

03070

2 =ej

201 MAR 21 1988



Universidad Nacional Autónoma de México

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

AUTO-APRENDIZAJE Y COMPRESION DE TEXTOS
ESCRITOS EN INGLES: UN ANALISIS DE
FACTIBILIDAD A PARTIR DE VARIABLES AFECTIVAS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN
LINGÜISTICA APLICADA
PRESENTA
ALMA ORTIZ PROVENZAL

MEXICO, D. F.

1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

I N D I C E

	Pags.
SINOPSIS	v
INTRODUCCION	vi
CAPITULO 1	PRESENTACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION
1.1	Justificación del estudio. 11
1.2	Antecedentes de los cursos de comprensión de lectura en inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. 88
CAPITULO 2	FUNDAMENTACION TEORICA
2.1	Inglés para propósitos específicos 23
2.1.1	Comprensión de textos escritos en lengua extranjera. 30
2.1.1.1	Metodología para la enseñanza de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera. 34
2.2	Concepto de Auto-aprendizaje. 41
2.3	Variables afectivas. 55
2.3.1	Actitud. 60
2.3.2	Motivación. 65
2.3.3	Personalidad. 69
2.4	Problemática de la medición de variables afectivas. 74
CAPITULO 3	DISEÑO DEL EXPERIMENTO
3.1	Planteamiento del problema. 81
3.1.1	Objetivos. 82
3.1.2	Hipótesis. 83
3.2	Método de investigación. 84
3.2.1	Descripción de la población. 84
3.2.2	Definición de términos. 90
3.2.3	Definición de variables. 94
3.2.4	Condiciones experimentales. 94
3.2.5	Descripción de instrumentos. 96
3.2.6	Descripción de medidas estadísticas. 107

	Pags.
CAPITULO 4	RESULTADOS
4.1	Análisis estadísticos. 110
4.1.1	Análisis de los datos de los profesores. 111
4.1.2.	Análisis de los datos de los estudiantes. 117
4.1.2.1	Variables atributivas. 117
4.1.2.2	Afirmaciones - motivación. 124
4.1.2.3	Cuestionario de actitudes. 132
4.1.2.4	Configuración Psicológica Individual. 174
CAPITULO 5	CONCLUSIONES
5.1	Discusión. 187
5.2	Conclusiones. 208
5.3	Sugerencias para futuras investigaciones. 214
ANEXOS	219
BIBLIOGRAFIA	250

A N E X O S

- ANEXO A Listado de afirmaciones utilizado con los jueces.
- ANEXO B Cuestionario piloto.
- ANEXO C Primera versión del Cuestionario de actitudes.
- ANEXO D Primera parte del Cuestionario de actitudes.
Versión final. Estudiantes.
- ANEXO E Primera parte del Cuestionario de actitudes.
Versión final. Profesores.
- ANEXO F Segunda parte del Cuestionario de actitudes.
Versión final.
Actitudes hacia el auto-aprendizaje para el logro
de la comprensión de textos escritos en inglés.

S I N O P S I S

Se llevó a cabo un experimento de carácter exploratorio para detectar si ciertas variables de tipo afectivo influyen en la aceptación o rechazo de un curso auto-dirigido para el logro de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

Este trabajo consta de cinco capítulos, el primero presenta y justifica el problema de investigación. El segundo presenta el marco teórico bajo los tres aspectos esenciales del estudio: el inglés para propósitos específicos, el auto-aprendizaje y las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera. El tercer capítulo describe el diseño del experimento llevado a cabo, en el cuarto se presentan los resultados obtenidos mediante los análisis estadísticos. El último capítulo discute los resultados, se ofrecen conclusiones y se sugieren estudios posteriores.

Este estudio aporta sugerencias en métodos experimentales, los resultados sugieren que ciertos elementos dentro del concepto de auto-aprendizaje ofrecido podrían ser aceptados bajo algunas condiciones; que la motivación para lograr la comprensión de textos escritos trasciende los requisitos y limitaciones institucionales y que será de importancia apoyar no sólo el concepto propuesto sino otro tipo de ofrecimiento didáctico. Sin embargo, la personalidad del individuo, otra de las variables afectivas seleccionadas, no necesariamente influirá en una decisión del tipo aquí ofrecido. Estos resultados dan información al contexto sobre el proceso enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general.

I N T R O D U C C I O N

Los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México se enfrentan con la necesidad de leer textos escritos en lengua extranjera para ampliar los conocimientos de su especialidad, en ciertos programas de estudio, esto se ha traducido en el cumplimiento de requisitos institucionales. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ha ofrecido cursos de Comprensión de Lectura que intentan aliviar dicha necesidad.

Los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura, en la lectura en lengua extranjera y en la comprensión del contenido del texto reflejan características de naturaleza individual que no necesariamente requerirían de un dictado de técnicas para su logro. Parecería que una alternativa de aprendizaje seleccionada y determinada por el estudiante mismo podría ofrecerse para optimizar sus potenciales como lector.

Las inquietudes al respecto se conjugaron para dirigir esta propuesta hacia una investigación de carácter experimental exploratorio. El objetivo de este trabajo consiste en indagar si existe predisposición por parte de los estudiantes en un curso de Comprensión de Lectura para aceptar un sistema abierto de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo por medio del diseño de procedimientos requerido para conducir un estudio experimental. Los resultados de este estudio podrían servir como base para ofrecer o descartar una alternativa de aprendizaje ante esta necesidad académica.

Para el logro del objetivo de este trabajo se propone una

Ortiz, "Auto-aprendizaje..."

definición de 'auto-aprendizaje' en términos operacionales y se presenta una revisión de la literatura acerca de las bases conceptuales sobre la enseñanza del inglés para propósitos específicos, enfocándola principalmente hacia la comprensión de textos escritos. Se discuten asimismo estudios sobre variables afectivas que se interrelacionen con el proceso educativo referente a una lengua extranjera, que a su vez pudieran relacionarse favorablemente ante una posibilidad auto-dirigida. La problemática involucrada en la medición de los aspectos del dominio afectivo es tomada en cuenta para ofrecer una implementación válida y confiable.

Se consideró que la investigación acerca de las características inherentes del estudiante relacionadas con sus reacciones emotivas ante el aprendizaje de una lengua extranjera darían la pauta para una posible alternativa en su enseñanza. En otras palabras, si pudieran identificarse los rasgos de personalidad que indicaran la posibilidad de logro educativo a través de la independencia y pudieran correlacionarse significativamente con las características motivacionales del participante en un Curso de Comprensión de Lectura así como con una actitud favorable ante la oportunidad de selección hacia un método abierto, se obtendrían las condiciones primarias para llevar a fondo estudios posteriores para la implementación real de una oportunidad así.

El método de investigación del problema planteado se realizó mediante un estudio de campo a partir de una muestra de la población que tomó cursos de Comprensión de Lectura en Inglés en diferentes Facultades de la UNAM durante el segundo semestre lectivo

de 1986.

Para recopilar la información se utilizaron dos instrumentos: el primero, un cuestionario elaborado para esta investigación sobre actitudes frente a la definición de auto-aprendizaje ofrecida en el estudio, así como una jerarquización de afirmaciones para detectar la motivación de los estudiantes. El segundo cuestionario, Configuración Psicológica Individual, validado por especialistas en el campo de la Psicología, para investigar rasgos de personalidad. Por medio de ambos instrumentos se compilaron datos con objeto de detectar la predisposición hacia la solución de la tarea a través de la libre selección de un planteamiento didáctico diferente al acostumbrado en los cursos de Comprensión de Lectura.

Esta investigación aporta datos de utilidad práctica y pretende ofrecer ideas o lineamientos para futuros estudios sobre la problemática de la enseñanza y el manejo exitoso en la comprensión de textos escritos en lengua extranjera. Cabe señalar empero que no pretende dictar propuestas para la homogeneización de métodos para los cursos actuales, sino que trata de investigar si la disposición ante un aprendizaje individualmente determinado es favorable; y si lo fuera, podría traducirse en un mejor aprovechamiento por parte del estudiante y así ampliar el panorama del proceso enseñanza/aprendizaje de esta habilidad. Podría asimismo constituir una alternativa para aliviar de alguna manera inquietudes académico/pedagógicas por parte de estudiantes y profesores en un intento para solucionar cargas administrativas que la misma demanda impone día a día.

Ortiz, "Auto-aprendizaje..."

El estudio pretende además puntualizar la necesidad de llevar a cabo investigaciones de carácter experimental, antes de ofrecer prácticas que en cierta medida resultan novedosas, a una institución y población de sujetos que no las haya implementado o experimentado dentro de su marco educativo.

CAPITULO 1

PRESENTACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1 Justificación del estudio.

1.2 Antecedentes de los cursos de comprensión de lectura en Inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la U.N.A.M.

1.1 JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

En virtud de que se planteó en la introducción que el objetivo del presente trabajo estriba en indagar mediante una investigación experimental de carácter exploratorio si existe predisposición por parte de estudiantes y profesores para aceptar estudios auto-dirigidos cuyo fin sea lograr la comprensión de textos escritos en lengua extranjera, resulta pertinente a continuación justificar la propuesta.

El proceso de lectura en lengua materna es de tipo cognoscitivo e individual, tanto en los ritmos del proceso en sí como en la comprensión del tema de la lectura. Lograr la comprensión de un texto escrito en lengua extranjera involucra también procesos personales relacionados con el saber determinar cómo utilizar y discriminar los diferentes estilos de lectura que parten, a su vez, de la aprehensión del proceso en la lengua materna para la aplicación del conocimiento de otra lengua ante un texto escrito.

Podría pensarse que para la 'enseñanza' de la comprensión de lectura se requeriría de una posibilidad pedagógica igualmente individual, que fuera congruente con los procesos involucrados. Dentro del concepto teórico de sistemas autónomos se respetan los procesos cognoscitivos del individuo y se le responsabiliza por el aprendizaje en el cual se involucra. Por tanto, la libertad de adecuación de elementos para el logro de la lectura en lengua extranjera podría ser plausible dentro del concepto del estudio auto-dirigido.

A pesar de la gama de posibilidades de investigación que po-

dría llevarse a cabo con respecto a los elementos concurrentes en los cursos de comprensión de lectura, existe poca literatura en donde se hayan analizado las actuaciones de los profesores que han impartido tales cursos y determinado puntualmente qué métodos o técnicas han proporcionado mejores resultados.

No ha sido posible tampoco plantear los pasos necesarios para una investigación sobre los resultados de los cursos impartidos una vez que el estudiante lo ha terminado, por falta de un seguimiento. Resultaría interesante averiguar los logros del 'nuevo' lector de textos escritos en otra lengua que no es la propia y detectar si la instrucción que recibió trasciende el curso bajo el sistema escolarizado.

Aunque el ofrecimiento de sistemas educativos abiertos ya ha sido puesto en práctica dentro del ámbito universitario, ha faltado igualmente un estudio experimental previo para analizar si existe una predisposición real hacia dichos sistemas. Al ofrecer estos cursos el concepto de un 'diseño' de procedimientos y contenido se ha mantenido dentro de parámetros tradicionales sin haber recurrido a datos obtenidos científicamente.

Tentativamente podría contemplarse al auto-aprendizaje como una manera de que el estudiante conozca y se responsabilice ante el logro propio de objetivos educativos que él mismo fuera capaz de definir y cumplir. La siguiente definición puede ofrecerse a manera de aclaración introductoria:

El estudiante puede aprender de acuerdo a su propio ritmo e interés, asume la responsabilidad de su propia formación, hace residir la eficacia del proceso de aprendizaje básicamente en el desarrollo de su propio esfuerzo educativo. Este sistema permite un proceso

de acreditación flexible (IPN, 1976:67).

Los obstáculos previsibles, sin embargo, radican en la formación del estudiante mexicano que está acostumbrado a que la información le sea dictada, adquiriendo, en el mejor de los casos, una cultura enciclopédica. Generalmente está acostumbrado a que le 'enseñen', aunque no necesariamente a 'aprender'. El tipo de aprendizaje al que ha estado expuesto se ha tipificado tal vez en aprendizaje por memorización más que por descubrimiento, por prescripción más que por descripción, por deducción más que por inducción (Abbott, 1978:102). Un obstáculo más reside en la formación de profesores cuyo objetivo profesional se limita en ocasiones a cumplir con el programa señalado por las autoridades sin tener la oportunidad de trascender a su papel real de educador.

Se sabe que la introducción de cualquier método de enseñanza y más aún, un concepto que demanda del estudiante y del profesor actitudes diferentes a las acostumbradas, causaría desconcierto y tal vez cierto rechazo. Se tomaría como riesgoso dejar de lado las actuaciones conocidas, probadas en la enseñanza de la materia. En el concepto que aquí se intenta proponer se pide al estudiante se responsabilice por su proceso educativo, que dependa y se organice a sí mismo para un logro válido del objetivo que también él mismo habrá propuesto. Se pide igualmente al profesor que descarte su papel tradicional de 'autoridad en la materia' a fin de que fomente un cambio de actitud para proporcionar la información y guiar al estudiante ante el encuentro de sus habilidades mediante una relación de empatía, y como consecuencia lograr que el estu-

dian te cumpla cabalmente sus propios objetivos.

Puesto que estas demandas se consideran difíciles de cumplir debido a costumbres formativas arraigadas en la educación directiva total de ambos participantes, se planeó este primer estudio de carácter exploratorio para identificar los factores que favorezcan o no una opción abierta ante una oportunidad de aprendizaje.

Al llevar a cabo esta investigación se ofrecen datos que aportan información sobre la disposición del estudiante para aceptar la responsabilidad de su aprendizaje, su determinación hacia una selección de objetivos individuales y el grado en que tiene conciencia de que tanto el ritmo de lectura como la comprensión del contenido de la misma pueden ser optimizados mediante planes individuales.

Si los resultados de este estudio confirman la hipótesis acerca de una disposición favorable ante esta propuesta pedagógica, será posible establecer que el modelo de actuación basado en el concepto de auto-dirección en el aprendizaje ofrecido aquí puede superar algunas deficiencias académicas, en cuanto a la implementación de los cursos actuales, ya que teóricamente, este planteamiento respeta ritmos individuales de estudio, y en este caso en particular, ritmos de lectura y de la comprensión del contenido del tema involucrado.

Si esta predisposición resulta favorable, redundaría en cubrir un mayor porcentaje de los estudiantes 'rezagados' que todavía no han cumplido con los requisitos necesarios en cuanto a idioma se refiere. Solucionaría también algunas deficiencias de los cur-

sos actuales, aunque crearía, de igual manera, otra serie de problemas a diferentes niveles.

Resulta alarmante constatar la falta de profesores capacitados para impartir los cursos que se ofrecen actualmente, pues la demanda estudiantil sobrepasa la oferta. En ocasiones, además, los profesores tiene que 'improvisarse', ya que no reciben una formación e información extensiva acerca del proceso educativo al que van a enfrentarse. Las más de las veces suele desvirtuarse el objetivo del curso por parte de profesores que recurren a recetas de solución gramatical para resolver tareas que demandan manejo de habilidades conceptuales.

El ofrecimiento de esta alternativa requerirá participantes sumamente motivados para conllevar esta modalidad; será indispensable que el encargado de la interacción sólo sea aquél profesor que la favorezca plenamente y que esté dispuesto a profundizar en este tipo de proceso educativo.

En la mayoría de los casos es imposible, diseñar, elaborar y revisar, con la inmediatez que se necesita, los libros de texto para la demanda en las diferentes especializaciones.

Idealmente, el estudiante proporcionaría sus propias lecturas en un curso abierto, esto aumentaría su motivación y por consiguiente aliviaría en cierta medida la demanda para la elaboración de un libro de texto especializado. Las dificultades lingüísticas o de resolución de problemas con las que se enfrentaría el estudiante tendrían más validez, puesto que surgirían espontáneamente, evitando caer en la sugerencia y el diseño externos, muchas veces infructuoso para el cumplimiento del objetivo individual del

estudiante.

Esta solución provocaría problemas que deben preverse tanto en la formación de un 'banco de materiales' iniciales, como en su manejo, la demanda del mismo estudiante para la resolución de las dificultades que encuentra. Las posibles soluciones al respecto tendrán que contemplarse cuidadosamente en la propuesta final si es que la predisposición ante este tipo de aprendizaje resulta favorable.

Las posibles aportaciones se derivarían del hecho que:

a) Se ofrece una investigación experimental sobre actitudes hacia el proceso enseñanza/aprendizaje sobre lengua extranjera contemplando el logro de una sola habilidad.

b) La información aporta datos sobre una situación de aprendizaje en el contexto universitario mexicano.

c) Se ofrecen datos sobre una población que no ha sido lo suficientemente estudiada sobre este aspecto, adultos jóvenes universitarios mexicanos que radican en su país de origen.

Ahora bien, las investigaciones sobre la naturaleza intrínseca del aprendizaje de un idioma extranjero, así como los estudios sobre la lectura como proceso creativo y sobre la enseñanza de la lectura de textos escritos en lengua extranjera reflejan procesos individuales y únicos que pueden conjugarse y presentarse didácticamente por medio de un proceso también singular y particular, respetando tanto el proceso cognoscitivo del aprendiente como la naturaleza intrínseca del proceso de lectura.

Este estudio intenta ahondar en la predisposición hacia un aprendizaje 'libre' como alternativa para el manejo de una habi-

lidad: la de la lectura en un idioma extranjero.

Tanto el diseño del experimento y las etapas en la elaboración de los instrumentos utilizados podrían retomarse para aplicarse en la solución de problemas relacionados con el tema aquí propuesto. Este estudio ofrece datos acerca de los estudiantes de la UNAM que llevan cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera y su predisposición hacia el auto-aprendizaje.

Ciertos resultados de esta investigación no fueron los esperados, no obstante, no se rechazan ni descartan puesto que pueden retomarse como punto de partida para profundizar si la aceptación o rechazo dependen únicamente, entre otros, de factores como los propuestos aquí, el ambiente educativo en particular, la tarea específica, a presiones institucionales en general, etc.

1.2 ANTECEDENTES DE LOS CURSO DE COMPRESION DE LECTURA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM;

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, CELE, de la UNAM ha realizado un arduo trabajo de investigación hasta lograr el desarrollo e impartición de cursos de comprensión de lectura (1) en lengua extranjera como medio válido para cumplir con uno de sus objetivos académicos, así como con una manera de facilitar el cumplimiento de requisitos institucionales.

A pesar de que la mayoría de los universitarios han cursado una lengua extranjera en secundaria y en preparatoria, la práctica del idioma no es constante ni extensiva, por ende, al intentar utilizarlo, ya sea en práctica oral o en lectura de documentos, surgen carencias para cumplir con objetivos de índole personal o académica.

Los estudios realizados por la Unidad de Investigación y Desarrollo (UID), ahora Departamento de Lingüística Aplicada (DLA), entre los años de 1975 a 1978 establecieron las bases del diseño e implementación de instrumentos para resolver, a nivel profesional, las carencias detectadas y la implementación de los cursos actuales. Estos estudios se llevaron a cabo para la resolución del problema específico creado por la necesidad de los estudiantes universitarios acerca de la comprensión de textos especializados y por la falta de medios para resolverla.

En el Reporte No.1 de la UID, la necesidad para desarrollar la habilidad de comprender textos escritos en inglés fue detectada como importante para contribuir a la calidad de preparación profesional de los estudiantes de la Facultad de Medicina Veteri-

naría y Zootecnia (1975:4). Los subsecuentes reportes se enfocaron a la resolución de diferentes aspectos del problema planteado por dicha prioridad mediante la detección de dificultades a varios niveles. La UID investigó los presupuestos básicos sobre la habilidad de leer, sobre las dificultades lingüísticas que podrían aparecer con más frecuencia al aplicar esta habilidad en una lengua extranjera (Reporte No.8,1977), técnicas para la evaluación de la comprensión de textos escritos (Reporte No.4,1975), estudios sobre el desarrollo de estrategias para resolver dificultades de tipo semántico (Reporte No.10,1977), la elaboración de un modelo para la producción de cursos de comprensión de lecturas especializadas (Reporte No.12,1978), hasta la investigación de un marco referencial para la evaluación de materiales didácticos (Reporte No.13,1978).

Para el equipo de investigadores de la UID que trabajó en estas investigaciones, los objetivos principales en el modelo para la producción de cursos, serían lograr la organización del diseño de éstos en todos sus aspectos, aclarar la perspectiva de variables y etapas de producción, clarificar la interrelación entre estos aspectos y la aplicabilidad del diseño para actuaciones concretas (Alderson, et al., 1978:2). Más aún, este modelo sugiere un orden de naturaleza dinámica para el diseño de un curso, ya que la información relevante obtenida a partir de análisis de necesidades llevados a cabo en cualquiera de los aspectos o niveles del procedimiento, podrán y deberán iniciar cambios, desarrollar o retomar algún aspecto contemplado anteriormente (Alderson, et al. 1978:10). El aspecto de acuerdos administrativos, en el caso de

que se firmen convenios para la implementación de un curso entre una Facultad o Escuela y el CELE, es tratado ampliamente ya que involucra detalles que van desde la detección de horarios para no interrumpir las cargas académicas, contratación de profesores capacitados, negociación en cuanto a pago de salarios, hasta qué lugares físicos (salones) se pueden utilizar en las Facultades en donde se van a impartir los cursos.

En el modelo, se enfoca un recurso hacia el análisis de necesidades que cubre las diferentes fuentes de información que pudieran determinar alguna solución a nivel de procedimiento, no sólo a nivel estudiante, en cuanto a su experiencia como aprendiz de una lengua extranjera, sino dentro de más amplias consideraciones sociológicas.

MARCO PARA LA PRODUCCION DE CURSOS DE INGLES PARA PROPOSITOS ESPECIFICOS (ESP)

- A. ACUERDO ADMINISTRATIVO
- B. ANALISIS DE NECESIDADES - BUSQUEDA DE INFORMACION
 - FUENTES DE INFORMACION
 - MEDIOS PARA OBTENER LA INFORMACION
 - MEDIOS PARA EVALUAR LA INFORMACION
- C. DISEÑO DEL SILABO - BASADO EN DIFICULTADES
 - TEXTOS AUTENTICOS
 - ESTRATEGIAS DE LECTURA
 - PUNTOS LINGUISTICOS
 - EJERCICIOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACION

BASADO EN GENERALIZABLE

 - PRODUCCION DE MATERIALES - VERSION PILOTO - REVISION
 - SEGUNDA VERSION - REVISION
 - VERSION FINAL
- D. PROCESO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE - ESTUDIANTES
 - MATERIALES
 - PROFESORES
- E. EVALUACION - PRE-EXAMEN
 - MATERIALES
 - ITEM
 - EJERCICIO
 - TEXTO
 - UNIDAD
 - CURSO

POST-EXAMEN
- F. INVESTIGACION BASICA - ANALISIS DE NECESIDADES, MATERIALES, PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE Y SU EVALUACION
 - PROYECTOS DE INVESTIGACION ADYACENTES

(ALDRSON, ET AL. 1978)

El punto 'débil', a juicio personal, recae en la falta de una especificación del procedimiento didáctico, en tanto que sólo lo considera una delimitación de metas hacia el comportamiento terminal. Se sugiere la importancia de la actuación del profesor como retroalimentador para el diseñador del curso, no especifica claramente su papel en el aspecto metodológico, aunque sí determina la responsabilidad de su actuación durante el proceso enseñanza/aprendizaje (Reporte No.12,1978:10).

Aparentemente, la actuación del profesor dentro del salón de clase, en este modelo, depende del material y del tipo de ejercicios desarrollados por el diseñador. Su planteamiento sólo determina las instancias del desarrollo del material, ejercicios, selección de textos, etc., que determinarán las circunstancias para su impartición en clase.

El DLA ha elaborado, a partir de este modelo, cursos para las Facultades de Medicina Veterinaria, Derecho, Arquitectura, Contaduría, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias, Psicología, Medicina y la Escuela Nacional de Artes Plásticas, mediante convenios de colaboración con dichas Facultades y Escuelas.

Desde los primeros cursos de este tipo que se hicieron para Medicina Veterinaria y Derecho, ha habido una preocupación particular por satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes tomando en cuenta su situación. Por eso, el último curso, para Medicina, es un curso de auto-aprendizaje, que permitirá a los estudiantes aprender a leer en inglés en los distintos hospitales del país donde realizan sus estudios.

Cada uno de los cursos contiene innovaciones en su organización global, en el tratamiento que da al discurso académico y en la forma que desarrolla estrategias de lectura (Castaños (27-II-86), presentación oral).

El modelo de diseño de cursos a partir del cual se inicia esta trayectoria ha sido lo suficientemente amplio como para ofrecer innovaciones que respondan a las necesidades académicas e institucionales que se han ido presentando, precisamente porque su concepción unió investigación teórica e implementación práctica a medida que los cursos se elaboraban. Esto ayudó a solucionar dificultades que fueron encontrándose en el desarrollo del modelo. Dentro de la dinámica y flexibilidad del diseño podría, por tanto, contemplarse una opción auto-dirigida como la que aquí se propone.

Previo a este modelo, en 1970, el primer intento de introducir un concepto individualizado de aprendizaje en el CELE, surgió con el libro The Written Word. Se ofrecía instrucción programada para el logro de la comprensión de textos escritos de índole general en inglés con apoyo auditivo. Es decir, sesiones en el laboratorio de idiomas que dirigían la lectura del estudiante, sin respetar ritmos individuales en el mecanismo, puesto que imponía seguimientos lineales y forzaba al estudiante a leer palabra por palabra, por consiguiente el ritmo para la comprensión del texto se obstaculizaba. Se sobreestimó el uso del laboratorio debido a que se requería de sesiones demasiado largas; sobrecargando el lapso de atención en el que un individuo puede concentrarse.

Todo estudiante que iniciaba su instrucción en Inglés en el Centro debía obligatoriamente llevar este curso y cumplir con horas/laboratorio para tener acceso a niveles superiores.

Los resultados no fueron favorables. A pesar de la amplia disposición de asesoría y horarios para el trabajo en el laboratorio, los estudiantes rechazaron el sistema. Esta implementación paró

de supuestos erróneos sobre la comprensión de textos escritos, no contempló las reacciones del estudiante ante esta oportunidad para aprender el idioma e impuso de manera generalizada su uso. La interacción se convirtió en un requisito más sin respetar las inquietudes individuales por aprender el idioma.

Los cursos de Comprensión de Lectura (CL) que se elaboraron a partir de 1975 en el CELE han sido un medio para cubrir las necesidades de los estudiantes a lo largo de este tiempo. Si se ve el modelo como un proceso dinámico, se entiende que se han tratado de incorporar cambios en el plano de las técnicas específicas para el mejor éxito con los estudiantes, así como en el plano administrativo. Las necesidades que han determinado estos cambios han involucrado la revisión de los libros, la actualización de los documentos especializados incluidos en las lecciones, el descarte de cierto tipo de ejercicios por considerarlo inútil para el logro del objetivo global. En el plano administrativo se ha pasado de ofrecer los cursos tan sólo como una herramienta, a validar el trabajo continuo del estudiante como medio para cumplir requisitos institucionales. Se han presentado problemas que requieren estudios individuales, como el de la deserción que ocurre en mayor o menor grado. Esto en particular podría deberse a insatisfacciones de los estudiantes para satisfacer sus necesidades dentro del curso, a presiones en el plano de cargas académicas, o a alguna otra razón subjetiva, circunstancias en todo caso dignas de estudio.

El objetivo global de los cursos debe contemplar el logro de la comprensión del texto escrito en lengua extranjera para que

esta habilidad redunde en beneficios académicos en la carrera del estudiante. No obstante, el peso del requisito institucional para cumplir con el idioma ha distorsionado este objetivo. En diversas ocasiones cuando la necesidad para leer en lengua extranjera no es indispensable para cumplir con los estudios específicos, la aplicación o el desarrollo de esta habilidad no se utiliza. La competencia que del idioma se haya logrado, se anquilosa y cuando se quiere cumplir con el requisito que la institución demanda, la falta de conocimientos al respecto se convierte en un obstáculo difícil de resolver. Se recurre, por lo tanto, a los cursos de comprensión de lectura que las facultades ofrecen, muchas veces sólo como medio para cumplir con el requisito más no como instrumento para la superación académica.

Las consideraciones acerca de la distorsión del objetivo global de los cursos de CL son de carácter subjetivo, puede deberse a la falta de una necesidad real de leer en el idioma extranjero, o a una demanda administrativa que no se fundamenta en requerimientos académicos. Estas u otras consideraciones al respecto requerirían de investigaciones experimentales para su plena comprobación.

El requisito institucional varía de programa de estudios a programa de estudios. Generalmente se pide al estudiante sea capaz de comprender la información de un texto escrito en una lengua extranjera moderna y que lo demuestre aprobando un examen de comprensión de lectura o en el caso del requisito que demanda del estudiante la posesión del idioma, aprobando asimismo un examen que cubre las cuatro habilidades del mismo. Este requisito, en la

mayoría de los casos, debe cumplirse antes de que el estudiante presente su examen profesional de licenciatura. En otras ocasiones la presentación y acreditación de dicho requisito es una condición de egreso o de permanencia en cursos de actualización o especialización o en programas de posgrado⁽²⁾.

Puesto que el objetivo de esta investigación es indagar la predisposición de los estudiantes universitarios hacia una oportunidad auto-dirigida, se considera necesario en esta sección hablar un poco acerca de los antecedentes de sistemas abiertos en la UNAM, ya que el Centro mismo ha empezado a impartir cursos de CL bajo el Sistema de Universidad Abierta.

El sistema de aprendizaje al que se enfrentan los educandos, desde que inician su educación, se caracteriza por fomentar una dependencia hacia el profesor en la llamada forma 'tradicional' de enseñanza. Es decir, el profesor es el modelo de los estudiantes, guía el ritmo de clase y dicta la manera de aprender de éstos. Generalmente, la enseñanza se ha tomado más en cuenta que el aprendizaje. Es hasta la educación media superior, dentro del ámbito universitario, con los sistemas tipo Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en que al alumno se le empieza a hacer responsable por su aprendizaje.

En el proyecto para la creación del CCH y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato publicado en la Gaceta Universitaria el 1º de febrero de 1971, se habla de la obligación por cumplir con objetivos académicos de acuerdo con innovaciones en el área social y científica. Así como de ofrecer mayor flexibilidad en cuanto a opciones y modalidades para que el estudiante organice

su formación educativa, que logre 'aprender a aprender' por medio de una formación básica que contemple disciplinas como el método científico experimental, el método histórico social, matemáticas y español. En suma, dar oportunidad al estudiante de nivel medio superior a encontrar una opción individual de aprendizaje con miras hacia un manejo de métodos, técnicas y hábitos para la adquisición de nuevos conocimientos.

La UNAM ha implementado también un sistema educativo abierto a nivel superior por medio del Sistema de Universidad Abierta, (SUA). Dos de los objetivos más sobresalientes, a juicio personal dicen:

Extender los beneficios de la educación media y superior al mayor número posible de personas, cuidando siempre que el nivel académico se mantenga alto.

Ofrecer la posibilidad de inscripción a todas las personas que cumplan los requisitos exigidos señalando que el sistema es de libre opción tanto para las dependencias universitarias como para los estudiantes (Carpizo,1972:19).

En cuanto a la metodología, se señala que el objetivo principal radicará en:

Posibilitar el logro paulatino de la autonomía o independencia del estudiante, tanto en su relación con el profesor como en la organización de sus conocimientos. El alumno participará en un sistema en el que podrá seleccionar, organizar, sistematizar y evaluar las experiencias que la carrera le ofrece. Favorecer el buen uso de los recursos personales y materiales (tiempo, experiencias personales anteriores, etc.) (Carpizo,1972:19).

Los documentos consultados señalan las propuestas para la creación de estos sistemas. Aunque tal vez la práctica ha dado otros giros en la implementación de lo propuesto en tales docu-

mentos, no es ámbito de este trabajo abundar sobre este aspecto. Cabe señalar que faltan investigaciones sobre las reacciones y las opiniones de los involucrados, la implementación misma y cuáles han sido sus fallas o méritos.

Ya se mencionó que el modelo de diseño sobre el cual se han basado los cursos de CL en el CELE a partir de 1975, ha ofrecido la flexibilidad en cuanto a la introducción de conceptos metodológicos y de procedimiento. Ahora bien, las diferencias que se han incorporado para modificar y ampliar su diseño han sido determinadas algunas veces, por las circunstancias de impartición, como en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales dentro del SUA, y en el Posgrado de Medicina, o por decisión de los diseñadores de los cursos como sucedió con el libro para los estudiantes de la carrera de Biología en la Facultad de Ciencias.

En los cursos que el CELE imparte en la FCP y S/SUA, situación en la que los estudiantes son asesorados por los profesores, la propuesta para adecuar el curso ya existente a estas nuevas circunstancias resultó en la elaboración de una guía complementaria al libro de texto que se utiliza en los cursos de carácter normal: horarios pre-establecidos, asistencia controlada, enseñanza guiada por el profesor, seguimiento secuencial del proceso enseñanza/aprendizaje, etc.

Los cursos de CL en el SUA funcionan con base en asesorías semanales de hora y media de trabajo durante 14 semanas, en las cuales se revisa el trabajo que los profesores/asesores han dejado, utilizando el libro Comprensión de Lectura en Inglés para Ciencias Políticas y Sociales; durante la sesión de asesoría se

trabaja conjuntamente en la resolución de tareas tipo-examen con textos de la especialidad. La guía preparada para el trabajo paralelo con el libro intenta auxiliar al estudiante en su aprendizaje independiente. La guía ofrece recomendaciones para soluciones de tipo gramatical así como de uso de estrategias específicas para comprender el contenido de algún texto. El trabajo del asesor se enfoca a guiar el trabajo en las sesiones, ofrecer soluciones ante dificultades en el trabajo previo. Esta es la primera instancia de aprendizaje de la comprensión de documentos escritos en lengua extranjera que se imparte por medio de un sistema autónomo en la UNAM, los resultados no han podido ser aún cuantificados completamente.

Bajo otras circunstancias de necesidad de educación auto-didáctica, el CELE en convenio con la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina, elaboró un curso que intenta servir a la población de médicos estudiantes en los diversos hospitales/escuela en la república mexicana. Presupone trabajo individual recorriendo a dicho libro, el cual les ayudará a cubrir las necesidades acerca de la lectura de textos médicos en inglés. El libro abarca la aplicación de estrategias a la resolución de dificultades lingüísticas y de problemas de adecuación de estilos de lectura para el propósito que previamente se haya determinado. Los mismos médicos/lectores se 'autodiagnostican' y 'automedican' para resolver necesidades que requieran para lograr objetivos de lectura. Se ha propuesto el estudio de un anteproyecto para la recopilación y posterior análisis de información de usuarios del curso mediante una muestra que represente a la población potencial.

Sin embargo, ante la falta de un libro de texto adecuado para los cursos que se iniciaron en el 1er semestre de 1987, a nivel licenciatura (cursos que se impartirán bajo condiciones regulares de trabajo), se experimentará con el libro para Posgrado. La retroalimentación de profesores y alumnos será de suma importancia para saber si este libro puede ser útil también en estas condiciones o si es necesaria la elaboración de un libro diseñado para estas circunstancias específicas.

Las innovaciones metodológicas que han partido de inquietudes de investigación acerca de posibilidades adecuadas para un uso más individualizado se plasmaron en el curso para Biología. El grupo abocado al diseño de los lineamientos del anteproyecto de investigación llamado Decide (1984), discutió la posibilidad de un reciclaje y renovación más inmediatos tanto de textos de la especialidad como de recopilación de tipología de ejercicios que pudieran adecuarse a casi cualquier tipo de texto y que idealmente podrían resolver una amplia gama de dudas tanto lingüísticas como de contenido temático que los estudiantes plantearan. El formato mismo no seguiría parámetros tradicionales que demarcan un uso secuencial, estos 'libros' consistirían en folletos individuales que el propio estudiante podría seleccionar para solucionar dificultades lingüísticas particulares o de resolución de tareas, y que a demanda o rechazo de los usuarios, las unidades podrían descartarse o ir produciéndose, renovándose a medida que los estudiantes lo necesitaran.

Las autoras del libro Reading Biology respondieron a esta inquietud pedagógica seleccionando textos de la especialidad traba-

dados con ejercicios que pudieran contemplar obstáculos recurrentes a los que un lector a este nivel podría enfrentar. Cada una de las unidades del libro tiene un grado de dificultad diferente, ésta entendida en términos lingüísticos, temáticos o de resolución de problemas; sin embargo, su presentación se organizó por orden alfabético a partir del título de cada unidad.

Los estudiantes conjuntamente con el profesor son los que determinan el orden, la selección o el descarte de una unidad u otra, ya sea por su grado de dificultad o por interés particular. El estudiante puede decidir si su trabajo es individual, dirigiendo su propio ritmo e intereses —aunque limitados por las unidades existentes— para el cumplimiento de las metas propuestas por el curso y procurando despertar en el estudiante la inquietud por seguir leyendo, seleccionando textos de su especialidad y aplicando lo que ha aprendido en el curso. En estas circunstancias ha faltado una investigación sobre la real autodeterminación ante la selección de unidades o qué procedimientos se han implementado para aprovechar este diseño más 'abierto'. No existe aún un control experimental que permita evaluar o codificar dichas innovaciones. Los resultados, a través de exámenes departamentales, siguen siendo satisfactorios.

Los lineamientos dinámicos del modelo de cursos del que han surgido estos ejemplos han permitido innovaciones en beneficio del estudiante. Sin embargo, en la mayoría de los cursos se ha caído en una enseñanza seriada, dictada por el material mismo que no ha permitido una independencia del estudiante hacia una autodeterminación de objetivos y metas particulares de aprendizaje ante la nece-

sidad por comprender lecturas especializadas en lengua extranjera.

El ofrecer oportunidades individuales para logros académicos ya se ha iniciado dentro del sistema universitario. La implementación de esta alternativa para lograr la habilidad de comprender textos escritos en lengua extranjera no ha sido ofrecido de manera extensiva, se tiene que recurrir a un estudio exploratorio al respecto de las actitudes de los estudiantes para conocer los obstáculos ante una propuesta de este tipo. Esta investigación pretende dar el primer paso ante dicha alternativa.

Notas al Capítulo 1.

(1) Es pertinente en este punto aclarar que estos cursos se han denominado simplemente Cursos de Comprensión de Lectura, tal vez por una 'fácil' traducción del término en inglés "reading comprehension". Este término no implica además que se hable necesariamente de documentos en lengua extranjera. El concepto que este término ha implicado involucra dos procesos individuales: el de la lectura, y el de la comprensión del tema del texto en cuestión.

En este trabajo se seguirá utilizando el término Comprensión de Lectura (CL) cuando se refiera a los cursos institucionalizados, pero cuando se trate del concepto en sí se recurrirá a nombrarlo como comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

(2) Los requisitos de idiomas para cada uno de los programas de estudio que ofrece la UNAM están presentados en Planes de Estudio (1978) Coordinación de la Administración Escolar, UNAM y Planes de Estudio en el Posgrado (1984-85) Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado, UNAM.

CAPITULO 2

FUNDAMENTACION TEORICA

2.1 Inglés para propósitos específicos.

2.1.1 Comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

2.1.1.1 Metodología para la enseñanza de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

2.2 Concepto de Auto-aprendizaje.

2.3 Variables afectivas.

2.3.1 Actitud.

2.3.2 Motivación.

2.3.3 Personalidad.

2.4 Problemática de la medición de variables afectivas.

2.1 INGLÉS PARA PROPOSITOS ESPECIFICOS

Los propósitos de esta primera parte serán el presentar someramente el marco de operación de lo que desde hace casi 20 años se ha nombrado como Inglés para Propósitos Especificos, "English for Specific Purposes" (ESP), lo que ayudará a fundamentar una definición operacional del concepto de comprensión de textos escritos en inglés para esta investigación. La fundamentación teórica al respecto servirá también como base para manejar dicho concepto como meta de aprendizaje que puede ser lograda sin recurrir obligatoriamente a algún método en particular, y que por sus características individuales, el aprendiente podría cumplir con objetivos personales por medio de recursos propios.

La idea de enseñar un inglés 'especial' se manejó en los años 60 como un enfoque que prometía novedades; era un cambio en el énfasis del proceso enseñanza/aprendizaje. El cambio se manifestaba en conferir un propósito 'utilitario' al idioma (Mackay, 1978:2) que redundaría en beneficios directos para el aprendiente. 'Utilitario' en cuanto que su aprendizaje constituiría un recurso para el logro de una meta en particular y casi inmediata. El cambio también representó una reacción en contra de la instrucción convencional para la enseñanza de lenguas extranjeras englobada al interior del concepto de educación tradicional. La meta era el logro del 'dominio total' del idioma como parte de la educación integral del individuo (Strevens, 1978:185). Esta meta, a juicio personal era muy ambiciosa, y los propósitos para lograrla no dependían de una necesidad de cumplimiento a corto plazo.

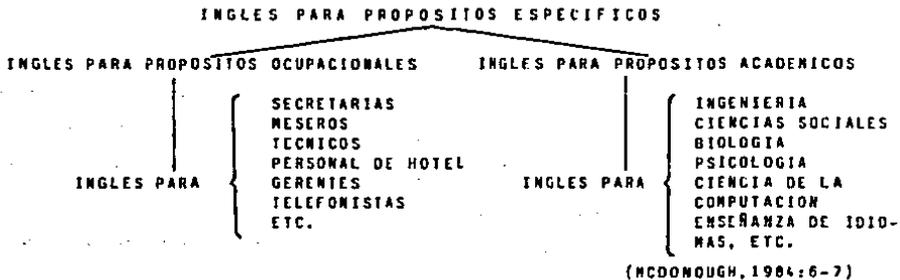
La concepción de una lengua para propósitos específicos se contraponía con el idioma para propósitos generales. La diferencia básica, según Widdowson, entre estos dos conceptos de enseñanza de un idioma, radica en la definición de sus propósitos y en el desarrollo particular en cada curso. Este autor habla de un 'continuo' en la enseñanza de idiomas a lo largo del cual se colocan cursos, dependiendo del grado de especificidad de sus metas y propósitos (1983:11). Para Mackay y Mountford, la diferencia entre estos dos conceptos reside sólo en términos de la relación indisoluble del Inglés para Propósitos Específicos con muestras de la lengua tomada de fuentes de disciplinas específicas (1978: 5), lo 'específico' reside en el propósito para aprender la lengua y no en la lengua en sí.

Resulta obsoleto en estos tiempos percibir este concepto de aprendizaje del idioma únicamente como un medio utilitario o que sólo se considere como medio para lograr información acerca de una disciplina en particular sin que trascienda en la formación completa del individuo. Puesto que los análisis de necesidades y los nuevos enfoques en la enseñanza han cuestionado los roles mismos que el estudiante y el profesor necesitan ejercer, el concepto de aprendizaje con propósitos específicos ha trascendido sus perspectivas iniciales.

Bajo otra perspectiva del mismo concepto, la atención para el logro específico del aprendizaje de un idioma se enfoca en el cumplimiento de los propósitos del estudiante y lo remite a la explotación de la gama completa de sus recursos lingüísticos y de estrategias para el logro de esos propósitos (Robinson, 1980:5). Se po-

dría decir, por tanto, que casi cualquier curso de los que se imparten en la actualidad cae dentro del concepto del Inglés para Propósitos Específicos debido a la especificidad de las necesidades de los estudiantes, de las necesidades de los profesores, de las instituciones o de la lengua en uso.

El concepto global del Inglés para Propósitos Específicos se ramificó debido a los requerimientos de los aprendientes, de sus disciplinas u oficios, lo cual delimitaba y restringía las metas de aprendizaje (McDonough, 1984:4). El concepto se dividió por tanto, en Inglés para Propósitos Ocupacionales y en Inglés para Propósitos Académicos los cuales conducirán a una especificación de objetivos que desarrollarán una competencia restringida en el uso de la lengua dentro de las áreas de actuación del aprendiente (Widdowson, 1983:6).



La idea de un logro restringido dentro de la competencia lingüística provocó discusiones acerca de si la lengua era restringida, y si dicha restricción impediría al aprendiente a proseguir alcanzando metas más amplias. Según Mackay y Mountford, el término

'registro' y naturalmente las investigaciones detrás del término vinieron a aclarar el problema de la restricción en el uso de la lengua. Se demostró que este uso dentro de las variedades de identidad estructural y lexical de las diversas ramas de la ciencia y tecnología salvaguardaban el término 'lenguas restringidas' (1978: vii), la sintaxis misma del idioma no estaba restringida, sino eran ciertos elementos lexicales particulares en uso en cierta disciplina lo que estaba contemplado como restricción.

A partir de las investigaciones sobre el concepto del Inglés para Propósitos Específicos y a lo largo de este tiempo no existe una definición única en la cual se coincida, simplemente porque como dicen Candlin, Kirkwood y Moore, el problema se plantea a partir de que habrá tantos "Englishes of special purpose" como disciplinas se expresen en inglés (1978:197), y como propósitos exprese el estudiante.

Las definiciones que se han manejado básicamente comparten características que respetan al aprendiente como individuo con necesidades (munby, 1978; Robinson, 1980), metas (Mackay y Mountford, 1978) y propósitos específicos (Alien y Widdowson, 1978; Strevens, 1978) que deben tomarse en cuenta para ofrecer una alternativa pedagógica especial para lograrlos (Brumfit, 1977).

Lo importante de estas definiciones, a juicio personal, es el énfasis que se empezó a prestar al individuo como recipiente de la enseñanza y que tal proceso debía estar supeditado a propósitos señalados por el individuo mismo.

Dado que los propósitos y necesidades de los estudiantes son diferentes unos de otros, un curso debería ofrecer la oportunidad

de satisfacerlos individualmente (Robinson, 1980:12), no solamente especificando la información lingüística y temática, en cuanto a la especialidad del aprendiente sino dando la oportunidad de que los medios para lograrlos sean tan específicos como el estudiante lo requiera, el estudiante como individuo manejará su capacidad de aprendizaje así como sus intereses personales, tal vez trascendiendo lo que un curso elaborado para un grupo de interés académico específico le pueda ofrecer. Esta posición dentro del concepto del Inglés para Propósitos Específicos es la que se quiere intentar ofrecer para ser analizada bajo las actitudes de los estudiantes.

Así como las perspectivas iniciales del concepto se han ampliado a través de los años. Los elementos que lo conforman han sufrido cambios: el diseño de cursos, la selección de contenidos lingüísticos y temáticos, el análisis de necesidades, los enfoques metodológicos, los papeles de profesor y estudiantes y los procesos cognoscitivos involucrados en el proceso enseñanza/aprendizaje. El concepto rompió con esquemas tradicionales en la enseñanza del idioma; ofreció al aprendiente la oportunidad de lograr metas —tal vez restringidas— pero alcanzables a corto plazo.

Para el logro de propósitos específicos que podría requerir un estudiante fue necesario contemplar el dominio de la lengua dividido en habilidades: hablar, escuchar, leer, escribir, y en consecuencia seleccionar aquéllas en función de los requerimientos del estudiante.

Para McDonough, así como para la presentación de este marco teórico, es de suma importancia conjugar a las ideas anteriores

que el concepto del proceso de 'comprensión' debe tomarse como otra habilidad más para el aprendizaje de un idioma:

The class which practises listening in a lecture context, for instance, also practises some of the sub-skills which collectively make up the process of comprehension (1984:12).

No necesariamente al hablar de este tipo de aprendizaje se plantea como resultado incondicional la idea de 'aislar' estas habilidades, sino estudiar cuáles y qué límites dentro de éstas se tendrían que analizar para conducir al aprendiente a lograr sus objetivos. De qué manera el aprendiente percibirá el logro de la comprensión auditiva sin que necesariamente intervengan los símbolos gráficos, o al aprender a escribir en la lengua meta qué tan necesario será que el que escribe supere deficiencias en su producción oral.

El aprendiente puede necesitar únicamente comprender un texto escrito dentro de su área académica. Esto contempla el hecho de que se tratará de proporcionar información que según McDonough debe ir en grado descendente en especificidad:

- 1) a foundation that could serve for any purpose,
- 2) a superstructure that could serve for any scientific purpose, 3) a later superstructure that could serve some special scientific purpose (1984:54)

En este estudio en particular, estas bases o superestructuras deberán contemplar aspectos tan amplios como los procesos psicológicos involucrados para la lectura, para la decodificación de los símbolos gráficos y para la resolución de la tarea que se haya determinado.

Para que el aprendiente logre cumplir con el objetivo de comprender un texto escrito debe contemplarse de qué manera podrá él

mismo hacer uso de su conocimiento lingüístico pasivo o activo y transferirlo a la disciplina involucrada. Debe estudiarse la cantidad de información que el lector puede retener; información que en este caso deberá manejarse a dos niveles; el 'temático', conceptualizado en su lengua materna, y el manejo lingüístico de la lengua meta. La efectividad de ciertos ejercicios diseñados a partir de estrategias que puedan transferirse de los procesos de aprendizaje o de la lectura, deberá igualmente ser analizada en términos de los procesos específicos de aprendizaje. Sin embargo, estos procesos muchas veces no se han tomado lo suficientemente en cuenta para investigar sus orígenes (McDonough, 1984:3,62).

Todas estas investigaciones han cambiado la percepción de lo que se entendía por Inglés para Propósitos Específicos y también acerca de los límites entre las habilidades del idioma, lo cual ha provocado revaloración de factores perceptuales y psicológicos que influyen en el aprendizaje de un idioma.

Para cada curso con propósitos específicos ha sido necesario (o debiera serlo) analizar no sólo las necesidades de los participantes en términos lingüísticos y de contenido o de necesidades físicas (horarios, tiempo disponible), sino ampliar tales análisis a investigaciones empíricas sobre la predisposición de los estudiantes hacia cada uno de los elementos involucrados en el diseño del curso, incluyendo metodología en todos sus aspectos.

2.1.1 COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA

En esta sección se revisará el concepto de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera y los procesos que lo determinan como individual para justificar su posible ofrecimiento por medio de un sistema también individual.

La lectura emerge como un proceso cognoscitivo altamente sofisticado, es un proceso para el cual la capacidad del cerebro humano involucra el adquirir y organizar información que se recibe del exterior y se delimita por parámetros determinantes y característicos. Para Goodman la lectura es un 'juego psicolingüístico de adivinanzas' (1971). Para las etapas tempranas de este proceso se requiere de la organización de formas rígidamente prescritas, más adelante el lector recurre a su experiencia para permitirse una rápida reducción de inseguridad del significado con un mínimo de claves visuales. El lector utiliza su conocimiento de la redundancia, lo predecible del código lingüístico para lograr conjeturas informadas acerca de la forma, sintaxis y significado del siguiente 'trozo' de texto, y constatarlo con el texto real al seguir leyendo (Belmont (1974); Cooper y Petrosky (1975); McDonough (1981).

La comprensión empieza cuando el cerebro inicia el proceso de decodificación a partir de configuraciones visuales, termina cuando deja de procesar tal información. Fries (1983) al discutir la naturaleza de este proceso mantiene que:

Learning to read means developing a considerable range of highspeed recognition responses to specific sets of patterns of graphic shapes. However,

in later stages these responses become automatic habits "such that the graphic shapes themselves sink below the threshold of attention" (en Bakker, 1981:65).

Como en muchas áreas de enseñanza/aprendizaje, las investigaciones sobre la lectura han surgido, en primera instancia, a partir de investigaciones en lengua materna. Así, los estudiosos del tema parecen coincidir en que la lectura como tal no se 'enseña', sino que es parte de un proceso de maduración cognoscitiva en el cual se conjugan tanto la maduración psico-motora como la conceptual.

El mecanismo de la lectura se aprende, sí a partir de una 'enseñanza'. Sin embargo, esta habilidad que sólo se puede perfeccionar leyendo, haciendo el máximo uso de lo que ya se sabe y dependiendo lo menos posible de la información captada a través de los ojos (Smith, 1978:15), es un proceso cognoscitivo e individual.

Es por lo anterior, que para la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, el mecanismo como tal ya no se puede retomar, (a menos que sea en una lengua como el japonés, hebreo, árabe, etc. que dependen de ideogramas o de un alfabeto no greco-latino y de mecanismos de inicio y seguimiento de la lectura diferentes a lo acostumbrado por lectores de lenguas europeas).

Puesto que los mecanismos ya han sido aprendidos, queda en su lugar conscientizar al aprendiente/lector de la lengua meta que sus recursos lingüísticos, extratextuales y de estrategias serán las claves que le ayudarán a la comprensión de un texto. Los criterios y el enfoque de enseñanza enfatizarán la 'resolución de tareas', por parte del lector. Lo que el profesor podrá 'enseñar'

se basará en orientar al estudiante a solucionar la composición del discurso e interpretarlo con base en sus conocimientos previos y enfocado a cumplir con sus necesidades, por consiguiente el profesor proveerá al estudiante con los medios, que se podrían globalizar como estrategias, para adquirir el conocimiento por él mismo (Mackay y Mountford (1978); McDonough (1981); Henper-Stanchina y Riley (1978).

Los presupuestos teóricos acerca de la comprensión de documentos escritos en lengua extranjera, han partido de los estudios iniciales de la lectura en lengua materna. Se ha partido del presupuesto que el lector, como dicen Clarke y Silberstein: "brings to the task a formidable amount of information, and ideas, attitudes and beliefs (1975:2)", las cuales le ayudarán a salvar el obstáculo que le presenta la lectura en lengua extranjera.

Si un lector eficiente en su lengua materna sabe cómo seleccionar el menor número de claves así como las más productivas, para llegar a conjeturas que logre confirmar (Coady, 1975:1), el lector eficiente en la lengua meta podrá lograr, idealmente, algo parecido, practicando la habilidad para la comprensión del contenido del documento escrito en la lengua extranjera.

Es costumbre mal entendida, inferir que el lector que lee en otro idioma necesariamente traduce a su lengua materna 'conscientemente o inconscientemente'. Se habla de que comprender un texto escrito es una habilidad universal que puede ser transferida de un idioma a otro; por consiguiente, lo que debe preocuparle al lector en el logro de la tarea, no es la transferencia de conocimientos lingüísticos literales, sino de las estrategias que ya utiliza en la

lectura en el idioma materno (Mackay y Mountford, 1978:222).

Por lo anterior, en este estudio se entenderá por comprensión de textos escritos en lengua extranjera el proceso cognoscitivo e individual, por medio del cual el lector obtiene información de un documento sin recurrir obligatoriamente a una traducción literal a su lengua materna. Por el contrario, recurrirá a la detección de necesidades y determinación de propósitos individuales para leer el texto, conjugará sus conocimientos del idioma con los del tema específico, con estrategias y estilos de lectura que crea convenientes para resolver la tarea propuesta, con lo cual logrará la comprensión del texto al nivel que se haya propuesto.

2.1.1.1 METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA.

Existen problemas inherentes a la enseñanza de lenguas extranjeras que no se han llegado a resolver; por inclusión, existen problemas sin resolver dentro del concepto de enseñanza de la comprensión de documentos escritos:

These problems revolve around on the development of active thought processes by means of well-defined systems of exercise, and the assimilation of all that experimental science has already achieved (Leontiev, 1981:61).

Las investigaciones que se han desarrollado hasta la fecha acerca de la metodología utilizada en los cursos para propósitos específicos, han demostrado que ciertos elementos, como los procedimientos para la enseñanza, han estado supeditados al diseño de materiales: qué habilidades y estrategias hay que enseñar, en qué orden y cómo deben ser presentadas y cómo practicar de una manera auténtica, las relaciones entre las habilidades seleccionadas (Mackay y Mountford, 1978:10).

Ante estas circunstancias se diseñaron libros o series de libros para propósitos específicos, que en su momento aportaron innovaciones, los siguientes ejemplos fueron seleccionados aquí por incluir la habilidad de comprender lecturas o por ser del área académica: English in Focus de Allen y Widdowson, 1974, OUP; Nucleus de Bates y Dudley-Evans, 1976, Longman; A Course in Basic Scientific English de Ewer and Latorre, 1969; Writing Scientific English de Swales, 1971, Nelson. Sirvan estos ejemplos como tales para mencionar sólo algunos de los libros para propósitos específicos elaborados en esos inicios.

La importancia en este tipo de cursos radicó en el qué debía contener el libro más no en el cómo se debía impartir para que el aprendiente fuera capaz de lograr la competencia propuesta mediante los objetivos planteados por el mismo curso (Widdowson, 1983:86). La presentación y procedimientos, no obstante, fueron fructuosos, la metodología no partió de sistemas novedosos ni 'mágicos', sino de los métodos que por décadas se utilizaron en la enseñanza del dominio global de la lengua. La importancia residía en la 'propiedad' del contenido lingüístico dentro de la disciplina involucrada y no en la metodología específica (Mackay y Mountford, 1978:8).

En lo particular, tal metodología se dejó guiar por el diseño del curso, por la secuencia que el autor determinó como ideal para el logro de la habilidad, por tanto, la preocupación por hacer resaltar 'el método' tras el curso se vió opacada por la linealidad del diseño mismo.

La organización del sílabo en un curso de CL se integra a partir de tareas a resolver, dificultades lingüísticas o semánticas y conlleva a soluciones de diferente índole en la selección y organización del contenido del curso (Richards y Rodgers, 1982:60). El contenido de estos cursos suele enfocarse a una disciplina propia del área académica del estudiante, no en una selección del contenido lingüístico *per se*. Un curso para que los estudiantes de biología comprendan lecturas partirá de textos sobre genética, zoología, morfología, etc.; un curso para psicólogos dependerá de textos sobre psicología de la adolescencia, modificación de la conducta, condicionamiento, etc.

El diseño de un curso implica especificación de propósitos a

dos niveles: contenido sobre la disciplina y contenido lingüístico. El idioma es utilizado para servir al conocimiento y estudio de una disciplina y no como una disciplina por sí misma.

Más aún, el contenido del curso como dicen Breen y Candlin: "... is likely to focus upon knowledge — both cognitive and affective— which is personally significant to the learner (1980:102)".

El sílabo define las metas para el aprendizaje así como el contenido lingüístico y la selección y ordenamiento de elementos particulares. El diseño deberá especificar el contenido en términos de la disciplina de estudio; definirá la intensidad de ciertos elementos, el tiempo que requerirá para cubrirlos y la atención y detalle que se le dedicará a los objetivos diarios para así ir construyendo los pasos hacia el cumplimiento del objetivo global (Richards y Rodgers, 1982:161).

Las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que el individuo tiene que manejar operan a nivel consciente aunque hayan sido aprendidas de manera inconsciente en la lengua materna, probando o rechazando hipótesis al ir leyendo:

Hypothesis testing is anchored in two primary mental operations: (1) the brain's use of past experience (or already stored information) and (2) the brain's use of feature analysis. These operations enable the brain to reduce the uncertainty about the meaning of what is being read (Cooper y Petrosky, 1975:6).

Por consiguiente, para diseñar y poner en práctica cursos realmente efectivos, el profesor y el diseñador deben investigar a fondo los usos para los cuales el idioma o alguna de las habilidades que lo forman será utilizado (Mackay, 1978:3,21).

En los cursos de CL, se pretende aumentar la habilidad de lectura, explotando claves textuales como extratextuales, el conoci-

miento del mundo y del tema (Laufer y Sim, 1985:7).

El profesor ha tenido que enfrentarse a que su nivel de conocimiento de la disciplina específica tiene que reconciliarse, por un lado, con el nivel de conocimiento asumido por los materiales que usa, y por otro, con el nivel académico que sus estudiantes ya manejan. La tarea del profesor no ha sido, por lo tanto, desarrollar el conocimiento de la materia sino conscientizar a sus estudiantes de cómo lograr dicho conocimiento a través de un idioma diferente únicamente utilizado como herramienta (Abbott, 1978:102).

En otras ocasiones, el profesor ha tenido que improvisar su participación debido a demandas administrativas, que no le han permitido el espacio para internalizar el nuevo concepto de enseñanza/aprendizaje al que se va a enfrentar, logrando una simple adaptación de metodologías tradicionales (Armanet y Obese-jecty, 1981:24). Se han utilizado técnicas y recursos que han resultado eficaces en la impartición de inglés general sin saber cómo implementar nuevos procedimientos para que el aprendiente logre actuar satisfactoriamente de acuerdo a los fundamentos teóricos en este tipo de cursos.

Puesto que el profesor puede depender exclusivamente del diseño del curso e implementar su enseñanza de una manera seriada o segmentada sin lograr una explotación global del concepto que está manejando, se podría olvidar de las variantes de aprendizaje de sus aprendientes como entes individuales y también de sus propias intuiciones para el logro de sus objetivos. Podría considerarse que, en cuanto a técnicas metodológicas, estos cursos tienen

'fallas'.

La posible solución no necesariamente reside en cambiar el diseño, sino en permitir que las actividades a las que se enfrenta el estudiante/lector, realmente sean equivalentes a las contempladas en las metas terminales (Alderson y Williamson, 1978:10) y en la verdadera internalización de que los propósitos determinarán los estilos de lectura. Como dice Leontiev:

Various teaching methods are recommended accordingly. In my opinion the very question is wrongly posed; what matters is not to teach the learner a particular reading procedure but to teach him to read a text using different approaches, 'standing back' from the text's actual tokens (1981:38).

Los comentarios de los autores citados implican que las actividades diseñadas bajo estas premisas demandarán una actitud diferente por parte de los participantes y una actuación ante el proceso enseñanza/aprendizaje menos dirigido.

Tal vez el desempeño será más específico puesto que se deberá estar pendiente de las diferencias individuales de aprendizaje y más demandante al que se está acostumbrado dado que se tendrá que recurrir a soluciones de problemas no contemplados en el libro de texto. Breen y Candlin dicen al respecto:

Such roles often require thorough training and methodological initiation on the teacher's part. Only the teacher who is thoroughly sure of one's role, will risk departure from the security of traditional text-book oriented learning (1980:95).

A pesar de los años transcurridos desde estas publicaciones, no existe evidencia de que se haya dado tal alejamiento de una enseñanza tipo tradicional en los cursos de CL. La metodología implementada en este tipo de cursos (por lo menos en los impartidos a través del CELE) sigue siendo una incógnita no verificada.

da en experimentos.

No se sabe con seguridad, ni se ha podido comprobar científicamente cuál ha sido la metodología ideal en los cursos de CL, ni qué técnicas han dado mejores resultados. La experiencia ha indicado que los resultados, con base en calificaciones finales, han sido satisfactorios. Se podría tal vez puntualizar que tal o cuál técnica o tipo de ejercicio son la causa de una mejor habilidad para comprender lecturas; que un profesor logra mejores resultados por utilizar ciertas estrategias de enseñanza.

La experiencia ofrece información acerca de que el estudiante, al final de la instrucción, ha logrado adquirir conciencia de lo que hace cuando lee en lengua extranjera. Las técnicas utilizadas por el profesor, cualesquiera que éstas hayan sido, han logrado frutos y podría concluirse que a pesar de dejar la incógnita sin respuesta "all methods of teaching reading work (Smith, 1978:4)". No es posible, sin embargo, afirmar que existan lineamientos o procedimientos generalizados para que un profesor o estudiante logre mejor o más adecuadamente el objetivo planteado. Por la misma tradición educativa se piensa que debe existir 'un método' que dé invariablemente buenos resultados.

Para resumir lo anterior, se podría decir que la 'falla' antes mencionada, tal vez se ha dado por la simple razón de ser insalvable. Tanto la lectura en lengua materna o extranjera, como la comprensión de los textos involucrados son procesos individuales que no necesariamente requieren de un dictado de técnicas metodológicas y en consecuencia su resolución no recae en manos de un procedimiento didáctico específico sino de una apertura conscien-

te acerca de los procesos cognoscitivos que estos lectores ejercitan cuando realizan una serie de tareas para resolver el problema.

Dado que experimentalmente no se ha confirmado que algún conjunto de técnicas y ejercicios conducen invariablemente al logro satisfactorio de la comprensión de lecturas dentro del ámbito del salón de clase, no quiere decir que las actuaciones y metas logradas por los participantes en esta situación se invaliden. Por el contrario, ya que lo que se pretende rescatar es el logro del objetivo de aprendizaje, se podría proponer un acercamiento hacia dicho objetivo mediante un procedimiento que permitiera al aprendiz/lector explotar sus potenciales de manera individual y responsable.

Se ofrecería una oportunidad en donde el estudiante no dependiera obligatoriamente de elementos externos a sus decisiones para cumplir con metas particulares. Podría optar por una alternativa que le permitiera conscientizarse acerca de los procesos a los cuales se va a enfrentar, así como a la libertad para determinar objetivos específicos particulares, seleccionar métodos para cumplirlos y promover una actitud responsable hacia una supervisión individual.

2.2 CONCEPTO DE AUTO-APRENDIZAJE

Generalmente se suele prestar más importancia al hecho de 'enseñar' que al de 'aprender'. Esto, como dice Rogers, ha creado muchos problemas que han caído en el desinterés o en el absurdo por lograr una verdadera formación (1969:125). Si la importancia dada a la enseñanza se enfocara hacia un interés por el aprendizaje como proceso de formación vital, los resultados en esta interacción podrían ser más exitosos. Ante esta necesidad para diferenciar claramente los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y su interrelación, se podría proporcionar una oportunidad más válida tanto para el aprendiente como para el profesor.

Al investigar oportunidades de aprendizaje individuales para un logro más adecuado en la comprensión de textos escritos en lengua extranjera, se plantea la posibilidad de establecer la participación responsable, tanto de profesores como de estudiantes, y permite un acercamiento más formativo hacia el proceso de lectura. El concepto de auto-aprendizaje se ofrece como medio accesible para que el aprendiente dirija y planteé parámetros de aprendizaje personales.

El propósito de esta sección es proporcionar una definición operacional al concepto de auto-aprendizaje, que servirá como fundamento de este estudio. No se pretende hacer un resumen exhaustivo de las posiciones que diversos autores han asumido acerca del concepto de aprendizaje abierto, sino encontrar el conjunto de características que defina el concepto idóneo para la investigación propuesta. Ese conjunto de características a su vez delinearán las implicaciones conductuales de los participantes (estudiantes y pro-

fesor) dentro de la situación enseñanza/aprendizaje.

Es necesario señalar, que en general, los estudios llevados a cabo sobre enseñanza abierta han abordado áreas diferentes a las de la enseñanza de idiomas, y cuando esto se ha realizado, se ha manejado en términos de enseñanza de una lengua para su dominio global. Es sin duda alguna importante señalar que dichos estudios han dado pautas para que el presente trabajo tenga un panorama amplio en términos generales y así se pueda llegar a delimitar un aspecto en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Existen diversas corrientes pedagógicas que han visto al aprendiente como ente individual, responsable, digno de ser dejado en libertad para que determine y diseñe sus propios medios de aprendizaje. De estas corrientes se desprenden métodos como 'individualización', 'aprendizaje autónomo', 'estudio auto-planeado', 'aprendizaje independiente', 'enseñanza programada', en donde el aprendiente sigue pautas individuales aunque dentro de un diseño programado de antemano para que logre sus propósitos dentro de parámetros establecidos. Otros métodos, como Suggestopedia y Counseling-Learning, entre otros, han establecido una interacción entre los participantes respetando hasta cierto punto la libertad del individuo para interiorizar su aprendizaje.

Se discutirán estos últimos ya que para este estudio la interacción entre profesor y aprendiente se tomará como uno de los factores que pudieran influir en la aceptación de un sistema abierto, y por ende tomarlo como característica de la definición que se quiere lograr.

Por medio de la Suggestopedia de Lozanov, intenta restablecerse el equilibrio de conocimiento entre el profesor y el estudiante por medio de la autoridad reforzadora del profesor ante un 'doble papel' por parte del estudiante. Aunque el énfasis recae primordialmente en el estudiante como receptor del proceso, el papel del profesor es fundamental; siempre debe estar presente, ya que este método se basa en la 'sugestión' y sentimientos positivos proporcionados por el profesor y no en la disciplina por coerción para el aprendizaje de la lengua (O'Connell, 1982: 115).

Curran, a su vez, mediante el llamado Counselling Learning, plantea que el aprendizaje no es solamente un proceso intelectual, no solamente una adquisición de conocimientos, sino también un crecimiento personal, una transformación de valores del individuo mismo. Se intenta conducir al estudiante, de la dependencia total del profesor y sus técnicas, al inicio de la instrucción, a la independencia y seguridad en el manejo del idioma. El papel del profesor se irá reduciendo en la medida que los estudiantes 'maduran' a través de su exploración en el manejo de la lengua. La parte intelectual/cognoscitiva y la emocional/afectiva están íntimamente entrelazadas. Se habla de la responsabilidad compartida, los profesores y estudiantes involucrados profundamente e íntimamente en el proceso de aprendizaje (Curran, 1976:2-3).

En el 'enfoque humanístico' manejado por Stevick también se enfatiza la importancia de los propósitos del estudiante, equilibra el poder, es decir, el grado de independencia y creatividad a partir de los potenciales intelectuales del estudiante, la

'educación' será extraída del aprendiente en lugar de ser vertida en él (Stevick, 1969:127).

Estos métodos y enfoques de enseñanza involucran primordialmente la dimensión afectiva como componente de suma importancia. Dimensión afectiva entendida por Allwright, por ejemplo, como un enfoque a la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como la responsabilidad de los aprendientes (Gattegno), los sentimientos de bienestar y dinámica de grupo (La Forge, Curran, Stevick), las relaciones humanas (Moskowitz) y el enorme lugar dado al éxito reafirmado en ciertos modelos del enfoque comunicativo (Savignon) o el papel de la confianza y la relajación (Lozanov) (en Dickinson y Carver, 1981:41).

Sin embargo, a juicio personal, la participación del profesor en estos métodos, es hasta cierto punto insustituible; es un elemento en el proceso que no puede faltar; sin él el método no funcionará adecuadamente, y si el profesor no es capaz de trascender su papel de guía, se podría provocar más dependencia e inseguridad en el aprendiente.

Todos estos métodos coinciden en el énfasis dado a los factores afectivos para el logro del aprendizaje, en involucrar conscientemente al aprendiente para que maneje la dirección del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La noción primordial de cambio de actitud que se ha querido rescatar es la de la responsabilidad hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje, principalmente por parte de los estudiantes, pero involucrando a los profesores en cuanto a la libertad en que pudieran dejarlos, para que la responsabilidad sea parte del cambio

propuesto.

Al otorgarle al aprendiente la oportunidad de poner en juego su individualidad como tal, podrá percatarse que puede desarrollar sus propias potencialidades, así como permitirse el seleccionar sus propios medios de aprender y dirigir su formación (Rogers, 1969:113). Lo cual redundará como dicen Gruber y Weitman (1962) en:

Developing attitudes towards learning which result in the students' continuing search for knowledge after the formal classroom experience is over (en Dickinson, 1978:19),

dado que sería el estudiante mismo el que determinara el grado de libertad al que deseara recurrir para lograr sus objetivos de aprendizaje. En este trabajo se insiste por tanto que la responsabilidad ante el proceso educativo deberá tomarse como una de las características del concepto que aquí se intenta definir.

No se utilizará el término 'autonomía', descrito y explicado por Dickinson en 1978 y basado en los estudios realizados en el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL), ya que representa el límite más alto de un aprendizaje abierto teniendo en el extremo opuesto la direccionalidad total.

Se optó por utilizar el término 'auto-aprendizaje' para respetar al estudiante dentro de sus obligaciones académicas e institucionales, dejarlo en libertad para optar por la situación en la cual pueda lograr sus propósitos educativos, puesto que las actitudes impuestas por la tradición educativa pueden ser limitantes difíciles de romper, dado que involucran restricciones administrativas fuera del control del estudiante y del profesor.

Knowles ofrece una definición de estudio auto-dirigido que

podría ayudar a definir el concepto de este estudio:

El término "estudio auto-dirigido" describe un proceso en el cual el individuo toma la iniciativa de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esta actividad (1982:20).

Al hablar de responsabilidad, resulta igualmente necesario hablar del proceso ante el cual hay que responsabilizarse y lograr un cambio formativo.

La conscientización hacia la naturaleza del proceso educativo podría iniciar el cambio; otra manera de acercarse a él sería que las tareas a realizar fueran determinadas por el propio estudiante. Si bien los objetivos y metas pueden ser de cualquier tipo, la motivación terminal debe respetarse, sin importar que los medios sean diferentes a los propuestos por la realidad educativa tradicional, ya que dichas metas, como dice Carroll:

[They] are always goal borne in mind by the learner, and their satisfaction, in terms of the outcomes of the responses, is always to be judged by the learner, not a teacher or an experimenter (1981:468).

La característica esencial para que un aprendizaje auto-determinado sea pertinente estriba en que la persona sea confrontada con un problema que perciba como real para ella misma (Rogers, 1969:129), y pueda lograr su resolución. Con ayuda del profesor el estudiante percibirá el aprendizaje, como dice Leontiev, como la iniciación de un motivo para la actividad intelectual ante una situación problemática (1981:65).

La capacidad para conscientizar necesidades, determinar propósitos y llegar a la meta propuesta representa una tarea en don-

de gran parte de la dificultad para lograr la resolución reside en que para cada aprendiente esto implica un proceso individual que es determinado por características de personalidad únicas aunque independientes de las necesidades de aprendizaje.

Por lo anterior, parece ser que la predisposición para el aprendizaje estará ligada a otros aspectos de la actividad mental del hombre, con sus experiencias pasadas, con sus metas y con las peculiaridades de su condición emocional. Es por esto que la idea de implementación alternativa de un aprendizaje de lenguas debe integrar ampliamente la dimensión afectiva conjuntamente con el concepto de la percepción como concepto integral, estructurado, constante, significativo y concreto (Dickinson y Carver, 1981:45; Leontiev, 1981:32,35).

Es difícil creer que esta idea de auto-direccionalidad pudiera implementarse en las situaciones educativas tradicionales del país. Sin embargo, es igualmente difícil creer que si se le ofrece al estudiante la oportunidad para seleccionar sus propios objetivos y medios para cumplirlos rechace la oportunidad de tomar la iniciativa aunque fuera en cierto grado.

El concepto de auto-aprendizaje que en este trabajo se quiere proponer, puede caracterizarse mediante consideraciones acerca de la responsabilidad sobre el aprendizaje, el conocimiento de que tanto éste como la lectura son procesos cognoscitivos, selectivos y activos y que al conscientizar al estudiante ante estos procesos tal vez descargue de la responsabilidad al profesor.

Para favorecer un aprendizaje válido es necesario que exista entre el aprendiente y el profesor, una relación de carácter

interpersonal que implica ciertas actitudes. Idealmente, estas provocarán en el aprendiente una participación contributiva en el proceso de su aprendizaje de una manera diferente a la tradicional que se ha ofrecido en los cursos generales de idiomas extranjeros.

Estas consideraciones naturalmente, no deben ser únicamente válidas para el concepto de libertad en el aprendizaje que se quiere plantear aquí, sino que deberían serlo para cualquier enfoque o método de enseñanza existente en dónde existan participantes responsables.

Los sistemas abiertos se interesan por la variación entre aprendientes y sus inclinaciones naturales para lograr aprender. Se espera de los estudiantes una involucración hacia todo el proceso y hacia todos y cada uno de sus elementos. Los esfuerzos del aprendiente ante la interpretación y expresión del aprendizaje en estas circunstancias podrán ser válidos para él y para los demás integrantes del proceso. Al aprendiente, en pocas palabras, se le ve como a un procesador de información, como un solucionador de problemas. Clarke y Silberstein dicen al respecto y ante el aspecto específico del logro de una lectura fructuosa:

[The] ultimate goal is to produce an independent student who not only uses various skills and strategies on cue, but is able to determine for himself his predictions for a reading, his goals and appropriate reading strategies (1975:4).

Si la clave para la 'intelectualización' de la actividad de un aprendizaje, como dice Leontiev, reside en el surgimiento de un motivo para la solución de una situación problemática (1981: 65), se debe crear para el estudiante un sistema de interrela-

ciones para resolver los problemas o tareas planteadas y motivar su resolución intelectualizando la situación.

La propuesta aquí retomada, que parte de las posiciones de los estudiosos del tema, plantea que para que un enfoque de aprendizaje fundado en la autodirección sea plausible, debe existir una necesidad entre la dimensión afectiva involucrada con el deseo de aprender una lengua extranjera y la libertad o autonomía en que se podría desarrollar tal necesidad.

Dado que al estudiante se le pedirá un cambio de actitud hacia su responsabilidad ante el aprendizaje, el profesor debe también poseer ciertas características para propiciar este nuevo concepto de responsabilidad, no ante su actuación como docente únicamente, sino como promotor de las potencialidades del que aprende. Para que un enfoque abierto logre ser satisfactorio se tiene que depender de personas que sean capaces, entre otras cosas, de resistir la tentación de 'enseñar' (Henner-Stanchina y Riley, 1978:78), que valoren la importancia de ese nuevo papel para lograr despertar más conscientemente la actividad cognoscitiva de los aprendientes y darle más valor a esto que al logro que del dominio del idioma se logre (Leontiev, 1981:16).

Los profesores necesitan ser capacitados para ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza como aprendientes. Idealmente, como menciona Strevens, a los profesores se les debe capacitar para esperar cambios de muchos tipos. Deben estar preparados mentalmente para aceptarlos como desafíos para su desarrollo como profesionales de la enseñanza y de ahí extraer satisfacciones para que su intervención frente a los estudiantes se renueve cuando la

situación educativa lo demande (1981:528).

Rogers habla de las características que un profesor debe tener para lograr que el estudiante se haga cargo de su propio desarrollo. Habla de autenticidad, de un comportamiento de apreciación, de un verdadero aprecio por el aprendiente ('realness', 'a prizing', 'a caring' [sic])(1969:111) de confianza y respeto por la persona que aprende.

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

Dado que el ingrediente principal que el 'facilitador' aporta a esta nueva situación es la de promover la confianza, consagrará su tiempo a reunir diferentes medios que permitan a sus estudiantes lograr un aprendizaje a partir de experiencias apropiadas a sus necesidades, más que a invertir períodos largos en la organización del curso o en la preparación de sus lecciones (Rogers, 1969:131).

La interdependencia entre profesor y estudiante se fundamentará en la ayuda mutua, básicamente no habrá jerarquización de 'poder' ni 'control' unilateral. En esta situación se intenta que la responsabilidad hacia el aprendizaje recaiga "squarely on the shoulders of the students, which is where it belongs (Clarke y Silberstein, 1975:5)".

Si los estudiantes han aprendido a enfocar sus esfuerzos

mediante tareas realistas planteadas por ellos mismos, la intervención del profesor como tal será mínima. Se convertirá realmente en participante, con una opinión de peso igual al de los otros participantes y en facilitador del aprendizaje, ya que habrá creado un ambiente para que fructifique este proceso (Clarke y Silberstein, 1975; Rogers, 1969, Armanet y Obese-jecty, 1981).

El propiciar este tipo de relación educativa invita a madurar dentro del desarrollo como profesional dentro de la carrera de profesor. La presión para dejar de utilizar los 'sílabos' que actúan como restricciones y "guide-posts" podría propiciar el avance dentro de la carrera: "from instructor, to teacher, to educator (Stevens, 1981:530)".

Para resumir esta discusión sobre los papeles de los participantes, es necesario recalcar que en todo sistema abierto de aprendizaje es indispensable partir del supuesto que el estudiante seleccione libremente este medio; que las expectativas que se forme sean realistas para que se logren cumplir, a partir del conocimiento de sus alcances y restricciones. Si la responsabilidad frente al proceso educativo depende básicamente de la actitud del estudiante esto debe manejarse abiertamente para que los objetivos se cumplan y los resultados sean exitosos.

Se espera que con esta oportunidad para el logro académico los estudiantes sean capaces de definir:

- 1) their needs in terms of new skills to be acquired and of their short-term and long-term objectives; 2) the conditions, the techniques and materials to be used during their training; 3) the system of evaluation of their performance during the course (Armanet y Obese-jecty, 1981:26).

Se espera que los estudiantes que acepten trabajar más libremente estén conscientes de sus propios ideales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, sus motivos, necesidades personales, objetivos de aprendizaje y su responsabilidad ante la tarea que desempeñarán (Odé, 1986:37).

A partir de la bibliografía consultada el panorama de un aprendizaje abierto se ha presentado como 'la solución' al problema del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, los resultados en la práctica descritos por casi los mismos autores (Holec, Dickinson, Odé) distan mucho de comprobar que sea una alternativa infalible.

Parece válido suponer que las fallas o fracasos ante esta oportunidad de aprendizaje se han debido a una falta de investigación *a priori* de los elementos que se contemplan en el ofrecimiento práctico. Se han ofrecido estas alternativas sin haber estudiado variables afectivas, socioeconómicas, culturales o cognitivas de los posibles participantes.

A juicio personal, se ha caído nuevamente en ofrecer una alternativa pedagógica sólo porque las 'modas' psicolingüísticas la han ofrecido como el medio para solucionar el problema de la enseñanza de lenguas.

Henner-Stanchina y Riley dicen:

There is no question of our trying to force our learners to become autonomous —this could be a contradiction in terms: autonomy is something the individual chooses (1978:93).

El estudiante debe estar consciente de las alternativas, opciones e implicaciones para el logro de sus objetivos, podrá seleccionar su medio de aprendizaje genuinamente. Tendrá el derecho de hacerlo no sin antes dar su opinión al respecto, puesto

que como dice Allwright, no se puede esperar que los estudiantes sean, 'a priori', expertos en todo tipo de toma de decisiones educativas, de actuación o de análisis (1981:11).

Con base en lo expuesto, el modelo que propone Dickinson podría tomarse como inicio para apreciar los elementos involucrados en una situación educativa auto-dirigida. Este modelo toma en cuenta los elementos de los que habla Rogers, pero será el estudiante quien tome la opción de cómo cumplir con requisitos institucionales, si los hay, seleccionando su material de aprendizaje, recurriendo al trabajo en grupo si así lo desea, a la asesoría individual auxiliado por el profesor, o a su decisión, factor que debe respetarse también como forma de auto-direccionalidad, por recurrir a una supervisión total (1978:15-16).

Si no se proporciona abiertamente un modelo para lograr una oportunidad de aprendizaje con estas características, se podría caer nuevamente en una metodología mal entendida que recurriría una vez más a métodos de actuación tradicionales, 'adaptados' pero no asimilados.

Si se parte de una gama amplia de posibilidades negociable por parte de los participantes, se seleccionará aquel recurso por medio del cual se inicie un camino que, aunque necesariamente tenga obstáculos administrativos tanto como de bases educativas arraigadas, pueda definirse como un recurso auténtico para despertar inquietudes ante el logro de objetivos seleccionados de manera igualmente auténtica.

Por lo anterior, en esta investigación, se definirá como concepto de auto-aprendizaje, el procedimiento que permite al estu-

diante responsabilizarse en la determinación de metas particulares de estudio, planear cómo llevarlas a cabo, seleccionar los materiales y recursos que crea pertinentes para cubrir necesidades individuales, así como la selección de sistemas de evaluación para comprobar el progreso de su proceso formativo.

2.3 VARIABLES AFECTIVAS

En esta parte de la fundamentación teórica se revisarán los elementos al interior de la dimensión afectiva que podrían aportar información para la resolución del problema planteado.

Se decidió partir de la investigación de elementos del dominio afectivo dado que la definición de 'auto-aprendizaje' se fundamenta en necesidades y deseos de aprender y la libertad para cumplirlos. Puesto que se pretende averiguar la predisposición ante la alternativa pedagógica, esta predisposición dependerá de ciertas características del individuo ante toma de decisiones, el recurrir a su gama de experiencias ante la 'necesidad' de ser guiado o dejado en libertad para aprender.

Esta sección se iniciará con la revisión de bibliografía sobre factores que influyen en el aprendizaje de lenguas, para una vez hecho esto, seleccionar aquéllos que sean pertinentes para este estudio en particular.

Parece necesario insistir que la mayoría de estudios experimentales llevados a cabo han cubierto el área del proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en términos de competencia global de la misma. La mayoría de los estudios han abarcado segundas lenguas aprendidas por niños o adolescentes viviendo en el país de la lengua meta. No obstante, estos estudios han proporcionado las pautas para una selección de factores que podrían plantearse como herramienta en esta investigación.

La pregunta formulada en 1972 por Gardner y Lambert, ante la dificultad de investigar los elementos que influyen ante al apren-

dizaje de lenguas sigue estando vigente:

How is it that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn are utter failures? (1972:1).

Las posibles soluciones a esta pregunta han señalado como factores determinantes: el tipo de enseñanza, el gusto por los idiomas, el "knack" para aprenderlos, el tener oído para el idioma, y otros igualmente subjetivos.

El éxito en el aprendizaje de un idioma varía de individuo a individuo, de aula a aula aunque la instrucción o el método sean los mismos, inclusive teniendo el mismo profesor en diferentes clases; no importa cómo se mida el aprovechamiento, o cómo se enseñe el idioma (Wilkins, 1972:177), básicamente el éxito dependerá de la persona que se involucra en el proceso aunque no se haya podido llegar a una identificación de los factores precisos que contribuyeron al éxito.

Es razonable suponer, sin embargo, que habrá ciertas características, ya de tipo afectivo, social o cognoscitivo, que sean comunes y/o determinantes en el aprendizaje de una lengua. Lo más importante a este respecto es que la diversificación de estas características depende de las circunstancias individuales del aprendiente, puesto que se está tratando con un proceso extremadamente complejo dentro de un organismo complejo (Brown, 1974:242).

Los estudios sobre la influencia del campo afectivo en el proceso de la enseñanza/aprendizaje han cubierto nuevamente la competencia global del idioma. No se han encontrado investigaciones relacionadas únicamente con elementos afectivos que influyan en el aprendizaje de habilidades 'aisladas'. Sin embargo, estos estudios

pueden tomarse como punto de partida para investigar lo conducente al problema que concierne esta investigación, puesto que al tener el panorama de elementos pueden seleccionarse aquéllos que podrían influir, en este caso, en el logro de la comprensión de textos escritos, con base en las características propias de esta habilidad aunadas a las características de la alternativa propuesta.

Para Miller y Dollard: "Learning takes place when the learner wants something, notices something, does something and receives something" (1972:134), es decir, cuando se conjugan aspectos de motivación, de percepción, de respuesta y de refuerzo o recompensa. Estos aspectos a su vez pueden ser traducidos como elementos afectivos y cognoscitivos.

La mayoría de los investigadores acerca de variables afectivas relacionadas con el aprendizaje, como Bakker, Brown, Burt, Dulay y Krashen, Chastain, Gardner y Lambert, Strevens, entre otros, coinciden en que los elementos afectivos que pueden relacionarse con el aprendizaje de una lengua extranjera podrían dividirse en tres grandes áreas: factores egocéntricos (léase personalidad y disponibilidad individual), sociales (etnocentría o anomía) y cognoscitivos (pensamiento, memoria, abstracción). Naturalmente estos autores, así como otros, dependiendo de su área de interés, han enfocado con más detenimiento algún factor o área más que otros. •

El progreso del aprendiente ante la segunda lengua dependerá de que ponga en juego, dentro de la gama infinita de factores de las áreas mencionadas, aquéllos que le servirán a su propósito.

Dicha 'selección' inconsciente le permitirá recurrir a la explotación fructífera de sus potenciales como aprendiente.

Si se estudiaran cuáles podrían ser las causas de obstáculo ante una situación dada, los riesgos para no fracasar quizás podrían evitarse. Debido a las actitudes, puntos de vista acerca de los extranjeros y/o su cultura y a la orientación hacia el proceso de aprendizaje al que el aprendiente ha sido expuesto, se podrían delimitar las oportunidades para desarrollar la competencia en una lengua extranjera (Gardner y Lambert, 1972:3).

El cuadro siguiente presenta los diversos factores que han sido estudiados por algunos de los autores consultados. Se puede partir de la división por áreas que mencionan Gardner y Lambert:

ORIENTACIONES DE VALOR HACIA			
	LA VIDA	EL TRABAJO	EL ESTUDIO
BRONN (1974)	EGOCENTRICO	SOCIAL	ESTILO COGNOSCITIVO
COOK (1969)	ACTITUDES VALORES PERSONALIDAD		
DULAY, BURT y KRASHEN (1982)	PERSONALIDAD ACTITUDES MOTIVACION	SOCIO-AFECTIVOS	COGNOSCITIVOS
GARDNER y LAMBERT (1969)	INTENSIDAD DE LA MOTIVACION PARA APRENDER PREPARACION PSICOLOGICA	ACTITUDES HACIA LA COMUNIDAD DE LA LENGUA META TENDENCIAS ETNO- CENTRICAS HACIA LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE LA LEN- GUA META	APTITUD PARA EL APREN- DIZAJE DE LENGUAS ORIENTACION HACIA LA TAREA MISMA DEL APRENDIZAJE
STREVENS (1981)	DESEOS DE APRENDER EXPECTATIVAS	ACTITUDES QUE RO- DEAN LA COMUNIDAD META INCENTIVOS A TRAVES DE LA EDUCA- CION EXPERIENCIA PREVIA DE LA LENGUA	HABILIDADES ESPECIALES TECNICAS PEDAGOGICAS METODOS SILABOS INTENSIDAD Y DURACION DE LO ANTERIOR

En las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas se ha hablado de análisis previo de necesidades para el diseño de un curso, de correlaciones entre aprovechamiento (producto final) y elementos afectivos, cognoscitivos o etnocéntricos. No obstante, no se ha encontrado información sobre estudios acerca de la predisposición hacia el aprendizaje o hacia alguna metodología en particular. Este estudio pretende encontrar elementos que pudieran facilitar la implementación de una alternativa pedagógica a partir de factores afectivos ya que la opción de aprendizaje que se ofrecerá posiblemente dependa de estos elementos.

Puesto que este estudio propone el ofrecimiento de un enfoque de aprendizaje muy individual, que tendrá que ver con las actitudes del aprendiente hacia el proceso, se determinó seleccionar los elementos de orientación hacia la vida, según el cuadro anterior en la página 58.

Se está consciente de que esta investigación enfrentará problemas al tratar con variables de tipo afectivo interrelacionadas con procesos cognoscitivos, como la comprensión de textos escritos. Un problema reside en la selección adecuada de variables que ayuden en la detección de los factores involucrados en la situación educativa propuesta, otro recae en el logro de una definición operacional de dichas variables pues éstas son difíciles de observar como tales, se tienen que buscar conductas que puedan ser observables y por lo tanto medibles.

En este estudio se considerará 'variable afectiva' todo aquél factor inherente al ser humano que tenga relación con sus reacciones emotivas ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

De manera general, se pretende investigar actitudes hacia el concepto de auto-aprendizaje, de una motivación intrínseca para el logro de una meta de aprendizaje de una segunda lengua, de rasgos de personalidad que pudieran propiciarlo, variables afectivas todas que entran dentro del área ideosincrásica del aprendiente.

2.3.1 ACTITUD

No es posible disponer automáticamente de una definición operacional del término 'actitud'. Los investigadores al respecto han partido principalmente de los estudios en el campo de la psicología, y según han encauzado sus trabajos particulares, este concepto se ha enriquecido de los enfoques sociológicos, antropológicos, lingüísticos, etc., a los que estos investigadores han recurrido.

El concepto de actitud se ha definido a partir de dos teorías psicológicas. Las definiciones de actitud dentro de la teoría conductista toman al término como a la conducta real, la respuesta misma, podría incluso ser equivalente a los datos observados, podría manejarse como una variable dependiente (Bain, 1970: 138). Dentro de la teoría mentalista, la actitud está inmersa dentro de la situación misma de estímulo en la cual las respuestas son observadas (Alexander Jr., en Aghoyisi y Fishman, 1970: 138).

En general, se contempla el concepto como las variaciones de una reacción individual ante cierta gama de actuación. No debe considerarse como un elemento rígido e inflexible de la personalidad (Likert, 1976: 204). Profundizando al respecto Thurstone dice:

La utilización del término actitud en plural es ambigua. Una actitud se representa por medio de un punto en el continuo de actitud, por lo tanto, la cantidad de actitudes que pueden representarse a lo largo de la escala de dicha actitud es infinito (1976:271).

Una de las definiciones clásicas dentro de la teoría mentalista es la de Allport en 1935. Para él actitud es: " a mental and neural state of readiness", la cual desencadena otra serie de problemas que remiten al investigador a términos igualmente inobservables para el concepto que se intenta definir, dado que para poder ser observable se tendría que recurrir a la introspección de los sujetos mismos (Agheyisi y Fishman,1970:138).

El consenso más actualizado sobre actitud retoma la relación positiva o negativa del individuo hacia una situación u objeto, las predisposiciones hacia un aspecto de lo que enfrenta, éstas se consideran como aspectos especiales de la conducta misma.

La actitud designa un estado o disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica, frente a determinadas personas, objetos y situaciones (Likert,1976; Thurstone, 1976; Agheyisi y Fishman,1970; Ader-Egg,1971).

Parece ser, por consiguiente, que llegar a una definición operacional de actitud ha sido tarea difícil. En términos generales se habla de actitud como sinónimo de predisposición hacia el objeto y/o situación, disponibilidad para una actividad. La definición que se tomará para este trabajo será la de Katz, por el aprovechamiento claro de los términos que utiliza y en cuanto abarca el concepto globalmente:

La actitud es la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo (en Dawes, 1983:29).

La actitud así descrita tiene componentes emocionales, cognoscitivos y conductuales. En esta investigación, el estímulo que se proporcionará, será la información acerca de la alternativa pedagógica abierta dada a los sujetos, lo cual provocará una actitud de tipo conductual puesto que se esperan las reacciones de comportamiento hacia la situación propuesta.

Es indispensable tener en cuenta lo que autores como Hollander llaman 'inconsistencia' de las actitudes. Para él, la actitud existe en un bajo nivel de conciencia, por lo tanto, el individuo no está consciente de cuáles son sus actitudes ante un problema hasta el momento en que tiene que reaccionar, o en el momento que se le cuestiona sobre alguna reacción. Dependiendo de la naturaleza del rol que un individuo tiene que asumir, expresará sus actitudes dentro del marco de expectativas sociales de otros así como de sus propias motivaciones (Hollander, 1967:191). Las personas en situación cara a cara responderán de modo diferente del indicado por su respuesta o ausencia de respuesta en un cuestionario o entrevista.

Se puede abundar sobre la inconsistencia de las actitudes con las opiniones expresadas por Rokeach (1976) y Thurstone (1976) en cuanto que debe considerarse que existe una actitud hacia el objeto y una actitud hacia la situación.

Es por lo tanto inevitable que dicha 'inconsistencia' se presente cuando se trata de estudiar las actitudes ante algún objeto, lo que es pertinente hacer es tratar de utilizar instrumentos que

la controlen hasta cierto punto, y evitar la intervención de variables extrañas que la pudieran aumentar.

Las investigaciones que han recurrido al concepto de actitud para llegar a algún resultado en el estudio sobre el lenguaje, pueden dividirse en tres tipos según Agheyisi y Fishman:

- 1) Aquéllas que tienen que ver con actitudes dirigidas u orientadas hacia la lengua (lengua clásica versus lengua 'standard'),
- 2) Aquéllas que tienen que ver con las impresiones estereotipadas que la mayoría de las personas de una comunidad muestran hacia una lengua en particular o variedades de esa lengua,
- 3) Aquéllas concernientes a la implementación de diferentes tipos de actitudes hacia la lengua (comportamiento verbal, uso y preferencia de una lengua, aprendizaje de una lengua) (1970:141).

La presente investigación cae dentro de la tercera división en cuanto a que se referirá a actitudes hacia la implementación de una oportunidad para el aprendizaje de una lengua, no porque se vayan a implementar 'actitudes' como dice el inciso tres, sino porque se espera recabar la opinión acerca de la preferencia ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los estudios relacionados con el aprendizaje de una lengua, reiteran que los factores relacionados con actitudes se correlacionan positivamente con el logro del éxito en tal proceso, es decir, se habla del concepto de actitud de una forma global, la disposición positiva o negativa del individuo influirá en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Proponer la idea de que las actitudes pueden ser predictoras del éxito en el aprendizaje ha sido estudiada por Gardner y Lambert. La mayoría de sus investigaciones han ofrecido resultados positivos acerca de que las actitudes son aprendidas a partir

de experiencias previas y que no son momentáneas sino relativamente perdurables. Por otro lado, las actitudes forman parte de las características personales del individuo y son independientes de la aptitud para la lengua y de la inteligencia (1972:143).

Autores como Wilkins (1972) y Bakker (1981), han obtenido correlaciones positivas entre la aptitud e inteligencia de los aprendientes como factores que influyen en el aprendizaje. Otros estudios han revelado también correlaciones positivas entre aptitud y aprovechamiento (Carroll, 1981), inteligencia y aprovechamiento (Luria-Orleans, 1973, en Gardner y Lambert (1969).

Sin embargo, las evidencias parecerían indicar que a pesar de que estos factores tienen cierta influencia en el aprendizaje de una lengua, no existe correlación positiva entre éstos y las actitudes y motivación del estudiante.

Gardner y Lambert han correlacionado positivamente aptitud y motivación (1972) y Krashen habla de motivación y personalidad como variables cuya relación influye positivamente para el aprendizaje de una lengua extranjera (1981 (b)).

Los estudios llevados a cabo sobre actitudes conductuales y motivacionales también por Gardner y Lambert dicen:

Attitude as a motivational construct presupposes an intention on the part of the students to learn the language with various aims in mind, and to pursue these aims with varying degrees of drive-strength (1972:192),

lo que podría traducirse como que tentativamente se podría predecir el éxito en el aprendizaje si la actitud, definida como constructo hipotético, se correlaciona con la motivación propia del estudiante.

Para resumir, corresponde aquí proponer qué reacciones podrán tomarse como válidas para la investigación, puesto que las actitudes pueden ser de carácter positivo o negativo, se espera, en este estudio, que las reacciones de los individuos sean favorables ante la alternativa propuesta.

Las actitudes esperadas tendrían que indicar influencia ante un tipo de comportamiento pedagógico, revaloración hacia los valores dados tradicionalmente en el proceso enseñanza/aprendizaje con énfasis en el papel del profesor y del estudiante, disposición frente a cambios en cuanto a la responsabilidad hacia el proceso educativo, predisposición hacia la toma de decisiones, intención consciente para plantear objetivos individuales de estudio y una libre opción ante sistemas de evaluación.

2.3.2 MOTIVACION

El área del dominio afectivo y factores particulares que influyen en el proceso enseñanza/aprendizaje indica que la motivación del aprendiente ocupa un lugar de importancia para el éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera (McDonough, 1981:142).

El término motivación puede definirse conceptualmente como el motor que impulsa al individuo a actuar. Una necesidad que intenta cubrir con metas propuestas. El carácter de la motivación siempre será positivo puesto que es un elemento promotor de una conducta que intenta satisfacerse (Krashen, 1981(a):181).

En las investigaciones sobre motivación y aprendizaje de una lengua extranjera se ha hablado de motivación como un concepto lineal cuyos extremos son conceptualmente opuestos. Un extremo

plantea un tipo de motivación 'instrumental' donde el aprendizaje es estrictamente utilitario, en el otro extremo se encuentra la motivación 'integral', en donde el aprendiente se ve a sí mismo como a un miembro potencial del grupo que habla la lengua extranjera (Wilkins, 1972:184).

Krashen en una posición menos radical que la de Wilkins maneja el término 'integral' como la interacción con los hablantes de la lengua extranjera a partir de un interés íntegro y completo. El estudiante está dispuesto a comprometerse receptivamente al aprendizaje, no opondrá barreras; la interacción que se pretende es altamente valorada. En cuanto la motivación 'instrumental', la interacción dependerá del logro de ciertos fines, tal interacción tiene propósitos prácticos (1981(a):160).

Resumiendo la posición de estos autores, el aprendiente que está motivado instrumentalmente requiere de la lengua como un medio para un fin, mientras que para el aprendiente integralmente motivado, la lengua en todos sus aspectos será un fin en sí mismo. Para Wilkins, el aprendiente de una lengua extranjera que tiene más probabilidad de éxito está integralmente impulsado (1972:185), para McDonough, el aprendiente que maneja una orientación de este tipo lo impulsa el deseo de llegar a ser aceptado e incluso formar parte de la comunidad que habla la otra lengua (1981:151). Aparentemente, por lo que han dicho estos autores, la motivación ideal para lograr una competencia lingüística completa debe ser del tipo 'integral'.

Dentro del ámbito de la psicología y la sociología tanto el concepto como los términos se manejan de manera diferente, se maneja un continuo y por lo tanto se utiliza el concepto moti-

vación en términos menos diferenciados concernientes a un comportamiento con miras a cumplir las metas que se ha planteado el individuo (Hollander, 1967:125). Las variables motivacionales serán factores que impulsan a los que quieren aprender, en este caso una lengua extranjera, a determinar los medios para comunicarse con los hablantes de la lengua meta, y por lo tanto, tratar de obtener la información necesaria para cumplir con sus objetivos (Krashen, 1981(a):159).

El aprendiente motivado tendrá en mente satisfacer un propósito práctico adquiriendo aquellos aspectos de la lengua meta que le sean necesarios. Los motivos que impulsen al aprendiente, ya sean de tan diversa índole como obtener una promoción en el trabajo, ganar prestigio, leer un artículo en su área académica, o para integrarse plenamente a la sociedad que habla la lengua meta, serán igualmente válidos predictores de éxito como los motivos que otro aprendiente pueda expresar.

La motivación y objetivos planteados se presentan como una necesidad positiva especial y auténtica para aquéllos que aprendan una lengua extranjera, por lo tanto, cualquier motivo planteado será tomado como válido.

Puesto que para el logro de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera se limita el objetivo dentro de la gama de metas alcanzables por medio del conocimiento de una lengua, la motivación que demuestren los estudiantes contendrá elementos particulares debidos a la naturaleza misma de la tarea propuesta paralelamente a los motivos personales que haya manifestado el estudiante. En el prólogo al libro English for Specific Purposes,

Candlin dice:

Given that the ESP learner sees English as a means to the pursuit of academic or vocational goals, and not as an end in itself, analysis of the specific communicative implications of these goals is a necessary point of departure (1978:viii).

Para este estudio se hablará básicamente del continuo 'motivación', dado que el limitarlo o etiquetarlo sería incurrir en calificar de alguna manera al aprendiente sin respetar como auténticos los motivos que exprese.

Dice Wilkins: "one person may be studying a language 'because he wants to', another 'because he has to' (1972:183)", no debe necesariamente entenderse como una motivación de primera o de segunda clase sino como de un tipo de factor auténtico que podrá propiciar el logro de una meta, tan limitada o extensa como la haya deseado el aprendiente:

Motivation, as in all learning, is of the essence, so too are the levels of aspiration the learners set for themselves (Henner-Stanchina y Riley, 1978: 78).

Estudios acerca del tema han demostrado que los términos 'integral' e 'instrumental' no necesariamente califican el hecho que exista una correlación alta en el aprovechamiento y el logro de las metas propuestas. Los estudios que Lukmani (1972) llevó a cabo en Bombay demostraron que los aprendientes lograron con éxito el manejo del idioma sin desarraigarse de sus costumbres ni cultura, sino para modernizar sus ideas y estilos de vida. Gardner y Lambert (1972) llegaron a conclusiones similares en Filipinas en donde el idioma oficial es el inglés; estos ejemplos demuestran que la motivación, sin adjetivos, por su esencia misma, podría

tomarse como uno de los predictores eficaces en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La complejidad del concepto 'motivación' involucra diversidad en las metas educativas y sociales del individuo, la fuerza de la inquietud dependerá de la necesidad que se quiera cumplir y se asociará con las expectativas y la importancia que el aprendiente proporcione para el logro de los propósitos anticipados (Hollander, 1967:127).

Para la presente investigación, será de importancia comprobar si existe correlación entre motivación y predisposición hacia el auto-aprendizaje, no necesariamente comprobar si las 'etiquetas' acostumbradas pueden ser detectadas por medio de este estudio.

2.3.3 PERSONALIDAD

Los factores de personalidad individual han sido correlacionados positivamente tanto con la motivación como con la actitud del aprendiente de lenguas. Rogers (1969), Dickinson (1978), Henner-Stanchina (1978), investigadores sobre el concepto de autonomía en el aprendizaje, hablan del perfil de personalidad que tanto profesores como estudiantes deben poseer para que aquél fructifique. Por lo tanto, en este estudio, se intentará llegar a plantear que ciertos rasgos de personalidad deben de tomarse en cuenta para que el estudiante los ponga en juego autónomamente para el logro de la comprensión de textos escritos.

Para lograr dicho perfil se debe recurrir a instrumentos que aislen los rasgos que conforman el conjunto de la personalidad de un individuo. Al separar respuestas de una actuación dada

se reúnen sólo aquellos datos que puedan servir a la definición operativa que se utilizará, aunque dé la impresión de querer dividir un concepto unidimensional.

Así como ante la pregunta de por qué se aprende un idioma existen respuestas sin bases sólidas, así al hablar de la personalidad ideal del aprendiente de una lengua extranjera sólo se habla de un estudiante con una orientación abierta, mente inquisitiva y una disposición sin prejuicios ante la tarea misma del aprendizaje, éste es otro aspecto, dentro del proceso enseñanza/aprendizaje que no ha sido estudiado profundamente.

Para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea fructífero se ha mencionado que el aprendiente debe manejar la confianza en sí mismo, su actitud en el salón de clase y hacia el profesor debe ser positiva, debe proyectar un sentimiento de empatía y su orientación hacia el proceso debe ser analítico (Krashen, 1981(b): 23). Chastain explica que ciertos factores de ansiedad, creatividad y ciertos rasgos de reserva o extroversión pueden conjugarse como elementos potenciales para el logro de una competencia completa en una segunda lengua, el problema radica en cómo poder conjuntarlos de una manera creativa (1975:160).

Se habla de la proyección de la propia personalidad hacia la personalidad de otro para propiciar mejor la relación establecida; identificarse intelectualmente con otro individuo propiciará el triunfo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se ha estudiado sobre personalidades extrovertidas e introvertidas. Los estudios de Brown al respecto indican correlaciones significativas entre una personalidad extrovertida y la competencia en

la lengua extranjera, sin embargo, esta correlación sólo ha sido comprobada para la producción oral y no para habilidades como la producción escrita o la comprensión de lecturas o documentos auditivos. Se ha estudiado también qué factores egocéntricos, como el conocimiento de sí mismo, la auto-estima, la confianza en sí mismo y su proyección entran dentro del conjunto de factores de personalidad que propiciarán el aprendizaje (Brown, 1974:237).

Los estudios también han dado indicios que los estudiantes de tipo reflexivo son más lentos pero más precisos que los estudiantes impulsivos. En particular, los niños que estudian bajo el proceso de reflexión cometen menos errores en la lectura que los que son de carácter impulsivo (Kagan, 1965, en Brown, 1974:239).

La personalidad, por lo tanto, se conforma de patrones de conducta, cualidades de comportamiento y de actitudes ante situaciones dadas (Gough, 1956:8).

¿Cuál podría ser el perfil de personalidad del estudiante que pudiera correlacionarse significativamente con la aceptación de un sistema abierto contemplando como meta de éste la comprensión de textos escritos?

El proceso de lectura como ya se dijo, tiene que involucrar mecanismos adquiridos, procesos cognoscitivos, que invitan al lector a hacer uso de sus estrategias de resolución de problemas así como de recursos creativos para usarlos en beneficio de la comprensión del documento seleccionado. Puesto que comprender un texto escrito implica saber localizar la idea general así como los detalles, manejar la estructura global, su función retórica, estar a favor o en contra de lo expresado por el autor, entender

la función de los elementos de cohesión del texto, etc. (Brown, 1974:239), se habla por lo tanto de que el aprendiente sea responsable de la tarea a la que se enfrenta, de la eficiencia con la que maneje sus potenciales de resolución de problemas.

Asimismo, el concepto de auto-aprendizaje necesariamente tendrá que depender de rasgos del aprendiente en donde sus potenciales para triunfar en situaciones autónomas sean tomadas como válidas para este individuo.

El perfil que se intenta buscar debe dar cuenta de una personalidad extrovertida con una disposición para enfrentarse a retos intelectuales, impulsar la creatividad e independencia de criterio para la solución de tareas y el logro de objetivos determinados. Los procesos cognoscitivos de este individuo manifestarán elementos analíticos y de tipo reflexivo para responsabilizarse ante la tarea propuesta.

Se considerará que el perfil 'ideal' del estudiante que opte por el auto-aprendizaje tendrá rasgos de logro académico ante situaciones que recompensen su independencia, una eficiencia intelectual alta propiciará el máximo uso de sus capacidades sin desperdiciar esfuerzos, es decir, saber utilizar la estrategia adecuada para la resolución de un problema. Su responsabilidad ante la situación debe ser la característica de más importancia dado que la opción pedagógica lo impulsará a determinar cambios de actitud y enfrentarse a la toma de decisiones.

Puesto que el papel del profesor dentro del concepto de auto-aprendizaje se desglosó en la sección anterior de este capítulo, aquí solamente se resumirá que el profesor que acepte esta

alternativa deberá tener rasgos congruentes y de autenticidad hacia la promoción de los potenciales del estudiante, así como la predisposición para fomentar un alejamiento de él mismo como profesor tipo tradicional.

2.4 PROBLEMATICA DE LA MEDICION DE VARIABLES AFECTIVAS.

Se ha mencionado que llegar a la definición de términos que traten sobre conceptos del área social o afectiva, ya sean actitudes, motivación, o rasgos de personalidad, es difícil, el problema de la medición de estos conceptos es igualmente difícil debido a la naturaleza misma de lo que se intenta medir. Uno de los problemas principales a este respecto es determinar que las variables afectivas no son elementos rígidos ni unidades discretas sino elementos flexibles que se mueven dentro de cierto ámbito de reacción, otra dificultad reside en vincular estas reacciones, definidas como 'observables', con estas variables.

El ámbito del comportamiento social o de respuestas de actitud se obstaculiza cuando los aspectos cotidianos del comportamiento quieren ser medidos cuantitativamente. Es por esto que el primer paso debe ser: especificar una variable, definirla lo más operacionalmente posible y limitar la medición de dicha variable (Likert, 1976:201; Thurstone, 1976:220).

Dentro de la estructura o esencia de las actitudes, hablando específicamente de éstas, Hollander dice:

Attitudes have been treated with respect to a cognitive component, which refers to belief-disbelief, an affective component, which deals with like-dislike, an action component, which embodies a readiness to respond (1967:189).

Generalmente, los instrumentos de medición que se han utilizado tratan de medir uno solo de estos componentes: el afectivo, áquel que evalúa únicamente el aspecto de aceptación o rechazo ante el objeto o concepto proporcionado. Esto podría tomarse como una li-

mitante para la evaluación, pero investigadores como Likert, Thurstone, Rokeach y Fishbein han tratado este componente como la esencia principal de las actitudes y por lo tanto medio válido para medirlas. Para lograr cuantificarlas, el investigador necesita marcas en el papel, palabras o gestos significativos e inferir a partir de esto las supuestas características de estas conductas (Kerlinger, 1975:28).

Las predisposiciones hacia una circunstancia dada han sido medidas confiablemente si se pide al sujeto una opinión al respecto, Likert opina:

Las declaraciones verbales de opinión y de actitud se consideran como un método de medición indirecto de disposiciones que se simbolizan y expresan con más facilidad en forma verbal (1976: 205).

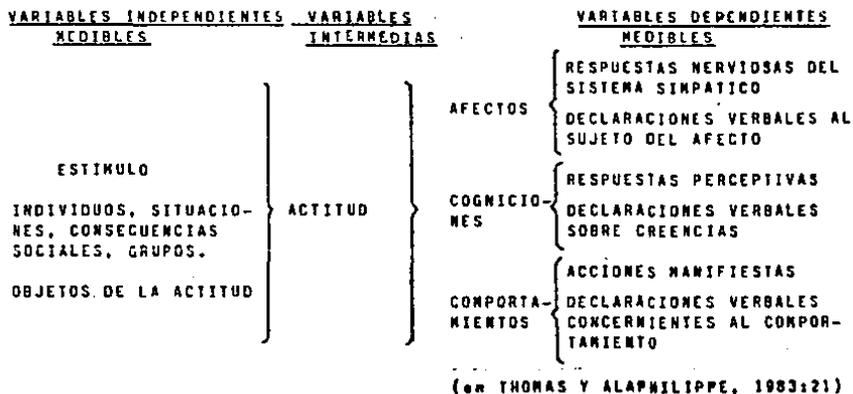
Por consiguiente, las opiniones expresadas por los sujetos se utilizarán como medio para medir las actitudes así como otras variables del dominio afectivo, serán de importancia en la medida que se interpreten como símbolo de la variable (Thurstone, 1976:264). Al permitir que una opinión simbolice una actitud, el investigador formulará una expresión verbal acerca de la variable seleccionada y el sujeto reaccionará ante tal o cual afirmación. Por este medio se obtendrán las marcas en el papel como dice Kerlinger, para en consecuencia cuantificar el grado propiciatorio o no que el individuo haya señalado.

El problema de la medición de variables afectivas se remite también a la definición utilizada, puesto que involucra la medición de predisposiciones en el orden subjetivo. Algunos estudiosos del tema han manejado estas variables como 'constructos hipotéticos'.

táticos', el concepto definido podrá ser relacionado directamente con una conducta abierta, o una respuesta verbal hacia algún conjunto de estímulos (Agheyisi y Fishman, 1970:138).

Por lo tanto, al tomar las variables afectivas como construcciones hipotéticas podrán ser medidas indirectamente mediante actuaciones verbales o no verbales del individuo, haciendo uso de instrumentos de medición adecuados al diseño de la investigación. Al aceptar esta situación estas variables deberán ser llamadas 'variables intermedias'. Este es un término acuñado para designar los procesos psicológicos internos no observables directamente, que a su vez explican alguna conducta: "La variable intermedia es una variable imaginada. No puede ser vista, oída ni tocada. Se infiere de la conducta (Kerlinger, 1975:27)".

La presentación realizada al respecto por Hovland y Rosenberg explica más claramente esta relación:



Es indispensable mencionar que en este estudio se acepta la idea de que una variable afectiva es predominantemente incon-

sciente y que su medición sólo determinaría el monto de alguna tendencia presente sin que se pueda realmente definir esa tendencia, y que a pesar de que se contara con medios altamente válidos y confiables, los resultados, como dice Brown, no pueden considerarse totalmente precisos puesto que estarán limitados por la conciencia que tenga el sujeto de sus problemas y su disposición a revelarlo entre otras cosas (1975:7).

Dentro de los elementos que deben tomarse con sumo cuidado para que la medición de variables afectivas sea factible, es necesario tomar en cuenta que lo que la gente dice no es necesariamente lo que hace al enfrentarse a la supuesta situación. Se reconoce asimismo que ya que las actitudes cambian, la medición con el paso del tiempo nunca puede ser totalmente confiable (Hollander, 1967:205).

Sin embargo, para efectos de logro en cualquier investigación, como lo plantea Thurstone:

No nos interesa determinar si hay coherencia entre las opiniones que ha expresado [el sujeto] y sus acciones porque nuestra intención no es predecir conductas manifiestas. Supondremos que es importante saber lo que la gente dice creer, aun cuando su conducta no sea coherente con las opiniones que sustentan (1976:266).

Esta cita puede parecer descorazonadora, no obstante, lo que se intenta al medir variables afectivas es establecer el inicio de una investigación que cuente con bases experimentales recopiladas y que no se preste a interpretaciones subjetivas.

Es por esto que para los efectos de este estudio, y ante la complejidad de la naturaleza de las variables de este tipo se seleccionó el medio conocido como escalas de actitud como instru-

mentos para la medición, se considera el concepto como una serie de intervalos de grado o de clase que se extienden a lo largo de tal escala. En dicha escala los individuos pueden expresar cómo (pro o contra) 'sienten acerca' de algo y además 'qué tan fuerte' es ese sentimiento. Las afirmaciones que pretenden recabar tal información deben ser de tal naturaleza que las personas que tengan diferentes puntos de vista acerca de determinada situación respondan a ella de manera diferente e individual (Thurstone, 1976; Hollander, 1976; Likert, 1976).

Se diseñan instrumentos ante los cuales el sujeto al dar su opinión puede determinar la 'dirección' de su actitud, en términos de acuerdo-desacuerdo, y el 'grado' ante tal actitud en términos de estar, a lo largo de una dimensión de concordancia, sobre límites de 'altamente de acuerdo' hasta 'altamente en desacuerdo'. El individuo dará su opinión al respecto acerca de un aspecto de la variable seleccionada y la escala final consistirá en una representación en rangos manifestados en diferentes puntos de la escala. Es importante, por lo tanto, como en todo instrumento de medición, cuidar estándares de confiabilidad y validez que permitan manejar tales contestaciones como símbolos válidos para medir las variables propuestas. Se deben cuidar elementos precisos para que el instrumento no sea ambiguo, mida realmente lo que se intenta medir y si el caso lo requiere sea consistente en cuanto a medir siempre lo mismo en diversas ocasiones de aplicación.

Un último factor de dificultad reside precisamente en las instancias de aplicación real del instrumento. Las escalas de

actitud se deben emplear sólo aquéllas ocasiones donde el sujeto no sienta que arriesga o compromete su posición educativa, laboral o de orden religioso contestando un instrumento que ponga en duda precisamente un aspecto importante de tal posición. No debe ser motivo de reprobación de un curso, por ejemplo, si el instrumento pide al estudiante opinar acerca de la actuación del profesor y lo hiciera negativamente. Debe cuidarse que la presión circundante sobre la actitud a medir sea mínima (Thurstone, 1976: 267).

Thorndike agrega dos tipos de factor persistentes que requieren mención: la capacidad general del sujeto para comprender instrucciones y la familiaridad con los 'tests' (1976:88). Brown considera importante tomar en cuenta que:

- a) Un alumno puede leer o interpretar mal una o más preguntas, si se muestra indiferente hacia la tarea o responde con excesiva prisa;
- b) Un estudiante puede no indicar — o negarse a reconocer— uno o más de sus problemas importantes de estudio, y
- c) La forma de respuesta es tal que no se mide la intensidad de un problema indicado (1975:10).

Resumiendo la problemática de la medición de variables afectivas, ésta confronta obstáculos en el orden conceptual, de instrumentación y de receptividad. Sin embargo, cuidando aquellos aspectos de elaboración y confiabilidad los instrumentos para este tipo de estudios han logrado resultados positivos, confiables y válidos para concluir acerca de cómo medir conceptos en el ámbito de comportamientos subjetivos.

Las dificultades mencionadas se tomaron en cuenta en la elaboración de los instrumentos de este estudio. Al describirlos,

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

en el capítulo siguiente, se retomarán las precauciones que se han mencionado y que se trataron de seguir para que los resultados sean lo más válido y confiable posibles.

RECIBIÓ EN SU OFICINA
ACREDITACIÓN AL 20 DE JUNIO

CAPITULO 3

DISEÑO DEL EXPERIMENTO

3.1 Planteamiento del problema.

3.1.1 Objetivos.

3.1.2 Hipótesis.

3.2 Método de Investigación.

3.2.1 Descripción de la población.

3.2.2 Definición de términos.

3.2.3 Definición de variables.

3.2.4 Condiciones experimentales.

3.2.5 Descripción de instrumentos.

3.2.6 Descripción de medidas estadísticas.

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ya que no se pretende caer en el error de implementar una metodología, o en este caso ofrecer una alternativa de aprendizaje diferente a lo acostumbrado sin la previa consulta de los participantes involucrados en el proceso educativo, esta investigación plantea un problema de tipo sustantivo o de objeto. Es decir, tratará de detectarse la presencia de actitudes y factores que podrían propiciar una solución favorable al problema. El problema de investigación es:

¿Qué características, dentro del dominio afectivo, deben tener los participantes en un proceso educativo para aceptar el estudio auto-dirigido cuyo fin sea la comprensión de textos escritos en lengua extranjera?

Al indagar la actitud de los participantes ante los elementos que determinan un concepto de estudio con las características del auto-aprendizaje para el logro de la comprensión de lecturas en lengua extranjera, así como si existe motivación para lograr el objetivo del curso y averiguar los rasgos de personalidad de los participantes, la información se utilizará con fines predictivos más no se podrá llegar a una explicación o fundamentación del porqué de esta actitud ni del tipo de interacción que existe entre ésta y los rasgos de personalidad, ni la motivación de los estudiantes.

La utilidad de un estudio descriptivo, es la de obtener más información que ayude al planteamiento de estudios posteriores más estructurados en cuanto la delimitación de metas a plantear-

se (Pick y López, 1980:30). Si se lograra contestar la pregunta planteada por el problema de investigación, la información podría conducir a tres posibles soluciones: el ofrecimiento de este tipo de aprendizaje de manera masiva, homogeneizando el proceso enseñanza/aprendizaje de los cursos de CL; el conocimiento de que sólo es posible ofrecerlo a un determinado grupo de sujetos delimitados por sus inclinaciones hacia el estudio auto-dirigido y cuyos rasgos de personalidad se inclinen hacia logros educativos a través de la independencia; o al total descarte de la idea ante actitudes negativas correlacionadas con una disposición de logro a través de la tolerancia. Los datos, sin embargo, se tomarían como base para profundizar en otras investigaciones relacionadas.

A continuación se plantearán los elementos de estudio que se manejaron para lograr la investigación; los objetivos, diseño de estudio, los instrumentos que se utilizaron, además de la delimitación de la población utilizada.

3.1.1 OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación, por lo expresado anteriormente es:

Indagar la predisposición para la aceptación de estudios auto-dirigidos cuyo fin sea lograr comprender textos escritos en lengua extranjera.

Los objetivos de la investigación deben contemplar diversos aspectos que puedan abarcar posibilidades más amplias de estudio, a su vez que limitantes prácticas para lograr llevar a cabo la investigación. A partir del objetivo global se formularon otros

que intentaron abarcar los aspectos más importantes del estudio.

- 1) Identificar las actitudes de estudiantes y profesores que provoca un planteamiento metodológico que dependa de la responsabilidad ante el estudio, conceptualización de objetivos individuales y planeación para el logro de los mismos.
- 2) Indagar si existe correlación entre tipo de personalidad y actitud favorable ante el proceso propuesto.
- 3) Determinar si existe correlación entre motivación y la predisposición hacia el proceso.
- 4) Lograr la comprobación o rechazo de las hipótesis formuladas.
- 5) Obtener una base para la determinación de investigaciones particulares relativas a la posibilidad de auto-aprendizaje en términos operacionales.
- 6) Ofrecer información para investigaciones posteriores sobre la conscientización que los individuos tengan sobre los procesos de lectura y comprensión en lengua extranjera como procesos individuales.

De los objetivos formulados, los tres primeros tienen características de especificidad e índole práctica en cuanto los logros a partir del estudio. Los objetivos cuatro y cinco siguen planteándose como específicos pero su enfoque es más teórico. El objetivo seis, que además de teórico es de tipo general, propone el seguimiento de otros estudios a partir de los posibles resultados de esta primera investigación.

3.1.2 HIPOTESIS

- a) A mayor concordancia con las características involucradas en el concepto del auto-aprendizaje para lograr la comprensión de textos escritos en lengua

extranjera, mayor será su aceptación.

- b) A mayor necesidad de los participantes para leer textos escritos en lengua extranjera, mayor será su determinación por plantear metas de estudio individuales.
- c) Si el propósito para llevar un curso de comprensión de lectura trasciende el cumplimiento del requisito institucional, la motivación del participante será un factor que favorezca la selección del estudio auto-dirigido.
- d) Si los participantes demuestran tener una personalidad con rasgos de logro en ambiente de independencia, alta eficiencia intelectual y responsabilidad, entonces su actitud será favorable hacia el auto-aprendizaje.

3.2 METODO DE INVESTIGACION

En estudios descriptivos o exploratorios, como éste, el objetivo principal consiste en extrapolar los resultados obtenidos y hacer generalizaciones acerca de la población global. Del conjunto de individuos se seleccionó aquel sector digno de representación para que de la muestra seleccionada se tomara un estrato lo suficientemente representativo como para lograr generalizaciones.

La población pertinente para este estudio es la de los participantes en los cursos de CL. Participantes entendidos como los estudiantes y profesores de dichos cursos.

3.2.1 DESCRIPCION DE LA POBLACION

El CELE ofrece cursos de idioma con propósitos de logro de la competencia global del mismo, y cursos de comprensión de lec-

tura en lengua extranjera. Estos últimos se ofrecen también en las Facultades o Escuelas que así lo han pedido.

Los cursos de CL que se imparten en las Facultades y Escuelas obedecen, en condiciones de impartición, a los convenios firmados con el Centro. Las condiciones para cada curso en estas circunstancias varía dependiendo de las necesidades de los estudiantes y las facilidades administrativas para ofrecerlos. Así como ejemplo, la Facultad de Ciencias ofrece cursos de dos horas diarias semestralmente, dichos cursos se imparten por especialidades académicas y también en diferentes idiomas. Los estudiantes que llevan dichos cursos, acreditan los requisitos institucionales señalados por su programa de estudios. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ofrece casi las mismas circunstancias en cuanto a tiempo e idiomas más no ofrece la acreditación⁽¹⁾. La Facultad de Psicología ofrece dos niveles en los cursos a lo largo de dos semestres, si es que sólo se trabaja una hora diaria semanal; se ofrecen cursos 'intensivos' trabajando dos horas diarias semanales, estas modalidades se deben a la carga académica de los estudiantes; no se ofrece la acreditación.

Las circunstancias y modalidades de impartición de los cursos en diferentes idiomas no son similares debido a la lengua misma y a la Facultad donde se imparten. Tampoco es posible establecer que el diseño de los libros utilizados y el enfoque metodológico en los cursos en los diferentes idiomas sea el mismo. Para esta investigación se decidió trabajar con los participantes de los cursos de CL en inglés para controlar la mayor cantidad de variables, su calidad y para que la diversificación de ésta

no influya como variable extraña de manera incontrolable.

3.2.1.1 DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS.

Para esta investigación se manejaron básicamente dos tipos de sujetos: los estudiantes que tomaron los cursos de CL en el CELE y en las Facultades, y los profesores que impartieron dichos cursos.

El cuadro de la página siguiente muestra los componentes de los cursos: número de grupos, profesores, número aproximado de estudiantes, horas de instrucción semanal y por semestre, material que se utiliza. Estos datos fueron recabados en el segundo semestre lectivo de 1986.

Se delimitó un sector de la población que tuviera esencialmente las mismas condiciones de trabajo, determinando así un estrato de la población, estrato determinado por el tipo de contenido académico del curso así como del tiempo de instrucción por semestre. Se decidió seleccionar solamente aquellos grupos que en un semestre lectivo hubieran cubierto 120 horas semestrales bajo dos horas diarias de instrucción semanal. De esta manera se controló que en las primeras 60 horas hubieran recibido la misma información acerca de los procesos involucrados en la lectura, estilos y estrategias, así como información lingüística básica por medio del libro Read!; en las siguientes 60, hubieran recibido instrucción a través de textos especializados en el área académica del estudiante, puesto que en las Facultades el material utilizado está elaborado con textos de la especialidad.

Se seleccionaron los grupos del CELE, de la Fac. de Ciencias

y la Fac. de Ciencias Políticas y Sociales.

CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES QUE SE IMPARTIERON DURANTE EL 2º SEMESTRE LECTIVO DE 1986 EN LA U.N.A.M.				
INSTITUCION	HORAS DE INSTRUCCION	PROFESORES	MATERIAL	NUMERO DE ESTUDIANTES GRUPO TOTAL
C.E.L.E.	10 SEMANA 120 SEMESTRE	C.T. J.Z.	READI + MATERIAL DE LECTURA (TEMAS GENERALES)	14 28
FACULTAD CIENCIAS	10 SEMANA 120 SEMESTRE	L.G. M.R. C.D. N.D.	READI + <u>READING FACTORS</u> O <u>READING BIOLOGY</u>	15 60
FACULTAD C.P.y S.	10 SEMANA 120 SEMESTRE	G.E. L.G. C.B. J.M. P.S.	READI + <u>CCI PARA CIENCIAS POLITICAS</u>	14 56
C.P.y S. S.U.A.	14 SEMANAS 130 HORAS SEMESTRALES	N.S. C.M. L.M.	<u>CCI PARA CIENCIAS POLITICAS</u>	5 15
FACULTAD PSICOLOGIA	5 SEMANA 60 SEMESTRE	G.G. G.M.	READI + <u>CCI PARA PSICOLOGOS</u>	15 45
POSGRADO FAC.DERECHO	5 SEMANA	G.F.	<u>ENGLISH FOR LAW</u>	15 15
POSGRADO ARTES PLASTICAS	5 SEMANA 60 SEMESTRE	L.M.	<u>CCI PARA ARTES PLASTICAS</u>	5 5

La selección de la muestra de los estudiantes fue probabilística, se tomaron en cuenta a los estudiantes involucrados en los cursos de acuerdo a las características mencionadas para determinar un estrato de la población.

La selección de la muestra de los profesores se realizó mediante un muestreo propositivo dado que se manejó el universo de sujetos disponibles, los profesores a cargo de los cursos fueron todos dignos de estudio puesto que estaban en la condición nece-

saría de ser estudiados.

Al preferir trabajar con estratos de la población se determina así que los elementos que lo forman sean más homogéneos entre sí que los que conforman la población general (Pick y López, 1980:90).

Esta muestra se consideró representativa de la población debido a que porcentualmente el número de sujetos-estudiantes representa el 62.05% (139 Ss) de la población global. Este porcentaje y el de los profesores, 58.87% (9 Ss), se obtuvieron manejando el número total aproximado de estudiantes y profesores participantes en los cursos de CL en inglés durante el segundo semestre de 1986, como ya se mencionó.

A continuación se presentan los datos generales de los 9 sujetos-profesores y de los 139 sujetos-estudiantes.

<u>DATOS GENERALES DE 9 SUJETOS/PROFESORES</u>			
SEXO: HOMBRES	2	22.2%	
MUJERES	7	77.7%	
LDAU: promedio	35.33		
EXPERIENCIA LABORAL:			
EN AÑOS: promedio	13		
EXPERIENCIA IMPARTIENDO CLASES EN CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA: promedio			
	3.8		
ALUMNOS QUE INSTRUYERON Y LUGAR DEL CURSO:			
1)	9	6.5%	CELE
2)	18	12.9%	CELE
3)	7	5.0%	C.P. y S.
4)	33	23.7%	C.P. y S. y CIENCIAS
5)	11	7.9%	C.P. y S.
6)	26	18.9%	C.P. y S.
7)	13	10.1%	CIENCIAS
8)	16	11.5%	CIENCIAS
9)	6	3.6%	CIENCIAS

DATOS GENERALES DE 139 SUJETOS/ESTUDIANTES

SEXO: HOMBRES	87	48.2%
MUJERES	72	51.8%
EDAD: promedio	25.41	CON UN RANGO DE 18 AÑOS HASTA 54 AÑOS

FACULTAD EN DONDE CURSAN SU CARRERA:

CIENCIAS	60	43.2%	} AREA CIENTIFICA
INGENIERIA	1	0.7%	
MEDICINA	2	1.4%	
QUIMICA	2	1.4%	
OTRA	1	0.7%	
C.P. y S.	56	40.3%	} AREA ACADENICA
CONTADURIA	2	1.4%	
DERECHO	5	3.6%	
ECONOMIA	1	0.7%	
FIL. y LETRAS	1	0.7%	
PSICOLOGIA	7	5.0%	
TRABAJO SOCIAL	1	0.7%	
			66 47.5%
			73 52.5%

PARA FACILITAR EL TRATAMIENTO ESTADISTICO SE DECIDIO AGRUPAR A LOS SUJETOS POR AREAS ACADENICAS Y NO POR FACULTADES.

SEMESTRE QUE CURSAN:

TODAVIA CURSAN LA LICENCIATURA	91	65.5%
PASANTES	30	21.6%
RECIBIDOS, ASPIRANTES A MAESTRIA O DOCTORADO O YA CURSANDOLO	11	7.9%
NO RESPUESTA	7	5.0%

LUGAR DONDE LLEVARON EL CURSO DE COMPRENSION DE LECTURA:

CELE	27	19.4%
C.P. y S.	56	38.8%
CIENCIAS	56	41.7%

3.2.2 DEFINICION DE TERMINOS

Es indispensable en esta sección definir los términos que se han manejado a partir del marco teórico y que servirán para definir los conceptos que esta investigación utilizará. Se pretende que dichas definiciones sean lo más específico posible debido a que determinarán lo que se intenta medir y la manera por medio de la cuál se quiere lograr.

Los términos utilizados son:

- a) Auto-aprendizaje,
- b) Comprensión de textos escritos en inglés (lengua extranjera)
- c) Variables afectivas: actitud, motivación, rasgos de personalidad.

3.2.2.1 AUTO-APRENDIZAJE

La utilización de este término reúne en su definición las características tomadas del marco teórico anteriormente presentado, las cuales representan la construcción hipotética sostenida en este estudio. Se tomará este término como al concepto de aprendizaje que permite al estudiante responsabilizarse en la determinación de metas de estudio, planear cómo llevarlas a cabo, seleccionar los materiales que crea pertinentes para cubrir las necesidades individuales y optar por los sistemas de evaluación que le permitan comprobar el progreso de su proceso formativo dentro del sistema escolarizado que se le ofrece.

3.2.2.2 COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLES(LENGUA EXTRANJERA)

Se entenderá por comprensión de textos escritos en lengua

extranjera el proceso cognoscitivo individual, por medio del cual el lector obtiene información de un documento sin recurrir a una traducción literal a su lengua materna. Por el contrario, el lector recurrirá a la detección de necesidades, a la determinación de propósitos individuales para leer el texto, conjugará sus conocimientos del idioma con los del tema específico y con las estrategias y estilo de lectura que crea conveniente para resolver la tarea propuesta. De esta manera comprenderá el texto al nivel que se haya delimitado previamente.

3.2.2.3 VARIABLES AFECTIVAS

Dentro del marco teórico en el Capítulo 2 se habló globalmente del dominio afectivo que un sujeto aportaba al involucrarse en un proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, conformarán dicho dominio afectivo aquéllos factores (dentro del área egocéntrica, afectiva) inherentes al sujeto y que tuvieran relación con sus relaciones emotivas ante una situación pedagógica. Debido a la amplitud de estos factores se limitó la selección de las variables afectivas que sólo pudieran considerarse pertinentes a la solución del problema en cuestión. Por tanto, se definirán los términos 'actitud', 'motivación' y 'rasgos de personalidad' como componentes que intervendrán en este estudio.

a) ACTITUD

Predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de una situación dada (Katz, en Dawes, 1983:29). Operacionalmente se definirá como las respuestas que los sujetos proporcionan sobre cuestiones

relacionadas con su disposición a responsabilizarse del proceso educativo propuesto, a la determinación de objetivos particulares y a la posibilidad de implementar individualmente la evaluación de los logros obtenidos por medio de este proceso. Será evaluado o medido por medio de un cuestionario de actitudes.

b) MOTIVACION

Las razones por las cuales un ser humano aprende o actúa ante una situación seleccionada individualmente. Las respuestas de los participantes serán producto de las necesidades particulares que los han impulsado al aprendizaje de un idioma, a dejarse guiar para el logro de la habilidad y de cumplir con sus expectativas en cuanto al objetivo terminal una vez alcanzada la meta propuesta. Será medida a través de un cuestionario.

c) RASGOS DE PERSONALIDAD

Patrones habituales y cualidades de comportamiento del individuo expresado por actividades físicas y mentales y por sus actitudes. Ya que se habla de un conjunto de cualidades individuales, se seleccionaron sólo aquellos rasgos que pudieran influir en alguna respuesta hacia el problema de investigación. Se medirán los potenciales para el logro educativo ante una situación, la eficiencia intelectual y la responsabilidad del individuo, se utilizará el CPI, Configuración Psicológica Individual (Gough, 1980).

Logro Conformidad. Factores de interés y motivación que generen el logro en cualquier marco dentro del cual la tolerancia sea un comportamiento positivo, la acción de acuerdo a las reglas y costumbres preestablecidas. Los individuos que obtengan

calificaciones altas ante la serie de preguntas que delinear este rasgo podrá decirse que son organizadas, responsables, que valoran la actividad intelectual dentro de los marcos sociales, educativos establecidos previamente. Valoran los logros del intelecto, son competentes. Por el contrario, si obtuvieran calificaciones bajas puede decirse que son personas desorganizadas ante presiones para adaptarse, pesimistas respecto a sus características ocupacionales, irresponsables, apáticos y holgazanes.

Logro Independencia. Factores de interés y motivación que generan el logro en cualquier marco dentro del cual la autonomía y la independencia sean comportamientos positivos. Obteniendo calificaciones altas, se dice que los individuos son independientes, no se dejan influir o controlar por las decisiones de alguna persona o grupo, su capacidad intelectual y criterio son superiores, son individuos competentes, previsores y con pensamientos claros. Si las calificaciones son bajas, las personas se definen como sumisas, complacientes con la autoridad, carecen de introspección, son inestables e inhibidos.

Eficiencia Intelectual. La habilidad para lograr éxito con el mínimo de esfuerzo o desperdicio de energía. Se indica el grado de eficiencia intelectual que se ha alcanzado. Estas personas son planificadoras, sus pensamientos son claros, están bien informadas, valoran los aspectos cognoscitivos e intelectuales, son independientes, autocontroladas y eficientes. En cambio, si las características son adversas, las personas son poco ambiciosas, convencionales, faltas de autodirección y autodisciplina y sus intereses son escasos.

Responsabilidad. Disposición y temperamento de conciencia, responsabilidad y confiabilidad. Si las calificaciones son altas los individuos son planificadores, responsables, independientes y eficientes. Si las calificaciones son bajas se caracteriza a estos individuos como inmaduros, perezosos, incrédulos, impulsivos, desordenados e irresponsables.

3.2.3 DEFINICION DE VARIABLES

La situación a detectarse fue la predisposición favorable o desfavorable de los sujetos al conocer una oportunidad de aprendizaje novedosa en una situación educativa ya conocida.

Resultó indispensable considerar ciertas variables atributivas que ayudarán a inferir conclusiones para esta investigación. Se tomaron en cuenta:

- a) sexo,
- b) edad,
- c) área académica,
- d) nivel de estudios,
- e) lugar donde tomaron los cursos de CL,
- f) profesor con quien llevaron el curso,
- g) rasgos de personalidad (Véase CPI).

Se comprobará más adelante, con los resultados estadísticos, si estas variables atributivas al ser relacionadas con las respuestas sobre actitudes pueden dar indicios para una explicación razonada que pudiera ayudar a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas.

3.2.4 CONDICIONES EXPERIMENTALES

El estudio que se llevó a cabo es del tipo descriptivo, se quiso obtener la mayor información del fenómeno en cuestión; es-

te estudio pretende describir las características más importantes del fenómeno en lo que respecta a su aparición y frecuencia, se planteó por tanto llevar a cabo un estudio de campo.

Se acudió a los sujetos en sus condiciones naturales (salones de clase, horarios habituales). Puesto que se proponía el cuestionamiento acerca de una propuesta de aprendizaje fue innecesario lograr circunstancias estrictas de experimentación que tal vez hubieran provocado rechazo ante la situación total.

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en las últimas semanas del semestre escolar. La determinación de este momento no fue casual, se quería que los estudiantes hubieran recibido el mismo tipo de información con respecto a los procesos en la lectura y en la comprensión de un texto escrito en inglés mediante la utilización del libro de texto Read!. Se quería que los estudiantes ya hubieran puesto a prueba las estrategias aprendidas utilizando un texto de su especialidad, tratando así de que hubieran satisfecho, por lo menos en cierta medida, su necesidad para comprender dicho tipo de texto. En otras palabras, la información básica teórica se había dado, el proceso ante la práctica real se había iniciado y el haber llevado el curso casi en su totalidad podría haberles dado un punto de partida (experiencia) para dar su opinión ante el mismo proceso mediante otro tipo de acercamiento pedagógico.

El procedimiento para lograr los datos tuvo varias etapas:

- 1) Hablar con los profesores y pedirles una fecha propicia para la aplicación de los instrumentos.
- 2) Acudir a los grupos en la fecha indicada, explicar la situación lo más claro posible.

- 3) Se pidió a los profesores encargados de los grupos que contestarán el cuestionario diseñado para ellos en su tiempo libre.

3.2.5 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos instrumentos, un cuestionario para recabar grados de aceptación hacia el auto-aprendizaje como medio para lograr la comprensión de textos escritos y acerca de la motivación de los aprendientes. Este cuestionario fue especialmente diseñado para cubrir las áreas del tema de investigación, fue aplicado a los dos tipos de sujetos.

El segundo instrumento fue el CPI, Configuración Psicológica Individual (Gough, 1980), para obtener los rasgos de personalidad. Este instrumento sólo fue aplicado a los estudiantes. No porque se crea que la personalidad del profesor no sea de suma importancia en el contexto educativo, sino que se quería obtener toda la información posible acerca de los beneficiarios en el proceso enseñanza/aprendizaje. En estas circunstancias el profesor y su personalidad son un elemento más que influirá en el proceso al que están expuestos los estudiantes.

3.2.5.1 CUESTIONARIO DE ACTITUDES

La elaboración de un cuestionario tiene ventajas que se utilizaron para esta investigación, es un método para obtener información clara y precisa, su aplicación y calificación son fáciles, además los sujetos se sienten más libres al expresar sus opiniones en un papel y tienen tiempo en caso de que quieran recapacitar sobre sus respuestas.

El cuestionario aquí utilizado constó de dos partes, la pri-

mera recoge datos atributivos de los sujetos; se diseñaron dos versiones diferentes, una para los estudiantes y otra para los profesores. En esta parte también se incluyeron las afirmaciones para recabar la información acerca de la motivación acerca del curso CL. La segunda parte recoge grados de aceptabilidad ante afirmaciones elaboradas especialmente para investigar el tema.

El cuestionario, en su mayor parte, presenta preguntas de alternativa fija, ya sea para contestar entre afirmación o negación, de ordenamiento de afirmaciones por grado de importancia, o de concordancia ante afirmaciones de ACUERDO TOTAL hasta DESACUERDO TOTAL. Se utilizaron pocas preguntas de tipo abierto; unas con el propósito de confirmar alguna otra de alternativa fija, otras con el propósito de dejar en libertad al encuestado para dar su opinión al respecto de alguna afirmación, utilizar sus propios marcos de referencia y términos cotidianos.

En algunas preguntas se incluyó el apartado de 'otros' dado que muchos interrogados pueden tener opiniones que no hayan sido contempladas por el investigador, y dándoles esta oportunidad la tomen y aporten más datos para el estudio.

Para llegar a la versión final del cuestionario se siguieron varias etapas antes de la aplicación del instrumento en la circunstancia determinante. Todo instrumento de medición debe pasar por procesos de validación para mejorarlo, evitar ambigüedades y realmente tomarlo como instrumento válido y confiable, es por esto que las etapas de pilotaje deben llevarse a cabo lo más exhaustivamente posible.

En una primera etapa se determinaron las áreas que abar-

carían los parámetros para la indagación del problema. Se utilizó el juicio de colegas en el área de la enseñanza de la comprensión de lecturas y de psicología para que seleccionaran la dirección hacia el grado favorable o desfavorable de las afirmaciones y además que indicaran a qué área pertenecían.

Se partió de afirmaciones obtenidas del marco teórico y de los propósitos del estudio:

- A) AUTO-APRENDIZAJE,
- B) COMPRENSION DE TEXTOS ESCRITOS,
- C) OBJETIVO GLOBAL DE LOS CURSOS DE CL.

Se redactaron 66 afirmaciones cuyo orden de presentación se determinó al azar, ver Anexo A.

A partir de este procedimiento se descartó el área C, ya que las ideas estaban ya contempladas en otras afirmaciones de las áreas A y B, o pedían un juicio sumamente subjetivo que no reflejaba indicación hacia el objetivo planteado sino pedían una posición ante la situación escolar en general.

En cuanto al área B, se seleccionaron solamente 10 afirmaciones que no resultaron ambiguas. Para el área A se aprobaron 33 afirmaciones que reflejaban una opinión acerca del concepto, al igual que manejaban los indicadores en los cuales se podría subdividir el concepto global de auto-aprendizaje.

Se revisó la redacción de las 43 afirmaciones aceptadas y se procedió a diseñar la primera versión del instrumento y se pidió a los jueces que dieran su opinión, ver Anexo B.

Al obtener retroalimentación nuevamente se modificaron ciertos aspectos de presentación y redacción de afirmaciones y se pro-

cedió al pilotaje. Se determinó que éste se podía llevar a cabo con los grupos de comprensión de lectura bajo el SUA, ya que podrían reflejar la población ideal meta, y se utilizó un grupo de la Fac. de Filosofía y Letras que reflejaría una población parecida a la muestra seleccionada, ver Anexo C.

POBLACION PILOTO:	SUA	11 alumnos
	F.y L.	<u>13 alumnos</u>
	Total:	24 alumnos

A partir de las contestaciones de la primera parte del instrumento se determinaron ciertos cambios. Se reelaboraron las instrucciones y del total de 16 preguntas se aprobaron 13, se revisó la redacción.

La segunda parte contenía 28 afirmaciones. Se aplicó el estadístico llamado 'coeficiente Alpha' (Nadelsticher, 1983). El puntaje obtenido fue de $p = 0.57$, indicando que la consistencia no era muy confiable. Estaba dentro de los parámetros aceptables, pero se debía llevar a cabo una prueba de correlación entre cada reactivo y la puntuación total de la prueba con objeto de eliminar aquéllos que tuvieran correlaciones bajas, es decir, que midieran algo diferente a lo que se necesitaba medir.

Se descartaron las afirmaciones que no tenían ninguna relación con la variable seleccionada, se revisaron las afirmaciones cuyo índice resultó adecuado. Ciertos indicadores no estaban contemplados, se redactaron afirmaciones al respecto. Se notó en general, que el estudiante se había dispersado en sus contestaciones relacionándolas no con el objeto a medir sino con la circunstancia educativa global, se decidió que las páginas utilizadas

tendrían que tener un encabezado para recordar al cuestionado el objeto hacia el cual estaba opinando.

A continuación se describe la versión que se aplicó en las circunstancias reales. El cuestionario cubre las siguientes áreas:

Primera parte:

- a) Antecedentes personales,
- b) Antecedentes académicos,
- c) Información acerca del requisito institucional,
- d) Conocimiento sobre el concepto Comprensión de Lectura,
- e) Conocimiento sobre el objetivo global del curso de CL,
- f) Motivación de los estudiantes hacia la importancia del objetivo del curso de CL.

La estructura de esta parte en sus diferentes versiones se presenta a continuación, ver Anexos D y E.

CUESTIONARIO ESTUDIANTES - PRIMERA PARTE		VER ANEXO D
OBJETIVO	NO. REACTIVO	TIPO DE RESPUESTA
Antecedentes personales académicos	1,2,3,4,5,6 7,8,10,12	cerrada, datos breves. cerrada, selección.
Indagar predisposición hacia el requisito institucional	9	abierta
Indagar datos acerca de la actitud actual hacia el curso de CL	11	alternativa fija, datos breves.
Indagar motivación hacia la importancia del objetivo del curso de CL	13	jerarquización por importancia: 1 + importante 7 - importante

CUESTIONARIO PROFESORES - PRIMERA PARTE		VER ANEXO E
OBJETIVO	NO. REACTIVO	TIPO DE RESPUESTA
Antecedentes personales académicos	1,2,3,4,8,9 5,6,7,14,15, 18,19	cerrada, datos breves. cerrada, datos breves.
Experiencia profesional	10,11,12,13, 16,17	cerrada, datos breves, selección
Conocimientos acerca del concepto comprensión de textos escritos en inglés	20,21,22	alternativa fija contra abierta
Indagar opinión acerca de la motivación de los estudiantes hacia la importancia del objetivo de un curso de CL	23	jerarquización por importancia: 1 + importante 7 - importante

Se elaboraron dos hojas de instrucciones generales, la portada que explica el objetivo global del cuestionario, la indicación que los datos se tomarán con absoluta seriedad. Otra hoja divide las dos secciones del cuestionario, incluye la definición sobre el concepto de auto-aprendizaje de la investigadora, dado que no debe partirse de la idea de que todo sujeto debe tener la misma información o concepción acerca del objeto a medirse. Se incluyó un ejemplo del tipo de reactivo y la manera de señalar la respuesta.

La segunda parte del cuestionario es la misma para los dos tipos de sujetos. Los indicadores que recabaron las actitudes hacia el concepto de auto-aprendizaje para el logro de la comprensión de textos escritos en inglés fueron los siguientes:

102 Ortiz, "Auto-aprendizaje..."

- 1) Actitud general hacia el concepto de Auto-aprendizaje en un curso de CL.
- 2) Responsabilidad hacia el estudio.
- 3) Determinación individual de objetivos de estudio.
- 4) Ritmo de aprendizaje:
en forma individual,
grupala,
determinada por el profesor.
- 5) Selección de material de trabajo:
individual,
por decisión grupala,
por parte del profesor,
por autoridades administrativas.
- 6) Supervisión del estudio:
individual,
grupala,
por el profesor.
- 7) Papel de la evaluación:
métodos referidos al trabajo interno,
al requerimiento externo.

En total esta parte consta de 26 afirmaciones, los indicadores no están equitativamente representados en cuanto a número de afirmaciones, sin embargo, se mantuvo la importancia del indicador y la igualdad de afirmaciones con valencia positiva y negativa. Esta parte del cuestionario termina con una petición abierta hacia cualquier otro comentario al respecto del tema.

El cuadro de la página siguiente esquematiza la estructura del cuestionario de actitudes, ver Anexo F.

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES		VER ANEXO F
INDICADOR	NO. REACTIVO	VALENCIA
1) Actitud general hacia el concepto de Auto-aprendizaje en un curso de CL	3	acuerdo
	6	acuerdo
	20	acuerdo
	24	acuerdo
	26	acuerdo
2) Responsabilidad ante el estudio	10	acuerdo
	12	acuerdo
	20	acuerdo
	22	desacuerdo
	24	acuerdo
3) Determinación individual de objetivos de estudio	3	acuerdo
	13	desacuerdo
	15	desacuerdo
	9	desacuerdo
	14	acuerdo
4) Ritmo de aprendizaje, selección y opción	18	acuerdo
	23	desacuerdo
	24	acuerdo
	2	desacuerdo
	8	acuerdo
5) Selección de material de	12	acuerdo
	16	desacuerdo
	5	acuerdo
	7	desacuerdo
	9	desacuerdo
6) Supervisión del estudio	13	desacuerdo
	19	acuerdo
	22	desacuerdo
	25	desacuerdo
	1	desacuerdo
7) Papel de la evaluación	4	acuerdo
	6	acuerdo
	10	acuerdo
	11	desacuerdo
	17	desacuerdo
	21	desacuerdo

3.2.5.2 CONFIGURACION PSICOLOGICA INDIVIDUAL

El tomar la decisión de investigar los rasgos de personalidad de los estudiantes para correlacionarlos con su actitud ante el auto-aprendizaje condujo a la búsqueda de métodos idóneos para medir tales rasgos.

La selección del CPI, Configuración Psicológica Individual (Gough, 1980), se determinó debido a que las escalas en que está subdividido el concepto de personalidad se dirigen principalmente a medir las características que son importantes para la vida social y la interacción personal del individuo y no se enfocan hacia sus aspectos patológicos.⁽²⁾

Este instrumento divide el concepto en 18 escalas que pueden manejarse en conjunto y lograr un perfil completo del sujeto o pueden seleccionarse sólo aquellos rasgos necesarios para algún estudio en particular.

En la Introducción del instrumento se explica que las metas principales en su uso se encuentran: "Utilizar y desarrollar los conceptos descriptivos más ampliamente relacionados con los aspectos personales y sociales, y diseñar subescalas breves, precisas y confiables para la identificación y medición de las variables elegidas para incluirse en el Inventario (1980:1)".

Este instrumento ha sido utilizado en diversos estudios acerca de problemas de aprendizaje de lengua materna y segunda lengua, los más sobresalientes han sido los de Gardner y Lambert en 1965 y el de Feenstra y Gardner en 1968.

Precisamente en este último se utilizaron solamente las escalas del Inventario que detectan logros a través de la independen-

cia y conformidad que pudieron correlacionarse con logros académicos curriculares.

Las ventajas que se encontraron para la selección del Inventario en las circunstancias presentes se refirieron a la facilidad y conveniencia en su uso. Este instrumento se puede aplicar en diferentes condiciones experimentales sin variar su validez y su fácil calificación manual lo hace accesible aún con poblaciones numerosas.

Es igualmente necesario mencionar la desventaja que el mismo Manual menciona:

Conviene recalcar que en este Manual se presentan normas que provienen de los E.U.A., por lo que la utilización de éstas para la evaluación de individuos mexicanos o latinoamericanos siempre debe realizarse con cautela (1980, introducción).

No obstante, a pesar de este inconveniente el instrumento ha sido aplicado ampliamente en estudios dentro del campo psicológico en México. (3)

En la interpretación de los datos se acentuaron las precauciones para aplicar criterios flexibles. Estos dependieron tanto de las circunstancias de aplicación como único instrumento que evaluó la personalidad de los sujetos, así como de la naturaleza de la variable con la cual se correlacionaron los datos.

Durante la aplicación del instrumento se presentó un inconveniente relacionado con el procedimiento, el tiempo que llevó su resolución fue más largo de lo conveniente debido a que se aplicó después del cuestionario de actitudes. El Manual indica que las últimas 20 afirmaciones pueden dejar de contestarse, sin embargo, en las circunstancias de aplicación un 20% de sujetos

dejó de contestar aproximadamente 46 afirmaciones.

El inventario consta de 480 afirmaciones que cubren 18 escalas que, según el autor, caracterizan la personalidad del sujeto. Cada escala cubre una faceta importante de la psicología interpersonal y el conjunto proporciona un análisis completo del individuo desde el punto de vista de la interacción social. Las escalas están organizadas en cuatro grupos de acuerdo a la semejanza de sus implicaciones conductuales (Gough, 1980:1).

Para este estudio se seleccionaron cuatro escalas que se consideraron pertinentes a la problemática descrita:

Logro conformidad (Lc),
Logro independencia (Li),
Eficiencia intelectual (Ei), (4)
Responsabilidad (Re).

Las tres primeras escalas forman el Grupo III que mide el potencial para el logro y la eficiencia intelectual:

Grupo III - Aquí quedan comprendidas aquellas tres escalas que son básicamente relevantes para el consejero y la guía académica (Lc, Li y Ei), de tal manera que el consejero puede fácilmente observar las variaciones internas entre estas medidas de motivación de logro y logro potencial (Gough, 1980:8).

La escala Responsabilidad pertenece al Grupo II, cuyos alcances intentan mediar "Socialización, Madurez, Responsabilidad y Estructuración Personal de los Valores (Gough, 1980:3)".

La selección de estas cuatro escalas se consideró válida en cuanto que sólo se buscaron los determinantes de ciertos rasgos y no el conjunto de cualidades; los rasgos que indiquen el perfil del sujeto hacia el problema planteado.

En total se cuantificaron 164 afirmaciones: 38 para Logro

conformidad, 32 para Logro independencia, 52 para Eficiencia intelectual, 42 para Responsabilidad.

El recuento de contestaciones se llevó a cabo por medio de plantillas y la calificación depende de normas masculinas y femeninas previamente establecidas y respaldadas por los estudios que llevó a cabo el autor hasta obtener el instrumento final. Para este estudio se tomaron las normas establecidas para estudiantes universitarios.

3.2.6 DESCRIPCION DE MEDIDAS ESTADISTICAS

Las características de este estudio como exploratorio, de una sola muestra independiente determina que se utilizó estadística no-paramétrica, tanto descriptiva como inferencial.

La presentación y tratamiento de los datos dependió de las características de los mismos y las inferencias a las que se quiso llegar para la confirmación o rechazo de las hipótesis. Hubo datos que necesitaron de representación por distribución de frecuencias como los datos discretos, ejemplo: sexo; los datos continuos que se agruparon por intervalos, ejemplo: edad agrupada por quinquenios. Para estos datos un histograma o una gráfica circular fue igualmente útil para visualizar la información.

Sin embargo, la simple distribución de frecuencias no es suficiente en ocasiones para una descripción más completa. Para algunos datos se recurrió a medidas de localización como las de tendencia central para saber si dichas frecuencias diferían entre sí. El uso de medidas de tendencia central permite prestar atención a las propiedades numéricas de los datos (media aritmética) o trascender a partir de éstas para no llegar a conclusiones pre-

juiciadas (mediana). Asimismo se utilizaron medidas de dispersión (desviación estandar).

Para el tratamiento inferencial se recurrió a los estadísticos: chi cuadrada (χ^2), H de Kruskal-Wallis y la U de-Mann-Whitney. Estas medidas indican únicamente si existe o no algún tipo de relación entre variables o si existe diferencia o no entre los grupos, no hacen referencia a la fuerza de esta relación ni a la razón de dicha diferencia. Estas medidas recurren a pruebas de significancia que permiten determinar si la relación encontrada es significativa o si se debe al azar.

La chi cuadrada es una prueba que permite apreciar la relación que existe entre escalas nominales y cualquier número de categorías. Tanto la Kruskal-Wallis como la U de-Mann-Whitney son medidas que manejan datos a nivel ordinal con varias muestras independientes.

Para la correlación de variables se utilizó la medida de correlación rango-orden de Spearman (ρ). Esta medida se utiliza para medir la magnitud de la asociación o relación entre variables. Resume la habilidad de una prueba en cuanto a la predicción del futuro desempeño de un grupo de sujetos, esto podría indicar una relación causa-efecto, pero no la establece obligatoriamente.

El análisis de los datos para la obtención de resultados se procesó utilizando el programa S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences) en la Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM.

Notas al Capítulo 3.

- (1) Se ha firmado un nuevo convenio que plantea la posibilidad de acreditación por medio del curso, esta modificación entró en vigor para el 1er semestre de 1987.
- (2) No se anexa una copia del CPI por respeto al buen uso del instrumento en apego a la ética profesional del área de Psicología.
- (3) Las siguientes referencias son ejemplo del uso del CPI como instrumento válido con poblaciones mexicanas:
- Rodríguez Lezama, M.J. (1984) Niveles de auto-estima en pacientes con cáncer de mama. Tesis de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología Incorporada a la UNAM. Universidad del Valle de México.
- Salgado, T. y Urquiza, R.M. (1980) El perfil de personalidad de adolescentes en el segundo ciclo de enseñanza y la relación con su aprovechamiento. Tesis de licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Maldonado, R., Saldaña, J.L., Calderón, M.L. y Xacur Río, J.M. (1981) Estandarización del Inventario Psicológico de California (CPI) en la Población de Estudiantes de la UNAM. Tesis de licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM.
- (4) Es necesario señalar que en el Manual, traducción original del inglés, se utilizan indistintamente los términos 'eficiencia' y 'eficacia' como sinónimos. En la versión en inglés el término utilizado es "efficiency" (Gough, 1956:5).

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1 Análisis estadísticos.

4.1.1 Análisis de los datos de los profesores.

4.1.2 Análisis de los datos de los estudiantes.

4.1.2.1 Variables atributivas.

4.1.2.2 Afirmaciones - motivación.

4.1.2.3 Cuestionario de actitudes.

4.1.2.4 Configuración Psicológica Individual.

4.1 ANALISIS ESTADISTICOS

En la última parte del capítulo anterior se describieron las medidas estadísticas que se utilizaron para sistematizar resultados. En este capítulo se describirán los análisis estadísticos involucrados tanto para describir los datos como para inferir conclusiones a partir de éstos en el capítulo final.

La presentación y descripción de los datos se hará en términos de los instrumentos utilizados. Es decir, se presentarán los datos del cuestionario elaborado para la investigación, la parte que recoge información demográfica y atributiva y la parte sobre actitudes acerca del auto-aprendizaje en un curso de CL. Enseguida se presentarán los datos del CPI.

Las medidas descriptivas llevadas a cabo se presentan en tablas de distribución. Dichas tablas contienen: frecuencias absolutas (número de sujetos por intervalo o categoría), porcentajes (frecuencia relativa sobre el total de sujetos), el total de sujetos, y los datos de las medidas que hayan sido pertinentes para éstos: medidas de tendencia central, de dispersión, medidas inferenciales, de correlación, etc. Estos datos se presentan en forma gráfica cuando se consideró necesario.

4.1.1. ANALISIS DE LOS DATOS DE LOS SUJETOS/PROFESORES

ANEXOS E y F

DATOS ATRIBUTIVOS

Los datos atributivos de los profesores se presentarán agrupados por áreas: características demográficas, preparación académica, experiencia laboral, opiniones acerca del concepto comprensión de textos escritos en lengua extranjera, opiniones acerca del curso que imparten, opiniones acerca del concepto auto-aprendizaje para el logro de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS

Los 9 sujetos son mexicanos, el 77.8% son mujeres (7Ss) y el 22.2% son hombres (2Ss). Tienen en promedio una edad de 35:33 años con un rango de 29 a 48 años.

PREPARACION ACADEMICA

Dos de los sujetos tienen estudios de Preparatoria, el 44.4% (4 Ss) tiene terminada una licenciatura, y el 33.3% (3 Ss) tiene estudios de Posgrado.

En cuanto a cursos de Inglés general, 5 han cursado formalmente algún tipo de curso, de estos sujetos, dos llevaron cursos con duración de un año y 3 sujetos llevaron cursos que duraron de uno a tres años. El 44.4% (4 Ss) restante contestó que no había llevado dicho tipo de cursos.

Seis sujetos llevaron cursos de profesor de Inglés, tres no. La duración de estos cursos fluctuó entre 1 a 3 años, el 55.6%

(5 Ss); más de 3 años, un sujeto, el 11.1%.

El 55.6% (5 Ss) de los sujetos ya estaba trabajando cuando tomaron el curso, 3 contestaron que lo habían tomado para superarse, 2 lo cursaron para poder impartir clases. El porcentaje restante se dividió en no haber llevado cursos de este tipo, dos sujetos y no respuesta : dos sujetos.

A la pregunta sobre la metodología recibida en el curso de profesor: uno recibió información sobre metodología estructural, 2 sobre metodología audiolingual y dos sobre metodología comunicativa; estos últimos también recibieron información sobre la enseñanza de la comprensión de textos escritos: metodología, diseño de cursos y "saber enfocar a la lectura como una habilidad separada".

Para informarse acerca del proceso del cual imparten clases, el 100% (9Ss) asiste a cursillos, lee literatura sobre el tema, platica con sus colegas. El 55.6% (5 Ss) además asiste a reuniones de discusión y conferencias.

EXPERIENCIA LABORAL

Los profesores han trabajado 14.22 años en promedio, un sujeto se inició trabajando el semestre que se le preguntó y el profesor más experimentado tiene 24 años impartiendo clases.

Un sujeto sólo ha impartido clases a nivel de enseñanza superior, uno en enseñanza media y superior y el resto 77.8% (7 Ss) ha impartido clases en todos niveles.

El 55.6% (5 Ss) imparte clases de inglés general actualmente, el 44.4% (4 Ss) únicamente clases de comprensión de lectura.

Acerca de las circunstancias que llevaron a los profesores

a impartir cursos de CL, 3 respondieron que se les ofreció la oportunidad, 5 fue por interés académico, sólo a uno le fue asignada la materia.

Como promedio, los profesores trabajan 21.66 horas-clase por semana.

OPINIONES ACERCA DEL CONCEPTO COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA

Los profesores consideran que la dinámica de la comprensión de lectura es activa, el 55.6% (5 Ss), uno la considera pasiva y 3 consideran ambas posibilidades.

Al contestar que el proceso era de una dinámica activa, los sujetos expresaron opiniones acerca de que involucra una actividad mental continua, la involucración de los estudiantes en la propia dinámica en clase lo hace activo, los estudiantes participan en un 90% y que depende de la motivación que propicie el profesor. Al contestar que el proceso era pasivo, el único sujeto que lo hizo así se expresó en términos de que la actividad era a nivel cognoscitivo y no necesariamente física.

El 33.3% (3 Ss) restante, al contestar que la dinámica era tanto activa como pasiva, expresó que se promovía la interacción entre todos los estudiantes y el trabajo individual; involucraban elementos teóricos tanto como participación práctica; que el profesor, al fomentar la discusión hace a la dinámica activa y el hecho de 'leer' la hace pasiva.

OPINIONES ACERCA DEL CURSO QUE IMPARTEN

Ante la pregunta de que si ellos, los profesores, creen que el curso cumple con las expectativas de los estudiantes, el 88.9%

(8 Ss) contestó afirmativamente, el 11.1% (1 Ss) negativamente. Las contestaciones abiertas incluyeron comentarios acerca de que se cumplen las expectativas, ya que los estudiantes llegan a comprender un 80% de los textos especializados que leen y esto tiene relación directa con su carrera; los estudiantes están conscientes de que lo que quieren es comprender y no hablar. Si no se logran los objetivos completos por lo menos los estudiantes logran manejar ciertas estrategias; los ejercicios les son útiles si tienen bases lingüísticas. Logran pasar el examen de requisito.

El sujeto que contestó negativamente opina que los estudiantes no sienten la necesidad por comprender una lectura y no conocen su utilidad.

Ante la pregunta de si necesitan tiempo para preparar previamente la clase, el 22.2% (2 Ss) necesita una hora diaria aproximadamente. El 55.6% (5 Ss) no necesita preparar previamente la clase; tres sujetos dependen del libro exclusivamente, un sujeto lo hace durante la clase misma y el otro no dió razón alguna. Los dos sujetos restantes no contestaron a la pregunta.

OPINIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE AUTO-APRENDIZAJE PARA EL LOGRO DE LA COMPRENSION DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA.

Los profesores contestaron el cuestionario sobre actitudes acerca del tema y obtuvieron una media aritmética del 87.77 con una desviación estandar del 8.77.

En la pregunta final abierta que los invitaba a hacer comentarios de cualquier tipo, tres sujetos no hicieron ningún comentario. Los restantes opinaron que de haber diferentes grados de auto-dirección, el profesor los propiciaría sin olvidar el com-

promiso institucional. Sería motivante la implementación para saber hasta qué punto es necesario el profesor.

Un sujeto opinó que el proyecto parecía interesante pues podría dar bases confiables para un diseño de un curso con estas características.

Otro sujeto comentó que los estudiantes, por las circunstancias educativas, necesitaban siempre al profesor.

Un comentario versó sobre el campo amplio de la investigación sobre la comprensión de lectura.

Otro sujeto tuvo dificultad al resolver el cuestionario, sin especificar detalles.

El hecho de que solamente se seleccionaran a los profesores encargados de los cursos tomados para la muestra resultó convertirse en un manejo no tan conveniente a nivel metodológico por varias razones: el número de sujetos/profesores (9 Ss) no fue lo suficientemente grande para que los datos de los sujetos estudiantes (139 Ss) pudieran ser correlacionados, asociados o comparados, por lo que estos datos no se consideraron como válidos para hacer generalizaciones en cuanto a la muestra de profesores; aunque porcentualmente la cifra sea numéricamente representativa, el 58.85% del total de profesores que en el 2º semestre de 1986 impartieron clases de CL, resultó ser pequeña para trabajarla estadísticamente.

Se intentó ampliar la muestra de profesores respetando las variables inicialmente determinadas para la selección del estrato: profesores que hubieran trabajado en las circunstancias y lugares de donde se seleccionó el estrato de la población. El número de posibles sujetos, 10 más, siguió siendo pequeño. Al no poder re-

currir a estos datos estadísticamente para correlacionarlos y asociarlos con los de los estudiantes, solamente se presentarán descriptivamente y se utilizarán como datos de calidad, como recursos explicativos únicamente, las conclusiones de la investigación podrán, en el caso, generalizarse solamente para los sujetos estudiantes.

4.1.2 ANALISIS DE LOS DATOS DE LOS SUJETOS/ESTUDIANTES

PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO ANEXO D

4.1.2.1 VARIABLES ATRIBUTIVAS

A continuación se describen los datos obtenidos de las variables atributivas de los sujetos-estudiantes.

SEXO. De los 139 sujetos que se prestaron al estudio, el 51.8% (72 Ss) son mujeres, y el 48.2% (67 Ss) son hombres.

EDAD. La mitad de los estudiantes, 51.1% (71 Ss) tiene edades que fluctúan entre los 26 y 30 años. El 23.7% (33 Ss) tiene edades entre 31 y 35 años, el 12.9% (18 Ss) tiene edades entre 18 y 25 años y el 12.2% (17 Ss) es mayor de 36 años. Tomando en cuenta el porcentaje acumulado de estos datos por arriba de la media aritmética, $\bar{x} = 25.42$, se tiene un 64% (89 Ss). El rango que se presentó fue de 18 años el estudiante más joven y 54 años el mayor. Tabla no.1, Figura no.1.

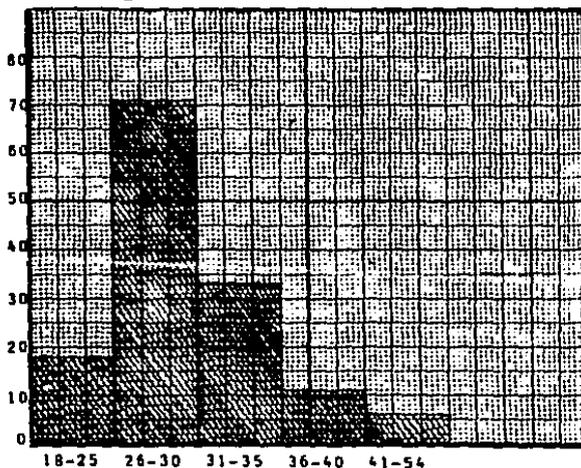


FIGURA NO.1 HISTOGRAMA DE LA EDAD DE LOS ESTUDIANTES

TABLA NO.1 DISTRIBUCION DE LA EDAD DE LOS SUJETOS/ESTUDIANTES (EN AÑOS)

INTERVALO DE CLASE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
18 - 25	18	12.9
26 - 30	71	51.1
31 - 35	33	23.7
36 - 40	11	7.9
41 - 54	6	4.3
	TOTAL: 139	100 %
\bar{x} = 25.42		

AREAS DE ESTUDIO. Los porcentajes de distribución de los estudiantes por áreas de estudio fue de 52.4% (73 Ss) el área humanística y el 47.6% (66 Ss) el área científica: Inicialmente en el cuestionario aplicado se pidió a los estudiantes que anotaran la Facultad o Escuela dónde estudiaban y también la especialidad dentro de ésta. Estos datos no resultaron importantes debido a que las frecuencias obtenidas no señalaron ninguna tendencia mayoritaria cuyo resultado pudiera ofrecer datos cualitativos. Se prefirió agrupar a los estudiantes por áreas académicas para facilitar el manejo estadístico y debido a que la selección de la muestra no había sido inicialmente estratificada por esta variable sino en cuanto a duración, métodos y circunstancias de impartición del curso de CL que estaban llevando en esos momentos.

Tabla No.2.

LUGAR DONDE TOMARON EL CURSO DE CL. El número de estudiantes seleccionados se distribuyó de la siguiente manera en cuanto al lugar en dónde se recibió la instrucción: el 41.7% (58 Ss) llevó el curso en la Facultad de Ciencias, el 38.8% (54 Ss) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el 19.4% (27 Ss) restante en el CELE. Tabla No.3.

**TABLA NO.2 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A LA FACULTAD O ESCUELA EN LA CUAL CURSAN SU CARRERA.
REDISTRIBUCION POR AREAS ACADEMICAS.**

FACULTAD O ESCUELA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AREA HUMANISTICA		
C.P. y S.	56	40.3
CONTADURIA	2	1.5
DERECHO	5	3.5
ECONOMIA	1	0.7
FILOSOFIA Y LETRAS	1	0.7
PSICOLOGIA	7	5.0
TRABAJO SOCIAL	1	0.7
SUB-TOTAL: 73		52.4 %
AREA CIENTIFICA		
CIENCIAS	60	43.2
INGENIERIA	1	0.7
MEDICINA	2	1.5
QUIMICA	2	1.5
ENEP	1	0.7
SUB-TOTAL: 66		47.6 %
TOTAL 139		100 %

TABLA NO.3 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO AL LUGAR DONDE LLIVARON EL CURSO DE COMPRESION DE LECTURA

LUGAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CELE	27	19.4
C.P. y S.	54	38.8
CIENCIAS	58	41.7
TOTAL 139		100 %

Facilidades que ofrece cada lugar en dónde se imparten los cursos:

CELE: lecturas generales, dos horarios (8 a 10 a.m. y 19 a 21 p.m.), ofrece la acreditación del requisito, no es el lugar en dónde cursan la carrera.

CIENCIAS: por especialización: Físicos, Matemáticos, Actuarios y Biólogos, horario de 13 a 15 p.m. ofrece la acreditación del requisito, in situ.

C.P.y S.: por tronco común horario (7 a 9 a.m., 11 a 13 p.m., 13 a 15 p.m., y 18 a 20 p.m.), no ofrece la acreditación, in situ.

En términos generales se puede decir que se maneja un número un poco mayor de la mitad de estudiantes del área Humanística y que la Facultad de Ciencias atiende a un número ligeramente más grande de estudiantes.

La Figura No.2 presenta visualmente los datos obtenidos acerca de estas dos variables.

FIGURA NO.2 GRAFICA CIRCULAR DE LAS VARIABLES:
ÁREA ACADÉMICA Y LUGAR DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.



NIVEL DE ESTUDIOS. Más de la mitad de los encuestados, el 65.5% (91 Ss) cursan la licenciatura; el 21.6% (30 Ss) ya la ha terminado, son pasantes; y el 7.9% (11 Ss) son titulados, aspiran a algún programa de maestría o doctorado o ya lo están cursando; un 5% (7 Ss) no respondió a la pregunta. Tabla No.4, Figura No.3.

TABLA NO.4 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO AL NIVEL DE ESTUDIOS.

NIVEL DE ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TODAVIA CURSAN LA LICENCIATURA	91	65.5
PASANTES	30	21.6
TITULADOS, ASPIRANTES A POSGRADO O CURSANDOLO	11	7.9
NO RESPUESTA	7	5.0
TOTAL	139	100 %

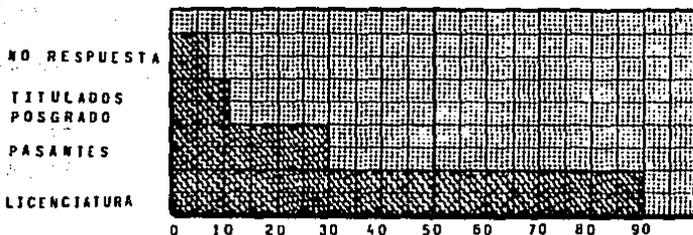


FIGURA NO.3 HISTOGRAMA DEL NIVEL DE ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES.

Las siguientes preguntas en el cuestionario se consideraron como parte de la información general que manejaban los estudiantes acerca del curso de CL, acerca del requisito institucional, cuántos idiomas acreditar, en qué momento de la carrera; no se tomaron en cuenta para la estadística.

INFORMACION GENERAL ACERCA DEL CURSO DE CL Y DEL REQUISITO INSTITUCIONAL. De la totalidad de la muestra, el 99.3% (138 Ss) sabe que tiene que cubrir el requisito institucional, las condiciones de dicho requisito y en qué momento debe hacerlo, el 98.6% (137 Ss) conoce los procedimientos de acuerdo a la carrera que cursa.

TIEMPO EXTRA PARA PREPARAR EL CURSO QUE LLEVAN. Un porcentaje considerable, 82% (114 Ss), respondió afirmativamente acerca del tiempo fuera de clase que se le dedica a un curso de CL, un 15.8% (22 Ss), no le dedica tiempo extra y un 2.2% (3 Ss) no respondió a la pregunta.

Del porcentaje que contestó afirmativamente, la mitad 50.8% (58 Ss) dedica de una a dos horas diarias de tiempo extra para la preparación del curso; el 45.0% (52 Ss) dedica menos de una hora y sólo el 3.5% (4 Ss) dedica más de dos horas diarias.

Del porcentaje que contestó negativamente, el 77.27% (17 Ss) respondió que es por falta de tiempo, 13.63% (3 Ss) no considera que sea necesario dedicarle tiempo extra, el 9.09% (2 Ss) restante dió contestaciones que no justificaron ser incluidas en ninguna de las categorías anteriores. Tabla No.5.

TABLA NO.5 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON A LA PREGUNTA ACERCA DE DEDICAR TIEMPO EXTRA A LA PREPARACION DEL CURSO CL.

CONTESTACIONES NEGATIVAS			CONTESTACIONES AFIRMATIVAS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	114	82.25	de 1 hr.	52	45.61
			1 a 2 hrs.	58	50.87
			de 2 hrs.	4	3.50
			TOTAL	114	100 %
CONTESTACIONES NEGATIVAS			CONTESTACIONES NEGATIVAS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	22	15.8	Falta tiempo	17	77.27
			no necesario	3	13.63
			otra razón	2	9.09
TOTAL	22	100 %	TOTAL	22	100 %
NO RESPUESTA	3	2.2			
	139	100 %			

Se considera de valor que un número mayoritario de estudiantes (114 Ss) dediquen tiempo extra a la preparación de su curso de CL, el tiempo dedicado no rebasa más de dos horas, sólo cuatro sujetos dedican este tiempo o más a su preparación.

En este tipo de preguntas cabe preguntarse si las respuestas son reales o si los estudiantes contestaron de esta manera un poco en la creencia de que era lo que debían contestar para 'quedar bien'.

ESTUDIANTES QUE HAN LLEVADO OTRO CURSO DE CL. Más de la mitad de los estudiantes, (83 Ss), el 59.7%, no han cursado otro programa

parecido; un 38.8% (54 Ss) sí lo ha llevado. De este porcentaje: el 37. % (20 Ss) ha llevado italiano, el 31.5% (17 Ss), francés, el 18.5% (10 Ss) inglés (debido a que los estudiantes que lo expresaron así manifestaron que en el CCH llevaron este idioma), el 11.1% (6 Ss) ha cursado portugués y el 1.8% (1 Ss) alemán. Hubo un 1.4% (2 Ss) del porcentaje global que no respondió a la pregunta inicial. Tabla No.6.

Esta pregunta se incluyó para intentar establecer una relación entre haber llevado otro curso y una cierta predisposición al estudio auto-dirigido, si ya se tenía información y práctica acerca del proceso de comprensión de documentos escritos en otro idioma que no fuera el inglés podría haberse ya conscientizado el proceso involucrado y por lo tanto saber que podría cumplirse autónomamente.

TABLA NO.6 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON SI HABIAN LLEVADO OTRO CURSO DE CL

CONTESTACIONES			CONTESTACIONES AFIRMATIVAS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	54	38.8	ALEMÁN	1	1.8
			FRANCÉS	17	31.5
			INGLÉS	10	18.5
			ITALIANO	20	37.0
			PORTUGUÉS	6	11.1
			TOTAL	54	100 %
NO	83	59.7			
NO RESPUESTA	2	1.4			
TOTAL	139	100 %			

4.1.2.2 AFIRMACIONES - MOTIVACION (ANEXO D)

Las preguntas 9 y 13 de la primera parte del cuestionario para estudiantes (Anexo D), intentaron investigar cuáles eran las opiniones de los estudiantes ante la razón por la cual creen se haya incluido en su plan de estudios el requisito de acreditación de un idioma extranjero.

En la pregunta 13, el orden por importancia ante las afirmaciones diseñadas dará información acerca de los motivos por los cuales llevan un curso de CL.

En una primera instancia se presentarán las afirmaciones de la pregunta 13 tal y como aparecen en el cuestionario. Los datos se presentarán en el orden en que los estudiantes seleccionaron tales afirmaciones por medio de tablas de distribución.

13.- De los siguientes enunciados, seleccione el orden de importancia que presentan para Ud.

Enumere del 1 al 7, siendo el número 1 el de mayor importancia.

El lograr comprender lecturas en inglés puede ser importante para:

- _____ ganar amigos entre las personas de habla inglesa.
- _____ lograr reconocimiento personal.
- _____ terminar la carrera exitosamente.
- _____ entender mejor el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa.
- _____ conseguir un buen trabajo.
- _____ estar al tanto de las investigaciones internacionales.
- _____ aumentar la cultura general de la persona.

A continuación los datos obtenidos por afirmación y cuya ordenación se contó a partir del porcentaje más alto obtenido en cada una de ellas.

TABLA NO.7 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA: ESTAR AL TANTO DE LAS INVESTIGACIONES INTERNACIONALES		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	60	43.2
2	34	24.5
3	19	13.7
4	14	10.1
5	7	5.0
6	2	1.4
7	3	2.2
	139	100 %
\bar{x}	2.22	
d.e.	1.47	
Md	3.13	

La afirmación: comprender lecturas en inglés puede ser importante para estar al tanto de las investigaciones internacionales quedó en primer lugar con un 43.2% (60 Ss) de apoyo a la afirmación, este porcentaje reflejó la mayor importancia. Tabla No.7.

La afirmación: comprender lecturas en inglés puede ser importante para aumentar la cultura general de la persona, se colocó en 2º lugar con un 33.1% (46 Ss) de apoyo, la distribución entre los primeros lugares marca esta afirmación como de suma importancia. Tabla No.8.

La afirmación ilustrada en la Tabla No.9, "...para terminar la carrera exitosamente" quedó en 3er lugar con un 21.6% (30 Ss). Se aprecia que un porcentaje del 31.7% (44 Ss) la eligió como la de mayor importancia en esta secuencia quedando también dentro de los tres primeros lugares.

TABLA NO.8 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA: AUMENTAR LA CULTURA GENERAL DE LA PERSONA.		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	26	18.7
2	46	33.1
3	34	24.5
4	24	17.3
5	8	5.8
6	1	0.7
7	0	0
	139	100 %
\bar{x} = 2.60	d.e. = 1.18	M_d = 3.72

TABLA NO.9 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA: TERMINAR LA CARRERA EXITOSAMENTE.		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	44	31.7
2	27	19.4
3	30	21.6
4	17	12.2
5	13	9.4
6	4	2.9
7	4	2.9
	139	100 %
\bar{x} = 2.68	d.e. = 1.61	M_d = 3.85

TABLA NO.10 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA: CONSEGUIR UN BUEN TRABAJO		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	0.7
2	11	7.9
3	26	18.7
4	37	26.6
5	37	26.6
6	14	10.1
7	13	9.4
	139	100 %
\bar{x} = 4.38	d.e. = 1.39	M_d = 5.58

TABLA NO.11 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA LOGRAR RECONOCIMIENTO PERSONAL.		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	2	1.4
2	5	3.6
3	5	3.6
4	22	15.8
5	35	25.2
6	36	25.9
7	34	24.5
	139	100 %
$\bar{x} = 5.35$	d.e. = 1.40	$Rd = 6.76$

TABLA NO.12 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA ENTENDER MEJOR EL PENSAMIENTO Y MODO DE VIDA DE LAS PERSONAS DE HABLA INGLESA.		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	5	3.6
2	16	11.5
3	23	16.5
4	22	15.8
5	26	18.7
6	31	22.3
7	16	11.5
	139	100 %
$\bar{x} = 4.47$	d.e. = 1.69	$Rd = 6.14$

TABLA NO.13 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON POR ORDEN DE IMPORTANCIA A 7 AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACION.

AFIRMACION: COMPRENDER LECTURAS EN INGLES PUEDE SER IMPORTANTE PARA GANAR AMIGOS ENTRE LAS PERSONAS DE HABLA INGLESA.		
ORDEN DE IMPORTANCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	0.7
2	0	0
3	2	1.4
4	3	2.2
5	13	9.4
6	51	36.7
7	69	49.6
	139	100 %
$\bar{x} = 6.28$	d.e. = 0.95	$Rd = 7.38$

Al comparar y ordenar resultados, la afirmación: conseguir un buen trabajo, en la Tabla No.10, se colocó en cuarto lugar con 26.6% (37 Ss). Notablemente, la frecuencia que se dió entre el 4º y 5º lugares en esta afirmación es igual, de lo que podemos inferir que esta afirmación tiene una importancia media para los estudiantes.

Las afirmaciones que los estudiantes determinaron como menos importantes fueron:

- 5) entender el pensamiento y modo de vida de personas de habla inglesa,
- 6) lograr reconocimiento personal,
- 7) ganar amigos entre las personas de habla inglesa.

Para la afirmación que quedó en 5º lugar, la mayor frecuencia de un 25.9% (36 Ss) la colocó en un lugar no sumamente importante. Tabla No.11.

La afirmación de la Tabla No.12 quedó en sexto lugar con un 22.3% (31 Ss). Las frecuencias marcan una dispersión similar en los tres últimos lugares, queda igualmente entre los lugares menos importantes.

La afirmación que quedó en último lugar: ganar amigos entre las personas de habla inglesa, logró un 49.6% (69 Ss). Tabla No.13.

A continuación, la media aritmética de las calificaciones del Cuestionario de Actitudes (los datos al respecto a partir de la página 132) de los sujetos que jerarquizaron las afirmaciones que quedaron como las más importantes:

Afirmación 1,	60 Ss,	media aritmética = 88.85
Afirmación 2,	26 Ss,	media aritmética = 87.30
Afirmación 3,	44 Ss,	media aritmética = 87.75

La Tabla No.14 en la página 130 agrupa el orden de las afirmaciones, primero bajo la propuesta de la investigadora, puesto que intuitivamente al redactar las afirmaciones se pensó que el orden que se enlista podría ser parámetro para las contestaciones de los estudiantes; no con el objeto de 'calificar' o 'penalizar' las contestaciones de los sujetos, sino de manera subjetiva que puede servir como indicador para futuras investigaciones. En segundo lugar la tabla agrupa el orden obtenido mediante los datos de los estudiantes y por último el orden obtenido por medio de los datos de los profesores.

Esta presentación muestra que las concordancias en la ordenación son relativamente similares. Los estudiantes y los profesores coincidieron en la selección de las afirmaciones como más importantes: 'estar al tanto de las investigaciones internacionales'

'aumentar la cultura general'

'terminar la carrera exitosamente'

'conseguir un buen trabajo',

aunque no en el mismo orden. La afirmación 'entender el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa' había sido propuesta como de relativa importancia para los estudiantes, no obstante, se colocó dentro de los tres últimos lugares.

Las afirmaciones:

'entender el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa', 'lograr reconocimiento personal' y 'ganar amigos entre las personas de habla inglesa',

fueron ordenadas de igual forma por estudiantes y profesores como las de menor importancia, las dos últimas también coincidieron con las de la propuesta original.

TABLA NO.14 ORDEN DE LAS AFIRMACIONES SOBRE MOTIVACIONES DE CADA UNO DE LOS SUBSTRATOS Y EL PROPUESTO POR LA INVESTIGADORA.

INVESTIGADORA	ESTUDIANTES	PROFESORES
1) estar al tanto de las investigaciones internacionales	1) estar al tanto de las investigaciones internacionales	1) terminar la carrera exitosamente
2) terminar la carrera exitosamente	2) aumentar la cultura general	2) estar al tanto de las investigaciones internacionales
3) aumentar la cultura general	3) terminar la carrera exitosamente	3) conseguir un buen trabajo
4) entender el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa	4) conseguir un buen trabajo	4) aumentar la cultura general

5) conseguir un buen trabajo	5) entender el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa	5) entender el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa
6) lograr reconocimiento personal	6) lograr reconocimiento personal	6) lograr reconocimiento personal
7) ganar amigos entre las personas de habla inglesa	7) ganar amigos entre las personas de habla inglesa	7) ganar amigos entre las personas de habla inglesa

La tabla No.15 presenta los resultados de las contestaciones abiertas a la pregunta no. 9, sobre el propósito por el cual los estudiantes pensaban se había establecido el requisito institucional dentro del plan de estudios.

TABLA NO.15 DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES QUE CONTESTARON (CONTESTACION ABIERTA) A LA PREGUNTA SOBRE EL PROPOSITO POR EL CUAL SE ESTABLECIO EL REQUISITO INSTITUCIONAL DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS.

CONTESTACIONES CATEGORIZADAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
RECURRIR A LA BIBLIOGRAFIA EN LENGUA EXTRANJERA Y PARA UNA MEJOR PREPARACION PROFESIONAL	104	74.8
LOGRAR BECAS, MEJORES POSIBILIDADES EN POSGRADO	14	10.1
AUMENTAR LA CULTURA GENERAL	9	6.5
NECESIDAD O BENEFICIO NO EXPLICITADO	4	2.9
TRABA BUROCRATICA	8	5.8
	139	100 %

Porcentualmente, el 74.8% (104 Ss) contestó que el propósito era el poder recurrir a bibliografía en lengua extranjera y que esto redundaría en una mejor preparación profesional. El 25.3% (30 Ss) restante se dividió en términos de logro de becas, mejores posibilidades en posgrado (no especificaron si estas posibilidades repercutirían dentro de los estudios mismos del posgrado o para ingreso a tal), aumento de cultura en general y necesidades o beneficios no explícitos. Únicamente el 5.8% (8 Ss) de este 25.3%, calificaron al requisito institucional como traba burocrática, un obstáculo para no titularse.

4.1.2.3 CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES

ANEXO F

Las afirmaciones del cuestionario se agruparon de acuerdo a características involucradas en el concepto de auto-aprendizaje para el logro de la comprensión de lecturas en lengua extranjera, estas afirmaciones forman conjuntos que se manejaron como indicadores de tales características, como partes de un todo, la actitud hacia el concepto.

Se describirán los datos obtenidos según porcentajes de ACUERDO Y DESACUERDO. A partir de esto se analizó cada serie de datos por indicador para proceder a cruzarlos con las variables atributivas seleccionadas. Se hace la salvedad de que ciertas afirmaciones se incluyen en uno o más indicadores puesto que su contenido puede abarcarlos.

Se pretende asimismo, llegar a un dato global acerca de la predisposición ante la situación educativa ofrecida. Para esto, se dispone de la calificación obtenida en el cuestionario, así como las contestaciones a la pregunta final abierta acerca del tema.

Los indicadores que se manejaron:

- (1) Actitud general hacia el concepto de auto-aprendizaje,
- (2) Responsabilidad ante el estudio,
- (3) Determinación individual de objetivos de estudio,
- (4) Ritmo de aprendizaje, selección y opciones,
- (5) Selección de material de trabajo,
- (6) Supervisión del estudio,
- (7) Papel de la evaluación.

INDICADOR: ACTITUD GENERAL HACIA EL AUTO-APRENDIZAJE (1)

Se presentarán las afirmaciones diseñadas para cada indicador en grados de aceptación del concepto, la respuesta esperada por la investigadora se subraya o se escribe con mayúsculas en cada afirmación. La numeración de las afirmaciones corresponde al orden de presentación en el cuestionario.

Número de afirmaciones	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	\bar{x}	d.c.	Md	Modo
5	25	5	19.2	2.67	19.30	20

AFIRMACIONES:

26. Auto-aprendizaje implica compromiso del estudiante ante el estudio.						
<u>ACUERDO</u>		DESACUERDO			INDECISOS	
132	95%	5	3.6%		2	1.4%
3. El estudiante podrá determinar el objetivo general del curso.						
<u>ACUERDO</u>		DESACUERDO			INDECISOS	
118	84.9%	14	10.0%		7	5.0%
24. El estudiante es capaz de supervisar independientemente su trabajo.						
<u>ACUERDO</u>		DESACUERDO			INDECISOS	
91	65.5%	29	20.9%		19	13.7%
20. El estudiante será capaz de determinar libremente el porcentaje de asistencia.						
<u>ACUERDO</u>		DESACUERDO			INDECISOS	
95	68.3%	37	26.7%		7	5.0%
6. En un curso auto-dirigido el estudiante decide en qué momento toma el examen final.						
<u>ACUERDO</u>		DESACUERDO			INDECISOS	
98	70.5%	29	20.8%		12	8.6%

DESCRIPCION DE DATOS

En las cinco afirmaciones los estudiantes contestaron estar de ACUERDO con el contenido de las mismas, con porcentajes por arriba de la mitad de las frecuencias.

Se procedió al cruce de variables, el indicador ACTITUD GENERAL HACIA EL AUTO-APRENDIZAJE (1), las puntuaciones ALTAS 65 sujetos (46.85%) y BAJAS 74 sujetos (53.2%); con las variables atributivas seleccionadas.

La Tabla No.16 reúne los datos obtenidos en la distribución de frecuencias para obtener el estadístico chi cuadrada, (χ^2).

En la variable SEXO, se aprecia que la frecuencia más grande se concentró en las puntuaciones BAJAS obtenidas por los Hombres 43 Ss (30.95%), 41 Mujeres (29.5%), obtuvieron puntuaciones ALTAS. En el dato logrado por medio del estadístico, se ve que $\chi^2 = 6.220$, $p = 0.012$, demuestra una diferencia significativa, lo cual podría indicar que habría más mujeres dispuestas a aceptar globalmente este concepto que hombres.

La distribución de frecuencias en el indicador 1 con la variable EDAD, dividida por quinquenios, concentró más sujetos en edades de 26 a 30 años con 38 Ss (27.3%) en las puntuaciones ALTAS, en este quinquenio se concentra la mayoría de los sujetos. Otra distribución importante se dió en las edades entre 31 a 35 años con 20 sujetos (14.4%) con puntuaciones BAJAS. El cruce de variables dió una chi cuadrada = 4.251 con un nivel de significación de 0.373.

Con respecto a los datos obtenidos con la variable AREA ACADEMICA de los estudiantes, la mayor frecuencia se dió en el área científica con 38 Ss (27.3%) con puntuaciones BAJAS. En el área humanística, 37 Ss (26.6%) obtuvieron puntuaciones ALTAS. El cruce de variables no fue estadísticamente significativo, $\chi^2 = 0.950$, $p = 0.329$.

Los datos obtenidos en el cruce de este indicador (1) con la variable NIVEL DE ESTUDIOS mostró que la frecuencia más grande de sujetos fue de 46 (33.1%) con puntuaciones ALTAS de los sujetos que todavía cursan la licenciatura, aunque un número casi igual de sujetos 45 (32.4%) obtuvo puntuaciones BAJAS en ese mismo nivel. Este nivel concentra la mayoría de la muestra. En el segundo nivel más poblado, pasantes, la frecuencia más alta 16 Ss (11.5%) obtuvo puntuaciones BAJAS y 14 Ss (10.1%) puntuaciones ALTAS. La medida estadística $\chi^2 = 4.176$, $p = 0.243$ no dió niveles estadísticamente significativos.

Se tomaron los datos del indicador con la variable LUGAR EN DONDE LLEVARON EL CURSO DE CL (CCL). La frecuencia de puntuaciones ALTAS, 28 Ss (20.1%) en la Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, sin embargo, la frecuencia más grande fue de puntuaciones BAJAS 34 Ss (24.5%) en la Fac. de Ciencias. El cruce de variables no señala niveles significativos, $\chi^2 = 1.257$, $p = 0.533$.

En cuanto a las frecuencias obtenidas en la distribución de acuerdo con el número de estudiantes a los que cada PROFESOR instruyó, la población del profesor No.4 se distribuyó con 19 Ss (13.7%) con BAJAS y 14 Ss (10.1%) con ALTAS. La población del profesor No.6 se distribuyó con 16 sujetos (11.5%) con puntuaciones BAJAS y 10 (7.8%) con ALTAS. La población del profesor No.2 se distribuyó, 10 Ss (7.2%) ALTAS y 8 Ss (5.8%) BAJAS. Los estudiantes del profesor No.3 se distribuyeron con 6 Ss (4.3%) ALTAS y un sujeto con BAJAS. El cruce de variables no dió niveles significativos, $\chi^2 = 8.549$, $p = 0.381$.

Una vez llevado a cabo el cruce de variables se procedió a

aplicar otro estadístico no paramétrico para obtener otro nivel de análisis de los mismos datos tratando de arrojar mayor luz sobre los mismos. Así tenemos en la Tabla No.17 los datos obtenidos mediante los estadísticos: Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney.

El dato del indicador 1 con las divisiones de la variable SEXO arrojó un nivel significativo: $U = 1851.5$, $p = 0.017$. Se acepta por lo tanto la hipótesis de investigación, que en este caso dice que la frecuencia relativa de los sujetos-hombres que favorecen el concepto global del auto-aprendizaje no es la misma, es menor, que la frecuencia de las mujeres que lo favorecen, dato que fue apoyado con el análisis anterior.

La otra variable que obtuvo un nivel significativo fue el NIVEL DE ESTUDIOS: $H = 8.445$, $p = 0.037$, se puede depender de esta variable y aceptar la hipótesis de investigación para decir que ya que las frecuencias relativas difieren entre la división por niveles de estudio, esta variable podría tomarse como factor inferencial. Los niveles de esta variable en el análisis anterior no fueron significativos, no obstante aquí al considerarse todas las calificaciones resultó significativo.

Los datos obtenidos en las demás variables no reflejaron niveles estadísticamente significativos. Por consiguiente, con estas variables se aceptarán las hipótesis nulas correspondientes, ya que las diferencias muestrales son iguales en todos los niveles y estas diferencias se debieron al azar.

TABLA NO.16

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR ACTITUD
GENERAL HACIA EL AUTO-APRENDIZAJE Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLE	SUJETOS N= 139	CALIFICACIONES				χ^2	SIGNIFICANCIA
		BAJAS	%	ALTAS	%		
<u>SEXO</u>		n=74	53.2	n=65	46.8		
HOMBRES	67	43	30.9	24	17.3		
MUJERES	72	31	22.3	41	29.5	6.220	0.012*
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	10	7.2	8	5.8		
26 - 30	71	33	23.7	38	27.3		
31 - 35	33	20	14.4	13	9.4		
36 - 40	11	6	4.3	5	3.6		
41 - 54	6	5	3.6	1	0.7	4.251	0.373
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	38	27.3	28	20.1		
HUMANISTICA	73	36	25.9	37	26.6	0.950	0.329
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	45	32.4	46	33.1		
PASANTES	30	16	11.5	14	10.1		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	4	2.9	3	2.2	4.176	0.243
<u>LUGAR OCL</u>							
C.E.L.E.	27	14	10.1	13	9.4		
C.P. y S.	54	26	18.7	28	20.1		
CIENCIAS	58	34	24.5	24	17.3	1.257	0.533
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	6	4.3	3	2.2		
No. 2	18	8	5.8	10	7.2		
No. 3	7	1	0.7	6	4.3		
No. 4	33	19	13.7	14	10.1		
No. 5	11	4	2.9	7	5.0		
No. 6	26	16	11.5	10	7.2		
No. 7	14	9	6.5	5	3.6		
No. 8	16	8	5.8	8	5.8		
No. 9	5	3	2.2	2	1.4	8.549	0.381

*p = 0.05

TABLA NO. 17

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL INDICADOR: ACTITUD GENERAL HACIA EL AUTO-
APRENDIZAJE Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLES	SUJETOS N= 139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	61.63				
MUJERES	72	77.78	1851.5	0.0173*		
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	73.25				
26 - 30	71	73.82				
31 - 35	33	64.61				
36 - 40	11	71.73				
41 - 54	6	41.50			4.375	0.358
<u>AREA</u>						
CIENITIFICA	66	67.20				
HUMANISTICA	73	72.53	2224.5	0.4330		
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	74.08				
PASANTES	30	71.50				
POSGRADO	11	37.45				
NO RESPUESTA	7	61.71			58.455	0.0035*
<u>LUGAR</u>						
<u>CCL</u>						
C.E.L.E.	27	64.06				
C.P. y S.	54	74.62				
CIENCIAS	58	68.47			1.383	0.496

* p = 0.050

INDICADOR: RESPONSABILIDAD ANTE EL ESTUDIO (2)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.e.	Md	Modo
6	30	6	22.76	3.17	22.79	22

AFIRMACIONES:

26. Auto-aprendizaje implica compromiso del estudiante ante el estudio.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|---------|------------|-----------|
| 132 95% | 5 3.6% | 2 1.4% |
24. El estudiante es capaz de supervisar independientemente su trabajo.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|----------|------------|-----------|
| 91 65.5% | 29 20.9% | 19 13.7% |
22. Auto-aprendizaje implica porcentajes de responsabilidad divididos en: 30% el estudiante y 70% el profesor.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|---------|------------|-----------|
| 8 5.7% | 119 85.7% | 12 8.6% |
12. Los estudiantes seleccionarán los artículos de lectura en un curso auto-dirigido.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|----------|------------|-----------|
| 97 69.8% | 29 20.9% | 13 9.4% |
10. El estudiante determina cómo y cuándo evaluar los conocimientos adquiridos en el curso.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|----------|------------|-----------|
| 91 65.5% | 39 28.4% | 9 6.5% |
20. El estudiante será capaz de determinar libremente el porcentaje de asistencia al curso.
- | ACUERDO | DESACUERDO | INDECISOS |
|----------|------------|-----------|
| 95 68.3% | 37 26.7% | 7 5% |

DESCRIPCION DE DATOS

En las seis afirmaciones las contestaciones coinciden con la propuesta de la investigadora. Se obtuvieron porcentajes por arriba de la mitad de las frecuencias.

La Tabla No.18 agrupa los datos obtenidos con el indicador

número 2 y las variables atributivas. Este indicador concentró 73 sujetos (52.5%) con calificaciones ALTAS y el 47.5% (66 Ss) con puntuaciones BAJAS, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera.

En la variable SEXO la frecuencia más alta fue obtenida por las Mujeres, 41 Ss (29.5%). El dato de la chi cuadrada = 1.178, $p = 0.278$ no resultó significativo.

Las frecuencias de este indicador con la EDAD de los sujetos señaló un porcentaje del 29.5%, 41 sujetos con puntuaciones ALTAS entre 26 y 30 años. El cruce de variables no fue significativo, $\chi^2 = 8.018$, $p = 0.090$.

En cuanto a las frecuencias distribuidas en los niveles de la variable AREA ACADEMICA, 41 sujetos (29.5%) obtuvieron ALTAS en el área Humanística. Nuevamente el dato de la $\chi^2 = 0.819$, $p = 0.365$ muestra un nivel no significativo estadísticamente.

Las frecuencias más grandes en puntuaciones ALTAS en la variable NIVEL DE ESTUDIOS se concentró en el nivel de los que todavía cursan la Licenciatura, 55 Ss (39.6%), mostrando que el segundo nivel más poblado, pasantes, logró un 12.2% (17 Ss) con puntuaciones BAJAS. En este cruce, el dato de la chi cuadrada igual a 8.767, $p = 0.032$, sí fue significativo estadísticamente. Se acepta, por lo tanto, que las diferencias no se debieron al azar, se podría inferir que los estudiantes que todavía cursan la licenciatura estarían más a favor de responsabilizarse ante el estudio que los estudiantes en los otros niveles.

Las frecuencias más grandes en la variable LUGAR CCL en puntuaciones ALTAS se concentró en la F.C.P.y S. con 32 sujetos.

(23.0%). El dato de la $\chi^2 = 1.609$, $p = 0.447$, no fue significativo.

En cuanto a la variable PROFESOR, la población que maneja el profesor No.2, 18 Ss (12.9%), se distribuyó en puntuaciones ALTAS, el 7.2% (10 Ss) mientras que el resto 5.8% (8 Ss) calificó BAJAS. Los sujetos del profesor No.4, se distribuyeron en 18 sujetos (12.9%) BAJAS y 15 (10.8%) ALTAS. La medida estadística llevada a cabo no obtuvo niveles de significación, $\chi^2 = 5.163$, $p = 0.739$.

En la aplicación de las otras medidas no paramétricas de este indicador RESPONSABILIDAD ANTE EL ESTUDIO y las variables atributivas, Tabla No.19, se encontró únicamente un dato significativo estadísticamente, NIVEL DE ESTUDIO, H de Kruskal-Wallis igual a 10.270, $p = 0.016$, se acepta la hipótesis de investigación que diría que las frecuencias obtenidas por los estudiantes de Licenciatura difieren entre la división difieren de los otros niveles de estudio.

Los datos con las otras variables no reflejaron niveles significativos, la población es la misma, su distribución se debió a la casualidad y no al hecho de que el tener determinada edad o estén en cierta área académica los haya hecho contestar de alguna manera específica.

TABLA NO. 18

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR RESPONSABILIDAD ANTE EL ESTUDIO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLE	SUJETOS N = 139	CALIFICACIONES				χ^2	SIGNIFICANCIA
		BAJAS n=66	% 47.5	ALTAS n=73	% 52.5		
SEXO							
HOMBRES	67	35	25.2	32	23.0	1.178	0.278
MUJERES	72	31	22.3	41	29.5		
EDAD							
18 - 25	18	8	5.8	10	7.2	8.018	0.090
26 - 30	71	30	21.6	41	29.5		
31 - 35	33	20	14.4	13	9.4		
36 - 40	11	3	2.2	8	5.8		
41 - 56	6	5	3.6	1	0.7		
AREA							
CIENTIFICA	66	34	24.5	32	23.0	0.819	0.365
HUMANISTICA	73	32	23.0	41	29.5		
NIVEL DE ESTUDIOS							
LICENCIATURA	91	36	25.9	55	39.6	8.767	0.032*
PASANTES	30	17	12.2	13	9.4		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	4	2.9	3	2.2		
LUGAR CCL							
C.E.L.E.	27	14	10.1	13	9.4	1.609	0.447
C.P. y S.	54	22	15.8	32	23.0		
CIENCIAS	58	30	21.6	28	20.1		
PROFESOR							
No. 1	9	6	4.3	3	2.2	5.163	0.739
No. 2	18	8	5.8	10	7.2		
No. 3	7	2	1.4	5	3.6		
No. 4	33	18	12.9	15	10.8		
No. 5	11	3	2.2	8	5.8		
No. 6	26	13	9.4	13	9.4		
No. 7	14	7	5.0	7	5.0		
No. 8	16	7	5.0	9	6.5		
No. 9	5	2	1.4	3	2.2		

* p = 0.050

TABLA NO.19

ANALISIS ESTADISTICO DEL INDICADOR: RESPONSABILIDAD ANTE EL ESTUDIO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLES	SUJETOS N= 139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	65.11	2084.5	0.1652		
MUJERES	72	74.55				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	66.06			7.316	0.120
26 - 30	71	76.19				
31 - 35	33	61.20				
36 - 40	11	79.23				
41 - 54	6	40.08				
<u>AREA</u>						
CIENTIFICA	66	64.35	2036.0	0.1137		
HUMANISTICA	73	75.11				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	75.10			18.270	0.016*
PASANTES	30	70.00				
POSGRADO	11	35.18				
NO RESPUESTA	7	58.36				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	60.26			4.438	0.109
C.P.y S.	54	78.56				
CIENCIAS	58	66.57				

* p = 0.050

INDICADOR: DETERMINACION INDIVIDUAL DE OBJETIVOS DE ESTUDIO (3)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.e.	Md	Modo
3	15	3	9.61	2.19	9.60	10

AFIRMACIONES:

3. El estudiante podrá determinar el objetivo general del curso.

<u>ACUERDO</u>		<u>DESACUERDO</u>		<u>INDECISOS</u>	
118	84.9%	14	10%	7	5%

13. En un método auto-dirigido la tarea del profesor consiste en lograr los objetivos planteados por las autoridades.

<u>ACUERDO</u>		<u>DESACUERDO</u>		<u>INDECISOS</u>	
56	40.3%	62	44.6%	21	15.1%

15. La institución será responsable de la planeación de un curso auto-dirigido.

<u>ACUERDO</u>		<u>DESACUERDO</u>		<u>INDECISOS</u>	
76	54.7%	50	36%	13	9.4%

DESCRIPCION DE DATOS

Los porcentajes en dos de las afirmaciones concuerdan con la propuesta de la investigadora, sin embargo, en la afirmación número 15 se obtuvieron datos no esperados. El 54.7% (76 Ss) está de acuerdo con la afirmación, la respuesta esperada era el DESACUERDO y sólo obtuvo 36% (50 Ss) de respuestas, el 9.4% (13 Ss) está indeciso.

Este indicador obtuvo el 51.8% (72 Ss) de puntuaciones ALTAS y el 48.2% (67 Ss) de puntuaciones BAJAS. Tabla No.20.

La distribución de frecuencias en la variable SEXO arroja un 30.9% (43 Ss) en la población de Mujeres con puntuaciones ALTAS. El dato de la $\chi^2 = 3.126$, $p = 0.052$ muestra un nivel significativo, que podría indicar que habrá más mujeres dispuestas a determinar objetivos de estudio que hombres.

En la distribución de la variable EDAD, la frecuencia mayor se concentró en puntuaciones BAJAS, 33 Ss (23.7%), en la división entre 26 y 30 años, en el quinquenio entre 31 y 35 años se agrupó un 14.4% (20) en puntuaciones ALTAS. El cruce de variables no fue significativo, $\chi^2 = 4.642$, $p = 0.325$.

En el AREA ACADEMICA, la concentración mayor fue en el área Humanística con puntuaciones ALTAS, 38 Ss (27.3%). El cruce de variables se debió al azar, $\chi^2 = 0.004$, $p = 0.949$.

El NIVEL DE ESTUDIOS concentró a 47 sujetos (33.8%) que todavía cursan la licenciatura con puntuaciones ALTAS y en pasantes también se obtuvo frecuencia más alta, 17 sujetos (12.2%) con puntuaciones ALTAS. El dato de la $\chi^2 = 0.687$, $p = 0.876$ no fue estadísticamente significativo.

En la variable LUGAR DEL CURSO DE CL, la distribución de frecuencias fue muy similar con diferencias de agrupación en los tres lugares, la diferencia fue de uno a dos sujetos. El cruce de variables no arrojó datos significativos tampoco.

La distribución de estudiantes con cada PROFESOR mostró datos interesantes con el profesor No.2, ALTOS, 12 (8.6%), BAJOS 6 (4.3%), el profesor No.4, ALTOS, 22 (15.8%), BAJOS 11 (7.9%), el profesor No.6, BAJOS 17 (12.2%), ALTOS 9 (6.5%). El cruce de variables señala nivel estadísticamente significativo, $\chi^2 = 17.474$, $p = 0.025$. La frecuencia en la distribución no es la misma por cada profesor y la favorabilidad por medio de puntuaciones ALTAS O BAJAS no se debe a la casualidad sino a contestaciones diferenciadas en este indicador.

En la Tabla no.21, los estadísticos sólo arrojaron datos significativos con la variable SEXO, $U = 1952.5$, $p = 0.050$, que po-

dría implicar y además refuerza el dato significativo de la χ^2 obtenido en la misma variable (Tabla no.20), que dice que las mujeres estarán más dispuestas a determinar sus objetivos de estudio, habrá menos hombres dispuestos a determinarlos.

Los demás datos no fueron significativos.

TABLA NO.20

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR DETERMINACION INDIVIDUAL DE OBJETIVOS DE ESTUDIO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLE	SUJETOS N = 139	CALIFICACIONES				χ^2	SIGNIFICANCIA
		BAJAS n= 67	% 48.2	ALTAS n=72	% 51.8		
<u>SEXO</u>							
HOMBRES	67	38	27.3	29	20.9	3.126	0.052*
MUJERES	72	29	20.9	43	30.9		
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	10	7.2	8	7.2	4.642	0.325
26 - 30	71	33	23.7	28	27.3		
31 - 35	33	13	9.4	20	14.4		
36 - 40	11	6	4.3	5	3.6		
41 - 54	6	5	3.6	1	0.7		
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	32	23.0	34	24.5	0.004	0.949
HUMANISTICA	73	35	25.2	38	27.3		
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	44	31.7	47	33.8	0.687	0.876
PASANTES	30	13	9.4	17	12.2		
POSGRADO	11	6	4.3	5	3.6		
NO RESPUESTA	7	4	2.9	3	2.2		
<u>LUGAR CCL</u>							
C.E.L.E.	27	13	9.4	14	10.1	0.000	0.999
C.P. y S.	54	26	18.7	28	20.1		
CIENCIAS	58	28	20.1	30	21.6		
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	7	5.0	2	1.4	17.474	0.025*
No. 2	18	6	4.3	12	8.6		
No. 3	7	1	0.7	6	4.3		
No. 4	33	11	7.9	22	15.8		
No. 5	11	4	2.9	7	5.0		
No. 6	26	17	12.2	9	6.5		
No. 7	14	8	5.8	6	4.3		
No. 8	16	9	6.5	7	5.0		
No. 9	5	4	2.9	1	0.7		

* p = 0.050

TABLA NO.21

ANALISIS ESTADISTICO DEL INDICADOR: DETERMINACION INDIVIDUAL DE
OBJETIVOS DE ESTUDIO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLES	SUJETOS N = 139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- MALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	63.14	1952.5	0.0503*		
MUJERES	72	76.38				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	69.53			4.485	0.344
26 - 30	71	71.77				
31 - 35	33	75.58				
36 - 40	11	56.91				
41 - 54	6	43.75				
<u>AREA</u>						
CIENTIFICA	66	69.34	2365.5	0.852		
HUMANISTICA	73	70.60				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	69.69			0.253	0.969
PASANTES	30	72.20				
POSGRADO	11	65.41				
NO RESPUESTA	7	71.86				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	63.61			1.068	0.586
C.P. y S.	54	73.41				
CIENCIAS	58	69.80				

* p = 0.050

INDICADOR: RITMO DE APRENDIZAJE: SELECCION Y OPCIONES (5)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.e.	Md	Modo
5	25	5	16.50	2.46	16.63	18

AFIRMACIONES:

14. El estudiante seleccionará el ritmo de aprendizaje de acuerdo a su manera de pensar.

ACUERDO	DESACUERDO	INDECISOS
88 63.3%	40 28.8%	11 7.9%

24. El estudiante es capaz de supervisar independientemente su trabajo.

ACUERDO	DESACUERDO	INDECISOS
91 65.5%	29 20.9%	19 13.7%

18. Un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje puede funcionar mediante trabajo grupal.

ACUERDO	DESACUERDO	INDECISOS
116 83.5%	16 11.6%	7 5%

23. El aprovechamiento individual dependerá del ritmo impuesto por el profesor.

ACUERDO	DESACUERDO	INDECISOS
31 22.3%	97 69.7%	11 7.9%

9. El estudiante deberá recurrir a la supervisión del profesor para seguir aprendiendo.

ACUERDO	DESACUERDO	INDECISOS
115 82.7%	19 13.6%	5 3.6%

DESCRIPCION DE DATOS

De las cinco afirmaciones, en cuatro se obtuvieron los resultados esperados, únicamente en la número 9 el resultado fue contrario a lo esperado. En esta afirmación, el DESACUERDO obtuvo un 13.6% (19 Ss), la gran mayoría, el 82.7% (115 Ss) está de acuerdo con la afirmación y el 3.6% (5 Ss) está indeciso.

Este indicador recibió el 51.8% (72 Ss) de puntuaciones ALTAS y el 48.2% (67 Ss) restante, puntuaciones BAJAS.

La Tabla No. 22 concentra los datos obtenidos por frecuencias y cruce de variables de este indicador con las variables atributivas.

Con la variable SEXO, las Mujeres (44 Ss), el 31.7%, obtienen puntuaciones ALTAS y los Hombres (39 Ss), el 28.1% puntuaciones BAJAS. El cruce de variables ofrece $\chi^2 = 5.188$, $p = 0.022$ que es un nivel estadísticamente significativo. El porcentaje de mujeres con puntuaciones altas no es el mismo que el porcentaje de hombres en este indicador, lo que podría indicar predisposición por mayor cantidad de mujeres ante la selección de ritmos de aprendizaje.

La EDAD ofrece entre 26 y 30 años, el 28.8% (40 Ss) con puntuaciones ALTAS y entre 18 y 25, el 5% (11 Ss) con puntuaciones BAJAS. El cruce de variables no fue significativo, $\chi^2 = 2.883$ $p = 0.577$.

En el AREA ACADEMICA, la frecuencia mayor se concentró en el área Humanística con 43 Sujetos (30.9%) con puntuaciones ALTAS y 37 sujetos (26.6%) del área Científica con puntuaciones BAJAS. El dato de la $\chi^2 = 3.108$, $p = 0.077$ no fue significativo.

En la variable NIVEL DE ESTUDIOS, 51 sujetos (36.7%) que todavía cursan la licenciatura obtuvieron puntuaciones ALTAS, el 28.8% (40 Ss) en este mismo nivel obtuvieron puntuaciones BAJAS. En el Posgrado, el 6.5% (9 Ss) obtuvieron puntuaciones BAJAS. El cruce de variables con una chi cuadrada de 5.888, $p = 0.117$ se debió al azar.

El LUGAR CCL, no ofrece diferencias representativas en la proporción de sujetos que obtuvieron puntuaciones ALTAS o BAJAS.

La Fac.C.P. y S. con 32 (23%) con puntuaciones ALTAS es la concentración más representativa. El dato de la $\chi^2 = 2.332, p = 0.311$ no arroja niveles estadísticamente significativos.

En la variable PROFESOR, las frecuencias más representativas se agruparon con el profesor No.3, 6 sujetos (4.3%) con puntuaciones ALTAS, un sujeto (0.7%) BAJAS, el profesor No.7, 9 sujetos (6.5%) ALTAS y 5 (3.6%) BAJAS. El profesor No.4, 19 sujetos (13.7%) BAJAS, 14 (10.1%) ALTAS. No hubo nivel de significación estadística.

En la Tabla No.23, el único dato representativo se obtuvo con la variable NIVEL DE ESTUDIOS, H de Kruskal-Wallis = 10.763, $p = 0.013$. Que hace aceptar la hipótesis de investigación, la proporción de sujetos distribuida en cada nivel de esta variable no es la misma. Esta variable podría tomarse como factor para inferir que la predisposición a determinar el ritmo de aprendizaje podría depender del nivel de estudios de los aprendientes, que en este caso, los más dispuestos se encuentran al nivel licenciatura.

Los demás datos no fueron significativos.

TABLA NO.22

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR RITMO DE APRENDIZAJE Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLE	SUJETOS N=139	CALIFICACIONES				X ²	SIGNIFICANCIA
		BAJAS	%	ALTAS	%		
<u>SEXO</u>		67	48.2	72	51.8		
HOMBRES	67	39	28.1	28	20.1		
MUJERES	72	28	20.1	44	31.7	5.188	0.022*
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	11	7.9	37	5.0		
26 - 30	71	31	22.3	40	28.8		
31 - 35	33	18	12.9	15	10.8		
36 - 40	11	5	3.6	6	4.3		
41 - 54	6	2	1.4	4	2.9	2.883	0.577
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	37	26.6	29	20.9		
HUMANISTICA	73	30	21.6	43	30.9	3.108	0.077
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	40	28.8	51	36.7		
PASANTES	30	14	10.1	16	11.5		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	4	2.9	3	2.2	5.888	0.117
<u>LUGAR CCL</u>							
C.E.L.E.	27	13	9.4	14	10.1		
C.P. y S.	54	22	15.8	32	23.0		
CIENCIAS	58	32	23.0	26	18.7	2.332	0.311
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	5	3.6	4	2.9		
No. 2	18	8	5.8	10	7.2		
No. 3	7	1	0.7	6	4.3		
No. 4	33	19	13.7	14	10.1		
No. 5	11	4	2.9	7	5.0		
No. 6	26	14	10.1	12	8.6		
No. 7	14	5	3.6	9	6.5		
No. 8	16	8	5.8	8	5.8		
No. 9	5	3	2.2	2	1.4	6.806	0.557

* p = 0.050

TABLA NO.23

ANALISIS ESTADISTICO DEL INDICADOR: RITMO DE APRENDIZAJE.
SELECCION Y OPCIONES Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLES	SUJETOS N= 139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	63.66	1987.5	0.0714		
MUJERES	72	75.90				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	57.81			3.008	0.556
26 - 30	71	74.67				
31 - 35	33	66.42				
36 - 40	11	67.64				
41 - 54	6	75.33				
<u>AREA</u>						
CIENTIFICA	66	63.55	1983.5	0.0706		
HUMANISTICA	73	75.83				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	74.14			10.763	0.013*
PASANTES	30	73.22				
POSGRADO	11	33.18				
NO RESPUESTA	7	60.21				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	62.02			3.121	0.210
C.P.y S.	54	77.22				
CIENCIAS	58	66.99				

* p= 0.050

INDICADOR: SELECCION DE MATERIAL (5)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.e.	Md	Modo
4	20	4	14.02	2.45	14.08	16

AFIRMACIONES

12. Los estudiantes seleccionarán los artículos de lectura en un curso auto-dirigido.

<u>ACUERDO</u>	<u>DESACUERDO</u>	<u>INDECISOS</u>
97 69.8%	29 20.9%	13 9.4%

8. El material de trabajo podrá ser seleccionado por el profesor a petición de los estudiantes.

<u>ACUERDO</u>	<u>DESACUERDO</u>	<u>INDECISOS</u>
121 87.1%	16 11.5%	2 1.4%

2. El contenido de un curso de este tipo dependerá de un libro de texto.

<u>ACUERDO</u>	<u>DESACUERDO</u>	<u>INDECISOS</u>
59 42.4%	72 51.8%	8 5.8%

16. El material de lectura estará determinado por las autoridades de la institución.

<u>ACUERDO</u>	<u>DESACUERDO</u>	<u>INDECISOS</u>
40 28.8%	82 58.9%	17 12.2%

DESCRIPCION DE DATOS

Las cuatro afirmaciones obtuvieron porcentajes mayoritarios en los grados de concordancia esperados por la investigadora.

Este indicador obtuvo el 56.8% de puntuaciones BAJAS y el 43.2% de puntuaciones ALTAS. La Tabla No.24 reúne los datos obtenidos por frecuencias y los datos para el cruce de variables.

La variable SEXO agrupa tanto a 39 sujetos (28.1%) Hombres como a 40 sujetos (28.8%) Mujeres con puntuaciones BAJAS. El dato de la $\chi^2 = 0.099$, $p = 0.752$ no fue estadísticamente significativo

La variable EDAD concentró puntuaciones BAJAS en los quinquenios 36 - 30, con el 30.2% (42 Ss), entre 18 y 25, un 8.6%

(12 Ss), en el quinquenio 31 - 35 sólo 18 sujetos (12.9%) obtuvieron puntuaciones ALTAS. El cruce de variables no fue significativo, $\chi^2 = 4.905$, $p = 0.297$.

La variable AREA ACADEMICA concentró en el área Humanística al 28.8% (40 Ss) y al 28.1% (39 Ss) del área Científica con puntuaciones BAJAS. El dato de la $\chi^2 = 3.108$, $p = 0.077$ no es significativo.

En las tres divisiones de la variable NIVEL DE ESTUDIOS no se encontraron frecuencias mayoritarias en puntuaciones ALTAS y el cruce de variables tampoco aportó ningún dato significativo.

La distribución en la variable LUGAR CCL arrojó datos similares que en la variable anterior. Puntuaciones BAJAS en los tres lugares y el cruce de variables no fue estadísticamente significativo, la distribución de respuestas se debió al azar.

Las mismas inferencias se pueden hacer con la variable PROFESOR. Ningún dato proporcional significativo y el cruce de variables no aporta ningún dato inferencial.

Los datos estadísticos obtenidos con las medidas no paramétricas ya mencionadas y presentadas en la Tabla No.25 demuestran que debe aceptarse la hipótesis nula en cada uno de los cruces de variables. No ofrecen datos inferenciales.

TABLA NO.24

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR SELECCION
DE MATERIAL Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLE	SUJETOS N=839	CALIFICACIONES				χ^2	SIGNIFICANCIA
		BAJAS 79	% 28.8	ALIAS 60	% 43.2		
<u>SEXO</u>							
HOMBRES	67	39	28.1	28	20.1	0.099	0.752
MUJERES	72	40	28.8	32	23.0		
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	12	8.6	6	4.3	6.905	0.297
26 - 30	71	42	30.2	29	20.9		
31 - 35	33	15	10.8	18	12.9		
36 - 40	11	5	3.6	6	4.3		
41 - 54	6	5	3.6	1	0.7		
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	39	28.1	27	19.4	3.108	0.077
HUMANISTICA	73	40	28.8	33	23.7		
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	50	36.0	41	29.5	3.488	0.322
PASANTES	30	17	12.2	13	9.4		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	3	2.2	4	2.9		
<u>LUGAR CCL</u>							
C.E.L.E.	27	16	11.5	11	7.9	0.902	0.636
C.P.y S.	54	28	20.1	26	18.7		
CIENCIAS	58	35	25.2	23	16.5		
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	7	5.0	2	1.4	4.730	0.785
No. 2	18	9	6.5	9	6.5		
No. 3	7	3	2.2	4	2.9		
No. 4	33	19	13.7	14	10.1		
No. 5	11	5	3.6	6	4.3		
No. 6	26	16	11.5	10	7.2		
No. 7	14	8	5.8	6	4.3		
No. 8	16	8	5.8	8	5.8		
No. 9	5	4	2.9	1	0.7		

* p = 0.050

TABLA NO.25

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL INDICADOR: SELECCION DE MATERIAL DE TRABAJO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLES	SUJETOS N-139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	70.33	2390.0	0.9254		
MUJERES	72	69.69				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	59.78			3.506	0.477
26 - 30	71	69.46				
31 - 35	33	76.91				
36 - 40	11	78.36				
41 - 54	6	56.75				
<u>AREA</u>						
CIENTIFICA	66	66.43	2173.5	0.3157		
HUMANISTICA	73	73.23				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	70.45			0.926	0.819
PASANTES	30	70.22				
POSGRADO	11	60.45				
NO RESPUESTA	7	78.29				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	68.17			1.585	0.453
C.P.y S.	54	75.30				
CIENCIAS	58	65.92				

* p = 0.050

INDICADOR: SUPERVISION DEL ESTUDIO (6)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.o.	Md	Modo
7	35	7	22.25	3.19	22.34	23

AFIRMACIONES:

22. Auto-aprendizaje implica porcentajes de responsabilidad divididos en: 30% el estudiante y 70% el profesor.
- | | | | | |
|---------|------|-------------------|-------|-----------|
| ACUERDO | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 8 | 5.7% | 119 | 85.7% | 12 8.6% |
13. En un método auto-dirigido la tarea del profesor consiste en lograr los objetivos planteados por las autoridades.
- | | | | | |
|---------|-------|-------------------|-------|-----------|
| ACUERDO | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 56 | 40.3% | 62 | 44.6% | 21 15.1% |
7. El profesor supervisará el trabajo independientemente de la petición general.
- | | | | | |
|---------|-------|-------------------|-------|-----------|
| ACUERDO | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 47 | 33.8% | 79 | 56.8% | 13 9.4% |
9. El estudiante deberá recurrir a la supervisión del profesor para seguir aprendiendo.
- | | | | | |
|---------|-------|-------------------|-------|-----------|
| ACUERDO | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 115 | 82.7% | 19 | 13.6% | 5 3.6% |
25. El trabajo en grupo debe ser dirigido por el profesor.
- | | | | | |
|---------|-------|-------------------|-------|-----------|
| ACUERDO | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 83 | 59.7% | 33 | 23.7% | 23 16.5% |
19. El profesor supervisa la clase a partir de las peticiones de los estudiantes.
- | | | | | |
|----------------|-------|-------------------|-------|-----------|
| <u>ACUERDO</u> | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 117 | 84.1% | 16 | 11.5% | 6 4.3% |
5. La tarea del profesor dependerá de la necesidad de asesoría por parte de los estudiantes.
- | | | | | |
|----------------|-------|-------------------|-----|-----------|
| <u>ACUERDO</u> | | <u>DESACUERDO</u> | | INDECISOS |
| 117 | 84.1% | 14 | 10% | 8 5.8% |

DESCRIPCION DE DATOS

De las siete afirmaciones, cinco obtuvieron los datos esperados, en dos afirmaciones los porcentajes de acuerdo o desacuerdo fueron contrarios a los esperados. En la afirmación 9, la con-

testación en DESACUERDO fue de sólo el 13.6% (19 Ss), el 82.7% (115 Ss) está de acuerdo con la afirmación, el 3.6% (5 Ss) está indeciso. En la número 25, el DESACUERDO sólo obtuvo el 23.7% (33 Ss) de contestaciones, el 59.7% (83 Ss) estuvo de acuerdo, un poco más de la mitad y el 16.5% (23 Ss) está indeciso.

El indicador SUPERVISION DEL ESTUDIO obtuvo el 51.8% de puntuaciones BAJAS y el 48.2% de puntuaciones ALTAS. La Tabla No.26 reúne los datos inferenciales obtenidos.

En la variable SEXO existe un número igual de Hombres 41 (29.5%) con puntuaciones BAJAS que de Mujeres 41 (29.5%) con calificaciones ALTAS. El dato que dió la chi cuadrada 4.573, $p = 0.032$ indica significación estadística. Esta proporción encontrada en las frecuencias por calificación se toma como real y no debida a la casualidad. Se puede inferir que habrá tanto mujeres a favor de una supervisión auto-dirigida que hombres que no la favorezcan.

La EDAD ofrece distribuciones de frecuencias en puntuaciones ALTAS entre los 26 y 30 años, el 30.2% (42 Ss), entre los 18 y 25 años y los 31 y 35, las puntuaciones son BAJAS. El cruce de variables $\chi^2 = 4.683$, $p = 0.196$ no fue significativo.

En la variable AREA ACADEMICA, las frecuencias están distribuidas muy similarmente, el 28.1% (39 Ss) del área Humanística obtuvieron puntuaciones BAJAS. El dato inferencial no aporta ninguna información.

En la variable NIVEL DE ESTUDIOS la frecuencia en puntuaciones ALTAS fue de 47 sujetos (33.8%) que todavía cursan la licenciatura y de 18 sujetos (12.9%) con puntuaciones BAJAS que

son pasantes. El dato de la $\chi^2 = 4.683$, $p = 0.196$ no fue estadísticamente significativo.

En la variable LUGAR CCL las frecuencias que pueden señalarse son: el 13.7% (19 Ss) en el CELE que obtuvieron puntuaciones BAJAS, 33 sujetos (23%) en Ciencias con puntuaciones ALTAS. El dato de la $\chi^2 = 4.928$, $p = 0.085$ no ofrece ninguna aportación, la distribución se debió al azar.

Con la variable PROFESOR, el 15.1% (21 Ss) del profesor No.4 obtuvieron puntuaciones ALTAS, 13 sujetos del profesor No.2 y 18 sujetos (12.9%) del profesor No.6 obtuvieron puntuaciones BAJAS. El dato de la $\chi^2 = 15.135$, $p = 0.056$ da niveles significativos estadísticamente, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación, infiriendo que el factor PROFESOR podría tomarse como elemento para que la distribución de frecuencias en este indicador, SUPERVISION DEL ESTUDIO, sea significativa.

En la Tabla No.27, sin embargo, ninguno de los estadísticos arrojó datos significativos de este indicador con las variables atributivas. Se acepta, por lo tanto, la hipótesis nula correspondiente para cada comparación del indicador con las variables atributivas.

TABLA NO.26

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR SUPERVISION
DEL ESTUDIO Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLE	SUJETOS N-139	CALIFICACIONES				X ²	SIGNIFICANCIA
		BAJAS 72	% 51.8	ALTAS 67	% 48.2		
<u>SEXO</u>							
HOMBRES	67	41	29.5	26	18.7	4.573	0.032*
MUJERES	72	31	22.3	41	29.5		
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	11	7.9	7	5.0	8.797	0.066
26 - 30	71	29	20.9	42	30.2		
31 - 35	33	19	13.7	14	10.1		
36 - 40	11	8	5.8	3	2.2		
41 - 54	6	5	3.6	1	1.7		
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	33	23.7	33	23.7	0.162	0.686
HUMANITICA	73	39	28.1	34	24.5		
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	44	31.7	47	33.8	4.683	0.196
PASANTES	30	18	12.9	12	8.6		
POSGRADO	11	8	5.8	3	2.2		
NO RESPUESTA	7	2	1.4	5	3.6		
<u>LUGAR CCL</u>							
C.E.L.E.	27	19	13.7	8	5.8	4.928	0.085
C.P. y S.	54	27	19.4	27	19.4		
CIENCIAS	58	26	18.7	32	23.0		
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	6	4.3	3	2.2	15.135	0.056*
No. 2	18	13	9.4	5	3.6		
No. 3	7	2	1.4	5	3.6		
No. 4	33	12	8.6	21	15.1		
No. 5	11	4	2.9	7	5.0		
No. 6	26	18	12.9	8	5.8		
No. 7	14	6	4.3	8	5.8		
No. 8	16	7	5.0	9	6.5		
No. 9	5	4	2.9	1	0.7		

* p = 0.050

TABLA NO.27

ANALISIS ESTADISTICO DEL INDICADOR: SUPERVISION DEL ESTUDIO
Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLES	SUJETOS N-139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	66.44	2173.5	0.3124		
MUJERES	72	73.31				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	69.94			3.310	0.507
26 - 30	71	75.05				
31 - 35	33	68.06				
36 - 40	11	56.73				
41 - 54	8	56.42				
<u>AREA</u>						
CIENTIFICA	66	71.65	2298.0	0.6381		
HUMANISTICA	73	68.48				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	74.20			4.524	0.206
PASANTES	30	64.93				
POSGRADO	11	48.77				
NO RESPUESTA	7	70.43				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	57.81			3.784	0.151
C.P.y S.	54	69.80				
CIENCIAS	58	76.04				

* p = 0.050

INDICADOR: PAPEL DE LA EVALUACION (7)

NUMERO DE AFIRMACIONES	PUNTAJE MAXIMO	PUNTAJE MINIMO	\bar{x}	d.e.	Md	Modo
7	35	7	23.58	4.12	23.77	22

AFIRMACIONES:

1. El profesor evalúa al grupo independientemente de la opinión general de los estudiantes.	ACUERDO	<u>DESACUERDO</u>	INDECISOS
	54 38.9%	72 51.8%	13 9.4%
17. El estudiante será obligado a tomar el examen final.	ACUERDO	<u>DESACUERDO</u>	INDECISOS
	51 36.7%	77 55.4%	11 7.9%
11. La asistencia a un curso auto-dirigido debe ser un factor para la evaluación final.	ACUERDO	<u>DESACUERDO</u>	INDECISOS
	65 46.8%	65 46.8%	9 6.5%
21. Es preferible que el estudiante evalúe su aprovechamiento en un curso hasta terminarlo.	ACUERDO	<u>DESACUERDO</u>	INDECISOS
	55 39.6%	72 51.8%	12 8.6%
10. El estudiante determina cómo y cuándo evaluar los conocimientos adquiridos en el curso.	<u>ACUERDO</u>	DESACUERDO	INDECISOS
	91 65.5%	39 28%	9 6.5%
6. En un curso auto-dirigido el estudiante decide en qué momento toma el examen final.	<u>ACUERDO</u>	DESACUERDO	INDECISOS
	98 70.0%	29 20.8%	12 8.6%
4. Si el grupo ha trabajado autónomamente decidirá cuándo evaluar su aprendizaje.	<u>ACUERDO</u>	DESACUERDO	INDECISOS
	119 85.6%	16 11.5%	4 2.9%

DESCRIPCION DE DATOS

De las siete afirmaciones sólo la número 11 arroja porcentajes inesperados, las otras seis agrupan porcentajes de frecuencia como se esperaba. En la número 11, la afirmación divide equitativamente a la muestra, la respuesta esperada era el DESACUERDO

y recibe un 46.8% (65 Ss), mismo porcentaje que recibe el acuerdo a que la asistencia a un curso auto-dirigido sea un factor para la evaluación final, un 6.5% (9 Ss) está indeciso.

El indicador número 7 obtuvo el 51.8% (72 Ss) de puntuaciones ALTAS y el 48.2% (67 Ss) de puntuaciones BAJAS.

La Tabla No.28 agrupa los datos por variables.

En la variable SEXO, 39 mujeres (28.1%) obtuvieron puntuaciones ALTAS, las demás distribuciones de frecuencias son muy similares entre sí sin aportar datos interesantes. El cruce de variables, $\chi^2 = 0.335$, $p = 0.562$, no da significación estadística.

La variable EDAD concentra el 26.6% (37 Ss) de edad entre los 26 y 30 años con puntuaciones BAJAS y en las edades entre 18 y 25, el 4.3% (12 Ss) también con BAJAS, entre 31 y 35 años el 14.4% (20 Ss) con puntuaciones ALTAS. El dato de la chi cuadrada 4.922, $p = 0.295$ no ofrece datos significativos.

En la variable AREA ACADEMICA la distribución de frecuencias es muy similar entre sí, el 27.3% (38 Ss) del área Humanística obtuvieron puntuaciones ALTAS. El dato inferencial no es significativo estadísticamente.

En la variable NIVEL DE ESTUDIOS tanto 49 sujetos (35.7%) que todavía cursan la licenciatura como 19 sujetos (13.7%) que son pasantes obtuvieron puntuaciones ALTAS. El dato del cruce de variables, $\chi^2 = 8.242$, $p = 0.041$ resulta significativo, lo que conduce a aceptar la hipótesis de investigación, ya que aquí la frecuencia de los sujetos divididos en los diferentes niveles no es la misma en este indicador. La distribución debido a la contestación de los sujetos no se debió a la casualidad.

Las frecuencias de la variable LUGAR CCL ofreció el 24.5% (34 Ss) en la Fac. de Ciencias con puntuaciones ALTAS y 11.5% (16 Ss) en CELE con puntuaciones BAJAS. El dato inferencial no fue estadísticamente significativo.

Las frecuencias en la variable PROFESOR están distribuidos de manera muy similar entre sí, no se puede señalar ningún dato como representativo. El cruce de variables indicó $\chi^2 = 3.562$, $p = 0.894$, no estadísticamente significativo.

La Tabla No.29, sólo ofrece un dato significativo con este indicador. La variable NIVEL DE ESTUDIOS podrá ser tomada como factor inferencial, $H = 9.475$, $p = 0.023$. La hipótesis de investigación se acepta, en donde parece ser que son los pasantes, seguidos de los de licenciatura los que están más de acuerdo con el papel de la evaluación de manera auto-dirigida que los demás niveles.

TABLA NO.28

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES DEL INDICADOR PAPEL DE LA EVALUACION Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

VARIABLE	SUJETOS N = 139	CALIFICACIONES				x ²	SIGNIFICANCIA
		BAJAS 67	% 48.2	ALTAS 72	% 51.8		
<u>SEXO</u>							
HOMBRES	67	34	24.5	33	23.7	0.335	0.562
MUJERES	72	33	23.7	39	28.1		
<u>EDAD</u>							
18 - 25	18	6	4.3	12	8.6	4.922	0.295
26 - 30	71	37	26.6	34	24.5		
31 - 35	33	13	9.4	20	14.4		
36 - 40	11	7	5.0	4	2.9		
41 - 54	6	4	2.9	2	1.4		
<u>AREA</u>							
CIENTIFICA	66	32	23.0	34	24.5	0.004	0.949
HUMANISTICA	73	35	25.2	38	27.3		
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>							
LICENCIATURA	91	42	30.2	49	35.3	6.242	0.041*
PASANTES	30	11	7.9	19	13.7		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	5	3.6	2	1.4		
<u>LUGAR CCL</u>							
C.E.L.E.	27	16	11.5	11	7.9	2.473	0.290
C.P.y S.	54	27	19.4	27	19.4		
CIENCIAS	58	24	17.3	34	24.5		
<u>PROFESOR</u>							
No. 1	9	5	3.6	4	2.9	3.562	0.894
No. 2	18	11	7.9	7	5.0		
No. 3	7	3	2.2	4	2.9		
No. 4	33	16	11.5	17	12.2		
No. 5	11	4	2.9	7	5.0		
No. 6	26	14	10.1	12	8.6		
No. 7	14	5	3.6	9	6.5		
No. 8	16	7	5.0	9	6.5		
No. 9	5	2	1.4	3	2.2		

* p = 0.050

TABLA NO.29

ANALISIS ESTADISTICO DEL INDICADOR: PAPEL DE LA EVALUACION
Y LAS VARIABLES ATRIBUITIVAS

VARIABLES	SUJETOS N= 139	MEDIAS DE RANGO	U DE MANN- WHITNEY	SIGNIFICANCIA	KRUSKAL- WALLIS	SIGNIFICANCIA
<u>SEXO</u>						
HOMBRES	67	67.20	2224.5	0.4280		
MUJERES	72	77.60				
<u>EDAD</u>						
18 - 25	18	81.89			5.029	0.284
26 - 30	71	64.63				
31 - 35	33	77.68				
36 - 40	11	71.09				
41 - 54	6	53.67				
<u>AREA</u>						
CIENITFICA	66	69.39	2368.5	0.8640		
HUMANISTICA	73	70.55				
<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>						
LICENCIATURA	91	73.61			9.475	0.023*
PASANTES	30	75.00				
POSGRADO	11	38.41				
NO RESPUESTA	7	51.29				
<u>LUGAR CCL</u>						
C.E.L.E.	27	57.07			3.617	0.164
C.P.y S.	54	71.52				
CIENCIAS	58	74.60				

* p = 0.050

CALIFICACION GLOBAL DEL CUESTIONARIO

Como se dijo, a partir de la calificación global del cuestionario pretende describirse la predisposición hacia el método propuesto, a su vez que se utilizará el dato para correlacionarlo con otras variables y poder concluir que dichas variables están o no correlacionadas de alguna manera o si se debe buscar otra serie de variables.

La calificación global esperada era de 130 puntos, obtenida de la suma de la puntuación de cada afirmación, 26 en total, por 5 puntos, que era el grado de concórdancia, el extremo deseado en cada una. Las puntuaciones fueron divididas por intervalos de 10 números a partir de la puntuación más baja obtenida: 65, hasta la puntuación más alta: 117. Tabla No.30.

TABLA NO.30 DISTRIBUCION DE LA CALIFICACION GLOBAL DEL CUESTIONARIO

INTERVALOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
65 - 75	11	7.7
76 - 85	39	28.0
86 - 95	56	40.3
96 - 105	25	18.2
106 - 130	8	5.7
	139	100 %
\bar{x} = 88.90		
d.e. = 9.98		
Md = 88.12		

DESCRIPCION DE DATOS

El 40.3% (56 Ss) de los encuestados cae en el intervalo de 86 a 95, en donde se localizan las medidas centrales, el 28% (39 Ss), cae en el intervalo de 76 a 85, y el 7.7% (11 Ss) en el intervalo de 65 a 75, estos dos porcentajes acumulados representan el 35.7% (50 Ss) de la muestra por debajo del intervalo

medio. El 18.2% (25 Ss) cae en el intervalo de 96 a 105 y el 5.7% (8 Ss) en el intervalo de 106 a 130, representando el 23.9% (33 Ss) acumulado por arriba de las medidas centrales.

La media aritmética de 88.90 describe el punto medio que favorece la predisposición al método abierto, con una desviación estandar de 9.98; así también, la mediana, 88.12 describe que números iguales se distribuyeron por encima y por debajo de este número describiendo una predisposición favorable. Figura No.4

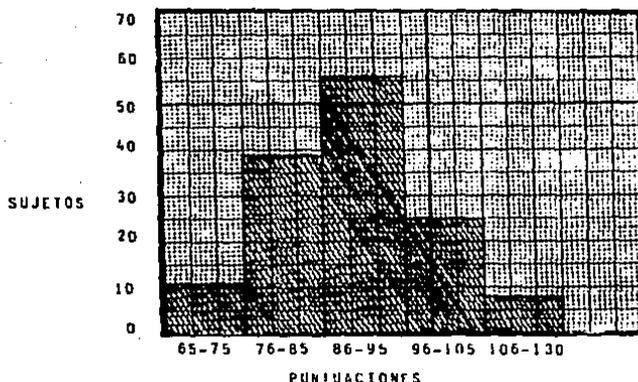


FIGURA NO.4 HISTOGRAMA DE LA DISTRIBUCION DE LA CALIFICACION GLOBAL DEL CUESTIONARIO

En los cruces de la calificación global del cuestionario con las variables atributivas, Tabla No.31, los porcentajes de puntuaciones ALTAS fueron del 48.9% (68 Ss) y de BAJAS el 51.1% (71 Ss).

Con la variable SEXO, las frecuencias porcentuales son muy similares sin aportar gran información, el dato de la chi cuadrada = 0.069, $p = 0.791$ no fue significativo.

Con la variable EDAD las frecuencias vuelven a distribuirse

casi equitativamente en los niveles de esta variable. El dato inferencial no fue estadísticamente significativo.

En la variable AREA ACADEMICA, 38 sujetos (27.3%) obtuvieron puntuaciones BAJAS, el cruce de variables dió un dato no significativo.

En la variable NIVEL DE ESTUDIOS, las frecuencias de distribución vuelven a equilibrarse sin aportar mucha información, el 33.8% (47 Ss) que todavía cursan la licenciatura obtuvieron puntuaciones ALTAS y un 11.5% (16 Ss) de los pasantes también. El dato de la $X^2 = 4.767$, $p = 0.189$ no fue significativo.

Con la variable LUGAR EN DONDE LLEVARON EL CURSO DE CL, las distribuciones de las frecuencias son muy similares no aportando información, el dato inferencial es igualmente no significativo.

Con la variable PROFESOR, no se notó un porcentaje de frecuencias abultado con ninguno de ellos. El dato inferencial no resultó estadísticamente significativo.

TABLA NO.31

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES GLOBALES DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES HACIA EL AUTO-APRENDIZAJE Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLE	SUJETOS N = 139	CALIFICACIONES				x ²	SIGNIFICANCIA
		BAJAS 71	% 51.1	ALTAS 68	% 48.9		
SEXO							
HOMBRES	67	35	25.2	32	23.0	0.069	0.791
MUJERES	72	36	25.9	36	25.9		
EDAD							
18 - 25	18	9	6.5	9	6.5	3.708	0.446
26 - 30	71	35	25.2	36	25.9		
31 - 35	33	15	10.8	18	12.9		
36 - 40	11	7	5.0	4	2.9		
41 - 54	6	5	3.6	1	0.7		
AREA							
CIENTIFICA	66	33	23.7	33	23.7	0.058	0.808
HUMANISTICA	73	38	27.3	35	25.2		
NIVEL DE ESTUDIOS							
LICENCIATURA	91	44	31.7	47	33.8	4.767	0.189
PASANTES	30	14	10.1	16	11.5		
POSGRADO	11	9	6.5	2	1.4		
NO RESPUESTA	7	4	2.9	3	2.2		
LUGAR CCL							
C.E.L.E.	27	16	11.5	11	7.9	0.930	0.628
C.P.y S.	54	27	19.4	27	19.4		
CIENCIAS	58	28	20.1	30	21.6		
PROFESOR							
No. 1	9	8	5.8	1	0.7	8.113	0.422
No. 2	18	8	5.8	10	7.2		
No. 3	7	2	1.4	5	3.6		
No. 4	33	17	12.2	16	11.5		
No. 5	11	5	3.6	6	4.3		
No. 6	26	15	10.8	11	7.9		
No. 7	14	6	4.3	8	5.8		
No. 8	16	8	5.8	8	5.8		
No. 9	5	2	1.4	3	2.2		

* p = 0.050

CORRELACION DE VARIABLES

Se procedió a correlacionar la calificación global obtenida en el cuestionario de actitudes con las variables atributivas seleccionadas para el estudio. Esto con la intención de comprobar si existía alguna relación entre estas variables para ser tomada como predictor de algún tipo ante la decisión que pudieran determinar los estudiantes con respecto a un curso de CL auto-dirigido.

Al correlacionar dos series de datos diferentes se sabe que estrictamente hablando pueden no ser comparables, sin embargo, se intenta obtener un resultado estadístico que pudiera indicar algún grado o tipo de relación entre dichas variables.

TABLA NO. 32. CORRELACION DE LAS CALIFICACIONES GLOBALES DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES CON LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

	SEXO	EDAD	AREA	NIVEL ESTUDIOS	LUGAR DEL PROFESOR	
CALIFICACION GLOBAL	$r = 0.075$	$r = -0.074$	$r = -0.10$	$r = -0.174$	$r = 0.129$	$r = 0.059$
	$p = 0.375$	$p = 0.385$	$p = 0.905$	$p = 0.040$	$p = 0.129$	$p = 0.516$
* $p = 0.050$						

El único dato que aporta información es la correlación entre la calificación global y el NIVEL DE ESTUDIOS, $r = -0.174$, $p = 0.040$, que indica una correlación negativa cercana a cero.

A continuación se presentarán los datos obtenidos mediante la pregunta final abierta del cuestionario. Se procedió a categorizar las respuestas, cerrando las opciones, para poder manejar la información estadísticamente, se volvió a categorizar para obtener la información más representativa. Tabla No. 33

DESCRIPCION DE DATOS

De la totalidad de los estudiantes (139 Ss), un número mayoritario, el 64.7% (90 Ss) no contestó la pregunta. Un 17.3% (24 Ss) de las contestaciones apoya la propuesta del auto-aprendizaje, el 9.4% (18 Ss) indica algún obstáculo externo que impedirá el buen desarrollo de un curso de este tipo y el 8.6% (12Ss) de las contestaciones no son relevantes directamente al estudio propuesto.

Si se toman estas contestaciones, 49 sujetos, como al 100% de los datos, tampoco se aprecia un apoyo decidido hacia la alternativa propuesta, sólo el 48.97% (24 Ss) lo refuerza, el 26.5% (13 Ss) indica obstáculos externos y el 24.48% (12 Ss) restante no aporta información relevante.

TABLA NO.33 DISTRIBUCION DE LAS CONTESTACIONES A LA PREGUNTA FINAL ABIERTA, ACERCA DE LOS COMENTARIOS HACIA EL METODO PROPUESTO.

CONTESTACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	SI RESPUESTA	
			FRECUENCIA	PORCENTAJE
REFUERZAN LA PROPUESTA DEL AUTO-APRENDIZAJE	24	17.3	24	48.9
INDICAN OBSTACULOS EXTERNOS PARA LOGRAR EL AUTO-APRENDIZAJE	13	9.4	13	26.53
CONTESTACIONES NO RELEVANTES AL ESTUDIO	12	8.6	12	24.48
NO RESPUESTA	90	64.7	49	100 %
TOTAL	139	100 %		

4.1.2.4 CONFIGURACION PSICOLOGICA INDIVIDUAL

En esta sección se presentarán los datos obtenidos por medio del instrumento sobre personalidad, CPI de Gough (1980). Se mencionaron los rasgos que sirvieron para este estudio:

Logro independencia	Li
Logro conformidad	Lc
Eficiencia intelectual	Ei
Responsabilidad	Re

Se describirán los datos obtenidos en tablas de distribución que presentarán la siguiente información: Rasgo específico, media aritmética (\bar{x}) y desviación estandar, obtenidas de las puntuaciones naturales por sexo y los datos paralelos presentados por el manual, datos que corresponden a la población universitaria comparativamente similar a la muestra del estudio.

Datos de tendencia central, mediana por escala y por sexo, para obtener las características en términos lexicales de los resultados obtenidos. Los datos superiores a la mediana indicarán características altas del rasgo indicado, los datos inferiores a la mediana indicarán características bajas. Los términos utilizados para la descripción de estas características fueron también proporcionados por el instructivo de uso del CPI.

Se llevaron a cabo cruces de variables por escala con las variables atributivas, así como con la calificación global del cuestionario sobre actitudes.

DESCRIPCION DE DATOS

MUESTRA MASCULINA (67 sujetos)

Básicamente las puntuaciones se colocaron por debajo de la línea media en la puntuación estandarizada, pero dentro de los límites previstos por la desviación estandar, entre 30 y 70. Comparativamente, las puntuaciones de la muestra son bajas de acuerdo con las puntuaciones marcadas para una población similar descrita por el Manual; un 14% más bajo en la escala Li, un 6.78% en la Lc, un 20.17% en Ei y 15% en Re. Estos resultados se obtuvieron comparando las medias aritméticas de las puntuaciones naturales obtenidas por los sujetos y con las medias aritméticas de la población modelo.

La escala Lc resulta la más cercana a la población modelo y la Ei la más alejada. Tabla no.34 , figura no.5

TABLA NO. 34 MEDIA ARITMETICA Y DESVIACION ESTANDAR DE LAS PUNTUACIONES NATURALES DE LA MUESTRA MASCULINA DEL ESTUDIO Y DE LA POBLACION MODELO (ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS) DEL CPI.

ESCALA	ESTUDIANTES CCL (N=67)		ESTUDIANTES CPI (N= 3103)	
	\bar{x}	d.e.	\bar{x}	d.e.
Li	18.49	4.46	21.5	3.8
Lc	26.38	5.17	28.3	4.1
Ei	32.49	4.77	40.7	4.8
Re	27.88	4.61	32.8	4.0

MUESTRA FEMENINA (72 sujetos)

Las puntuaciones se colocaron por debajo de la línea media de la puntuación estandarizada, dentro de los límites esperados. Las puntuaciones de la muestra femenina son bajas de acuerdo con las puntuaciones marcadas para una población similar en el CPI: un 12.33% en Li, un 4% más baja en Lc, un 17.41% en Ei, y un 6.29%

en Re. Estos porcentajes se obtuvieron de la misma forma que con la muestra masculina.

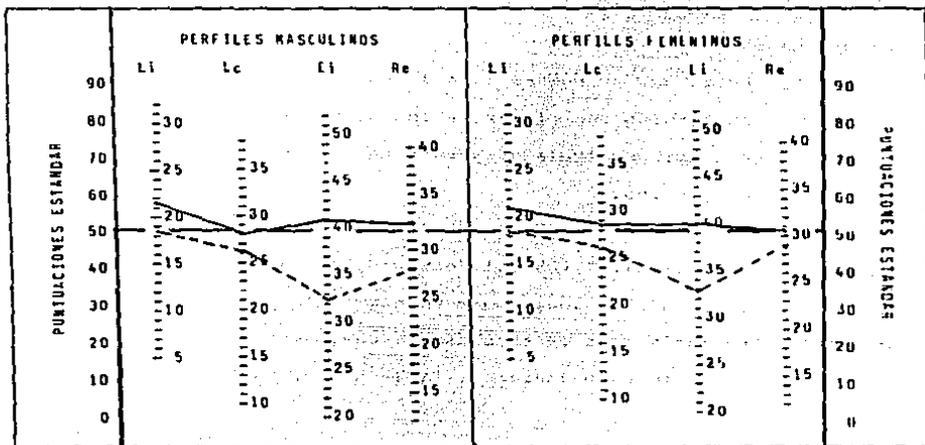
La escala Lc resulta la más cercana a la población modelo y la Ei la más alejada, resultados similares a los obtenidos por la muestra masculina. Tabla No.35.

TABLA NO.35 MEDIA ARITMETICA Y DESVIACION ESTANDAR DE LAS PUNTAJONES NATURALES DE LA MUESTRA FEMENINA DEL ESTUDIO Y DE LA POBLACION MODELO (ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS) DEL CPI.

ESCALA	ESTUDIANTES CCL (N= 72)		ESTUDIANTES CPI (N= 2000)	
	\bar{x}	d.e.	\bar{x}	d.e.
Li	18.41	4.08	21.0	4.1
Lc	26.40	5.12	27.5	4.5
Ei	32.95	5.31	39.9	5.0
Re	28.86	3.65	30.8	4.7

FIGURA NO.5 PERFILES MEDIOS DE LA POBLACION MODELO (ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS) DEL CPI Y DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO.

POBLACION MODELO - CPI -
CURSOS DE CL EN LA UNAM - CCL -



A continuación se presentarán las escalas en términos de los resultados obtenidos mediante puntuaciones altas y bajas.

MULSTRA MASCULINA (67 sujetos)

Li - De acuerdo a la mediana lograda para esta escala, 18.35, 42 sujetos lograron puntuaciones altas (62.7%) y 25 sujetos puntuaciones bajas (37.3%).

Estas frecuencias podrían caracterizar a la muestra como independiente, con capacidad y criterio superiores, competentes y previsores.

Lc - La Mediana lograda fue de 27.33, el 59.7% (40 Ss) logró puntuaciones altas, el 40.3% (37 Ss) puntuaciones bajas.

Un número mayor que la mitad demostró ser organizada y responsable, competente y valoraría la actividad intelectual.

Ei - La mediana lograda fue de 33.12. Los porcentajes fueron, 67.3% (45 Ss) puntuaciones altas y el 32.8% (22 Ss) puntuaciones bajas.

Esto indica que un número alto de sujetos son planificadores, sus pensamientos son claros, están bien informados, son independientes y auto-controlados y valoran los aspectos cognoscitivos e intelectuales.

Re - La mediana fue de 29.05. Un 62.7% (42 Ss) obtuvo puntuaciones altas, y el 37.3% (25 Ss) restante, puntuaciones bajas.

Porcentualmente se indica que un número mayor de sujetos mostrará características de responsabilidad, independencia y eficiencia así como de planeación. Tabla No. 36.

TABLA NO. 36 DISTRIBUCION DE LA MUESTRA MASCULINA DEL ESTUDIO POR CALIFICACIONES ALTAS Y BAJAS EN EL CPI.

ESCALA	CALIFICACIONES			
	ALTAS		BAJAS	
Li - Md- 18.35	42	62.7%	25	37.3%
Lc - Md- 27.33	40	59.7%	37	40.3%
EI - Md- 33.12	45	67.3%	22	32.8%
Re - Md- 29.05	42	62.7%	25	37.3%

TABLA NO. 37 DISTRIBUCION DE LA MUESTRA FEMENINA DEL ESTUDIO POR CALIFICACIONES ALTAS Y BAJAS EN EL CPI.

ESCALA	CALIFICACIONES			
	ALTAS		BAJAS	
Li - Md- 17.95	41	57.1%	31	43.2%
Lc - Md- 26.78	43	59.7%	29	40.3%
EI - Md- 32.25	35	48.8%	37	51.4%
Re - Md- 29.86	46	63.9%	26	36.1%

MUESTRA FEMENINA (72 sujetos)

Li - Se obtuvo una mediana de 17.95. Un número ligeramente más grande que la mitad, 57.1% (41 Ss) obtuvo puntuaciones altas y el 43.2% (31 Ss) puntuaciones bajas.

El porcentaje mayor demuestra características de independencia, competencia y previsión y su capacidad y criterio son superiores.

Lc - La mediana fue de 26.78. El 59.7% obtuvo puntuaciones altas (43 Ss), y el 40.3% (29 Ss) puntuaciones bajas.

El porcentaje alto demostraría organización y responsabilidad, competencia y valoración a las actividades intelectuales.

La muestra masculina obtuvo exactamente la misma frecuencia en este rasgo, 59.7% pero con 40 sujetos.

Ei - La mediana fue de 32.25. El 48.8% de los sujetos obtuvo puntuaciones altas (35 Ss) y el 51.4% (37 Ss) bajas.

Esto indica que un número ligeramente mayor de los sujetos son poco ambiciosos, convencionales, faltas de autodirección y auto-disciplina y sus intereses intelectuales son escasos.

Re - La mediana fue de 29.86. El 63.9% (46 Ss) obtuvo puntuaciones altas y el 36.1% (26 Ss) puntuaciones bajas.

Esta mayoría mostrará características de responsabilidad, independencia, eficiencia y planeación. Tabla No.37.

DATOS INFERENCIALES

Los siguientes datos se obtuvieron cruzando las puntuaciones altas y bajas del CPI, por escala y por las variables atributivas seleccionadas: sexo, edad, área académica, nivel de estudios, lugar en dónde llevan el curso de CL y profesor con quien llevaron el curso. La información se presenta en la Tabla No.38.

El cruce de las escalas con la variable SEXO dió niveles no significativos estadísticamente, lo que quiere decir que la frecuencia relativa de los sujetos, tanto hombres como mujeres, que lograron puntuaciones altas en las escalas, es la misma de aquéllos que lograron puntuaciones bajas. Pertenecen a la misma población, al no haber diferencia se infiere que las contestaciones se debieron al azar y que no se puede decir que esta variable sea un factor que prediga puntuaciones altas en ninguna de las escalas.

En el cruce de las escalas con la EDAD, los niveles fueron nuevamente no significativos.

El cruce de las escalas con el AREA ACADEMICA arrojó niveles no significativos estadísticamente.

Los datos obtenidos en el cruce con el NIVEL DE ESTUDIOS fueron igualmente no significativos estadísticamente.

El cruce de las puntuaciones obtenidas en las escalas con la variable LUGAR CCL dió niveles no significativos.

En el cruce de las puntuaciones de las escalas del CPI con la variable PROFESOR, el único nivel significativo se obtuvo con la escala Responsabilidad, $\chi^2 = 17.707$, $p = 0.023$. En este cruce la hipótesis de investigación que dice que la frecuencia relativa de sujetos distribuida por medio del número de sujetos que manejó un determinado profesor y que obtuvieron puntuaciones altas, no es la misma frecuencia obtenida con puntuaciones bajas.

El porcentaje de puntuaciones bajas en esta escala es de 50.4% (70 Ss) y en puntuaciones altas es de 49.6% (69 Ss).

Proporcionalmente, el profesor que instruyó a más estudiantes fue el No.4 con 33 sujetos, un 23.7% de la muestra. Veintidos (15.8%) con puntuaciones altas y 11 sujetos (7.9%) con puntuaciones bajas.

Los porcentajes no son mayoritarios en ninguna de las divisiones por puntuación. Podría decirse que en esta escala, la diferencia siendo significativa, el profesor es un factor que puede aportar información inferencial.

TABLA NO. 38 CRUCE DE VARIABLES: CALIFICACIONES ALTAS Y BAJAS DE LAS ESCALAS DEL CPI CON LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.

VARIABLE	ESCALAS CALIFICACIONES															
	L1				L2				E1				E2			
	BAJAS %		ALTAS %		BAJAS %		ALTAS %		BAJAS %		ALTAS %		BAJAS %		ALTAS %	
	77	55.4	62	64.6	75	54	84	68	79	56.8	60	43.2	70	50.4	69	49.6
SEXO																
HOMBRES	35	25.2	32	23	34	24.5	33	23.7	38	27.3	29	20.9	38	27.3	29	20.9
MUJERES	42	30.2	30	21.6	41	29.5	31	22.3	41	29.5	31	22.3	32	23	40	28.8
	$\chi^2 = 0.521$ p = 0.470				$\chi^2 = 0.536$ p = 0.463				$\chi^2 = 0.0007$ p = 0.978				$\chi^2 = 2.090$ p = 0.148			
EDAD																
18 - 25	8	5.8	10	7.2	9	6.5	9	6.5	8	5.8	10	7.2	5	3.6	13	9.4
26 - 30	45	32.4	26	18.7	42	30.2	29	20.9	41	29.5	30	21.6	40	28.8	31	22.3
31 - 35	17	12.2	16	11.5	14	10.1	19	13.7	17	12.2	18	11.5	16	11.5	17	12.2
36 - 40	3	2.2	8	5.8	5	3.6	8	4.3	8	5.8	3	2.2	5	3.6	8	4.3
41 - 54	4	2.9	2	1.4	5	3.6	1	0.7	5	3.6	1	0.7	4	2.9	2	1.4
	$\chi^2 = 6.736$ p = 0.150				$\chi^2 = 5.056$ p = 0.281				$\chi^2 = 4.380$ p = 0.358				$\chi^2 = 5.477$ p = 0.2417			
AREA																
CIENTIFICA	36	25.9	30	21.6	37	26.8	29	20.9	37	26.8	29	20.9	30	21.6	36	25.9
HUMANISTICA	41	29.5	32	23	38	27.3	35	25.2	42	30.2	31	22.3	40	28.8	33	23.9
	$\chi^2 = 0.036$ p = 0.847				$\chi^2 = 0.223$ p = 0.636				$\chi^2 = 1.209$ p = 0.271				$\chi^2 = 0.030$ p = 0.861			
NIVEL DE ESTUDIOS																
LICENCIATURA	53	38.1	38	27.3	54	38.8	37	26.8	53	38.1	38	27.3	45	32.4	46	33.1
PASANTES	12	8.6	18	12.9	10	7.2	20	14.4	13	9.4	17	12.2	14	10.1	16	11.5
POSGRADO	6	4.3	5	3.6	7	5.0	4	2.9	9	6.5	2	1.4	8	4.3	5	3.6
NO RESPUESTA	6	4.3	1	0.7	6	4.3	3	2.2	4	2.9	3	2.2	5	3.6	2	1.4
	$\chi^2 = 5.783$ p = 0.122				$\chi^2 = 6.641$ p = 0.084				$\chi^2 = 5.101$ p = 0.164				$\chi^2 = 1.513$ p = 0.879			
LUGAR CCL																
CELE	13	9.4	14	10.1	12	8.6	15	10.8	16	11.5	11	7.9	13	9.4	14	10.1
C.P.y S.	32	23	22	15.8	30	21.6	24	17.3	31	22.5	23	16.5	30	21.6	24	17.3
CIENCIAS	32	23	26	18.7	33	23.7	25	18	32	23	26	18.7	27	19.4	31	22.3
	$\chi^2 = 0.901$ p = 0.637				$\chi^2 = 1.240$ p = 0.537				$\chi^2 = 0.137$ p = 0.933				$\chi^2 = 0.972$ p = 0.611			

* p = 0.050

CONTINUACION TABLA NO.38

PROFESOR	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2
No.1	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2	6	4.3	3	2.2
No.2	7	5.0	11	7.9	6	4.3	12	8.6	10	7.2	8	5.8	7	5.0	11	7.9
No.3	5	3.6	2	1.4	4	2.9	3	2.2	3	2.2	4	2.9	2	1.4	5	3.6
No.4	18	12.9	15	10.8	16	11.5	17	12.2	18	12.9	15	10.8	11	7.9	22	15.8
No.5	6	4.3	5	3.6	8	5.8	3	2.2	7	5.0	4	2.9	7	5.0	4	2.9
No.6	14	10.1	12	8.6	12	8.6	14	10.1	16	11.5	10	7.2	17	12.2	9	6.5
No.7	8	5.8	5	4.3	9	6.5	5	3.6	5	3.6	9	6.5	5	3.6	9	6.5
No.8	11	7.9	5	3.6	11	7.9	5	3.6	10	7.2	6	4.3	13	9.4	3	2.2
No.9	2	1.4	3	2.2	3	2.2	2	1.4	4	2.9	1	0.7	2	1.4	3	2.2
	$\chi^2 = 4.86$				$\chi^2 = 8.374$				$\chi^2 = 5.285$				$\chi^2 = 17.707$			
	p = 0.771				p = 0.397				p = 0.728				p = 0.023 *			

* p = 0.050

TABLA NO.39 CRUCE DE VARIABLES: CALIFICACIONES DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES CON LAS ESCALAS DEL CPI

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES CALIFICACIONES							
ESCALA	BAJAS %		ALTAS %		χ^2	SIGNIFICANCIA	
L1	BAJAS	44	31.7	33	23.7	$\chi^2 = 2.025$	p = 0.154
	ALTAS	27	19.4	35	25.2		
Lc	BAJAS	43	29.5	34	24.5	$\chi^2 = 0.556$	p = 0.455
	ALTAS	39	21.6	34	24.5		
E1	BAJAS	43	29.5	38	27.3	$\chi^2 = 0.002$	p = 0.956
	ALTAS	39	21.6	30	21.6		
Re	BAJAS	42	29.2	28	20.1	$\chi^2 = 3.800$	p = 0.051*
	ALTAS	29	20.9	40	28.8		

* p = 0.050

Se procedió a cruzar las frecuencias obtenidas en cada una de las escalas del CPI, puntuaciones altas y bajas, con las puntuaciones globales también altas y bajas obtenidas en el cuestionario sobre actitudes. Tabla No.39

Los cruces entre las escalas Li, Lc, Ei y las puntuaciones del cuestionario no obtuvieron niveles significativos estadísticamente.

En el cruce de la escala Responsabilidad (Re) con las puntuaciones el dato fue significativo, $\chi^2 = 3.800$, $p = 0.051$. El porcentaje de puntuaciones ALTAS en este cruce fue de 28.8% (40 Ss) y de BAJAS de 30.2% (42 Ss).

De las frecuencias proporcionalmente distribuidas entre estas variables únicamente se dieron 22 casos constantes que obtuvieron puntuaciones altas en todas las escalas del CPI así como en la calificación global del cuestionario.

CORRELACION ENTRE VARIABLES

Se correlacionaron las calificaciones obtenidas en el CPI por los sujetos con las diferentes variables atributivas involucradas en el estudio.

La Tabla No. 40 muestra los datos obtenidos por los Hombres y la correlación entre las variables atributivas. El único dato significativo fue en la correlación de la calificación global del cuestionario de actitudes con la escala Re, $\rho = 0.353$, $p = 0.003$ mostrando únicamente una correlación positiva moderada.

La Tabla No. 41 muestra los datos obtenidos por las Mujeres, en este caso la correlación entre la calificación global del cuestionario y la escala Ei fue positiva moderada, $\rho = 0.271$, $p = 0.021$. La escala Li correlacionada con la variable PROFESOR

TABLA NO.40

CORRELACION DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LAS ESCALAS DEL CPI Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LA MUESTRA MASCULINA

	Li	Lc	Ei	Re
CALIFICACION GLOBAL CUESTIONARIO ACTITUDES	r= 0.170 p= 0.169	r=-0.007 p= 0.950	r= 0.104 p= 0.400	r= 0.353 p= 0.003 *
EDAD	r=-0.020 p= 0.867	r= 0.035 p= 0.776	r=-0.169 p= 0.170	r=-0.033 p= 0.786
AREA	r=-0.125 p= 0.310	r= 0.022 p= 0.856	r=-0.221 p= 0.072	r=-0.180 p= 0.144
NIVEL DE ESTUDIOS	r=-0.069 p= 0.577	r= 0.057 p= 0.644	r=-0.010 p= 0.934	r=-0.100 p= 0.420
LUGAR CCL	r= 0.069 p= 0.579	r=-0.030 p= 0.805	r= 0.180 p= 0.145	r= 0.144 p= 0.245
PROFESOR	r= 0.100 p= 0.417	r= 0.007 p= 0.955	r= 0.078 p= 0.531	r= 0.060 p= 0.825

* p = 0.050

TABLA NO.41

CORRELACION DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LAS ESCALAS DEL CPI Y LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LA MUESTRA FEMENINA

	Li	Lc	Ei	Re
CALIFICACION GLOBAL CUESTIONARIO ACTITUDES	r= 0.158 p= 0.184	r= 0.183 p= 0.124	r= 0.271 p= 0.021 *	r=-0.016 p= 0.890
EDAD	r= 0.116 p= 0.330	r=-0.103 p= 0.387	r=-0.088 p= 0.461	r=-0.077 p= 0.571
AREA	r= 0.038 p= 0.751	r=-0.078 p= 0.511	r= 0.019 p= 0.874	r=-0.102 p= 0.393
NIVEL DE ESTUDIOS	r= 0.128 p= 0.284	r= 0.127 p= 0.287	r=-0.076 p= 0.525	r=-0.099 p= 0.405
LUGAR CCL	r=-0.132 p= 0.267	r= 0.006 p= 0.955	r= 0.023 p= 0.847	r= 0.133 p= 0.265
PROFESOR	r=-0.253 p= 0.032 *	r=-0.154 p= 0.195	r=-0.035 p= 0.765	r=-0.096 p= 0.472

* p = 0.050

muestra una correlación negativa moderada con una rho = -0.253, $p = 0.032$. Los demás resultados no ofrecen información para establecer relaciones entre estas variables.

Se llevó a cabo la correlación de la calificación global del cuestionario de actitudes con las puntuaciones del CPI, sin separarlas por sexo. Se obtuvieron correlaciones significativas cercanas a cero y positivas bajas. Las escalas Eficiencia intelectual y Responsabilidad obtuvieron grados estadísticamente significativos.

TABLA NO. 42 CORRELACION DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN EL CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y LAS PUNTUACIONES GLOBALES DEL CPI

PUNTAJES GLOBALES DEL CUESTIONARIO	Li	Lc	Li	Re
	$r = 0.091$ $p = 0.28$	$r = 0.049$ $p = 0.561$	$r = 0.194$ $p = 0.02 *$	$r = 0.214$ $p = 0.01 *$

* $p = 0.050$

Se llevó a cabo una correlación únicamente entre las puntuaciones ALTAS que los sujetos obtuvieron en cada escala del CPI y sus respectivas calificaciones globales en el cuestionario de actitudes. Tablas Nos. 43 y 44.

TABLA NO. 43 CORRELACION DE LAS PUNTUACIONES ALTAS OBTENIDAS EN LAS ESCALAS DEL CPI Y LAS CALIFICACIONES DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES.
MUESTRA MASCULINA

PUNTAJES GLOBALES DEL CUESTIONARIO	Li	Lc	Li	Re
	$r = 0.06$ $p = 0.567$	$r = -0.11$ $p = 0.301$	$r = 0.05$ $p = 0.551$	$r = 0.22$ $p = 0.01 *$

* $p = 0.050$

TABLA NO.44 CORRELACION DE LAS PUNTAJONES ALTAS OBTENIDAS EN LAS ESCALAS DEL CPI Y LAS CALIFICACIONES DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES.
MUESTRA FEMENINA

PUNTAJACION GLOBAL DEL CUESTIONARIO	Li	Lc	Ei	Re
	r= 0.26	r= 0.22	r=-0.19	r=-0.17
	p= 0.025 *	p= 0.01*	p= 0.123	p= 0.161

* p= 0.050

En la muestra masculina se encontró una correlación significativa aunque baja entre la escala Re y la calificación global.

En la muestra femenina, las escalas Li y Lc tienen un nivel de significancia, lo que indica una correlación positiva baja entre estas dos variables.

Se correlacionaron las calificaciones globales de las escalas del CPI con ellas mismas. Tabla No.45.

Las correlaciones que se obtuvieron fueron positivas moderadas en la mayoría de los casos.

TABLA NO. 45 CORRELACION DE LAS CALIFICACIONES GLOBALES DEL CPI ENTRE SI MISMAS.

	Li	Lc	Ei	Re
Li				
Lc	r= 0.282 p= 0.001 *			
Ei	r= 0.325 p= 0.001 *	r= 0.235 p= 0.005 *		
Re	r= 0.248 p= 0.003 *	r= 0.338 p= 0.001 *	r= 0.170 p= 0.045 *	

* p= 0.050

CAPITULO 5

CONCLUSTONES

5.1 DISCUSION

5.2 CONCLUSIONES

5.3 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

5.1 DISCUSION

A continuación se discutirán los aspectos más relevantes que se obtuvieron a partir de los datos obtenidos para someter a prueba las hipótesis de la presente investigación.

La primera hipótesis es la siguiente:

A mayor concordancia con las características involucradas en el concepto de auto-aprendizaje para lograr la comprensión de textos escritos en lengua extranjera, mayor será su aceptación.

A manera de conclusión general, ésta hipótesis se rechaza. Los datos obtenidos por medio de las respuestas de los estudiantes ante las características del concepto indican que éstas no se aceptan contundentemente en tanto se encuentran 'condicionadas' por factores externos y por la situación 'real' que los estudiantes experimentan.

Al expresar su disposición hacia el concepto global, la actitud parece favorable, en tanto que al expresar sus opiniones hacia las características específicas, los conceptos se revierten a los de la enseñanza tradicional.

Se comprueba por tanto la dicotomía planteada por Rokeach (1976) y Thurstone (1976) con respecto a las actitudes expresadas por los sujetos: estos expresarán una actitud ante la situación y otra actitud hacia el objeto. Es decir, la actitud predominante de los sujetos ante la situación aquí ofrecida es favorable; sin embargo, al analizar los datos por indicador, reflejan una predisposición positiva aunque un tanto 'condicionada' ante cada caracte-

terística del auto-aprendizaje en un curso de comprensión de lectura.

Anteriormente, se indicó que la responsabilidad de los estudiantes sería uno de los factores primordiales en este concepto de aprendizaje.

Los datos descriptivos indican que los participantes estarán dispuestos a responsabilizarse en cuanto a la supervisión y descarga de responsabilidad del profesor. No obstante, los porcentajes en las afirmaciones al respecto no fueron mayoritarias. Podría pensarse que entre los factores que influyen en esta característica se encuentran el desconocimiento de cómo implementar o manejar esa responsabilidad o el hecho de cuestionar si en realidad se les permitirá hacerlo.

Los estudiantes reconocen y se consideran capaces de responsabilizarse ante su aprendizaje, pese a que permitirán que elementos externos determinen cómo, cuándo y cuánto aprender.

Ahora bien, las respuestas acerca de la determinación individual de objetivos de estudio no fueron los esperados ya que los estudiantes aceptarían que los objetivos se determinaran externamente, incluso por la institución misma. Por otra parte, según los estudiantes y de acuerdo a las afirmaciones diseñadas, una de las tareas del profesor parece ser la de lograr cumplir con dichos objetivos.

Puesto que sólo se diseñaron tres afirmaciones para este indicador cabe pensar que no fueron suficientes y que el diseño mismo para inferir conclusiones a partir de esta característica fue muy débil. Los porcentajes de la afirmación 13: Acuerdo: 56 (40.3%),

Desacuerdo: 62 (44.6%), Indecisos: 21 (15.15), no se encuentran claramente distribuidos, puesto que según los estudiantes, la tarea del profesor en un curso de esta naturaleza consiste en lograr los objetivos planteados por las autoridades, en contraposición con los porcentajes de la afirmación 3: Acuerdo: 118 (84.9%), Desacuerdo 14 (10%), Indecisos: 7 (5%), en que los estudiantes ya habían contestado mayoritariamente que serían ellos quienes podrían determinar el objetivo del curso. Asimismo, en la afirmación 15: Acuerdo: 76 (54.5%), Desacuerdo: 50 (36%), Indecisos: 13 (9.4%), parece ser que la palabra 'planeación' ocasionó malos entendidos al interpretarse que la institución asumiría la responsabilidad de organizar el curso académicamente, siendo que únicamente desempeñaría el papel de 'ofrecerlo'.

Cabe hacer otra reflexión, si los estudiantes tomaron como objetivo global del curso el de 'aprender', estarán dispuestos a cumplirlo. Plantear objetivos y organizar un curso difieren de lo que el estudiante, dada la circunstancia, está acostumbrado a hacer y quiere lograr. Dejará los procedimientos externos a las personas que él tradicionalmente sabe que deben o pueden hacerlo y en las circunstancias reales decidirá si acepta o no tal ofrecimiento.

Las contestaciones reflejaron aceptación en el cumplimiento del objetivo global. Si se implementara el curso convendría más una negociación con los estudiantes acerca del logro de objetivos específicos. Ejemplo: logro de lectura detallada, toma de notas, redacción de resúmenes, conceptualización de la estructura de tipos de texto, etc.

Las afirmaciones diseñadas para obtener opiniones acerca del ritmo de aprendizaje en un curso de CL auto-dirigido aportaron resultados contradictorios relativos a la oportunidad de implementar un curso de esta naturaleza.

Las contestaciones parecen favorecer la propuesta de que el estudiante seleccionará individualmente su ritmo de trabajo, supervise independientemente su progreso y si lo desea, opte por trabajar en grupo y no dependa necesariamente del ritmo impuesto por el profesor. Descriptivamente, en la afirmación 9: Acuerdo: 115 (82.7%), Desacuerdo: 19 (13.6%), Indecisos: 5 (3.6%), los resultados no fueron los esperados, puesto que de acuerdo con ellos, el estudiante dependerá de la supervisión del profesor para continuar aprendiendo. Los teóricos del aprendizaje mantienen que el proceso, como proceso, es individual y que su supervisión no depende únicamente de elementos externos para su pleno logro. Dado que los estudiantes no están conscientes de esto, parece ser que necesitan recurrir al ritmo dictado externamente.

Otra de las características de importancia en un curso auto-dirigido es la selección de material realizada por el propio estudiante.

Mediante los resultados obtenidos a partir de las afirmaciones diseñadas al respecto, los estudiantes reconocen que la selección del material de lectura para un curso de este tipo debe estar previamente solucionada y en su mayoría optan por recurrir al profesor para la selección del material. Cabe señalar que no se realizó la distinción en cuanto al tipo de material o al hecho de que el profesor de la disciplina involucrada fuese la persona idó-

nea a quién consultar para este fin.

Una minoría favoreció el hecho de depender de un libro de texto. No obstante, si se dieran ciertas circunstancias, la mayoría aceptaría dejarse guiar por este medio. Los estudiantes rechazaron la idea de que las autoridades determinaran la selección de lecturas sin previa consideración de los elementos del curso en cuestión.

Si se ofreciera la oportunidad del estudio abierto, los estudiantes seleccionarían sus lecturas si éstas ya se encontraran a su disposición, en segundo lugar recurrirían a la opinión del profesor para la selección; en tercera instancia preferirían lo anterior a dejarse guiar por un libro de texto, lo que no estarían dispuestos a aceptar sería cualquier propuesta sugerida por las autoridades. Tal vez porque presuponen que las autoridades muchas veces no están tan compenetradas con sus necesidades académicas cotidianas y que tal selección podría ser arbitraria.

Al incluir la supervisión del trabajo como característica del auto-aprendizaje, se pretendía obtener la opinión de los estudiantes con objeto de reforzar la que habían expresado en cuanto a su responsabilidad y compromiso en este tipo de estudio.

La literatura sobre el tema acerca del papel del profesor en un sistema abierto, así como en cursos de comprensión de lectura, maneja conceptos más liberadores relativos al peso de responsabilidad que el profesor ofrecerá; comparado con los conceptos tradicionales, el énfasis recae más en el proceso de aprendizaje que en la enseñanza impartida. Los resultados aquí obtenidos contradicen tales presuposiciones.

Las respuestas de las afirmaciones 19: Acuerto: 117 (84.1%), Desacuerdo: 16 (11.5%), Indecisos: 6 (4.3%), y número 5: Acuerto: 117 (84.1%), Desacuerdo: 14 (10%), Indecisos: 8 (5.8%), confirman que el profesor desempeñará el papel de guía y supervisor ante las peticiones de los estudiantes, sin definir claramente su tarea en el cumplimiento de los objetivos del curso. Una contradicción se manifestó cuando los estudiantes determinaron que deben recurrir al profesor para continuar su aprendizaje, afirmación 9: Acuerto: 115 (82.7%), Desacuerdo: 19 (13.6%), Indecisos: 5 (3.6%), el profesor debe organizar el trabajo grupal, afirmación 25: Acuerto: 83 (59.7%), Desacuerdo: 33 (23.7%), Indecisos: 23 (16.5%) y debe encontrarse dispuesto a asesorar a los estudiantes cuando así lo requieran (afirm.19,Cap.4:157).

En otras palabras, la supervisión del estudio puede ser arbitraria, el profesor supervisa en el momento que lo juzga conveniente; puede ser selectiva, los estudiantes pedirán la supervisión del profesor y recurrirán a él como solucionador de problemas; y por último se demandará el reforzamiento del profesor para 'seguir aprendiendo'.

Como se ve, las opiniones son ambivalentes al tratarse de la intención de responsabilizarse por la situación educativa. Tal vez desconocer cómo lograrlo o llevarlo a cabo, y en consecuencia prefieren seguir dependiendo del profesor como tradicionalmente se ha hecho.

Resalta el hecho de que las respuestas acerca de querer responsabilizarse ante el proceso educativo sean favorables, pero éstas son desfavorables ante la invitación de implementar una situa-

ción educativa que les permita tomar decisiones ante todo el entorno de su aprendizaje.

Podría pensarse que la disciplina involucrada, el aprendizaje de una lengua extranjera (aunque sólo se trate de una de sus habilidades), provoca ideas preconcebidas acerca de su aprendizaje, factores que podrían ser de peso para rechazar una opción independiente y preferir por tanto un tutelaje 'permanente'.

Puesto que el papel de la evaluación por lo general se ha visualizado como factor prioritario y conflictivo en el contexto educativo, se incluyó en la serie de características del tema global.

Descriptivamente, parece ser que las opiniones expresadas al respecto fueron favorables. Los porcentajes de respuesta positiva fueron en aumento a medida que se incrementaba el grado de libertad ante la solución de momentos y medios de evaluación. El único número atípico se observó en la afirmación 11: Acuerdo: 65 (46.8%), Desacuerdo: 65 (16.8%), Indecisos: 9 (6.5%). El estudiante sabe que un examen final siempre ha sido obligatorio en el ámbito educativo, ¿debe la asistencia entonces condicionarlo en este tipo de curso? La frase 'curso auto-dirigido' se incluyó en la afirmación así que se pensó que no podía crear confusión con otro tipo de circunstancia. Se concluye por consiguiente que un número igual de porcentajes de contestación continúa pendiente de los trámites tradicionales de evaluación mientras que otro porcentaje igual se encuentra dispuesto a rechazarlos si las condiciones varían.

La evaluación será un factor que puede llegar a negociarse abiertamente con los estudiantes, no así la acreditación que por

tradiciones educativas se ha impuesto como elemento 'condicionador' de un 'aprendizaje fructuoso'.

Se detectaron dudas acerca de las formas de evaluación que podrían estar a disposición de los estudiantes, situación hasta cierto punto lógica, ya que ellos pueden no estar al tanto de qué medios están a su disposición para evaluar sus conocimientos.

Hasta este momento se tomaron en cuenta los resultados descriptivos, en adelante se discutirán los resultados a partir de las medidas estadísticas, no paramétricas, llevadas a cabo entre estas características y las variables atributivas seleccionadas.

Se encontró que las variables "Sexo" (mujeres), "Nivel de estudios" (todavía cursando la licenciatura) y "Profesor", son factores inferenciales que permiten delimitar qué proporción de sujetos favorecerán ciertas características de un curso auto-dirigido de comprensión de lectura.

Aunque la variable "Edad" no aportó datos inferenciales válidos estadísticamente, los sujetos entre 26 y 30 años se encontrarían más a favor de un curso de esta naturaleza. En el ámbito académico, los estudiantes del área humanística parecen favorecerlo; sin embargo, la distribución de frecuencias no fue mayoritaria en ningún sentido. La variable "Lugar en dónde llevaron el curso" no influye de ninguna manera, ni a favor ni en contra de la predisposición hacia el concepto.

Los resultados obtenidos por medio de las correlaciones estadísticas no aportan ninguna información. Las variables atributivas seleccionadas no guardan relación alguna con la calificación obtenida por medio del cuestionario; es decir, no es válido ni po-

sible establecer algún tipo de relación entre los datos que estas variables manejan. Por ejemplo, según se infiere a partir de las respuestas del cuestionario, el hecho de que un estudiante provenga del área científica es independiente de su predisposición hacia la alternativa.

Es interesante observar que a pesar de la situación educativa de los sujetos, considerando que son adultos con estudios superiores, todavía se recurra a la 'idea' de que no es posible funcionar sin un asesoramiento constante dentro de un sistema de aprendizaje. Aunque el concepto de auto-aprendizaje no niega ni rechaza una dirección, ni un asesoramiento, es la calidad de tal interacción la que se ofrece como diferente a la tradicional.

Parcería ser que el estudiante reacciona de una manera tradicional, especialmente ante los términos 'profesor', 'examen', 'supervisión' o 'autoridad'. En las afirmaciones en las que se incluyó alguno de estos términos, hubo confusión entre los conceptos de autonomía y dependencia y las contestaciones se dirigieron a opiniones del tipo tradicional: arraigo en su forma de actuar antes de 'arriesgarse' a adoptar una determinación independiente. Las experiencias previas en su vida escolar han cargado emocional y negativamente estos términos.

En términos generales, los sujetos aceptan la situación hacia la cual reaccionaron, la idea de un curso auto-dirigido de CL: acceden responsabilizarse ante el proceso y aceptan ciertos elementos ante los cuales habría que hacerlo. Sin embargo, bajo la perspectiva del análisis de datos inferenciales los sujetos 'con-

dicionan' tal aceptación. Dichos datos resultan en consecuencia disímiles a los expresados por medio de las puntuaciones descriptivas. Se concluye, por consiguiente, que los sujetos no aceptan plenamente las características globales del concepto propuesto.

Pudiera ser, bajo una óptica de interpretación no rigurosa, que los estudiantes estén reforzando su preferencia por el curso que llevan en la actualidad. Al permitir que la supervisión del profesor sea casi constante, que el refuerzo continuo determine la interacción y al no optar por alcanzar cierta independencia respecto a él resulta difícil suponer que el ofrecimiento de un curso abierto fructificará y logrará romper estos esquemas de actuación tradicional para promover formas de interacción independientes.

Cabe hacer también la salvedad, de que el tipo de afirmaciones utilizado en el cuestionario de actitudes se basó en la definición de auto-aprendizaje que se había propuesto, y podría pensarse que las contestaciones podrían haberse 'guiado' por este parámetro; si se continúa con la investigación sobre este tema cabría la posibilidad de planear un cuestionario con otro tipo de afirmaciones menos dirigido.

Puede concluirse, por tanto, que la primera hipótesis se rechaza puesto que la aceptación de las premisas está 'condicionada' a circunstancias no contempladas en la propuesta de aprendizaje ofrecida.

A continuación se discutirán los resultados para la segunda y tercera hipótesis. Las hipótesis manejan básicamente el mismo

concepto: necesidad — motivación. Puede decirse que la necesidad de leer textos en lengua extranjera, y por ende enriquecer la carrera de los estudiantes, puede ser el elemento 'motor' para el cumplimiento de la meta planteada por ellos mismos, de la misma forma en que la obligación por cumplir con un requerimiento académico o administrativo motiva al estudiante para lograr su objetivo. En ambos casos, ya para aprender la habilidad enseñada en el curso o para cumplir con requerimientos institucionales, el estudiante debe estar motivado.

En el planteamiento de las hipótesis se deslindó este fundamento de la necesidad para comprobar si el estudiante está o no consciente del objetivo global de lo que logrará una vez que comprenda textos escritos en inglés o si su motivación se encuentra únicamente dirigida a cumplir con un requisito institucional, requisito que bien pudiera parecerle arbitrario.

Las hipótesis son las siguientes:

A mayor necesidad de los participantes para leer textos escritos en inglés, mayor será su determinación por plantear metas de estudio individuales.

Si el propósito para llevar un curso de comprensión de lectura trasciende el cumplimiento del requisito institucional, la motivación del participante será un factor que favorezca la selección del estudio auto-dirigido.

Para la comprobación o rechazo de estas hipótesis se pidió a los estudiantes jerarquizar, por orden de importancia, una serie de afirmaciones que cubren una gama de supuestas metas a cumplir por medio de un curso de CL (Cap.4:123).

Los estudiantes categorizaron la afirmación "estar al tanto

de las investigaciones internacionales" como la de mayor importancia. Por ende, se observa que los estudiantes saben que un curso de CL les resultará útil para enriquecer su carrera académica y que el manejo de la habilidad podrá trascender usos futuros que rebasen el período escolar. Ello indica que valoran el hecho de que la lectura es un medio de adquisición de cultura que igualmente les permite informarse de los avances científicos en otros países para su beneficio académico.

La segunda afirmación colocada por importancia se desprende de la anterior y reúne elementos de motivación en términos más generales, "aumentar la cultura general de la persona". La 'ampliación' de la cultura dependerá del uso que de la habilidad haya logrado la persona, según el interés y motivos por los que la requiera. Igualmente se deduce que el logro y uso de la habilidad trascenderán los fines del curso.

El estudiante está consciente de que el logro de la habilidad para comprender textos escritos en inglés no solamente enriquecerá sus conocimientos académicos inmediatos, sino que podrá depender de ella para ampliar su cultura. En este caso se trata de una motivación basada en el logro de metas a futuro.

La afirmación que los estudiantes jerarquizaron en tercer lugar "terminar la carrera exitosamente" podría parecer ambigua ya que puede interpretarse como: disponer de una mejor preparación académica, cumplir con el requisito institucional u obtener un mejor promedio de calificación. La intención de la investigadora fue proponer esta afirmación como la de 'enriquecer su preparación académica'.

Dado que al inicio de esta discusión se planteó que las primeras premisas de las hipótesis en cuestión manejaban básicamente el mismo concepto, el planteamiento inicial de la afirmación puede aceptarse como válido. Sin embargo, hubo necesidad de una afirmación más, dentro de la serie, que incluyera explícitamente el requerimiento de cumplir el requisito institucional para poder disociar la ambigüedad.

A pesar de lo anterior, los estudiantes confirmaron la importancia de la afirmación tomando en cuenta que la habilidad que se adquiere por medio del curso es importante para su situación escolar en general, cualquiera que haya sido la interpretación dada.

Según ciertos autores, la afirmación que los estudiantes colocaron en cuarto lugar, "conseguir un buen trabajo", podría considerarse únicamente como factor instrumental dentro de la motivación del estudiante y por tanto no válido como elemento de aprendizaje. El planteamiento de esta afirmación no intentó corroborar tal opinión. Dado que los estudiantes la jerarquizaron dentro del orden de importancia alto, esta afirmación refuerza la conceptualización de que los estudiantes se percatan de que la habilidad lograda puede redituar en un mejor puesto en su futuro desempeño como profesionistas.

Al obtener los datos sobre la media aritmética de las calificaciones obtenidas en el cuestionario de actitudes de los sujetos que jerarquizaron las tres primeras afirmaciones como si fueran las más importantes (Cap.4:128) no se obtiene un resultado significativo acerca de la posibilidad de confiar en los resultados del cuestionario de actitudes y estas jerarquizaciones parciales para

inferir que a mayor puntaje en el cuestionario de actitudes y por tanto favorecer el auto-aprendizaje, los estudiantes estarán más motivados, puesto que la media aritmética del instrumento (88.90) es numéricamente muy similar a las obtenidas en los datos seleccionados.

Las afirmaciones seleccionadas como las menos importantes: "entender el pensamiento y modo de vida de personas de habla inglesa", "lograr reconocimiento personal", "ganar amigos entre las personas de habla inglesa" conjugan elementos que no interesan a los estudiantes en tanto se percatan que el objetivo para comprender textos escritos en inglés no abarca tales proposiciones. Sus intereses inmediatos se reflejaron en las afirmaciones que determinaron como las de mayor importancia.

La comparación realizada entre los datos obtenidos por los estudiantes y los profesores, en la jerarquización de afirmaciones, únicamente se consideró con valor cualitativo. Tanto los estudiantes como los profesores coincidieron en la importancia de las primeras cuatro afirmaciones seleccionadas, aunque el orden de los profesores fue ligeramente diferente.

Mientras que para los estudiantes "estar al tanto de las investigaciones internacionales" es la primordial, los profesores piensan que sus estudiantes se interesan por comprender textos escritos en inglés para "terminar la carrera con éxito". Se explicó ya la posible ambigüedad de esta última afirmación; no obstante esta circunstancia, la idea básica es similar. Con la ordenación de las afirmaciones restante se observó que el profesor que convive diariamente con sus estudiantes se encuentra muy compenetrado

en las inquietudes de sus alumnos.

Se diseñó la pregunta 9 (Cap.4:130): "¿Cuál cree usted que sea el propósito por el que este requisito institucional se haya establecido dentro del plan de estudios de su carrera?", con el objeto de dejar en libertad al estudiante para expresar su opinión al respecto. Las contestaciones a esta pregunta y los resultados de la jerarquización de afirmaciones se compararon subjetivamente sin un rigor estadístico. Se observó que cuando los estudiantes respondieron libremente, coincidieron con comentarios parecidos a las afirmaciones que se les pidió posteriormente jerarquizar; están conscientes de que un curso de CL ofrece beneficios académicos y que el curso les permitirá obtenerlos, lo que se traducirá en beneficios a largo plazo. Entre las contestaciones sólo hubo ocho sujetos (5.8%) que pensaron que el requisito institucional es solamente una traba burocrática.

Hubiera sido interesante averiguar cuáles eran las expectativas de los estudiantes antes de tomar el curso así como al finalizarlo. Quizás el haberlo cursado les cree mayor conciencia acerca del beneficio que aporta el logro de esta habilidad.

Con objeto de resumir las consideraciones mencionadas, tomando en cuenta la sección en la que se discutió la definición de motivación en el marco teórico (Cap.2, 2.3.2:67), los datos obtenidos indican que:

- 1) Los estudiantes contemplan la habilidad para leer textos escritos en inglés como un recurso para propósitos a corto y largo plazo. El orden mismo en el que los estudiantes jerarquizaron las afirmaciones parece indicar que estos plazos deberán cumplir objetivos anteriormente pro-

puestos. El orden determinado por los estudiantes sugiere el continuo de sus características motivacionales, partiendo de lo que se ha dado por llamar 'instrumental', resulta por tanto más específico, hacia el más 'integrativo'.

2) Los estudiantes están realmente conscientes del significado de 'logros' a través de la comprensión de textos escritos en inglés y de que su delimitación por importancia aporta información sobre la posible trascendencia de lo obtenido mediante un curso de CL. Aprenderán la habilidad que los ayudará a cumplir con metas a futuro.

3) Los términos 'integral' e 'instrumental' no son necesariamente válidos para definir con exactitud el tipo de motivación cuando se trata de lograr una habilidad dentro del dominio de una lengua extranjera. Resulta más enriquecedor hablar de elementos y factores que determinan tal motivación, prescindiendo de las posibles etiquetas.

A partir de estas consideraciones se infiere que las primeras premisas de la segunda y tercera hipótesis son verdaderas:

-mayor necesidad de los participantes para leer textos escritos en lengua extranjera,

-el propósito para llevar un curso de CL trasciende el cumplimiento del requisito institucional.

Sin embargo, no es posible aceptar plenamente las hipótesis completas, ya que la segunda parte de las mismas habla de la aceptación y libre selección de estudios individuales, y las consideraciones sobre la primera hipótesis no fueron confirmadas. Podrá solamente afirmarse que el estudiante se encuentra motivado y que le

es primordial cumplir con sus necesidades académicas. De hecho acepta la interacción que se lleva a cabo en clase y el llevar tal curso en apariencia satisface sus expectativas para cumplir con sus objetivos. Por medio de las respuestas obtenidas se deriva que la aplicación del conocimiento adquirido trascenderá los fines del curso.

Otra consideración importante para este estudio surge de los datos que se obtuvieron en torno a la motivación de los estudiantes. Si el estudiante está motivado para enfrentarse a un curso, no solamente a uno de CL, y ello le permite trascenderlo, la motivación deberá considerarse como un factor que se tornará en herramienta de sumo valor para su superación académica, sin importar las condiciones de impartición ni los elementos que se conjuguen en el mismo, mientras éstos le sean satisfactorios.

Para la comprobación o rechazo de la cuarta hipótesis:

Si los participantes demuestran tener una personalidad con rasgos de logro en ambiente de independencia, alta responsabilidad y eficiencia intelectual, entonces su actitud será favorable hacia el auto-aprendizaje,

se utilizó el test de Configuración Psicológica Individual de Gough (1980).

Cabe mencionar la precaución que debió tomarse al utilizar el CPI como instrumento único para medir rasgos de personalidad en tanto dicho instrumento está diseñado para poblaciones norteamericanas.

Al comparar los datos de la muestra del estudio con los parámetros estandarizados del instrumento (estudiantes universitarios),

se observó que se encontraban dentro de los rangos aceptables. Dichos resultados aportaron información global acerca de ciertos rasgos de personalidad de la población muestreada y se concluyó que, dadas las advertencias mencionadas, la muestra del estudio no difiere radicalmente de la muestra CPI.⁽¹⁾

Para los objetivos del presente estudio los resultados fueron suficientemente válidos para los propósitos exploratorios de esta investigación.

De las cuatro escalas manejadas para el estudio, la muestra de la población estudiada presenta rasgos de personalidad homogéneos en tres de ellas:

Logro a través de la independencia,

Logro a través de la conformidad,

Responsabilidad.

Los sujetos muestran diferencias significativas en lo tocante al rasgo de Eficiencia intelectual.

A continuación se presentarán los datos para caracterizar a la muestra masculina y más adelante se ofrecerán los datos sobre la muestra femenina.

Los hombres de la muestra obtuvieron puntuaciones que se encuentran por encima de la media de las frecuencias. Estos porcentajes no son altos; sin embargo, los resultados demuestran consistencia entre las escalas mencionadas y ofrecen información acerca de una muestra poblacional independiente, responsable, previsorá y que valora aspectos y logros cognoscitivos e intelectuales.

La muestra masculina probablemente se adecuaría favorablemente a situaciones en donde se optimizara su eficiencia intelectual

y responsabilidad ante retos intelectuales individuales. Su posible participación al interior de un contexto como el ofrecido sería espontánea.

Las mujeres de la muestra obtuvieron también calificaciones aceptables dentro de los rangos de la media pese a que los porcentajes no fueron mayoritarios. Las puntuaciones logradas en las cuatro escalas son relativamente más bajas que las logradas por los hombres. La diferencia observada con respecto a la escala de Eficiencia intelectual es considerable comparando los dos tipos de muestra; las mujeres obtuvieron una puntuación más baja en esta escala que los hombres, e incluso más baja que la muestra del CPI.

En resumen, las estudiantes de la muestra tienden a poseer características de independencia, responsabilidad con ciertos rasgos de 'sumisión', son previsoras aunque poco ambiciosas, carecen de auto-dirección y disciplina y sus intereses intelectuales deben ser compensados abiertamente y constantemente.

La muestra femenina probablemente se adapta mejor a situaciones estructuradas y puede demostrar su capacidad intelectual en ambientes en donde los estímulos ante los logros académicos se recompensen abiertamente.

Los hombres podrían ser mejores candidatos para aceptar espontáneamente un entorno educativo abierto. Las mujeres necesitarían ser invitadas a intentar una oportunidad de esta naturaleza.

Al cruzar los resultados de las escalas del CPI con las variables atributivas no se obtuvo ningún elemento inferencial que permitiera determinar algún tipo de relación entre rasgos de persona-

lidad y estas variables con objeto de establecer inferencias para la aceptación de un curso de CL auto-dirigido con base en la personalidad de los estudiantes.

En los resultados obtenidos mediante el cuestionario de actitudes se observó que la variable 'Sexo' (femenino) podría considerarse como elemento inferencial, en tanto las estudiantes estarían más dispuestas a aceptar un curso auto-dirigido. Con respecto a los resultados del CPI se obtienen resultados disímboles. Se infiere que en caso de presentarse la oportunidad, las mujeres aceptarían si fueran invitadas, sin embargo su participación no cumpliría con las expectativas de actuación de un curso de esta índole. Si las estudiantes mostraron que requieren un refuerzo constante, la asesoría prevista en la implementación de un curso individual tal vez no les sería completamente satisfactorio y podría provocar demandas que quizás resultarían adecuadas en un curso 'normal', más no en uno auto-dirigido.

Los resultados obtenidos por medio de las correlaciones de los datos del CPI con las variables atributivas tampoco ofrecieron información relevante. Las escasas correlaciones significativas fueron bajas y tendientes a cero.

En la muestra masculina existe una correlación positiva entre la escala Responsabilidad y la calificación del cuestionario de actitudes: $\rho = 0.353$. Si la predisposición de los sujetos fuese completamente favorable serían sumamente responsables para desempeñarse hábilmente en un curso auto-dirigido de CL. Las correlaciones que se llevaron a cabo entre las puntuaciones ALTAS logra-

das por los sujetos y sus respectivas puntuaciones en el cuestionario de actitudes refuerzan el dato anterior, la responsabilidad de los sujetos puede ser un dato inferencial válido.

Por otra parte, en la población femenina, se presentó una correlación positiva entre la Escala eficiencia y la calificación del cuestionario de actitudes: $\rho = 0.021$. Sin embargo, las correlaciones entre las puntuaciones ALTAS obtenidas en las escalas y las puntuaciones del cuestionario de actitudes ofrecen datos significativos con las escalas de Logro independencia y de Logro conformidad. Lo que nos lleva a pensar que estos rasgos pudieran tomarse como variables inferenciales para llegar a alguna conclusión, no obstante, se debe recordar que la puntuación de la escala E1 fue baja y las de las escalas L1 y Lc fueron medianamente altas. Con respecto a la variable 'Profesor' y la escala L1 se logró una correlación de: $\rho = 0.032$. Estas correlaciones refuerzan las descripciones de los rasgos de personalidad señalados con anterioridad acerca de la muestra femenina.

Se puede decir que si se ofreciera un curso auto-dirigido de CL contaría espontáneamente con mujeres que no tendrían las características de personalidad 'adecuadas' para desenvolverse con éxito en este tipo de ambiente, de acuerdo con esta muestra.

La disimilitud en las puntuaciones registradas por ambos tipos de sujetos en las escalas de Eficiencia intelectual y Responsabilidad provocaría demandas de carácter opuesto al presentarse la oportunidad de un curso auto-dirigido de CL.

En términos generales los sujetos muestran características hasta cierto punto adecuadas para beneficiarse en un curso de es-

ta naturaleza. Sin embargo, ni las correlaciones de las escalas con las variables atributivas, ni con la puntuación global del cuestionario de actitudes aportan datos inferenciales confiables.

Los instrumentos utilizados, Cuestionario de Actitudes y CPI, ofrecieron resultados muy interesantes. Los datos del cuestionario de actitudes reflejan que la proporción de hombres que estaría dispuesta a aceptar un curso de este tipo no es mayoritaria; en tanto que por medio del CPI se detectó que los hombres serían los candidatos ideales para desempeñarse con éxito debido a sus rasgos de personalidad. En cuanto a las mujeres, el cuestionario de actitudes ofrece información acerca de una mayor disposición para aceptar una oportunidad abierta, mientras que el CPI ofrece datos de características de personalidad que quizás no sean suficientemente adecuadas para triunfar en un curso abierto.

En tanto que la variable 'Profesor' resultó un elemento inferencial significativo, es necesario obtener los datos de los profesores para continuar con esta investigación y así encontrar las relaciones que pudieran considerarse válidas como conclusiones generalizables para todos los participantes involucrados en este tipo de proceso educativo.

El CPI resultó ser un instrumento válido para detectar los rasgos de personalidad seleccionados (puesto que las correlaciones entre las propias escalas resultaron significativas). No puede decirse que la detección de rasgos de personalidad sea la única herramienta que conduzca a concluir la aceptación o el rechazo ante métodos de enseñanza, pero sí dará pautas para predecir posibles actuaciones para inferir éxito ante una situación dada.

5.2 CONCLUSIONES

Desde diferentes perspectivas resulta primordial la importancia al proponer métodos de investigación aceptables y averiguar o detectar los posibles problemas para abordarlos y lograr su comprensión. No sólo para evitar caer en el error de implementar una metodología sin consultar a los participantes potenciales, sino además porque la recopilación de datos que permite profundizar en el proceso enseñanza/aprendizaje de lenguas podrá ser de utilidad para investigaciones futuras.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras suele presentarse la tendencia a adoptar 'modas' que surgen de teorías psicológicas, pedagógicas o lingüísticas, tanto sobre el aprendizaje en general, del aprendizaje de lenguas en particular, como del estudio sobre el lenguaje mismo.

La investigación en este campo se ha visto hasta cierto punto limitada dentro del concepto del análisis de necesidades a varios niveles. Una vez detectados los requerimientos se diseña un curso idóneo para el tipo de situación y población estudiadas. Sin embargo, en el análisis de necesidades existen numerosos elementos involucrados que no se contemplarán en su totalidad: a saber, variables inherentes a los participantes que no solamente aluden a la situación que los rodea sino además a la que se enfrentarán, la reacción al enfoque metodológico ofrecido, al tipo de material que utilizará, a las diversas técnicas dentro del método, a su 'experiencia' como estudiante de lenguas, a su predisposición hacia la

lengua misma, por mencionar solo algunos. En consecuencia, se deriva el requerimiento de realizar análisis a otros niveles con objeto de predecir dificultades de varios tipos y ofrecer soluciones ante la situación educativa que se propondrá.

Mediante esta investigación se logró detectar que a mayor análisis de la propuesta de un curso auto-dirigido de CL surgieron más inquietudes para su posible implementación. Por un lado, en la medida que se investigaron las actitudes ante la propuesta del curso se observó que los resultados no indicaron una dirección lineal ante el objeto, en tanto la gama y matices concernientes a la predisposición hacia un curso de este tipo sugieren posibles y diferentes líneas de discusión para desarrollar investigaciones futuras.

Abordar líneas de investigación experimental en la enseñanza no sólo es útil sino recomendable. Más aún cuando se plantea el hecho de intentar romper con actuaciones e interacciones tradicionales dentro del proceso mismo. Útil, puesto que se obtienen datos comprobables sobre la aceptación o rechazo de la situación u objeto propuesto. Recomendable, en tanto no sólo pueden alcanzarse los objetivos propuestos sino que los resultados pueden ofrecer otras perspectivas al interior del proceso en cuestión.

En toda investigación, y especialmente en el desarrollo mismo, el experimentador se enfrenta a limitantes imprevistas que restringen los planteamientos originales del estudio. Estos obstáculos, no obstante, deberán solucionarse de alguna u otra manera con objeto de no romper el equilibrio de la investigación y llegar por lo menos a ciertas conclusiones válidas.

La presente investigación se topó ante el problema de no poder contar con los datos de uno de los dos estratos de la muestra seleccionada para que ambos pudieran manejarse estadísticamente y ofrecer el panorama global de la situación.

No se intentó menoscabar la importancia e ingerencia del profesor dentro del proceso educativo; el respeto a las características iniciales de los estratos evitó la presencia de variables extrañas que tal vez no hubieran podido controlarse. Es por ello que los datos obtenidos sobre la muestra de profesores no permitió llegar a consideraciones fundamentadas.

Las posibles interpretaciones se refieren en consecuencia a la población de estudiantes —beneficiarios del proceso enseñanza/aprendizaje. La investigación de la población de profesores será por consiguiente tema de un estudio posterior.

El problema de investigación planteado sugirió la indagación de las características, dentro del dominio afectivo, que los participantes en un proceso educativo deberían poseer para aceptar un curso auto-dirigido cuyo objetivo fuese la comprensión de textos escritos en inglés.

Puesto que la comprensión de textos escritos en lengua extranjera constituye un proceso individual que depende de antecedentes lingüísticos, temáticos y empíricos adquiridos y manejados individualmente, se pensó que un sistema abierto de aprendizaje permitiera una oportunidad idónea que dejaría en libertad al aprendiente/lector para responsabilizarse de sus logros educativos.

Debido a la naturaleza esencial del proceso educativo en particular, así como de los elementos involucrados en la definición

de auto-aprendizaje, acuñada para este estudio, se decidió partir de la investigación de variables afectivas, dado que dichas variables habían sido también correlacionadas significativamente en otros estudios, con el logro en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La investigación sobre variables afectivas plantea dificultades de conceptualización así como de índole práctica. Sin embargo, no por estos obstáculos se le va a evitar puesto que sin lugar a dudas saldrán a luz datos utilizables para toda investigación.

En este estudio, en particular, los datos arrojan información sobre 'mitos' que sin haberse comprobado científicamente se dan como hechos: la dependencia hacia el profesor o los temores acerca de la acreditación, la disposición responsable de los estudiantes, sobre los satisfactores que el curso les ofrece, sobre la conciencia que el estudiante tiene acerca de su papel como aprendiz.

El investigador se beneficia al averiguar que el estudiante está consciente y se hará responsable sobre su proceso de aprendizaje; que su actitud es favorable ante las innovaciones (por lo menos globalmente hablando), y que su disposición para aportar información acerca de su situación educativa puede ser aprovechada para enriquecer la educación que recibe.

En este estudio los resultados aportan que el estudiante favoreció el tema del estudio auto-dirigido pero condicionó los procedimientos prácticos; esto debe ilustrar el hecho de que cualquier método o técnica educativa debe ser discutido, difundido antes de ser puesto en práctica.

Que el estudiante esté dispuesto a ofrecer información de la

situación que experimenta refuerza los resultados que se recabaron sobre la motivación. Esta variable afectiva puede tomarse como la herramienta de valor para su correlación significativa con el aprendizaje de lenguas. La motivación del estudiante trasciende requisitos institucionales, incluso métodos defectuosos o malos profesores. Finalmente, el estudiante que aprende es el que quiere hacerlo, lo cual reafirma los resultados y la información ofrecida por investigadores como Gardner y Lambert, Burt, Dulay y Krashen, entre otros.

El beneficio de esta información, para los educadores, será acreditar que los elementos que conforman la situación educativa deben reforzar este factor intrínseco del estudiante o procurar despertarlo para que él mismo se dé cuenta que sus potenciales como aprendiente pueden culminar con éxito.

Así como la información que se obtiene por medio de actitudes o de motivación, el conocer la personalidad del individuo puede redundar en la anticipación de su conducta en una situación dada. Este conocimiento ayudará a encontrar los elementos 'promotores' de su motivación o las razones de su interés.

Las conclusiones aquí obtenidas no confirman plenamente que estas variables sean las únicas predictoras para la aceptación de una metodología abierta en la comprensión de textos escritos en inglés. Tampoco puede afirmarse la posibilidad de ofrecer un curso auto-dirigido de CL, ni siquiera a manera de ofrecimiento experimental sin prever las consideraciones aquí encontradas y hacer otro estudio acerca de las implicaciones prácticas que conllevaría un curso piloto.

Dado el carácter exploratorio de este estudio se propone la necesidad de una mayor profundización sobre aspectos de motivación más directamente relacionados con un sistema abierto.

Al retomar la consideración de que los estudiantes ofrecieron información sobre los cursos que llevaban durante el transcurso del experimento, sería preferible, por el momento, reforzar o afinar ciertos aspectos de los cursos actuales:

- a) discutir ampliamente con los estudiantes y respetar la selección de los objetivos específicos más idóneos a su situación y los medios para alcanzarlos,
- b) plantear una negociación ante los medios e instancias de evaluación dentro del curso; discutir si el momento propuesto para la evaluación es el adecuado en cierta etapa del proceso, para la evaluación del proceso mismo; proponer una evaluación más formativa a pesar de los requerimientos de acreditación,
- c) dado que el rasgo de personalidad 'Responsabilidad' sobresalió significativamente, esto debería ser discutido más abiertamente por parte de los profesores para lograr mejores resultados puesto que los estudiantes reconocen por igual la importancia de lograr la habilidad de comprender textos escritos en inglés y por ende enriquecer sus metas académicas.

Este estudio es el primer paso que permitirá llegar a una mejor comprensión de las metas que los estudiantes de un curso de CL desean lograr, los medios por los cuales lo quieren lograr para

así optimizar su función. Asimismo permitió conocer que la motivación del estudiante debe tomarse como un factor de alta importancia para el aprendizaje de lenguas; así como que el estudio de los rasgos de personalidad del estudiante podría servir como herramienta para indagar las causas que motivan al aprendiente a lograr el éxito. Esta información puede conducir a desarrollar nuevas posibilidades de investigación dentro del proceso de un sistema independiente dentro del entorno educativo tradicional.

5.3 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Dado el carácter exploratorio de esta investigación los resultados obtenidos sugieren estudios futuros a varios niveles.

1) Con respecto a la indagación acerca de las actitudes de los estudiantes podría proponerse otra investigación únicamente dirigida a averiguar la predisposición hacia una oportunidad de aprendizaje abierto. Podría utilizarse el mismo procedimiento o un diseño de 'jerarquización de afirmaciones', el cual resultó satisfactorio para detectar motivación en el presente estudio y podrían correlacionarse las respuestas de ambas investigaciones.

2) En tanto se detectó el 'condicionamiento' de la propuesta del auto-aprendizaje, amén de las consideraciones ya mencionadas, sería interesante analizar si variables de tipo etnocéntrico o cognoscitivos, o variables relacionadas con la experiencia, en diferentes situaciones por parte del estudiante, podrían intervenir en la aceptación del concepto.

3) Asimismo, se propone una investigación tipo 'diferencial semántico' puesto que se detectó que ciertos términos provocaron

contestaciones muy 'tradicionales'. Términos ya mencionados como: 'profesor', 'examen', entre otros. Mediante este tipo de análisis se lograría estudiar las percepciones semánticas que los estudiantes manejan y por este medio verificar si estas percepciones influyen de alguna manera en su proceso de aprendizaje.

4) Con base en los resultados obtenidos por medio del CPI se propone una reaplicación de dicho instrumento para obtener el perfil de personalidad del estudiante de los cursos de CL.

5) Naturalmente, no será posible llegar a ninguna generalización mientras no se lleve a cabo el estudio con los profesores. Para este fin se abarcaría la población total de profesores que se encuentren impartiendo cursos de CL o que los hayan impartido con anterioridad, sea cual fuere su situación de enseñanza; es decir, sin respetar únicamente las variables que para esta investigación se tomaron en cuenta.

Notas al Capítulo 5.

(1) Se encontró la Estandarización del Inventario Psicológico de California (CPI) en la Población de Estudiantes de la UNAM, llevada a cabo por R.Maldonado, J.L.Saldaña, M.L.Calderón y J.M.Xacur Río en 1981 como tesis de licenciatura en la Fac. de Psicología de la UNAM, esta estandarización se logró con 394 sujetos de diferentes Facultades de la UNAM.

Para los propósitos de este estudio se encontró esta fuente demasiado tarde, puesto que ya se habían llevado a cabo todas las etapas del mismo. Sin embargo, se ofrece el siguiente cuadro comparativo de las puntuaciones logradas por los estudiantes universitarios del CPI, los de los estudiantes universitarios de la estandarización y los estudiantes de los cursos de CL de esta investigación.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS PUNTUACIONES LOGRADAS POR LAS POBLACIONES INVOLUCRADAS: ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL CPI, ESTUDIANTES DE LA UNAM (1981) Y ESTUDIANTES DE LOS CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA.			
ESCALAS	SUJETOS MASCULINOS		
	CPI	ESTANDARIZACION	CURSOS CL
Li	21.5	17.8	18.49
Lc	28.3	24	26.38
Ei	40.7	33.4	32.49
Re	32.8	25.4	27.88
ESCALAS	SUJETOS FEMENINOS		
	CPI	ESTANDARIZACION	CURSOS CL
Li	21.0	17.6	18.41
Lc	27.5	24.4	26.40
Ei	39.9	34.1	32.95
Re	30.8	26.0	28.86

Para los resultados de este trabajo los parámetros de la estandarización con sujetos de la UNAM no difieren radicalmente de los datos obtenidos para este estudio. Esta comparación establece

que los rasgos de personalidad (en las escalas seleccionadas) descritas para la muestra de este trabajo se toman como aceptables y se concluye que a pesar del tiempo transcurrido (cinco años) y de no haber utilizado la misma versión de las afirmaciones en el instrumento que sirvió para la estandarización de 1981 los parámetros son similares. Las mismas apreciaciones anotadas en el Cap.5 página 203 son válidas después de haber revisado el trabajo realizado en 1981.

ANEXOS

ANEXO A

ESCRIBA LA LETRA DEL AREA A LA CUAL USTED JUZGUE QUE CADA ENUNCIADO PERTENECE Y, ASI COMO EL SIGNO + PARA INDICAR FAVORABILIDAD ANTE EL AREA O - PARA INDICAR DESFAVORABILIDAD.

	AREA	VALOR
1.-La mente recurre a experiencias previas para poder comprender una lectura.	_____	_____
2.-Un curso de CL incrementa el conocimiento general del idioma extranjero.	_____	_____
3.-En las materias de su carrera se le pide que traduzca los artículos en L _e al español.	_____	_____
4.-El ritmo de trabajo en clase es responsabilidad del profesor.	_____	_____
5.-Auto-aprendizaje implica responsabilidad ante el estudio.	_____	_____
6.-Cuando encuentra palabras que desconoce en un texto depende de su intuición para que no le causen obstáculo en la lectura en L _e .	_____	_____
7.-La comprensión de lectura es un proceso cognitivo que depende más del medio que rodea al individuo que del individuo mismo.	_____	_____
8.-La planeación de un curso auto-dirigido es responsabilidad del estudiante.	_____	_____
9.-Es derecho del estudiante expresar sus ideas para que el curso incluya los medios que él necesita para lograr sus metas.	_____	_____
10.-La CL en L _e requiere de estrategias y habilidades individuales.	_____	_____
11.-La traducción a la lengua materna de un texto en L _e es el medio para comprobar la comprensión de esa lectura.	_____	_____
12.-El profesor debe juzgar el aprendizaje logrado por los estudiantes.	_____	_____
13.-La selección de material de lectura es responsabilidad del profesor.	_____	_____
14.-El curso llena las expectativas de aprendizaje que el estudiante se había formado en su iniciación.	_____	_____
15.-El aprendizaje debe considerarse como proceso de imitación.	_____	_____

- | | AREA | VALOR |
|--|-------|-------|
| 31.- A pesar de haber aprendido estrategias de lectura en el curso los textos completos en L _e siguen representando muchos problemas. | _____ | _____ |
| 32.-El conocimiento de la L _e es el recurso que permite una lectura sin dificultades. | _____ | _____ |
| 33.-Tiene usted que leer en el idioma extranjero con bastante frecuencia para cumplir con las tareas de su carrera universitaria. | _____ | _____ |
| 34.-Le gustaría determinar cómo leer sin depender del ritmo impuesto por el grupo. | _____ | _____ |
| 35.-Fuera del ambiente del curso la presión para cumplir con las lecturas en L _e lo hace olvidar las estrategias aprendidas en clase. | _____ | _____ |
| 36.-El profesor obstaculiza el ritmo de la lectura en L _e . | _____ | _____ |
| 37.-Le gustaría decidir cómo y cuándo evaluar los conocimientos adquiridos en el curso. | _____ | _____ |
| 38.-Cuando encuentra palabras que desconoce recurre más a su intuición. | _____ | _____ |
| 39.-El trabajo en equipo es una actividad enriquecedora. | _____ | _____ |
| 40.-El profesor es factor de interferencia en el proceso de aprendizaje. | _____ | _____ |
| 41.-Si tiene mucho tiempo para leer se recurre menos a la predicción. | _____ | _____ |
| 42.-La lectura en una L _e necesita de una guía específica por parte del profesor. | _____ | _____ |
| 43.-Los porcentajes en la responsabilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje deberían ser: 30% el estudiante, 70% el profesor. | _____ | _____ |
| 44.-Al terminar el curso comprenderá el contenido del texto en L _e aunque desconozca algunas palabras. | _____ | _____ |
| 45.-El profesor propicia la desconfianza. | _____ | _____ |

	AREA	VALOR
46.-El individuo necesita del trabajo en equipo para comprender un texto en L _e .	_____	_____
47.-El profesor comparte sus conocimientos del idioma en intercambio con los conocimientos sobre la especialidad de los estudiantes.	_____	_____
48.-El aprendizaje debe considerarse como proceso de imitación.	_____	_____
49.-La determinación de objetivos particulares es obligación del profesor.	_____	_____
50.-El curso que lleva lo prepara para comprender cualquier tipo de texto en L _e .	_____	_____
51.-No es posible aplicar lo aprendido en un curso de CL puesto que los propósitos para leer en la vida cotidiana son diferentes.	_____	_____
52.-Puede prescindirse de las lecturas en L _e en su carrera para cursarla satisfactoriamente.	_____	_____
53.-Si el texto a leer tiene un resumen puede recurrirse a él para formarse una idea global del contenido.	_____	_____
54.-Cuando está presionado por el tiempo sólo subraya las ideas principales.	_____	_____
55.-En términos generales usted piensa que no ha avanzado mucho en la comprensión de una lectura en L _e .	_____	_____
56.-Los logros en el proceso de aprendizaje se deben a la dedicación del profesor.	_____	_____
57.-El estudiante no es capaz de seleccionar las lecturas en el idioma extranjero para el curso de CL.	_____	_____
58.-El profesor indica cuáles son las dificultades en un texto y cómo resolverlas.	_____	_____
59.-Lleva usted el curso para cumplir con el requisito institucional.	_____	_____
60.-Los objetivos globales del curso de CL coinciden con los ayo.	_____	_____

	AREA	VALOR
61.-Lleva usted el curso para aprender a leer en L _e con menos dificultad.	_____	_____
62.-El saber leer en un idioma extranjero es de suma importancia para su desempeño profesional.	_____	_____
63.-El profesor debería haber estudiado la especialidad a la que imparte el curso de comprensión de lectura.	_____	_____
64.-En las materias de su carrera que requieren de consultar textos en L _e usted puede adecuar fácilmente lo aprendido en el curso de CL.	_____	_____
65.-No es posible transferir las estrategias aprendidas en el curso ya que en la vida real los textos que se necesitan leer son más largos y complejos.	_____	_____
66.-Usted ha aprendido a seleccionar es estilo de lectura de acuerdo al propósito que ha determinado.	_____	_____

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE ASISTEN A CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

- 1.-NOMBRE: _____ 2.-Edad: _____ 3.-Sexo M F
- 4.-Facultad o Escuela en la que estudia: _____
- 5.-Especialidad: _____ 6.-Semestre que cursa: _____
- 7.- ¿Exige su carrera el requisito de acreditar un idioma extranjero? SI NO
- 8.- Indique cuál es el requisito: MARQUE CON X
- un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera.
 - dos exámenes de comprensión de lectura en diferentes lenguas extranjeras.
 - un examen de comprensión de lectura y un examen de posesión del idioma extranjero.
 - un examen de posesión de un idioma extranjero.
 - no sé
- 9.- Indique en qué momento de la carrera tiene que acreditar ese requisito. MARQUE CON X
- antes de ingresar a la carrera.
 - antes del examen de licenciatura.
 - durante los primeros semestres de la carrera.
 - antes de ingresar al posgrado.
 - antes del examen de posgrado.
 - otro: _____

ANEXO B

10.- ¿Ofrece su facultad posibilidades para acreditar dicho requisito?

MARQUE CON X LA(S) OPCION(ES) ADECUADA(S) A LA SITUACION

Ofrece cursos de comprensión de lectura. (Varios idiomas)

Ofrece cursos de comprensión de lectura en inglés.

Ofrece cursos de comprensión de lectura equivalentes a la acreditación.

Ofrece exámenes de comprensión de lectura para acreditación.

11.- Si su facultad solamente ofrece los cursos, ¿qué hacen los estudiantes para acreditar el requisito?

12.- ¿Cuál cree usted que sea el propósito para que este requisito institucional se haya establecido dentro del plan de estudios de su carrera?

13.- ¿Qué duración tiene el curso que lleva actualmente? _____

14.- ¿Invierte Ud. tiempo fuera del horario de clase para preparar el curso? MARQUE CON X

NO NECESITO
TIEMPO EXTRA

3 HORAS SEMANALES
APROXIMADAMENTE

UNA HORA DIARIA

15.- Si contestó que no necesita tiempo extra, ¿cuáles son sus razones?

16.- ¿Ha tomado otro curso de comprensión de lectura?

SI

NO

↓
¿en qué idioma?

17.- De los siguientes enunciados seleccione el orden de importancia que para Ud. tienen enumerando del 1 al 7, siendo el número 1 el de mayor importancia.

El lograr comprender lecturas en idioma extranjero puede ser importante para:

- ganar amigos entre las personas de habla extranjera.
- lograr reconocimiento profesional.
- terminar la carrera.
- entender mejor el pensamiento y modo de vida de las personas de habla extranjera.
- conseguir un buen trabajo.
- estar al tanto de las investigaciones internacionales.
- aumentar la cultura general de la persona.

A CONTINUACION SE LE PIDE QUE INDIQUE SU GRADO DE ACUERDO ANTE LAS ORACIONES QUE INTENTAN REFLEJAR ALGUNA IDEA QUE PUEDE INCLUIRSE DENTRO DEL TEMA DE UN CURSO CON CARACTERISTICAS AUTO-DIRIGIDAS.

SEÑALE CON UNA X SU PREFERENCIA

Ejemplo:

El estudiante es capaz de seleccionar sus propias lecturas en lengua extranjera.

TOTALMENTE
DE ACUERDO

~~DE ACUERDO~~

INDECISO

EN DESACUERDO

TOTALMENTE
EN DESACUERDO

DECISION PARA
APRENDER EL
IDIOMA

METODO DE
APRENDIZAJE

RITMO

CUANDO/DONDE

MATERIAL

MONITOREO

EVALUACIONES

INTERNA

EXTERNA

SELECCION
AUTO/DIRIGIDA

auto-estudio
individual

selección
individual

selección
individual

3 { selección
individual

{ auto-
monitoreo

{ auto-
evaluación

{ evaluación
formal

4 { selección por
consulta con
el profesor

{ el profesor
monitorea a
petición

7 { evaluación
pedida al
profesor

{ el profesor
selecciona a
petición

grupo de
auto-ayuda

2 { selección
individual

{ selección
grupal (desi-
ción colecti-
va)

{ el grupo
selecciona

{ auto-
monitoreo

{ el grupo
se evalúa
a sí mismo

8 { el estudiante
decide tomar
el examen

{ selección por
consulta con
el profesor

{ monitorea-
grupal

{ evaluación
pedida al
profesor

{ el profesor
selecciona a
petición

{ el profesor
monitorea
a petición

selección para
seguir la clase
(bajar al punto
9)

selección
permitida
(subir al 1)

{ selección
individual

{ decisión por
consulta

{ selección
individual
(subir al 3)

{ auto-
monitoreo
(subir al 5)

{ evaluación
pedida al
profesor

{ el estudiante
decide tomar
el examen
(subir al 8)

{ selección por
consulta con
el profesor
(subir al 4)

{ el profesor
monitorea a
petición
(subir al 6)

{ el profesor
evalúa pero
el estudiante
decide cuándo

dirigido
para seguir
la clase

4 { el profesor
selecciona

{ decisión del
profesor

{ el profesor
selecciona

{ el profesor
monitorea
independien-
temente de la
petición

{ el profesor
evalúa inde-
pendientemen-
te de la pe-
tición

{ el estudiante
es obligado
a tomar el
examen

{ las autoridades
seleccionan

DIRECCION
EXTERNA

{ no hay selección

{ decisión
externa

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE ASISTEN A CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN L_e

Este cuestionario tiene como objetivo permitir al investigador recabar datos sobre las actitudes de los estudiantes hacia la posibilidad de implementación de un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje.

Los datos reunidos se tratarán con absoluta seriedad y serán para el uso exclusivo de una investigación experimental. Por lo anterior, es de suma importancia que usted conteste las preguntas lo más cuidadosa y verazmente que le sea posible.

¡Muchas gracias por su cooperación !

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE ASISTEN A CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN
LENGUA EXTRANJERA

1.-NOMBRE: _____ 2.-Edad: _____ 3.-Sexo M F

4.-Facultad o Escuela en la que estudia: _____

5.-Especialidad: _____ 6.-Semestre que cursa: _____

7.- ¿Exige su carrera el requisito de acreditar un idioma extranjero? SI NO

8.- Indique cuál es el requisito: MARQUE CON X

- un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera.
- dos exámenes de comprensión de lectura en diferentes lenguas extranjeras.
- un examen de comprensión de lectura y un examen de posesión del idioma extranjero.
- un examen de posesión de un idioma extranjero.
- no sé

9.- Indique en qué momento de la carrera tiene que acreditar ese requisito. MARQUE CON X

- antes de ingresar a la carrera.
- antes del examen profesional de licenciatura.
- durante los primeros semestres de la carrera.
- antes de ingresar al posgrado.
- antes del examen profesional de posgrado.
- otro: _____

10.- ¿Ofrece su facultad posibilidades para acreditar dicho requisito?

MARQUE CON X LA(S) OPCION(ES) ADECUADA(S) A LA SITUACION

Ofrece cursos de comprensión de lectura. (Varios idiomas)

Ofrece cursos de comprensión de lectura en inglés.

Ofrece cursos de comprensión de lectura (varios idiomas) equivalentes a la acreditación.

Ofrece exámenes de comprensión de lectura (varios idiomas) para la acreditación.

No, hay que recurrir al CELE para la acreditación.

11.- ¿Cuál cree usted que sea el propósito por el que este requisito institucional se haya establecido dentro del plan de estudios de su carrera?

12.- ¿Qué duración tiene el curso que lleva actualmente? _____

13.- ¿Invierte Ud. tiempo fuera del horario de clase para preparar el curso?

SI → 3 HORAS SEMANALES APROXIMADAMENTE UNA HORA DIARIA _____

14.- NO → ¿Cuáles son sus razones? _____

15.- ¿Ha tomado otro curso de comprensión de lectura? SI NO

↓
¿en qué idioma?

16.- De los siguientes enunciados seleccione el orden de importancia que presentan para Ud. Enumere del 1 al 7, siendo el número 1 el de mayor importancia.

El lograr comprender lecturas en inglés puede ser importante para:

- _____ ganar amigos entre las personas de habla inglesa.
- _____ lograr reconocimiento personal.
- _____ terminar la carrera exitosamente.
- _____ entender mejor el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa.
- _____ conseguir un buen trabajo.
- _____ estar al tanto de las investigaciones internacionales.
- _____ aumentar la cultura general de la persona.

A CONTINUACION SE LE PIDE QUE INDIQUE SU GRADO DE ACUERDO ANTE LAS ORACIONES QUE INTENTAN REFLEJAR ALGUNA IDEA QUE PUDIERA INCLUIRSE DENTRO DEL TEMA DE UN CURSO DE COMPRESION DE LECTURA DIRIGIDO POR AUTO-APRENDIZAJE.

El autor de esta investigación considera al auto-aprendizaje como al concepto que permite al estudiante responsabilizarse por la determinación de metas particulares de estudio, planear cómo llevarlas a cabo, seleccionar los materiales que considere pertinentes para cubrir las necesidades individuales, y optar por los sistemas de evaluación que le permitan comprobar el progreso de su proceso formativo.

SEÑALE CON UNA X SU PREFERENCIA

Ejemplo:

El estudiante es capaz de seleccionar sus propias lecturas en inglés.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	-----------------------	----------	---------------	-----------------------------

17.-	El estudiante es capaz de determinar el porcentaje de asistencia a un curso.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
18.-	Los objetivos particulares de estudio son difíciles de determinar por el estudiante.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
19.-	El profesor evalúa al grupo independientemente de la opinión general de los estudiantes.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
20.-	Auto-aprendizaje implica compromiso del estudiante ante el estudio.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
21.-	El material de lectura está determinado por las autoridades de la institución.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
22.-	El estudiante determina cómo y cuándo evaluar los conocimientos adquiridos en el curso.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
23.-	Un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje puede funcionar mediante trabajo grupal.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
24.-	Los objetivos generales de un curso deben plantearse de antemano para que el estudiante sólo los cumpla.				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

25.- El estudiante selecciona el ritmo de aprendizaje que se adecua a sus propios procesos cognitivos.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

26.- El estudiante es capaz de supervisar su trabajo por sí mismo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

27.- El material de trabajo puede ser seleccionado por el profesor a petición de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

28.- El estudiante es responsable de la planeación de un curso de tipo auto-dirigido.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

29.- Un proceso de auto-aprendizaje en la comprensión de una lectura en lengua extranjera es puramente individual.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

30.- El aprovechamiento individual depende del ritmo impuesto por el grupo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

31.- El profesor monitorea la clase a partir de las peticiones por parte de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

32.- Los estudiantes seleccionan los artículos de lectura en un curso auto-dirigido.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

33.- Si el grupo ha trabajado autónomamente decidirá cuándo evaluar su trabajo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

34.- El estudiante determina cómo aprende sin depender del ritmo impuesto por el profesor.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

35.- En un método auto-dirigido la tarea del profesor consiste en lograr los objetivos del curso planteados de antemano.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

36.- El material puede ser seleccionado por grupos de interés académico.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

37.- En un curso auto-dirigido el estudiante es obligado a tomar el examen final.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

38.- El estudiante determina el objetivo general de un curso.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

39.- El profesor monitorea el trabajo independientemente de la petición general.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

40.- Es preferible que el estudiante evalúe su actuación en un curso hasta terminarlo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

41.- Los porcentajes de responsabilidad en un proceso educativo auto-dirigido se podrían dividir en: 30% el estudiante, 70% el profesor.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

42.- La supervisión grupal causa dificultades individuales.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

43.- El contenido del curso depende del libro de texto.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

44.- En un curso auto-dirigido el estudiante decide en qué momento toma el examen formal.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

SI UD. DESEA PUEDE ESCRIBIR ALGUN OTRO COMENTARIO.

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO !

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE ASISTEN A

CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES

Este cuestionario tiene como objetivo recabar datos sobre las actitudes de los estudiantes hacia la posibilidad de implementación de un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje.

Los datos reunidos se tratarán con absoluta seriedad y serán para el uso exclusivo de una investigación experimental. Por lo anterior, es de suma importancia que usted conteste las preguntas lo más cuidadosa y verazmente que le sea posible.

¡ Muchas gracias por su cooperación !

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE ASISTEN A CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLÉS

1.- NOMBRE: _____ 2.- Edad: _____ 3.- Sexo M F

4.- Facultad o Escuela en la que estudia: _____

5.- Especialidad: _____ 6.- Semestre que cursa: _____

7.- Su carrera exige el requisito de acreditar idiomas extranjeros, indique cuál es el requisito:

MARQUE CON UNA X

- () un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera.
- () dos exámenes de comprensión de lectura en diferentes lenguas extranjeras.
- () un examen de comprensión de lectura y un examen de posesión en diferentes idiomas.
- () un examen de posesión de un idioma extranjero.
- () no sé.

8.- Indique en qué momento de la carrera tiene que acreditar ese requisito. MARQUE CON X

- () antes de ingresar a la carrera.
- () antes del examen profesional de licenciatura.
- () durante los primeros semestres de la carrera.
- () antes de ingresar al posgrado.
- () antes del examen profesional de posgrado.
- () otro:

9.- ¿Cuál cree usted que sea el propósito por el que este requisito institucional se haya establecido dentro del plan de estudios de su carrera?

10.- ¿Qué duración tiene el curso de comprensión de lectura que lleva actualmente? _____

11.- ¿Invierte Ud. tiempo fuera del horario de clase para preparar el curso? _____

SI → ¿Cuánto tiempo aproximadamente? _____

NO → ¿Cuáles son sus razones? _____

12.- ¿Ha tomado otro curso de comprensión de lectura? _____

SI → ¿En qué idioma? _____

NO

13.- De los siguientes enunciados, seleccione el orden de importancia que presentan para Ud. Enumere del 1 al 7, siendo el número 1 el de mayor importancia.

El lograr comprender lecturas en inglés puede ser importante para:

- _____ ganar amigos entre las personas de habla inglesa.
- _____ lograr reconocimiento personal.
- _____ terminar la carrera exitosamente.
- _____ entender mejor el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa.
- _____ conseguir un buen trabajo.
- _____ estar al tanto de las investigaciones internacionales.
- _____ aumentar la cultura general de la persona.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES QUE IMPARTEN CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA

Este cuestionario tiene como objetivo recabar datos sobre las actitudes de los profesores hacia la posibilidad de implementación de un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje.

Los datos reunidos se tratarán con absoluta seriedad y serán para el uso exclusivo de una investigación experimental. Por lo anterior, es de suma importancia que usted conteste las preguntas lo más cuidadosa y verazmente que le sea posible.

¡ Muchas gracias por su cooperación !

QUESTIONARIO PARA PROFESORES QUE IMPARTEN CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES

- 1.- Nombre: _____
- 2.- Edad: _____ 3.- Sexo: _____ 4.- Nacionalidad: _____
- 5.- Si es Ud. mexicano, ¿ha vivido en algun país de habla inglesa? SI NO
- 6.- Si contestó afirmativamente, ¿dónde vivió y durante cuánto tiempo? _____
- 7.- _____
- 8.- Facultad o Escuela donde imparte clases: _____
- 9.- ¿Cuántas horas trabaja semanalmente impartiendo clases? _____ horas.
- 10.- Experiencia impartiendo clases de inglés general: _____ años.
- 11.- ¿Qué niveles ha impartido a lo largo de su vida profesional?

MARQUE CON UNA X E INDIQUE CUALES HAN SIDO LOS NIVELES

KINDER	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA	INSTITUTOS	UNIVERSIDADES	OTRO:
O CCH						

- 12.- ¿Imparte actualmente clases de inglés general? SI NO
- 13.- Si contestó afirmativamente, ¿qué niveles imparte? _____
- 14.- SEÑALE CON ✓ SUS ESTUDIOS
 primaria _____ secundaria _____ preparatoria _____ normal superior _____
 cursos de inglés general: (Nombre de la institución y duración de los cursos) _____
 cursos para maestro de inglés: (Nombre de la institución y duración de los cursos) _____
 licenciatura: (especialidad) _____ otro: _____

15.- Si Ud. tomó algún curso para maestro de inglés:

a) ¿Ya estaba impartiendo clases cuando decidió tomar el curso? SI NO

b) ¿Qué lo motivó a cursarlo? _____

c) ¿Cuál fue la metodología básica que le presentaron?

d) En dicho curso, ¿se dió énfasis a la metodología sobre comprensión de lectura?

SI NO

e) Si contestó afirmativamente, ¿en qué consistió dicho énfasis?

16.- Experiencia impartiendo clases de comprensión de lectura: _____ años.

17.- ¿En qué institución(es)?

CELE _____ FACULTAD(ES) _____

OTRO: _____

18.- ¿Qué circunstancias lo llevaron a impartir cursos de comprensión de lectura?

19.- Para ampliar sus conocimientos sobre el tema de la comprensión de lectura, Ud.:

PUEDE MARCAR MAS DE UNA OPCION

_____ asiste a cursillos

_____ lee literatura sobre el tema

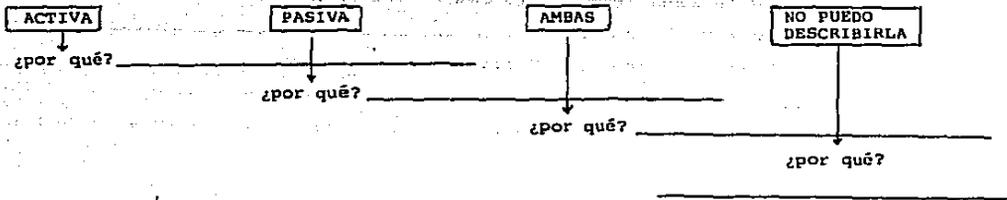
_____ asiste a reuniones de discusión sobre el tema

_____ platica con sus colegas

_____ asiste a conferencias

_____ otros: _____

20.- ¿Cómo describiría, en términos generales, a una clase de comprensión de lectura?



21.- ¿Necesita mucho tiempo para preparar su clase diaria?

SI → ¿Cuánto tiempo aproximadamente? _____

NO → ¿Cuáles son sus razones? _____

22.- ¿Cree Ud. que el curso que imparte cumple con las expectativas académicas de los estudiantes?

SI → ¿por qué? _____

NO ↓
¿por qué? _____

23.- De los siguientes enunciados, seleccione el orden de importancia, del 1 al 7, que Ud. piense son las razones por las cuales sus estudiantes asisten a un curso de comprensión de lectura.

El lograr comprender lecturas en inglés puede ser importante para:

- _____ ganar amigos entre las personas de habla inglesa.
- _____ lograr reconocimiento personal.
- _____ terminar la carrera exitosamente.
- _____ entender mejor el pensamiento y modo de vida de las personas de habla inglesa.
- _____ conseguir un buen trabajo.
- _____ estar al tanto de las investigaciones internacionales.
- _____ aumentar la cultura general de la persona.

A CONTINUACION SE LE PIDE QUE INDIQUE SU GRADO DE ACUERDO ANTE LAS ORACIONES QUE INTENTAN REFLEJAR ALGUNA IDEA QUE PUDIERA INCLUIRSE DENTRO DEL TEMA DE UN CURSO DE COMPRENSION DE LECTURA DIRIGIDO POR AUTO-APRENDIZAJE.

El autor de esta investigación considera al auto-aprendizaje como al concepto que permite al estudiante responsabilizarse por la determinación de metas particulares de estudio, planear cómo llevarlas a cabo, seleccionar los materiales que considere pertinentes para cubrir las necesidades individuales, y por los sistemas de evaluación que le permitan comprobar el progreso de su proceso formativo.

SEÑALE CON UNA X SU PREFERENCIA

Ejemplo:

El estudiante es capaz de seleccionar sus propias lecturas en inglés.

TOTALMENTE
DE ACUERDO

~~DE ACUERDO~~

INDECISO

EN DESACUERDO

TOTALMENTE
EN DESACUERDO

EN UN CURSO AUTO-DIRIGIDO DE COMPRESION DE LECTURA EN INGLES:

- 1.- El profesor evalúa al grupo independientemente de la opinión general de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 2.- El contenido de un curso de este tipo dependerá de un libro de texto.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 3.- El estudiante podrá determinar el objetivo general del curso.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 4.- Si el grupo ha trabajado autónomamente decidirá cuándo evaluar su aprendizaje.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 5.- La tarea del profesor dependerá de la necesidad de asesoría por parte de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 6.- En un curso auto-dirigido el estudiante decide en qué momento toma el examen final.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 7.- El profesor supervisará el trabajo independientemente de la petición general.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------
- 8.- El material de trabajo podrá ser seleccionado por el profesor a petición de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

EN UN CURSO AUTO-DIRIGIDO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLES:

- 9.- El estudiante deberá recurrir a la supervisión del profesor para seguir aprendiendo.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|-----------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|-----------------------|
- 10.- El estudiante determina cómo y cuándo evaluar los conocimientos adquiridos en el curso.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 11.- La asistencia a un curso auto-dirigido debe ser un factor para la evaluación final.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 12.- Los estudiantes seleccionarán los artículos de lectura en un curso auto-dirigido.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 13.- En un método auto-dirigido la tarea del profesor consiste en lograr los objetivos planteados por las autoridades.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 14.- El estudiante seleccionará el ritmo de aprendizaje de acuerdo a su manera de pensar.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 15.- La institución será responsable de la planeación de un curso de tipo auto-dirigido.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
- 16.- El material de lectura estará determinado por las autoridades de la institución.
- | TOTALMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDECISO | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|

EN UN CURSO AUTO-DIRIGIDO DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES:

17.- El estudiante será obligado a tomar el examen final.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

18.- Un curso de comprensión de lectura dirigido al auto-aprendizaje puede funcionar mediante trabajo grupal.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

19.- El profesor supervisa la clase a partir de las peticiones de los estudiantes.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

20.- El estudiante será capaz de determinar libremente el porcentaje de asistencia al curso.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

21.- Es preferible que el estudiante evalúe su aprovechamiento en un curso hasta terminarlo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

22.- Auto-aprendizaje implica porcentajes de responsabilidad divididos en: 30% el estudiante y 70% el profesor.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

23.- El aprovechamiento individual dependerá del ritmo impuesto por el profesor.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

24.- El estudiante es capaz de supervisar independientemente su trabajo.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

EN UN CURSO AUTO-DIRIGIDO DE COMPRENSION DE LECTURA EN INGLES:

25.- El trabajo en grupo debe ser dirigido por el profesor.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

26.- Auto-aprendizaje implica compromiso del estudiante ante el estudio.

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------	------------	----------	---------------	-----------------------------

SI UD. DESEA PUEDE ESCRIBIR ALGUN OTRO COMENTARIO.

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO !

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

- Abbott, G. (1978) "Motivation, Materials, Manpower & Methods: Some Fundamental Problems in ESP" en ELT Documents 103 - Individualisation in Language Learning. London: British Council: 98-104.
- Ader-Egg, E. (1971) Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Agheyisi, R. y Fishman, J.A. (1970) "Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches" Anthropological Linguistics, Vol. 12/5: 137-157.
- Alderson, Ch. y Richards, S. (1977) "Difficulties which Students Encounter when Reading Texts in English" Report No. 8. Research and Development Unit. México: CELE - UNAM.
- _____ y Alvarez, G. (1977) "The Development of Strategies for the Assignment of Semantic Information to Unknown Lexemes in Text" Report No. 10. Research and Development Unit. México: CELE - UNAM.
- _____, Bastien, S., Richards, S. y Williamson, M. (1978) "A Framework for the Production of ESP Courses" Research and Development Unit. México: CELE - UNAM.
- _____. (1978) "The Production of Pedagogic Materials at the UNAM" Report No. 12. Research and Development Unit. México: CELE - UNAM.
- _____ y Williamson, M. (1978) "A Framework for the Evaluation of Teaching Materials" Report No. 13. Research and Development Unit. México: CELE - UNAM.
- Allen, J.P.B. y Widdowson, H.G. (1978) "Teaching the Communicative Use of English" en R. Mackay y A. Mountford (eds.) English for Specific Purposes. London: Longman.
- Allwright, R.L. (1981) "What do we Want Teaching Materials for?" ELT JOURNAL. Vol. 36/1: 5-18.
- Alvarez, G., Breña, E. y Gómez, C. (1983) Comprensión de Lectura para Ciencias Políticas y Sociales. México: CELE - UNAM

- _____ y Galicia, F. (1985) Curso para la Comprensión de Lectura de Textos Médicos. México : CELE - UNAM.
- Anteproyecto de reglamento del Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional. (1976) México : IPN.
- Arnanet, C.M. y Obese-jecty, K. (1981) "Towards Student Autonomy in the Learning of English as a Second Language University Level" ELT Journal. Vol.36/1 : 24-28.
- Bakker, D.J. (1981) "A Set of Brains for Learning to Read" en K.C. Diller (ed.) Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Breen, M. y Candlin, C. (1980) "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" Applied Linguistics. 1,2 : 89-112.
- Brown, H.D. (1974) "Affective Variables in Second Language Acquisition" Language Learning. Vol.23/2 : 231-243.
- Brumfit, C. (1977) "Commonsense about ESP" en S. Holden (ed.) Problems and Principles in English Teaching. Oxford : Pergamon Press.
- Candlin, C.N., Kirkwood, J.M. y Moore, H.M. (1978) "Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems" en R. Mackay y A. Mountford (eds.) English for Specific Purposes. London : Longman.
- Carpizo, J. (1972) "El estatuto del SUA en la UNAM" Revista Universidades. 49, UDUAL : 16-26.
- Carroll, J.B. (1981) "Conscious and Automatic Processes in Language Learning" The Canadian Modern Language Review. Vol. 37/3 : 462-474.
- Castaños, F. Read! (1982) México : CELE - UNAM.
- _____, Emilsson, E., Galicia, F., Gómez, C. y Marrón, A. (1982) Reading Factors. México : CELE - UNAM.
- _____. Panorama de publicaciones del CELE. Presentación oral en el 19 aniversario del CELE, 27 de febrero de 1986, UNAM.
- Chastain, K. (1975) "Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition" Language Learning. Vol.25/1 : 153-161.
- Clarke, M.A. y Silberstein, S. (1975) "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class" Paper presented at the Ninth Annual TESOL Convention. [Fotocopia]

- Coady, J. (1975) Individualizing the Teaching of Reading in ESL Class. Ohio University. [fotocopia].
- Cook, S.W. (1969) "Motives in a Conceptual Analysis of Attitude-Related Behaviour" Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln : Univ. of Nebraska Press.
- Cooper, Ch. y Petrosky, A. (1975) "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies and Classroom Instruction" Department of Instruction State University of New York at Buffalo. [fotocopia].
- Curran, Ch. (1976) Counselling-Learning in Second Language. USA : Apple-River.
- Dawes, R.M. (1983) Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México : Limusa.
- Dickinson, L. (1978) "Autonomy, Self-Directed Learning and Individualisation" en ELT Documents 103 - Individualisation in Language Learning. London : British Council : 7-28.
- _____ y Carver, D. (1981) "Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire" en H.Holec (ed.) Etudes de Linguistique Appliquée 41. Didier Erudition : 39-63.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982) Language Two. Oxford : Oxford University Press.
- Gaceta UNAM Tercera época. Vol.11 (Número extraordinario) Ciudad Universitaria, 1º de febrero de 1971.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972) Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Garst, T.E. (1970) The Written Word. México : McGraw-Hill.
- González Ruiz, J.E. (1974) "La Universidad Abierta" Deslinde 58 : UNAM.
- Goodman, K.S. (1971) "Psycholinguistic Universals in the Reading Process" en F.Smith (ed.) Psycholinguistics and Reading. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gough, H.G. (1956) "Potential Uses of Personality Scales in Schools and Colleges" en Fifth Annual Western Regional Conference. The Education Testing Service : 3-20. [fotocopia].
- _____ (1980) Configuración Psicológica Individual. California Psychological Inventory. México : El Manual Moderno, S.A.

- Henner-Stanchina, C. y Riley, P. (1978) "Aspects of Autonomous Learning" en ELI Documents 103 - Individualisation in Language Learning. London : British Council : 75-97.
- Holec, H. (1981) Etudes de Linguistique Appliquée 41. Didier Érudition : Paris.
- Hollander, E. P. (1971) Principles and Methods of Social Psychology. Oxford : Oxford University Press.
- Kerlinger, F. (1975) Investigación del comportamiento. México : Nueva Editorial Interamericana.
- Knowles, M. (1982) El estudio autodirigido. México : Editorial Alhambra Mexicana, S.A.
- Krashen, S. D. (1981 a) "Attitude and Aptitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning" en K. C. Diller (ed.) Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, Mass. : Newbury House.
- _____ (1981 b) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press.
- Laufer, B. y Sim, D. D. (1985) "Taking the Easy Way Out : Non-Use and Misuse of Clues in L1L Reading" Forum. Vol. XXIII/2 : 7-10.
- Leontiev, A. A. (1981) Psychology and the Language Learning Process Oxford : Pergamon Press.
- Likert, R. (1932) "Una técnica para la medición de actitudes" en C. H. Wainerman (comp.) (1976) Escala de medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.
- Lukmani, Y. (1972) "Motivation to Learn and Language Proficiency" Language Learning 22 : 261-273.
- Mackay, R., Bastien, S., Cao-Romero, L., Chasan, M. y Litvak, D. (1975) "Basic Information Gathering Project" Report No. 1. Research and Development Unit. México : CELE-UNAM.
- _____ y Mountford, A. (1978) English for Specific Purposes London : Longman.
- _____, Williamson, M., Klassen, B., Cao-Romero, L., y Litvak, D. (1975) "A Trial Use of Cloze test Procedure in the Assessment of Reading Comprehension" Report No. 4. Research and Development Unit. México : CELE-UNAM.
- McDonough, J. (1984) ESP in Perspective a Practical Guide. London : Collins Educational.

- McDonough, S.H. (1981) Psychology in Foreign Language Teaching. London : George Allen & Unwin LTD.
- Meza, J. (1981) Guía complementaria para el curso de Comprensión de Lectura para Ciencias Políticas y Sociales. México : CELE-UNAM.
- Miller, N.E. y Dollard, J. (1941) Social Learning and Imitation en R.C.Gardner y W.E.Lambert (1972) Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Munby, J. (1978) Communicative Syllabus Design. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nadelsticher, M.A. (1983) Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México : Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- O'Connell, P. (1982) "Suggestopedia and Adult Language Learner" ELT Documents - 113. The British Council : 110-118.
- Odé, C. (1986) "Autonomous Language Learning by Adults : The Amsterdam Experience" System, Vol.14/1 : 35-45.
- Ortiz, A. y Fehor, G. (1985) Reading Biology. México : CELE-UNAM.
- Pick, S. y López, A. (1980) Cómo investigar en Ciencias Sociales. México : Trillas.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (1982) "Method: Approach, Design and Procedure" TESOL Quarterly, Vol.12/4 : 153-168.
- Robinson, P. (1980) English for Specific Purposes. Oxford : Pergamon Press.
- Rogers, C.R. (1969) Liberté pour apprendre? Paris : Dunod.
- Rojas Soriano, R. (1985) Guía para realizar investigaciones sociales. México : UNAM.
- Rokeach, M. (1968) "The Nature of Attitudes" International Encyclopedia of Social Sciences. USA.
- Smith, F. (1978) Reading. Cambridge : Cambridge University Press.
- _____ (1979) Psycholinguistics and Reading. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Stevick, E. (1969) Memory, Meaning and Method. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Strevens, P. (1978) "Special-Purpose Language Learning : a Perspective" en V.Kinsella (ed.) Language Teaching and Linguistics : Surveys. Cambridge : Cambridge Univ. Press.

(1981) "Training the Teacher of Foreign Language. New Responsibilities Require New Patterns of Training" The Canadian Modern Language Review. Vol.37/3 : 526-534.

Thomas, R. y Alaphilippe, D. (1983) Les attitudes. Paris : Press Universitaires de France.

Thorndike, R.L. (1951) "Confiabilidad" en C.H.Wainerman (comp.) (1976) Escalas de medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.

Thurstone, L.L. (1928) "Las actitudes pueden medirse" en C.H.Wainerman (comp.) (1976) Escalas de medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.

Wainerman, C.H. (1976) Escalas de medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.

Widdowson, H.G. (1983) Learning Purpose and Language Use. Oxford : Oxford University Press.

Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in Language Teaching. Great Britain : Edward Arnold.