

7.  
209



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COMISION DE MEDIATECA, GRUPO DE SINTESIS DE IDIOMAS Y DOCENCIA: ACTIVIDADES EN EL DEPARTAMENTO DE INGLES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (1994 - 1996)

**INFORME ACADEMICO DE  
ACTIVIDAD PROFESIONAL**  
PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADO EN LETRAS INGLESAS**  
**P R E S E N T A :**  
**PABLO JESUS SANCHEZ SANCHEZ**



MEXICO, D. F.

1997,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

**COMISIÓN DE MEDIATECA, GRUPO DE SÍNTESIS DE IDIOMAS Y DOCENCIA:  
ACTIVIDADES EN EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
(1994-1996)**

**Informe académico de actividad profesional  
para optar por el título de Licenciado en Letras Inglesas**

por

**Pablo Jesús Sánchez Sánchez**

**Letras Modernas  
Filosofía y Letras  
UNAM**

**A mi padre, mi hermana y mi hija,  
a quienes siempre hubiera querido dar más,  
pero ya están muertos**

**A mi querida esposa y mi pequeño hijo,  
quienes me llenan de ganas de vivir  
al depositar en mí toda su confianza**

**A mi madre, mis hermanos y mis sobrinos,  
quienes han sido un ejemplo de superación  
y me han dado tanto cariño**

**A la Universidad Nacional Autónoma de México,  
por dejarme ser**

# ÍNDICE

Página

Introducción .....	i
<b>1. COMISIÓN DE MEDIATECA .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras .....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Justificación .....	1
1.1.2 Objetivos .....	2
1.1.3 Concepción .....	3
1.1.4 Instrumentación .....	4
<b>1.2 Comisión de Mediateca .....</b>	<b>7</b>
1.2.1 <i>Sección de aprender a aprender</i> .....	7
1.2.2 <i>Sección de estrategias metacognitivas:</i> conceptos y esquemas .....	11
1.2.2.1 <i>Sección de estilo de aprendizaje</i> .....	12
1.2.2.1.1 <i>Área psicológica</i> .....	15
1.2.2.1.1.1 <i>Predominio cognitivo</i> .....	16
1.2.2.1.1.2 <i>Predominio motriz</i> .....	18
1.2.2.1 <i>Sección de planeación</i> .....	19
1.2.2.1 <i>Sección de monitoreo</i> .....	20
1.2.3 <i>Sección de estrategias metacognitivas:</i> materiales didácticos .....	22
<b>2. GRUPO DE SÍNTESIS DE IDIOMAS .....</b>	<b>23</b>
2.1 Proceso de revisión curricular del CCH .....	23
2.2 Trabajo del Grupo de Síntesis de Idiomas.....	26
2.2.1 Revisión y el análisis de las opiniones de los expertos del CIE.....	27
2.2.2 Incorporación de las opiniones de los expertos del CIE.....	29
2.2.3 Contribución a la solidez del programa de Inglés por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas.....	29

2.2.3.1 Revisión de los programas de Inglés .....	29
2.2.3.2 Modificaciones a los programas de Inglés .....	32
2.3 Trabajo del Grupo Especial de Síntesis de Inglés .....	33
2.3.1 Elaboración del anteproyecto .....	33
2.3.2 Elaboración de las versiones esquemáticas .....	34
2.3.3 Elaboración del marco teórico .....	36
2.4 Exposiciones de los programas de Inglés	
a los órganos colegiados .....	38
2.4.1 Principales cambios en la materia .....	38
2.4.2 Ejes estructurantes del curso .....	39
<b>3. ACTIVIDAD DOCENTE .....</b>	<b>43</b>
3.1 Planeación .....	43
3.1.1 Objetivos generales y específicos .....	43
3.1.2 Contenidos básicos y complementarios .....	44
3.1.3 Actividades .....	46
3.1.4 Bibliografía .....	48
3.2 Desarrollo .....	49
3.2.1 Conocimientos y deficiencias iniciales de los alumnos .....	49
3.2.2 Actividades realizadas con otros profesores	
para el mejoramiento de la docencia .....	50
3.2.3 Porcentajes de deserción, reprobación y aprobación .....	53
3.3 Evaluación .....	56
3.3.1 Nivel de conocimientos y habilidades	
alcanzado por los alumnos .....	56
3.3.2 Aprovechamiento de los materiales .....	59
3.3.3 Desarrollo global del curso .....	60
<b>Conclusiones .....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>66</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este *Informe académico de actividad profesional* es exponer y analizar el trabajo que he realizado como miembro de la Comisión de Mediateca (1994-1995), como miembro del Grupo de Síntesis de Idiomas (1995-1996) y como profesor de Inglés (1995-1996) en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En la primera parte se expondrá el trabajo relacionado con la Comisión de Mediateca durante el año lectivo 94-95.

En los últimos años, en el ámbito de idiomas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha dejado gradualmente de centrar en el profesor, para finalmente centrarse en el alumno. Del enfoque gramatical, en el que la atención estaba puesta en el profesor, al aprendizaje autodirigido, en el que la atención recae en el alumno, ha habido muchos enfoques de por medio, incluyendo el más extendido actualmente: el comunicativo, en el que el profesor juega el papel de monitor.

El concepto de aprendizaje autodirigido está relacionado con el desarrollo de la autonomía (entendida como la capacidad de aprender a aprender) y con la adquisición de conocimientos de la lengua extranjera, para cuyo logro es necesario proveer al alumno de los elementos que necesita para planear su trabajo, monitorearlo y evaluarlo, con base en sus necesidades individuales y en sus propias características cognitivas.

La idea de proveer a los alumnos de los elementos que necesitaban para ser autónomos se materializó al comenzar la creación de lugares dotados de una gran diversidad de materiales didácticos a los cuales se les llamó salas de aprendizaje autodirigido, salas de autoacceso o mediatecas. Sin embargo, pronto se descubrió que la existencia de materiales didácticos en abundancia, en sí misma, no garantizaba el desarrollo de la autonomía. Hacía falta una estructura de apoyo dentro de la misma sala de autoacceso en la que hubiera materiales de orden psicológico que ayudaran a los alumnos a hacerse responsables de su propio aprendizaje: la *Sección de aprender a aprender*.

En el bachillerato de la UNAM, la implementación de mediatecas formó parte de un plan general: el Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras, el cual constó de tres fases: la formación de recursos humanos, la conformación de equipo pedagógico y creación de mediatecas, y el pilotaje de las mediatecas (por la cual está pasando actualmente).

La formación de recursos humanos consistió en la impartición de cursos a profesores del bachillerato para formarlos en aprendizaje autodirigido. La conformación de equipo pedagógico consistió en la selección de materiales comerciales (por parte del CELE) y en la elaboración de materiales diseñados específicamente para la *Sección de aprender a aprender* por parte de los miembros de la Comisión de Mediateca.

La Comisión de Mediateca fue un grupo de trabajo académico que se formó con profesores de Inglés y Francés de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el mes de noviembre de 1994. Su objetivo fue elaborar, bajo la coordinación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), materiales didácticos para las mediatecas (específicamente para la *Sección de aprender a aprender*) que se implementaron en el bachillerato de la UNAM, como parte del Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras.

El trabajo de elaboración de materiales didácticos para la *Sección de aprender a aprender* se basó en el curso de "Aprendizaje autodirigido y mediateca", impartido por Mireia Bosch y en los libros *Self-Access*, de Susan Sheerin, *Self Instruction in Language Learning*, de Leslie Dickinson, *Learning to Learn English*, de Gail Ellis y Barbara Sinclair y *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, de Rebecca Oxford, y en el artículo "Helping Teachers Understand Learning Styles", de C. Davis.

El trabajo de la Comisión de Mediateca comenzó con el diseño de un esquema para la *Sección de aprender a aprender* con base en el cual se pudieron determinar posteriormente las tareas de cada uno de los miembros del grupo. En este capítulo se explica el esquema de la *Sección de estrategias metacognitivas* y se expone una batería de fichas de aprender a aprender para las *Secciones de estilo de aprendizaje, planeación y monitoreo*.

En la segunda parte se expondrá el trabajo relacionado con el Grupo de Síntesis de Idiomas durante el semestre lectivo 95-2.

A partir de 1992, debido a que se detectó la necesidad de revisar el Plan de Estudios del CCH, el programa de Inglés que había sido elaborado entre 1984 y 1986 cambió, al igual que su situación curricular. Inglés dejó de ser una materia requisito de 90 horas impartida en dos semestres y se convirtió en una materia obligatoria (dividida en cuatro asignaturas: Inglés I, II, III y IV) de 256 horas impartida en cuatro semestres.



El proceso de revisión curricular del CCH pasó por 8 etapas antes de que finalmente se implementaran el Nuevo Plan y los Programas de Estudio en 1996. Durante la quinta etapa hubo un periodo de consulta por parte de la comunidad docente y de un grupo de expertos externos de las diferentes escuelas y facultades de la UNAM. Entonces se vio la necesidad de sintetizar las propuestas hechas por los profesores durante los foros de consulta y de los expertos externos a través de diversos documentos. Así que la Comisión de Planes y Programas del Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (máximo órgano académico del CCH) propuso que se formaran grupos de trabajo que se abocaran a esta tarea y, de paso, analizaran nuevamente y, en su caso, hicieran aportaciones a los programas de sus respectivas materias o asignaturas: los Grupos de Síntesis.

Para revisar los programas de Inglés y Francés se formó un grupo de trabajo al cual se le llamó Grupo de Síntesis de Idiomas. Este grupo estuvo compuesto por un representante de la Comisión Curricular de Inglés (grupo de trabajo responsable desde la primera etapa de revisión curricular en 1992 de la elaboración del programa de la materia), un representante de los profesores, un representante de las autoridades, un consejero académico, un consejero técnico y tres asesores externos (que, en esta etapa --la quinta--, fueron del CELE).

En el caso particular de Inglés, con base en los documentos que fueron puestos a disposición del Grupo de Síntesis de Idiomas (en los cuales estaban vertidas las opiniones de los expertos del CIE de la ENEP Acatlán respecto al programa de Inglés en la cuarta etapa) y con base en la opinión de los asesores del CELE y en la de los propios miembros del grupo se determinó que era necesario reelaborar el programa de la materia.

Así que, una vez que el Grupo de Síntesis de Idiomas terminó de revisar los programas de Inglés y Francés, se formó un nuevo grupo de trabajo a cuyo cargo estuvo la reelaboración del programa de Inglés. En este grupo de trabajo, participaron dos profesores del CCH y dos del CELE. Este conjunto de profesores (al cual se le puede denominar Grupo Especial de Síntesis de Inglés) reelaboró el programa y lo expuso en la Semana Académica 96-97 del Departamento de Inglés.

En este capítulo se explica cuál es el fundamento teórico del programa de Inglés y se enumeran y explican los ejes estructurantes de las versiones esquemáticas de los programas de los cuatro cursos: Inglés I, II, III y IV.

En la tercera parte se expondrá lo relativo a mi ejercicio docente durante el año lectivo 95-96.

Por lo general, las actividades docentes se asocian únicamente con el acto de impartir clases. Pero esto es tan sólo la tercera parte de lo que Pit Corder llama la operación de enseñanza, la cual está constituida por la planeación, el desarrollo y la evaluación.

La planeación está asociada con la determinación de objetivos, actividades y bibliografía. En el caso particular de Inglés, esta actividad adquiere particular relevancia ya que, el programa vigente, la *Guía práctica*, es muy flexible y, por tanto, cada profesor que la interpreta debe decidir qué enseñar, cómo y cuándo.

El desarrollo está asociado con el nivel de conocimientos y habilidades con el que llegaron los alumnos, con las actividades realizadas con otros profesores para el mejoramiento de la docencia y con los porcentajes de aprobación, reprobación y deserción. Respecto a cada uno de estos puntos se hace una reflexión con base en la experiencia.

La evaluación está asociada con el grado de éxito del curso, en general, y de cada una de los objetivos en particular, considerando lo que se logró respecto a lo que se planeó. Aunque esta parte implica cierta subjetividad, se explican brevemente las razones por las cuales puede decirse que un objetivo se logró o no, y, en su caso, se hacen sugerencias. Además, se incluye una reflexión acerca de la evaluación de la lectura como proceso.

Si este trabajo llega a ser de utilidad para los profesores del bachillerato del CCH de la UNAM, el esfuerzo aplicado a su elaboración estará sobradamente recompensado.

## **1. COMISIÓN DE MEDIATECA**

En esta parte del informe se va a explicar en qué consistió, en general, el Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras y en qué consistió, en particular, el trabajo de la Comisión de Mediateca.

### **1.1 Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras**

El Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras es el marco de trabajo académico que explica la existencia de la comisión como parte de un todo. Por eso es muy importante conocerlo.

En esta parte del informe se hará una descripción del Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras, la cual incluye los siguientes puntos:

- la justificación
- los objetivos
- la concepción
- la instrumentación

#### **1.1.1 Justificación**

El Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras surgió en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en 1994 y obedeció a las siguientes causas:

- la escasez de profesores de lengua extranjera (LE)
- la falta de éxito en el aprendizaje de las cuatro habilidades en las clases de LE
- la falta de contacto con la LE tanto para la retroalimentación como para la motivación

No obstante, en el caso de Inglés en el bachillerato del CCH es importante aclarar que:

- no hay vacantes
- el objetivo del curso sólo involucra la habilidad de leer

De esto se desprende que no hacen falta profesores de Inglés y que la falta de éxito en el aprendizaje de las cuatro habilidades se debe a que éste no es el objetivo institucional.

Aunque esto no significa, por supuesto, que el proyecto no se haya justificado en el bachillerato del CCH. El hecho de que el curso de Inglés hasta hace apenas seis meses constara de un total de 90 horas efectivas de clase al año exhibe a todas luces la falta de contacto de los alumnos con la LE.

Incluso considerando la situación de Inglés de acuerdo al Plan de Estudios Actualizado del CCH (256 horas distribuidas en 4 semestres), la necesidad de aprendizaje del inglés continúa prevaleciendo, dado que la orientación de la materia es la misma: la comprensión de lectura<sup>1</sup>

De esto se puede desprender que, al menos en el caso de Inglés en el CCH, el Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras se justifica, por un lado, en la necesidad de satisfacer la demanda de aprendizaje de la lengua extranjera de aquellos alumnos con aprovechamiento por debajo del promedio; y, por otro, en la posibilidad de impulsar el aprendizaje de la lengua extranjera para aquellos alumnos con interés por arriba del promedio.

Sólo resta decir que el proyecto abarcó:

- \* tanto el nivel licenciatura como el nivel bachillerato
- \* los dos bachilleratos de la UNAM: ENP y CCH
- \* los dos idiomas del bachillerato del CCH: Inglés y Francés

Esto explica, en cierta medida, por qué no todos los puntos aludidos en la justificación se ajustan a las realidades implicadas en el proyecto.

### **1.1.2 Objetivos**

Los objetivos del Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras son:

- propiciar que los alumnos alcancen, a través de la metodología de aprender a aprender, las metas que ellos mismos se establezcan en relación con la LE
- familiarizar a los profesores de Inglés y Francés del bachillerato con los conceptos relacionados con el aprendizaje autodirigido y con el uso de la mediateca
- formar un equipo de profesores de bachillerato que recopile, elabore y clasifique el material pedagógico que se utilizará en la mediateca

---

<sup>1</sup> Cfr. AAVV, *Plan de estudios actualizado*, págs. 75-78.

De estos tres objetivos, el primero es posterior a la apertura de las mediatecas, y se asocia directamente con los alumnos; el segundo y el tercero son previos a la apertura de las mediatecas, y se asocian con los profesores.

La discusión concerniente al logro del primer objetivo depende directamente de los resultados que se obtengan del pilotaje, etapa por la cual están pasando en este momento las mediatecas del CELE, de la ENP y del CCH. Así que no será materia de estudio en este informe.

Por esta misma razón, la discusión concerniente a los dos puntos restantes se limita a la enumeración de las etapas por las que ha pasado el Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras, el cual será descrito en la parte 1.1.4.

### *1.1.3 Concepción*

El Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras tiene su base teórica en el trabajo realizado en el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) acerca del aprendizaje autodirigido.<sup>2</sup>

Con base en los estudios que se llevaron a cabo en el CRAPEL se concluyó que, al menos en el contexto de las lenguas extranjeras, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la autonomía, es decir, con el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para aprender a aprender. Por esta razón es fundamental centrarse en el alumno durante el proceso de aprendizaje y proveerlo de los elementos que necesita para planear su trabajo con base en sus necesidades individuales y en sus propias características cognitivas. Estas ideas condujeron gradualmente a la creación de mediatecas.

Una mediateca puede definirse como un lugar dotado de una gran diversidad de recursos pedagógicos y tecnológicos en el que los usuarios, para ampliar o profundizar sus conocimientos de la LE, tendrán libertad de objetivos, materiales, tiempo, e incluso asesoramiento.<sup>3</sup>

---

2 Cfr. María del Rosario Chávez Aguilar, *Sala de aprendizaje autodirigido para estudiantes de lenguas extranjeras: organización y funcionamiento*, págs. 15-18.

3 Al respecto, Mireia Bosch señala que la decisión de un alumno de hacerse aconsejar de un asesor puede ser parte de su propio estilo de aprendizaje y que, por tanto, no implica menoscabo de su autonomía. ("Curso para el uso de la mediateca")

La sofisticación de una mediateca, en sí misma, sin embargo, no garantiza el desarrollo de la autonomía de los alumnos. El hecho de que exista una gran diversidad de materiales no implica que los alumnos van a sacar el mayor provecho posible de ellos. Por esta razón, se vio la necesidad de crear una estructura de apoyo dentro de la misma mediateca que ayudara a los alumnos a lograr cada vez más autonomía. Esta estructura debía comprender los siguientes puntos:

- materiales que faciliten el desarrollo de estrategias de aprendizaje
- cursos de aprender a aprender
- asesorías

Los materiales de esta estructura de apoyo deben ser de orden psicológico y deben ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de hacerse responsables de su propio aprendizaje posibilitando:

- ▣ la definición de objetivos a partir de la determinación de las necesidades comunicativas de aprendizaje de cada individuo
- ▣ la selección de materiales didácticos a partir de la valoración del grado de pertinencia de un material con respecto a un objetivo determinado
- ▣ la selección de técnicas de estudio a partir de la valoración del grado de dificultad de las actividades que ha llevado a cabo a lo largo de su proceso de aprendizaje de la LE
- ▣ la delimitación de las condiciones físicas y psicológicas que favorecen el aprendizaje
- ▣ la evaluación de los resultados

A esta parte de la estructura de una mediateca se le denomina **Sección de aprender a aprender**.

Los contenidos de los cursos de aprender a aprender y las características de las asesorías están definidos. Este trabajo es muy importante, pero no se pudo llevar a cabo. Así que no se desarrollará en este informe.

#### **1.1.4 Instrumentación**

El Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras consta de tres etapas de las cuales las primeras dos ya se han cubierto y la última se está llevando a cabo. Estas tres etapas son:

- la formación de recursos humanos
- la formación del equipo pedagógico y la creación de las mediatecas
- el pilotaje de las mediatecas

En primer lugar, la formación de recursos humanos consistió en impartir dos cursos; uno cuyo objetivo fue familiarizar a los profesores con la metodología de la enseñanza de lectura en L.E y con el concepto de aprendizaje autodirigido; y otro cuyo objetivo fue familiarizar a los profesores con la terminología, la estructura, las funciones y los materiales inherentes al uso de una mediateca.

Con base en la información recibida entre ambos cursos se pudo hacer lo siguiente:

- un glosario de términos relacionados con el autoaprendizaje,
- una lista de recomendaciones previas a la apertura de las mediatecas,
- una lista de las funciones del personal docente y no docente, y
- una lista de criterios para la selección de materiales comerciales.

El glosario de términos estuvo compuesto por las siguientes palabras:

- \* Autonomía: capacidad de una persona de hacerse responsable de su propio aprendizaje
- \* Mediateca: lugar con abundancia de materiales didácticos en el que el usuario tendrá libertad de metas, de materiales, de tiempo e incluso de asesoramiento<sup>4</sup>
- \* Autodirección: situación de aprendizaje sin el control de un asesor
- \* Autoinstrucción: actitud de responsabilidad hacia el aprendizaje

Las recomendaciones previas a la apertura de las mediatecas fueron las siguientes:

- \* la mediateca debe estar de preferencia en un lugar iluminado y de fácil acceso
- \* la distribución de espacio debe permitir tanto la circulación como la privacidad
- \* los idiomas prioritarios deben ser los de más demanda
- \* se debe especificar a qué público está dirigida, con qué equipo y con qué materiales cuenta, cómo están clasificados los materiales y cómo acceder a ellos

Las funciones que se atribuyeron al personal de la mediateca fueron:

Personal docente	Personal no docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>* planear,</li> <li>* coordinar el trabajo</li> <li>* actualizar el material</li> <li>* asesorar a los usuarios</li> <li>* promover la mediateca</li> <li>* propiciar el intercambio académico</li> <li>* supervisar el trabajo académico y administrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* matricular</li> <li>* inventariar</li> <li>* fotocopiar</li> <li>* ordenar el material</li> <li>* cooperar en la elaboración de material</li> <li>* vigilar</li> <li>* dar informes al usuario</li> </ul>

<sup>4</sup> Los términos mediateca y sala de autoacceso o sala de aprendizaje autodirigido se utilizan indistintamente. Sin embargo, Mireia Bosch hace una distinción: mientras que una mediateca no presupone la figura de un asesor, una sala de autoacceso o sala de aprendizaje autodirigido sí. ("Curso para el uso de la mediateca")

Por un lado, la función del docente está relacionada con la del asesor, coordinador, consejero, diagnosticador, comunicador, instructor y diseñador de materiales. El docente debe ayudar a los usuarios a encontrar los materiales, métodos de estudio y modo de evaluación que les den mejor resultado, mientras ganan confianza y se vuelven autocríticos.

Por otro lado, el personal no docente que se requiere en la mediateca se reduce a un auxiliar administrativo (el mantenimiento del equipo puede quedar a cargo de los proveedores mediante una póliza de renovación continua y la limpieza a cargo de la institución respectiva).

Los criterios que se establecieron para la selección de materiales comerciales aparecen en la siguiente tabla:

Criterios técnicos	Criterios prácticos
<ul style="list-style-type: none"><li>• el enfoque</li><li>• la metodología</li><li>• los contenidos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• la susceptibilidad de adaptación</li><li>• la composición de la página</li><li>• la longitud de las unidades</li><li>• la progresión de los ejercicios</li><li>• la variedad de actividades</li></ul>

En segundo lugar, la formación del equipo pedagógico consistió en:

- la formación del equipo de profesores de la ENP y del CCH que participaron en el proyecto
- la selección y elaboración de materiales
- el acondicionamiento y equipamiento de las mediatecas

El equipo de profesores que formó la Comisión de Mediateca estuvo compuesto por:

- 6 profesores de la ENP
- 3 profesores del CCH
- 1 profesor del CELE

La selección de materiales comerciales quedó a cargo del CELE, la elaboración de materiales para la *Sección de aprender a aprender* quedó a cargo de la Comisión de Mediateca, y el acondicionamiento y equipamiento de las mediatecas quedó a cargo de la Dirección General de Obras de la UNAM. El trabajo de la Comisión de Mediateca se tratará en detalle en la parte 1.2.



Finalmente, el pilotaje de las mediatecas debe consistir en:

- ▣ la apertura de las mediatecas
- ▣ la formación de alumnos en aprendizaje autodirigido
- ▣ la evaluación del funcionamiento de las mediatecas en cuanto a:
  - \* materiales
  - \* equipo
  - \* desempeño de los alumnos
  - \* desempeño de los asesores
  - \* afluencia

En este momento, las mediatecas están pasando precisamente por la etapa de pilotaje. Por esta razón no es posible determinar *a priori* el grado de éxito que se obtendrá en general; pero es importante decir que la funcionalidad se está evaluando diariamente.

Sólo resta señalar que en cada mediateca se está diseñando un curso de aprender a aprender. Esto está provocando una anticipada necesidad de homogeneización de contenidos a corto plazo, al menos en el nivel bachillerato; pero este trabajo no se ha llevado a cabo y, por tanto, no será materia de discusión en este informe.

## 1.2 Comisión de Mediateca

Como se explicó anteriormente, como parte del Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras, se formó un grupo de profesores de Inglés y Francés provenientes de la ENP y del CCH al cual se denominó Comisión de Mediateca; su objetivo fue elaborar materiales didácticos para la *Sección de aprender a aprender*.

### 1.2.1 Sección de aprender a aprender

El trabajo de elaboración de materiales comenzó con dos cosas:

- la definición del marco conceptual
- la configuración de un esquema

Respecto al marco conceptual, la *Sección de aprender a aprender* se definió como un lugar con los recursos necesarios para formar a un estudiante autónomo. Respecto a esta definición es importante aclarar que, dado que la adquisición de cualquier tipo de conocimiento de un idioma implica el uso de una forma de aprendizaje (la cual varía de individuo a individuo), la *Sección de aprender a aprender* desempeña un papel fundamental en la mediateca, ya que es la que está provista de los materiales didácticos necesarios para que los estudiantes puedan:

- ▣ analizar sus necesidades
- ▣ fijarse objetivos
- ▣ identificar su estilo cognitivo
- ▣ trazar un plan de aprendizaje
- ▣ monitorearse
- ▣ autoevaluarse

Respecto a la configuración de un esquema, la *Sección de aprender a aprender* se estructuró, inicialmente, de acuerdo al modelo propuesto por Mireia Bosch en el "Curso para el uso de la mediateca".<sup>5</sup>

Mireia Bosch propone que la *Sección de aprender a aprender* se divida en tres partes:

- ▣ Saberes
- ▣ Aprendizaje y aprendiente
- ▣ Estrategias de aprendizaje

En la *Sección de saberes*, se deben ubicar los materiales destinados a la adquisición de conocimientos de diferentes partes de la LE a través de la metodología de aprender a aprender:

- \* comprensión auditiva
- \* expresión oral
- \* comprensión de lectura
- \* expresión escrita
- \* fonética
- \* gramática
- \* uso del diccionario

Al respecto, cabe señalar que el trabajo de 8 de los 10 profesores que conformaron la Comisión de Mediateca se centró en esta área. Sin embargo, éste no será materia de descripción en este informe.

En la *Sección de aprendizaje y aprendiente*, se deben ubicar los materiales destinados a la adquisición y/o identificación de un:

---

5 La Mtra. Mireia Bosch, quien impartió el "Curso para el uso de la mediateca" entre el 3 y el 12 de octubre de 1994 en el CELE de la UNAM, es la persona a cargo del Proyecto de Autoacceso en la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes, Barcelona. Hasta la fecha, no ha escrito ningún libro a propósito de autoaprendizaje; pero, en cambio, ha llevado a la práctica todas sus recomendaciones al respecto.

- \* conocimiento declarativo
- \* conocimiento procedimental
- \* estilo cognitivo

Al respecto, es importante aclarar que el conocimiento declarativo se asocia con el aprendizaje dependiente de conceptos mientras que el conocimiento procedimental se asocia con el aprendizaje dependiente de ejemplos (el trabajo relacionado con los conocimientos declarativo y procedimental no se pudo llevar a cabo y, por tanto, no será materia de discusión en este informe).

Por su parte, el estilo cognitivo tiene que ver con:

- \* las características psicológicas
- \* los hábitos de estudio
- \* la personalidad
- \* la motivación
- \* el propósito

El trabajo realizado para esta sección se detallará en la parte 1.2.2.

En la *Sección de estrategias de aprendizaje*, se deben ubicar los materiales que ayuden a los alumnos a desarrollar tanto sus estrategias cognitivas como sus estrategias metacognitivas. De acuerdo a Mireia Bosch, las estrategias cognitivas son aquellas que ayudan a las personas a saber:

- ¿qué es una estrategia?
- ¿cuántos tipos de estrategias hay?
- ¿cuándo es conveniente utilizar tal o cual estrategia?

El trabajo en esta parte de la *Sección de estrategias de aprendizaje* no se pudo llevar a cabo y, por tanto, no se desarrollará en este informe.

Sin embargo, es importante aclarar que las estrategias cognitivas son aquellas que involucran directamente a la lengua meta y que ayudan al alumno a convertirse en un productor o un receptor de la LE más eficiente a través de actividades de síntesis o de razonamiento deductivo.<sup>6</sup>

---

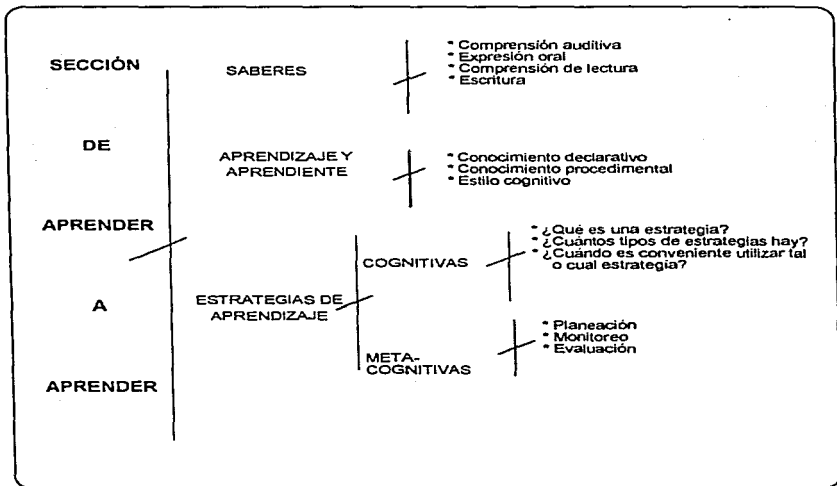
<sup>6</sup> Cfr. Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, capítulo 2: "Direct Strategies for Dealing with Language", págs. 37-56.

De acuerdo a Mireia Bosch, las estrategias metacognitivas son aquellas que el alumno desarrollará con el fin de:

- \* trazar un plan de aprendizaje
- \* monitorearse
- \* autoevaluarse

El trabajo relacionado con la *Sección de estrategias metacognitivas* se detallará en la parte 1.2.2.

En suma, con base en la propuesta de Mireia Bosch, la *Sección de aprender a aprender* puede esquematizarse así:



### **1.2.2 Sección de estrategias metacognitivas: conceptos y esquemas**

El trabajo concerniente a la elaboración de materiales para la *Sección de estrategias metacognitivas* comenzó de la misma manera que en la *Sección de aprender a aprender*, con dos cosas:

- la definición del marco conceptual
- la configuración de un esquema

Respecto al marco conceptual, la *Sección de estrategias metacognitivas* se puede definir como la parte de la mediateca en la que los alumnos encontrarán materiales didácticos que les ayudarán a identificar su estilo cognitivo, trazar un plan de aprendizaje, monitorearse y autoevaluarse.

Al respecto es necesario aclarar que esta definición es personal y se basa fundamentalmente en la propuesta de Mireia Bosch, pero, además, incorpora la identificación del estilo de aprendizaje, en el entendimiento de que ésta es una tÁrea que debe anteceder a la planeación.<sup>7</sup>

Por tanto, la *Sección de estrategias metacognitivas* quedó conformada por cuatro secciones, a saber:

- Estilo de aprendizaje
- Planeación
- Monitoreo
- Evaluación

Cada una de estas partes demandó, a su vez, definir y esquematizar. Este trabajo precedió la elaboración de materiales didácticos para esta parte de la mediateca y se desarrollará en la siguiente parte de este informe.

El trabajo consistente en la elaboración de materiales didácticos se expondrá después del planteamiento de los esquemas. Aunque es preciso señalar de antemano que quedó inconcluso y que no es objetivo de este informe concluirlo o incluso desarrollarlo.

---

<sup>7</sup> Cfr. Susan Sheerin, *Self-Access*, págs. 3-7.

### 1.2.2.1 Sección de estilo de aprendizaje

¿Cómo identificar el tipo de preferencia de aprendizaje de cada usuario?

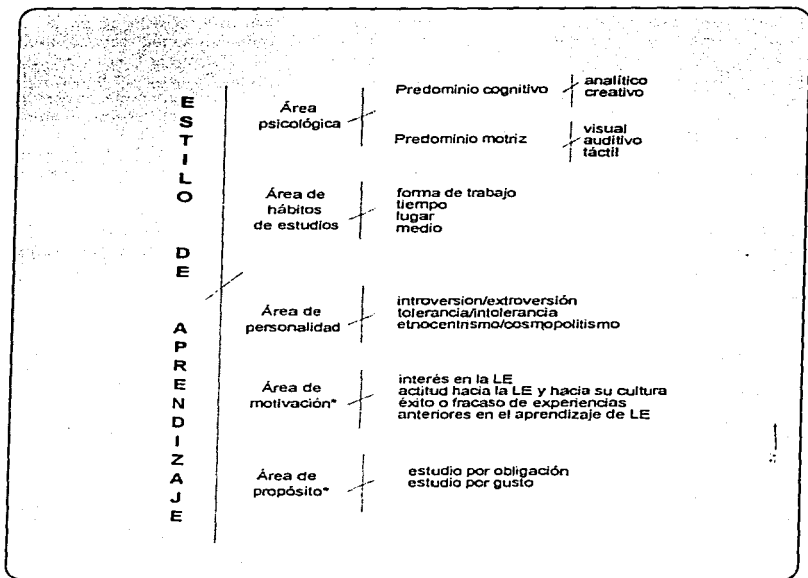
Susan Sheerin, en el libro titulado *Self-Access*, afirma que los estudiantes, como entes individuales, tienen diferentes necesidades, estilos e intereses de aprendizaje, las cuales pueden ubicarse en cinco grandes áreas, a saber:

- psicológica
- de hábitos de estudio
- de personalidad
- de motivación
- de propósito

De lo que Susan Sheerin afirma en este libro se desprende que:

- \* El *Área psicológica* servirá para que el usuario identifique, por un lado, si es analítico o creativo (*Área de predominio cognitivo*) y, por otro, si es visual, auditivo o táctil (*Área de predominio motriz*).
- \* El *Área de hábitos de estudio* servirá para hacer reflexionar al usuario acerca de la forma, la hora, el lugar y los medios de estudio de su preferencia.
- \* El *Área de personalidad* servirá para que el usuario identifique algunas de las variables de actitud que inciden en el aprendizaje de un idioma: introversión o extroversión, tolerancia o intolerancia, etnocentrismo o cosmopolitismo.
- \* El *Área de motivación* servirá para hacer reflexionar al usuario acerca de su grado de interés en aprender una lengua extranjera. Por lo general, el grado de motivación está estrechamente relacionado con la actitud hacia la lengua meta y hacia su cultura, con el éxito o fracaso de sus experiencias anteriores y con la razón de estudio.
- \* Finalmente, el *Área de propósito* servirá para hacer reflexionar al usuario acerca de sus objetivos específicos de aprendizaje con el fin de que el plan de trabajo que se trace responda realmente a sus necesidades de estudio.

En consecuencia, la propuesta de Sheerin puede esquematizarse así:



\* Es muy importante aclarar que, en el trabajo de Sheerin, a pesar de que las consideraciones relacionadas con las *Áreas de motivación y de propósito* están, en teoría, en la *Sección de estilo de aprendizaje*, en realidad, en la práctica, están en la *Sección de planeación*.

En relación con este esquema, cabe señalar que, por un lado, tres áreas implican una identificación reflexiva; y, por otro, dos, psicológica. Por tanto, es posible separar estas cinco áreas en dos grupos. El primer grupo está formado por las áreas cuyo objetivo es ayudar a los usuarios a reflexionar acerca de sus preferencias de aprendizaje; a este grupo se le puede denominar *Grupo de áreas de consideración consciente*, en virtud de que estas áreas demandan, de parte de los usuarios, un conocimiento de sí mismos al que es posible llegar por medio de un acto de reflexión y, por tanto, de conciencia. El segundo grupo está formado por las áreas cuyo objetivo es ayudar a los usuarios a identificar sus preferencias de aprendizaje; a este grupo se le puede llamar *Grupo de áreas de consideración no-consciente*, en virtud de que estas áreas demandan, de parte de los usuarios, un conocimiento de sí mismos al que no es posible llegar valiéndose exclusivamente de la reflexión, sino que, además, requiere del uso de instrumentos psicopedagógicos que les permitan descubrir aspectos específicos de su propio estilo de aprendizaje.

Las áreas de consideración consciente son tres: la de hábito de estudio, la de motivación y la de propósito; y, las de consideración no-consciente, dos: la psicológica y la de personalidad. En consecuencia, el esquema de la *Sección de estilo de aprendizaje* queda así:

E S T I L O D E	Grupo de áreas de consideración consciente	Área de hábitos de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• forma de trabajo</li> <li>• tiempo</li> <li>• lugar</li> <li>• medio</li> </ul>
		Área de motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interés en la LE</li> <li>• actitud hacia la LE y hacia su cultura</li> <li>• éxito o fracaso de experiencias anteriores en el aprendizaje de LE</li> </ul>
		Área de propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudio por obligación</li> <li>• estudio por gusto</li> </ul>
A P R E N D I Z A J E	Grupo de áreas de consideración no-consciente	Área psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominio cognitivo               <ul style="list-style-type: none"> <li>• analítico</li> <li>• creativo</li> </ul> </li> <li>• Predominio motriz               <ul style="list-style-type: none"> <li>• visual</li> <li>• auditivo</li> <li>• táctil</li> </ul> </li> </ul>
		Área de personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• introversión/extroversión</li> <li>• tolerancia/intolerancia</li> <li>• etnocentrismo/cosmopolitismo</li> </ul>



De este esquema, en concomitancia con lo expuesto anteriormente acerca del *Grupo de áreas de consideración no-consciente*, se puede desprender que las *Áreas psicológica y de personalidad* presuponen el uso de instrumentos psicopedagógicos de descubrimiento de estilos de aprendizaje.

En la siguiente parte se explicará qué es el *Área Psicológica*, en cuántas partes se divide y en qué consiste cada una de ellas con el fin de demostrar la importancia de reconocer las debilidades y las fortalezas psicológicas de aprendizaje.

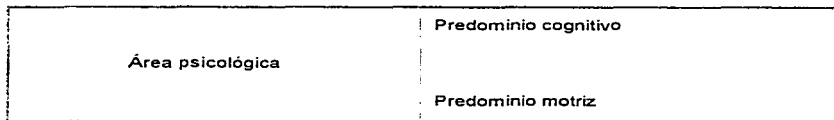
#### 1.2.2.1.1 *Área psicológica*

¿Por qué algunas personas aprenden con más rapidez y/o exactitud que otras?

Todas las personas tienen un modo particular de aprender; a algunas quizá les ha dado resultado; a otras, quizá no. Lo cierto es que hay una gran variedad de estilos de aprendizaje y que algunos de ellos están condicionados por cuestiones psicológicas, es decir, por formas particulares de pensar y de actuar.

En el caso específico de la *Sección de estilo de aprendizaje* de las mediatecas, el *Área psicológica* ayudará a los usuarios a descubrir dos aspectos fundamentales de su estilo de aprendizaje: el cognitivo y el motriz.

Lo relativo a las *Áreas de predominio cognitivo y motriz* se desarrollará en la siguiente parte. Por lo pronto, el esquema básico del *Área psicológica* se puede representar como sigue:



### 1.2.2.1.1 Predominio cognitivo

El *Área de predominio cognitivo* es la parte de la sala de autoacceso que ayudará a los usuarios a descubrir si son predominantemente analíticos o creativos.

Por lo general, la mayoría de las personas tiene una combinación de dominios hemisféricos cerebrales. Sin embargo hay algunas personas que muestran cierta tendencia a desarrollar más un hemisferio que otro. Este grado de especialización, por así decirlo, repercute directamente en la estrategia de aprendizaje e implica, por tanto, una variación en el material y en las actividades.

Al alumno con predominio hemisférico izquierdo se le conoce con el nombre de estudiante lineal o analítico, ya que gusta de procesar la información renglón por renglón (o por lo menos en secuencia) y de fijarse lógicamente en todos los detalles. Al alumno con predominio hemisférico derecho se le conoce con el nombre de estudiante global, ya que gusta de obtener una impresión general y procesar la información como un todo.

Estas son algunas de las diferencias más notables entre estos dos tipos de estudiantes:

<b>Estudiantes con predominio hemisférico izquierdo</b>	<b>Estudiantes con predominio hemisférico derecho</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• son lógicos, organizados y disciplinados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• son informales y espontáneos</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• les gusta planear y trabajar en los detalles</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• son creativos y tienden a tomar decisiones con base en intuiciones y presentimientos</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• consideran importante el aspecto teórico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• consideran importante el aspecto práctico</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• pueden aplicar información nueva rápidamente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• tardan en asimilar</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• prefieren trabajar solos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• prefieren trabajar en equipo</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• tienden a orientarse por el tiempo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• tienden a orientarse por los acontecimientos</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• son más competitivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• son menos competitivos</li></ul>

Y éstas son algunas de las actividades y algunos de los materiales que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos dependiendo de su área de predominio hemisférico cerebral.

<b>Actividades y materiales aconsejables para alumnos con predominio hemisférico izquierdo</b>	<b>Actividades y materiales aconsejables para alumnos con predominio hemisférico derecho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar actividades de descubrimiento; esto es, que fomenten el encontrar formas de resolver problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar actividades de imitación; esto es, que impliquen una explicación, el seguimiento de cada uno de los pasos y una ejemplificación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar gráficas complejas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar gráficas simples</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que expliquen mediante conceptos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que expliquen mediante ejemplos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que establezcan una relación formal con el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que establezcan una relación cordial con el grupo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que tengan una elevada autoridad académica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con profesores que puedan jugar el papel de guías</li> </ul>

La identificación del grado de tendencia o predominio hemisférico cerebral se traduce en la necesidad de incluir en el *Plan de aprendizaje* (en el caso específico de las mediatecas) las actividades y los materiales implicados en la interpretación de los *tests* de predominio cognitivo.

Es muy difícil lograr que el estilo de enseñanza del profesor se ajuste al estilo de aprendizaje de los alumnos, especialmente considerando que son sumamente heterogéneos. En consecuencia, resulta más eficaz proporcionar a los alumnos una amplia gama de materiales de aprendizaje para que aumenten sus posibilidades de éxito y, por ende, de motivación.

Si los alumnos desarrollan varias actividades, entonces se familiarizarán con varias estrategias de aprendizaje y podrán mejorar, incluso en el área en que psicológicamente son más débiles.

### 1.2.2.1.1.2 Predominio motriz

El **Área de predominio motriz** es la parte de la sala de autoacceso que ayudará al usuario a descubrir si es predominantemente auditivo, visual o táctil.

Todas las personas perciben la realidad utilizando en mayor o en menor grado sus canales de comunicación. Algunas personas perciben la realidad utilizando principalmente sus ojos, otras sus oídos y otras sus manos. Los alumnos visuales son aquellos que aprenden principalmente utilizando los ojos; los auditivos, los oídos; y, los táctiles, las manos.

En el siguiente cuadro aparecen algunas actividades y/o materiales que son particularmente recomendables, dependiendo del canal de aprendizaje:

Alumnos visuales	Alumnos auditivos	Alumnos táctiles
<ul style="list-style-type: none"><li>• pizarrón</li><li>• carteles</li><li>• tableros</li><li>• libros</li><li>• revistas</li><li>• manuales</li><li>• pinturas</li><li>• gráficas</li><li>• diagramas</li><li>• películas</li><li>• transparencias</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• clases</li><li>• discusiones</li><li>• charlas en pequeños grupos</li><li>• programas de radio</li><li>• discos</li><li>• cassettes</li><li>• conferencias</li><li>• simposios</li><li>• paneles</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• materiales que se puedan manipular; vbgr., lápiz, cuaderno, gis, juego de geometría, etc.</li></ul>

En suma, la identificación de los canales de preferencia también repercute en la elaboración del **Plan de aprendizaje** puesto que ayuda a determinar cuáles son los materiales y las actividades que mejor se adaptan a un estilo dado.

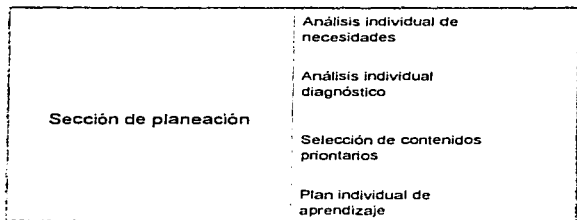
Las identificaciones tanto del grado de predominio hemisférico cerebral como del canal de preferencia pueden llevarse a cabo por medio de **tests**.

En la parte 1.2.3.2 se exhibirán dos **tests**, uno para el **Área de predominio cognitivo** y otro para el **Área de predominio motriz**.

### 1.2.2.2 Sección de planeación

Después de la identificación del estilo de aprendizaje, la primera estrategia propiamente dicha es la de planeación.

La planeación consiste en la elaboración de un *Plan de aprendizaje* que incluya objetivos, actividades, materiales, y tiempos. Sin embargo, para que una persona llegue a ser capaz de trazarse a sí misma un plan, primero necesita hacer tres cosas: determinar para qué necesita el idioma; determinar qué y cuánto es lo que ya sabe de él; y jerarquizar sus objetivos y actividades en orden prioritario. Por tanto, puede decirse que la planeación del trabajo involucra cuatro factores:



Antes de pensar en la elaboración de un *Plan de aprendizaje* es conveniente preguntarse para qué se necesita la lengua extranjera. Una vez contestada esta pregunta, se tendrá más claro el objetivo, el cual puede oscilar desde lo más modesto hasta lo más ambicioso; por ejemplo, desde aprender un aspecto específico de una habilidad hasta aprender las cuatro habilidades de un idioma.

Todas las personas tienen distintos objetivos de aprendizaje. Estos objetivos por lo general, se derivan de una necesidad. Así, mientras que la necesidad más grande de los alumnos puede ser, por ejemplo, prepararse para pasar un examen extraordinario, la necesidad más grande de los profesores puede ser, por ejemplo, prepararse para entender una conferencia en lengua extranjera. En todo caso, la realidad es que los objetivos determinan la variedad del contenido.

Una vez que el alumno ha determinado su objetivo, necesita saber a partir de dónde comenzar su aprendizaje. No todos los alumnos saben lo mismo de un idioma, aunque, institucionalmente, formen parte de un conjunto de alumnos con el mismo nivel. La comprobación "científica" de esta heterogeneidad radica en la aplicación de exámenes de diagnóstico; aunque, por supuesto, es innegable que los profesores pueden ser, y seguramente han sido, testigos de la heterogeneidad de los grupos. Ésta es su experiencia; pero, la pregunta es: ¿cómo se puede lograr que los alumnos se hagan conscientes de qué y cuánto es lo que ya saben?

Una vez que los alumnos han determinado el punto a partir del cual comenzarán su aprendizaje, necesitarán determinar, asimismo, qué es lo que quieren aprender, y necesitarán jerarquizarlo. Los alumnos tienen seis opciones de entre las cuales deben determinar cuál es la o cuáles son las que necesita(n) aprender (oír, hablar, leer, escribir, vocabulario o gramática), y en qué grado.

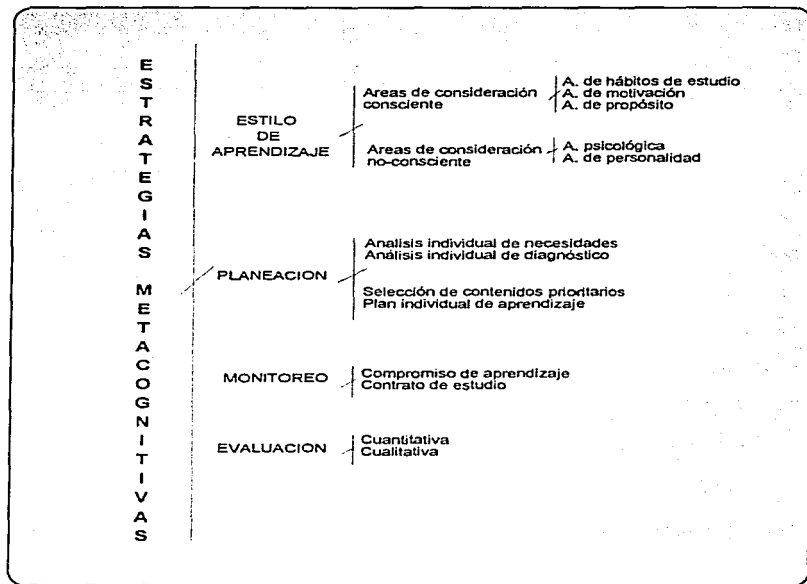
Para que los alumnos puedan jerarquizar sus contenidos de aprendizaje, es recomendable que sigan un orden prioritario; es decir, un orden derivado de sus propias necesidades de aprendizaje. El objetivo de un *Plan de aprendizaje* es retratar claramente los objetivos, las actividades y los tiempos de cada alumno.

### **1.2.2.3 Sección de monitoreo**

Después de las de planeación, las siguientes estrategias metacognitivas son las de monitoreo. Las estrategias de monitoreo tienen que ver con el control del aprovechamiento del tiempo de estudio en la sala de autoacceso. Para que los alumnos puedan hacer un seguimiento ordenado de sus actividades se requiere llevar un registro. Este registro es un *Compromiso de aprendizaje* que los alumnos adquirirán consigo mismos.

La evaluación es la última de las estrategias metacognitivas y tiene que ver con la estimación cualitativa y cuantitativa del trabajo en la sala de autoacceso. En algunas ocasiones, las estimaciones cualitativas muestran ciertas ventajas sobre las cuantitativas y viceversa. Sin embargo, este trabajo no se ha iniciado; y no es objetivo de este informe hacerlo, como se anticipó en la parte 1.2.2.

En suma, la *Sección de estrategias metacognitivas* se esquematizó así:



### 1.2.3 Sección de estrategias metacognitivas: materiales didácticos

Una vez que quedaron claros los conceptos y establecidos los esquemas, se procedió a la elaboración de materiales didácticos, específicamente fichas de aprender a aprender (hojas en las que hay *tests* o ejercicios que ayudan a identificar el estilo de aprendizaje y/o planear, monitorear o evaluar el aprendizaje). En los Anexos 1 y 2 de este informe se exhibirán, respectivamente, dos baterías de fichas de aprender a aprender; una basada en el trabajo de Susan Sheerin y otra basada en el trabajo de Evelyn C. Davis.

Por un lado, las fichas de aprender a aprender basadas en el trabajo de Susan Sheerin son 10, aparecen en el libro titulado *Self-Access*,<sup>8</sup> y pueden clasificarse de la siguiente forma:

SECCIÓN	FICHAS DE APRENDER A APRENDER
Estilo de aprendizaje	5
Planeación	4
Monitoreo	1

Además, hay una hoja informativa al principio de la batería, a modo de introducción, y una ficha de aprender a aprender de manufactura personal para el *Área de hábitos de estudio*.

Por otro lado, las fichas de aprender a aprender basadas en el trabajo de Evelyn C. Davies son 17, aparecen en el artículo "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles", y pueden clasificarse de la siguiente forma:

SECCIÓN	FICHAS DE APRENDER A APRENDER
Área psicológica de la Sección de estilo de aprendizaje ( <i>Test de predominio cognitivo</i> )	11
Área psicológica de la Sección de estilo de aprendizaje ( <i>Test de predominio motriz</i> )	6

Además, hay una hoja informativa, al principio de la batería, a modo de introducción.

---

<sup>8</sup> Cfr. Susan Sheerin. *Op. cit.*, págs. 41-48.



## 2. GRUPO DE SÍNTESIS DE IDIOMAS

El Grupo de Síntesis de Idiomas fue un conjunto de profesores que se abocó a la revisión de los programas de Inglés y Francés, como parte del proceso de revisión curricular por el que estaba pasando el CCH.

### 2.1 Proceso de revisión curricular del CCH

El proceso de revisión curricular es el marco dentro del cual se ubican, en general, las tareas de los Grupos de Síntesis y, en particular, la del Grupo de Síntesis de Idiomas. Así que es importante conocerlo con el fin de entender cuál es el origen de estos grupos de trabajo y cuál es su papel dentro del proceso de revisión curricular del CCH. En esta parte del informe se enumerarán las etapas del proceso de revisión curricular y se explicará brevemente cada una de ellas:

El proceso de revisión curricular del CCH tuvo una duración de 4 años (1992-1996) y constó de un total de ocho etapas:

ETAPA	NOMBRE
Primera	"Las aproximaciones"
Segunda	"Las propuestas educativas"
Tercera	"La primera propuesta de modificaciones"
Cuarta	"La reestructuración de las propuestas"
Quinta	"La elaboración de síntesis de propuestas"
Sexta	"Último periodo de información y consulta"
Séptima	"Presentación de las propuestas a los órganos centrales y contribución de los mismos"
Octava	"Última revisión de las propuestas de actualización del Plan y los Programas de Estudio"

La primera etapa comenzó en 1992 con la formación de comisiones para la revisión del Plan de Estudios. Su objetivo fue "propiciar y, en su caso, incorporar y sistematizar, la participación de los profesores".<sup>9</sup>

<sup>9</sup> AAVV, *Plan de estudios actualizado*, pág. 131.

Los resultados obtenidos fueron dos "aproximaciones" que incluyeron un diagnóstico de problemas curriculares de las Áreas y Departamentos y una propuesta para reenfocar la enseñanza de las materias centrales. Estas "aproximaciones" fueron expuestas a la comunidad docente durante la Semana académica de 1993 y luego reelaboradas considerando sus aportaciones.

La segunda etapa comenzó en 1993 con la elaboración de las propuestas educativas de los cuatro primeros semestres, las cuales incluían objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos, tratamiento metodológico, actividades de aprendizaje, formas de evaluación y bibliografía. En 1994 se elaboraron las propuestas educativas de quinto y sexto semestres.

La tercera etapa comenzó en 1994 con la publicación de la "Primera aproximación a la propuesta de modificación al Plan de Estudios", documento de discusión en el que se consideró la totalidad del currículo de bachillerato luego de un proceso de reflexión y crítica en el que se evidenció que, inicialmente, las aportaciones de cada una de las Áreas y los Departamentos se habían hecho por separado, sin considerar la globalidad.

La cuarta etapa comenzó en abril de 1994 con la creación de un foro de consulta convocado por el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB). La finalidad de este foro fue "profundizar en la reflexión comunitaria sobre las reformas deseables del Plan y los Programas de Estudio de nuestro Bachillerato, y ofrecer a profesores y alumnos una posibilidad institucional más de análisis y aportación".<sup>10</sup> En respuesta a esta convocatoria se recibieron 108 ponencias, las cuales fueron discutidas entre el 6 y 10 de junio de 1994. Las comisiones curriculares hicieron un inventario de estas aportaciones comunitarias y las publicaron en los cuadernillos 32-39 de la serie sobre la Revisión del Plan de Estudios. Estos cuadernillos fueron expuestos una vez más a la opinión de la comunidad durante el mes de febrero de 1995 y, a su vez, las comisiones curriculares volvieron a trabajar en la elaboración de nuevas versiones. El 16 de junio de 1995 se entregaron las versiones esquemáticas de las 72 asignaturas y un documento general acerca de la actualización del Plan de Estudios a la presidencia del Consejo Técnico de la UACB. Estas versiones fueron publicadas ese mismo mes en los cuadernillos 46-57.

---

<sup>10</sup> *Idem.*

La quinta etapa comenzó en agosto de 1995 con la Semana Académica, un espacio regular de intercambio académico. En ella se discutieron por Áreas y Departamentos los problemas relativos a los nuevos Programas de Estudio. En ese mismo mes, la Coordinación del Colegio solicitó la opinión de Escuelas y Facultades ajenas al CCH en relación con el Plan y los Programas de Estudio. Estas respuestas, en su mayor parte favorables, fueron recibidas en septiembre. Mientras tanto, el 17 de agosto, la Coordinación del Colegio entregó a la Comisión de Planes y Programas del Consejo Técnico las propuestas de Plan y Programas de Estudio, e hizo una nueva invitación a la comunidad docente para que opinara a más tardar el 5 de septiembre. Estas propuestas fueron analizadas entre el 11 y 15 de septiembre por los Consejos Académicos según los protocolos propuestos por la propia comisión. En general, las opiniones de los consejos fueron aprobatorias, aunque con algunas recomendaciones y aportaciones. Después, la Comisión de Planes y Programas sometió a consideración del Consejo Técnico un procedimiento de presentación del Plan y de los Programas de Estudio consistente en conformar Grupos de Síntesis por materia (o grupos de materias afines) destinados a revisar y analizar las últimas opiniones recibidas, incorporar aportaciones y, en su caso, contribuir a la solidez de las versiones definitivas. Los 24 Grupos de Síntesis se instalaron el 27 de septiembre de 1995 y los resultados de sus trabajos fueron publicados en los cuadernillos 70-99 entre el 12 de enero y el 16 de febrero de 1996.

La sexta etapa comenzó en diciembre de 1995 con un periodo de 60 días de información y consulta acerca del Plan y los Programas de Estudio propuesto inicialmente por el Consejo Universitario y, después, hecho propio por el Consejo Técnico. La coordinación y desarrollo de esta tarea estuvo a cargo de una Comisión Especial constituida por el propio consejo y compuesta por 10 alumnos electos por la comunidad estudiantil y 10 profesores designados por el Consejo Técnico. Esta comisión, instalada oficialmente el 19 de febrero de 1996, convocó a la comunidad a participar en la elaboración y presentación de ponencias relacionadas con el Plan y los Programas de Estudio. Este plazo abarcó del 22 de febrero al 27 de marzo y, en respuesta a la convocatoria, se presentaron 298 ponencias, 167 relacionadas con el Plan de Estudios y 131 con los programas de las asignaturas. El periodo de consulta terminó el 19 de abril y, el 16 de mayo, la Comisión Especial entregó a la presidencia del Consejo Técnico un informe de sus actividades y un análisis general de los contenidos de las ponencias acerca del Plan de Estudios y de sus programas.

La séptima etapa se desarrolló paralelamente a la sexta: comenzó en enero de 1996, terminó en mayo del mismo año, y consistió en un "proceso de información a diversos órganos colegiados centrales, de análisis de sus observaciones, críticas y propuestas, y de evaluación e incorporación de muchas de éstas".<sup>11</sup>

En la siguiente tabla aparecen ordenadas cronológicamente las presentaciones de las propuestas de actualización al Plan y a los Programas de Estudio.

PROPUESTAS DE ACTUALIZACIÓN AL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	
Órganos colegiados centrales	Fecha de presentación (1996)
• Consejo Académico del Bachillerato	25 de enero
• Comisiones Permanentes de Planes y Programas de los Consejos Académicos de las Humanidades y las Artes	23 de febrero
• Comisiones permanentes de Planes y Programas de los Consejos Académicos de Física, Matemáticas y las Ingenierías	1 de marzo
• Comisiones permanentes de Planes y Programas de los Consejos Académicos de Ciencias Biológicas y de la Salud	8 de marzo
• Colegio de Directores de Escuelas y Facultades	13 de marzo

La octava etapa comenzó el 16 de mayo de 1996 sometiendo a consideración del Consejo Técnico y del Consejo del Bachillerato las propuestas de los presidentes y secretarios de los Grupos de Síntesis. Finalmente, entre el 14 y 16 de junio de 1996, los Consejos Académicos de la UACB emitieron opiniones favorables a todos los Programas de Estudio.

En la siguiente parte se describirá el trabajo relacionado específicamente con la revisión de los programas de Inglés por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas .

## 2.2 Trabajo del Grupo de Síntesis de Idiomas

Como se explicó en la parte 2.1, la formación de Grupos de Síntesis obedece a la propuesta de la Comisión de Planes y Programas del Consejo Técnico durante la quinta etapa de revisión curricular del CCH.

11 *Idem.*

En general, el objetivo de los Grupos de Síntesis fue "revisar y analizar las últimas opiniones recibidas, incorporar aportaciones y, en su caso, contribuir a la solidez de las versiones definitivas".<sup>12</sup>

En particular, el objetivo del Grupo de Síntesis de Idiomas se centró en la revisión y análisis de las opiniones de los expertos del CIE (Centro de Idiomas Extranjeros) de la ENEP Acatlán, en la incorporación de algunas de sus observaciones y en la contribución (por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas) a la solidez de los programas de Inglés y Francés que se habían producido en la cuarta etapa de revisión curricular del CCH.

### **2.2.1 Revisión y análisis de las opiniones de los expertos del CIE**

En septiembre de 1995 fueron entregados a los miembros del Grupo de Síntesis de Idiomas dos documentos en los que estaban plasmadas las opiniones de los expertos del CIE de la ENEP Acatlán (Lic. Guadalupe García Jurado y Dr. Félix Mendoza Martínez) respecto a los programas de Inglés y Francés.

En estos documentos se enumeraron y fundamentaron las principales fallas de los programas de Inglés y Francés correspondientes a la cuarta etapa del proceso de revisión curricular, algunas de las cuales fueron determinantes para que el Grupo de Síntesis de Idiomas concluyera, en la quinta etapa, que era necesario reelaborar el programa de Inglés.

De las observaciones que hicieron los expertos del CIE al programa de Inglés 4 fueron de fondo, a saber:

1. No había solidez teórica (teoría de los esquemas vs teoría de la actividad orientadora)
2. No había solidez conceptual (segunda lengua, tipos de lectura como medio)
3. No había indicadores objetivos
4. No había sugerencias de evaluación

En primer lugar, la afirmación de que no había solidez teórica se desprendió del hecho de que, en el marco teórico, la adopción de la teoría de los esquemas para fundamentar el marco psicológico del proceso de lectura no correspondía a la realidad del curso de Inglés del CCH.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> Cfr. Mancela Aguilar C., *et al.*, Programa de lectura en inglés: versión ampliada, parte III.2: "Teoría de los esquemas", págs 10-13.

Por un lado, la mayor parte de las investigaciones acerca de la teoría de los esquemas se ha hecho en lengua materna (L1) o segunda lengua (L2) y no en lengua extranjera (LE), como corresponde aquí. Por otro lado, la teoría de los esquemas postula que la comprensión de un texto depende de la medida en la cual el estímulo de entrada que proviene del contenido de un texto se corresponde con el conocimiento previo del lector, lo cual presupone el dominio de la LE y no su aprendizaje, como es el caso en el CCH. Además, es de suma importancia destacar que la teoría de los esquemas y la teoría de la actividad orientadora no son compatibles.<sup>14</sup> Mientras que aquella propone subordinar el procesamiento de información nueva a la confrontación con un esquema ya existente, ésta propone que cualquier actividad, repetitiva o nueva, pasa por una fase de orientación, de planeación de acciones, de ejecución de éstas y de control de sus resultados.

En segundo lugar, la afirmación de que no había solidez conceptual se desprendió del hecho de que, en el marco teórico, algunos términos no se manejaban adecuadamente. Por ejemplo, el concepto de lectura en segunda lengua se utiliza equivocadamente para aludir al concepto de lectura en lengua extranjera, y existe una gran diferencia entre uno y otro, pues mientras aquel presupone el aprendizaje dentro del medio en el que se habla la lengua meta, éste lo presupone fuera de él.

En tercer lugar, la afirmación de que no había indicadores objetivos se derivó del hecho de que en los objetivos (generales, particulares y específicos) de las versiones esquemáticas no se delimitaron las acciones que los estudiantes debían llevar a cabo con el fin de que el profesor pudiera valorar objetivamente si ya habían adquirido un determinado conocimiento o si ya habían desarrollado una determinada habilidad.

Finalmente, la afirmación de que no había sugerencias de evaluación se desprendió del hecho de que, en las versiones esquemáticas, no había un apartado, como tal, en el que se exhibieran propuestas concretas, para el profesor, de actividades que hubiera podido llevar a cabo para evaluar específicamente el logro de tal o cual objetivo respecto a tal o cual unidad temática.

Estas observaciones ayudaron al Grupo de Síntesis de Idiomas a decidir cuál iba a ser el alcance de las modificaciones que se podían hacer al programa de Inglés, aunque, por supuesto, no suplieron las tareas de revisión y análisis.

---

14 *Ibid.*, parte III.1: "Teoría de la actividad orientadora", págs 8-9.

## **2.2.2 Incorporación de las opiniones de los expertos del CIE**

Dado que las observaciones de los expertos del CIE fueron muy significativas, el Grupo de Síntesis de Idiomas, luego de analizarlas, consideró la posibilidad de tomarlas en cuenta y concluyó dos cosas.

1. Por un lado, la posibilidad de replantear el marco teórico así como de reformular o definir conceptos rebasaba las fuerzas y funciones del Grupo de Síntesis de Idiomas debido a la magnitud de la tarea (al respecto es necesario considerar que el replanteamiento del marco teórico implicaba el replanteamiento sustancial de las versiones esquemáticas). La escasez de tiempo (seis semanas, descontando de ahí las horas de clase, puesto que no fueron liberadas y todos los profesores que participaron en la revisión y análisis del programa de Inglés, excepto uno, eran de Asignatura) y, las atribuciones propias del Grupo de Síntesis de Idiomas (contribuir a la solidez del programa de Inglés a nivel de coherencia interna).

2. Por otro lado, la posibilidad de aportar marcadores objetivos así como sugerencias de evaluación se subordinaría a la existencia de tiempo después de hacer las correcciones pertinentes a nivel de coherencia interna (entre las cuales se contaban el replanteamiento, la reorganización, la correlación y la aportación de unidades temáticas, objetivos específicos y sugerencias didácticas), como resultado de la revisión y el análisis de las versiones esquemáticas del programa de Inglés.

## **2.2.3 Contribución a la solidez del programa de Inglés por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas**

En esta parte del informe se explicará en qué consistió particularmente el trabajo de revisión y modificación de las versiones esquemáticas.

### **2.2.3.1 Revisión de los programas de Inglés**

La revisión de los programas de Inglés por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas consistió en el análisis de las versiones esquemáticas y en una propuesta de modificaciones.

En relación con el análisis de las versiones esquemáticas, se detectaron tres deficiencias de fondo:

- la mezcla de tres enfoques
- la falta de coherencia externa
- la falta de coherencia interna

En primer lugar, la mezcla de tres enfoques (gramatical, discursivo y psicolingüístico) se refleja en el manejo de terminología, específicamente en la columna de las unidades temáticas: los sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos y adverbios se manejan desde el punto de vista gramatical; los elementos de cohesión (referentes y conectores), desde el punto de vista discursivo; y, los tipos de lectura (*skimming*, *scanning*, *search reading*, *receptive reading* y *responsive reading*), desde el punto de vista psicolingüístico.

En segundo lugar, la falta de coherencia externa se refleja en el hecho de que las versiones esquemáticas del programa de Inglés no tengan enfoque (énfasis de aprendizaje en un aspecto de lengua o lectura) y de que no se pueda establecer un parámetro de secuencia progresiva en el sistema de conocimientos. De esto se desprende cierta simplicidad en el planteamiento de las unidades temáticas, los objetivos específicos y las sugerencias didácticas. En la siguiente tabla se pueden observar cuatro ejemplos de esto (uno por semestre).

Asignatura	Enfoque	Secuencia progresiva	
		Sistema de conocimientos	Sistema de habilidades
Inglés I	No hay	Presente y Pasado	Lectura de ojeada (Skimming)
Inglés II	No hay	Pasado y Futuro	Scanning
Inglés III	No hay	Cohesión y Coherencia	Lectura de estudio (Receptive reading)
Inglés IV	No hay	Cohesión y Coherencia	Lectura de estudio (Receptive reading)

De la tabla anterior se puede desprender que no hay secuencia progresiva entre las partes del sistema de conocimientos puesto que elementos tales como la referencia anafórica y la redundancia léxica (en el plano de la cohesión) no presuponen una dificultad lingüística mayor que los tiempos verbales.

La falta de un enfoque para cada asignatura (vbgr. *search reading*, *receptive reading*, *responsive reading*) aunado al uso poco cauteloso de conceptos y a la falta de correlación de enfoques disminuye la coherencia entre los programas de Inglés tanto en el sistema de conocimientos como en el de habilidades.



En tercer lugar, la falta de coherencia interna se refleja en el hecho de que las unidades temáticas, los objetivos específicos y las sugerencias didácticas en varias ocasiones no sean tales, no tengan correspondencia entre sí, estén redactados de una manera un tanto simplista o incluso no existan. En la siguiente tabla se pueden observar algunos ejemplos al respecto:

Asignatura	Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia didáctica
Inglés I	4	Lectura de ojeada	No hay	Revisar una cartelera
Inglés II	1	Pasados simple y continuo y Voz pasiva	Conocerá la Voz pasiva en presente y en pasado	No hay
Inglés III	3	Verbos	Aprender verbos	Hacer ejercicios que ayuden a los estudiantes a aprender verbos
Inglés IV	3	Lectura de estudio	No hay	Llevar a cabo una lectura detallada para extraer información

En el ejemplo tomado del programa de Inglés I, no aparece el objetivo específico y no hay correspondencia aparente entre la unidad temática y la sugerencia didáctica, pues, mientras que, desde el punto de vista psicolingüístico, el objetivo de la lectura de ojeada (*skimming*) es decidir si vale la pena o no leer un texto detalladamente, la revisión de una cartelera presupone el uso de un tipo de lectura cuyo objetivo es encontrar información específica (*scanning*).

En el ejemplo tomado del programa de Inglés II, no aparece la sugerencia didáctica y no hay correspondencia aparente entre la unidad temática y el objetivo específico; mientras que la unidad temática remite al lector al aprendizaje de dos tiempos verbales de la voz activa en particular y al aprendizaje de la voz pasiva en general (no se especifica cuáles tiempos), el objetivo específico no recupera los tiempos de la voz activa a los que se aludió en la unidad temática.

En el ejemplo tomado del programa de Inglés III, a pesar de que aparecen todos los elementos, su relación es un tanto simplista y, por tanto, la información resulta ser de poca utilidad para el profesor.

Finalmente, en el ejemplo tomado del programa de Inglés IV, no aparece el objetivo específico y no hay correspondencia aparente entre la unidad temática y la sugerencia didáctica; mientras que, por un lado, el objetivo de lectura asociado con el concepto de **skimming** es decidir si vale la pena o no leer un texto detalladamente, la sugerencia didáctica propone leer línea por línea (lo cual se asocia con el concepto de **receptive reading**) con el fin de extraer información (lo cual parece adecuarse más al **scanning** o al **search reading**).

### **2.2.3.2 Modificaciones a los programas de Inglés**

Las tareas de modificación a los programas de Inglés se ubicaron exclusivamente en el plano de la coherencia interna. Sin embargo, de los cuatro programas (Inglés I, II, III y IV), sólo las versiones esquemáticas de los programas de primer y tercer semestres se pudieron exponer al Grupo de Síntesis de Idiomas.<sup>15</sup> (Las razones por las cuales no se presentaron las versiones esquemáticas de segundo y cuarto no se analizarán en este informe).

Por un lado, las versiones esquemáticas del programa de primer semestre no recibieron el visto bueno de los expertos externos y, por tanto, fueron devueltas para su relaboración, con las siguientes sugerencias:

- reubicar la información inserta en cada una de las tres columnas de las versiones esquemáticas de tal manera que las unidades temáticas, los objetivos específicos y las sugerencias didácticas, y
- reformular las unidades temáticas, los objetivos y las sugerencias didácticas planteados inadecuadamente, correlacionarlos y, en su caso, plantear los/las faltantes.

Las versiones esquemáticas del programa de tercer semestre recibieron el visto bueno de los expertos externos, a reserva de tomar en cuenta tres recomendaciones:

- cambiar las unidades temáticas que aparecen en primer lugar por las que aparecen en último y viceversa;
- eliminar la información relacionada con las características que deben tener los textos que se utilizarán; y
- escribir con mayúsculas las letras iniciales de las unidades lingüísticas.

---

<sup>15</sup> Cfr. AAVV, "Informe del Grupo de Síntesis de Idiomas", pág. 2.

Sin embargo, el hecho de que no hubiera coherencia externa entre las versiones esquemáticas de los programas de Inglés fue decisivo para determinar que era conveniente reelaborar el programa de Inglés, independientemente del grado de coherencia interna que se hubiera podido alcanzar en cada programa durante el periodo de revisión y modificación por parte del Grupo de Síntesis de Idiomas.

### **2.3 Trabajo del Grupo Especial de Síntesis de Inglés**

El 31 de octubre de 1996, el Grupo de Síntesis de Idiomas finalizó su tarea de revisión y modificación de los programas de Inglés y Francés e inmediatamente después surgió el Grupo Especial de Síntesis de Inglés, el cual estuvo formado por cuatro profesores: dos del CELE y dos del CCH. Su objetivo fue reelaborar los programas de Inglés en el entendimiento de que éstos funcionarían como organizadores de contenidos y aquéllos como elaboradores de las propuestas propiamente dichas.

En esta parte del informe se describirán y analizarán brevemente las tres etapas por las que pasó el Grupo Especial de Síntesis de Inglés para reelaborar el programa de la materia, a decir:

- la elaboración de un anteproyecto,
- la elaboración de las versiones esquemáticas y
- la elaboración del marco teórico.

#### **2.3.1 Elaboración del anteproyecto**

El trabajo de elaboración de los programas de Inglés comenzó con la elaboración de un anteproyecto. Este anteproyecto fue el esbozo de marco teórico para el programa de Inglés. En él se plantea la posibilidad de que la materia conserve la misma orientación (la comprensión de lectura), el mismo enfoque de lengua (comunicativo), y el mismo enfoque de lectura (psicolingüístico) que en el programa de Inglés de 1986 (*Guía práctica*), y se incluyan unidades temáticas que coadyuven al desarrollo de la autonomía.

Esta propuesta rescató mucho del programa de Inglés de 1986 que las comisiones curriculares habían dejado de lado en la elaboración de las diferentes versiones de programas de Inglés que aparecieron a lo largo del proceso de revisión curricular del CCH.

### 2.3.2 Elaboración de las versiones esquemáticas

Después de la elaboración del anteproyecto, el siguiente paso fue la elaboración de las versiones esquemáticas, las cuales exhiben un modelo de dos partes: el sistema de conocimientos y el sistema de habilidades.

Por el lado del sistema de conocimientos aparece lo que tiene que ver con la lengua como fin. Por el lado del sistema de habilidades aparece lo que tiene que ver con la lengua como medio.

PROGRAMA DE INGLÉS	
Sistema de conocimientos	Sistema de habilidades
1. Vocabulario	4. Estrategias de lengua
2. Gramática	5. Estrategias de lectura
3. Discurso	6. Estrategias de aprendizaje de lectura

En primer lugar, el tratamiento que se le da al vocabulario consiste en la memorización de 60 palabras por unidad programática y en el trabajo con vocabulario importante durante la prelectura.

En segundo lugar, el tratamiento que se le da a la gramática está relacionado con el estudio de los pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, y con el estudio de frases (nominales y verbonominales) y de agrupamientos de palabras (verbos regidos por preposición, clichés, giros fraseológicos y modismos).

En tercer lugar, el tratamiento que se le da al discurso a veces está relacionado con el sistema de conocimientos (memorización de los elementos de cohesión: referentes y conectores) y a veces está relacionado con el sistema de habilidades (desarrollo de habilidades para identificar los elementos de coherencia –valor comunicativo del texto y organización textual– y los componentes del proceso de comunicación).

En cuarto lugar, el tratamiento que se le da a las estrategias de lengua prevee la inferencia de palabras por similitud (cognados) y por morfología (sufijos y prefijos). La inferencia por contexto no se incluye.

En quinto lugar, el tratamiento que se le da a las estrategias de lectura a veces es psicolingüístico y a veces es discursivo, pero siempre se ubica en uno de tres momentos: antes de la lectura (prelectura), durante la lectura (lectura, propiamente dicha) y después de la lectura (postlectura).

Antes de la lectura, el programa prevee la reactivación de conocimientos de lengua y lectura desde el punto de vista psicolingüístico y la ubicación del lector frente al texto (identificación de los componentes del proceso de comunicación) desde el punto de vista discursivo.

Durante la lectura, desde el punto de vista psicolingüístico, el programa prevee la utilización de estrategias de predicción y confirmación o rechazo de hipótesis asociadas con 5 tipos de lectura: *skimming* (lectura para sacar la idea general del texto), *scanning* (lectura para obtener información específica), *search reading* (lectura para obtener información específica cuando no se sabe la forma en la que aparecerá), *receptive reading* (lectura para descubrir exactamente lo que el autor quiere transmitir) y *responsive reading* (lectura para propiciar reflexión); y, desde el punto de vista discursivo, el uso de estrategias para identificar los elementos de cohesión (referentes y conectores) y de coherencia (organización textual).

Después de la lectura, desde el punto de vista del aprendizaje autodirigido, el programa prevee el uso de estrategias de aprendizaje (atención dirigida, retención de palabras nuevas, tolerancia a la incertidumbre) y de habilidades académicas (hacer tablas y/o diagramas y redactar resúmenes).

Finalmente, en sexto lugar, el tratamiento de las estrategias de aprendizaje también se relaciona tanto con el sistema de conocimientos como con el de habilidades. Por el lado de la lengua, el programa prevee la memorización y/o evasión de palabras (cuando no es posible la inferencia). Por el lado de la lectura, el programa prevee actividades tales como tomar apuntes y hacer notas al margen.

Estos dos sistemas confluyen en siete unidades temáticas recurrentes a lo largo de las versiones esquemáticas de los cuatro programas de Inglés:

UNIDADES TEMÁTICAS RECURRENTES			
INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV
1. Procesos descendentes	1. Procesos descendentes		
2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura
3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario
4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos
5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos
6. Estrategias de aprendizaje	6. Estrategias de aprendizaje	6. Estrategias de aprendizaje	6. Estrategias de aprendizaje
		7. Habilidades académicas	7. Habilidades académicas

Por el lado del aprendizaje de la lengua (sistema de conocimientos) el tratamiento didáctico inherente a las unidades temáticas es una vez gramatical (aspectos lingüísticos) y otra discursivo (estrategias de vocabulario y aspectos discursivos); y, por el lado del aprendizaje de la lectura (sistema de habilidades) el tratamiento didáctico que implican algunas de estas unidades temáticas es una vez psicolingüístico (procesos descendentes y tipos de lectura) y otra discursivo (procesos descendentes y aspectos discursivos). Las estrategias de aprendizaje y las habilidades académicas se relacionan con el principio de aprender a aprender y buscan desarrollar la autonomía. Esta diversidad de enfoques busca abarcar el inglés lo más íntegramente posible, aunque hay que admitir que esto ha generado, desafortunadamente, un poco de confusión respecto al orden prioritario que corresponde a los criterios de progresión y reciclaje, lo cual afecta, en general, la tarea de enseñanza de lengua y, en particular, la tarea de selección de materiales.

Al respecto, cabe señalar que en el programa de Inglés se especifica que el aprendizaje de cualquier aspecto de la lectura o de la lengua relacionado con alguna de estas unidades temáticas no se subordina a este orden de aprendizaje sino a las características de los textos.<sup>16</sup>

### 2.3.3 Elaboración del marco teórico

Después de la elaboración de las versiones esquemáticas, el siguiente paso fue la elaboración del marco teórico, en el cual se especifica la concepción de la materia.

<sup>16</sup> Cfr. AAVV, *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I y II* o AAVV, *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés III y IV*, 3.2 "Formas de trabajo en el aula y su relación con los contenidos", págs. 9-10.

Al respecto, el programa de Inglés establece que la lectura se entiende de dos formas: como proceso y como forma de comunicación. Como proceso, la lectura consiste en la recreación mental de un texto. Como forma de comunicación, la lectura consiste en recepción visual y silenciosa de un texto en la que interviene un emisor, un código, un canal y un contexto.<sup>17</sup>

Además, el programa de Inglés añade que hay ciertas estrategias, habilidades y conocimientos que intervienen en el proceso de comprensión de un texto que son fundamentales, a saber:

- las estrategias de predicción y confirmación o rechazo de hipótesis
- los tipos de lectura
- los conocimientos previos del lector
- el conocimiento del léxico
- la habilidad para usar el diccionario
- el conocimiento de la gramática
- el conocimiento del funcionamiento del discurso

Las estrategias de predicción y confirmación o rechazo de hipótesis consisten en hacer anticipaciones mentales durante la prelectura a nivel de lenguaje, estructura y contenido. Cabe señalar que el programa de Inglés prevee actividades de prelectura que implican enfrentarse al texto.

Los tipos de lectura que se han introducido en el programa de Inglés son cinco: *skimming*, *scanning*, *search reading*, *receptive reading* y *responsive reading*, y fueron descritos en la parte 2.3.2. Los conocimientos previos del lector son un mecanismo de compensación que utiliza el lector para suplir su falta de conocimiento de la lengua. El conocimiento del léxico consiste en el almacenamiento de vocabulario en la memoria y en la capacidad de utilizarlo correctamente. El conocimiento de la gramática consiste en el dominio de ciertas regularidades del funcionamiento de las palabras, frases y oraciones. El conocimiento del funcionamiento del discurso consiste en el dominio de las regularidades de organización del contenido de un texto.

---

17 *Idem.*

## 2.4 Exposiciones de los programas de Inglés a los órganos colegiados

Como parte del proceso de revisión curricular del CCH, los programas de todas las asignaturas tuvieron que ser expuestos a los órganos colegiados centrales. En consecuencia el programa de Inglés fue presentado oficialmente en dos ocasiones: una ante el Consejo Académico del Bachillerato y otra ante las Comisiones Permanentes de Planes y Programas de los Consejos Académicos de las Humanidades y las Artes.

Esencialmente, las dos exposiciones siguieron el mismo patrón y, por ende, para todas se requirieron los mismos acetatos:

1. principales cambios en la materia
2. ejes estructurantes del curso
3. coherencia interna y externa
4. enfoque de cada asignatura

### 2.4.1 Principales cambios en la materia

En esta parte de la exposición se explicó brevemente cuáles habían sido los principales cambios en la materia. La siguiente tabla es una reproducción del acetato que se utilizaba para esto.

PRINCIPALES CAMBIOS EN INGLÉS		
	1971	1996
ESTRUCTURA CURRICULAR	MATERIA EXTRACURRICULAR	MATERIA CURRICULAR
	60 HORAS	256 HORAS
	2 SEMESTRES	4 SEMESTRES
	MATERIA AISLADA	MATERIA INSERTA EN UN ÁREA: TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACION

De este esquema se puede desprender que los principales cambios en Inglés fueron de orden curricular.

En primer lugar, de ser una materia opcional y periférica, Inglés pasará a ser una materia curricular, es decir, aparecerá en el mapa de materias obligatorias y estará incluida en un Área.



Esto significa que, mientras que antes su rango de calificaciones abarcaba sólo NP, NA ó AC, ahora abarcará NP, NA, S, B y MB. Se espera que este cambio ayude a recuperar la motivación que los alumnos perdían cuando se daban cuenta de que los esfuerzos de los regulares y los sobresalientes tenían exactamente la misma recompensa.

En segundo lugar, de ser un curso de 90 horas que se impartía en dos semestres (tercero y cuarto), Inglés pasará a ser un curso de 256 horas distribuidas en cuatro semestres: de primero a cuarto. Se espera que este cambio ayude a los estudiantes a ampliar y profundizar sus conocimientos de lengua y habilidades de lectura a los cuales a menudo no se podía acceder por falta de tiempo.

A! respecto es necesario decir que, antes, por falta de tiempo, Inglés privilegiaba la enseñanza de estrategias de lectura y descuidaba la enseñanza de lengua. Esto trajo como resultado que aquellos alumnos que no tenían el conocimiento suficiente de lengua no pudieran integrarse a las dinámicas de clase e incluso desertaron, y que aquellos alumnos que sí podían integrarse a las dinámicas de clase, al final, terminarían con la sensación de que habían aprendido muy poco, en virtud de que el nivel de lengua con el que habían terminado no se había incrementado significativamente respecto al nivel con el que habían comenzado.

En cambio, ahora, la materia de Inglés pondrá tanta atención en la enseñanza de estrategias de lectura como en la enseñanza de lengua. Así, por un lado, los alumnos que no tengan el conocimiento de lengua suficiente para leer con efectividad podrán, en un momento dado, alcanzarlo y, por tanto, podrán integrarse a las dinámicas de clase; y, por otro lado, los alumnos que sí tienen el conocimiento de lengua suficiente para empezar a leer incrementarán sistemáticamente sus conocimientos de la lengua.

Finalmente, de ser una materia aislada, Inglés pasará a formar parte de una de las Áreas del currículo del CCH: la de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Se espera que este cambio ayude a fomentar la interdisciplinariedad tanto a nivel de objeto de estudio como a nivel de metodología.

#### **2.4.2 Ejes estructurantes del curso**

En esta parte de la exposición se enumeraron y explicaron los ejes estructurantes del curso con base en la siguiente tabla:

EJES ESTRUCTURANTES DEL CURSO DE INGLÉS		
CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	
	APRENDER A HACER	APRENDER A APRENDER
• Aspectos lingüísticos	• Procesos descendentes	• Habilidades académicas
	• Tipos de lectura	
	• Estrategias de vocabulario	• Estrategias de aprendizaje
• Aspectos discursivos		

En esta tabla aparecen las siete unidades temáticas que atraviesan las cuatro versiones esquemáticas del programa de Inglés, a excepción de los aspectos discursivos, los cuales pueden clasificarse en dos grupos bien definidos: aquellas que forman parte del sistema de conocimientos y aquellas que forma parte del sistema de habilidades.

Los aspectos lingüísticos se refieren al aprendizaje de palabras, solas y en agrupamientos; los procesos descendentes, al desarrollo de habilidades de compensación de conocimiento lingüístico por reactivación de conocimientos previos acerca de un tema; los tipos de lectura se refieren al desarrollo de estrategias necesarias para lograr un objetivo dado: determinar el tema, encontrar información, analizar renglón por renglón o criticar.

Las estrategias de vocabulario se refieren al desarrollo de habilidades para identificar vocabulario desconocido a base de inferencias por similitud y morfología). Las habilidades académicas se refieren al desarrollo de habilidades para hacer lecturas cada vez más analíticas: elaborar resúmenes, esquemas, tablas y cuadros sinópticos. Y, finalmente, las estrategias de aprendizaje se refieren al desarrollo de habilidades para estudiar mejor, vbgr. tomar apuntes o hacer notas al margen.

Los aspectos discursivos (cuando se relacionan con el sistema de conocimientos) se refieren a los elementos de cohesión [referentes y conectores] y (cuando se relacionan con el sistema de habilidades) se refieren a los componentes del proceso de comunicación (autor, texto, lector) y a los elementos de coherencia (función y organización textual).

Tres cosas le confieren coherencia interna al programa de Inglés: el hecho de que las unidades temáticas estén relacionadas entre sí, el hecho de que estas unidades estén adecuadamente relacionadas con sus respectivos objetivos y sugerencias didácticas, y el hecho de que siete unidades temáticas atraviesen las versiones esquemáticas de los cuatro semestres.

PROGRAMA DE INGLÉS		
COHERENCIA INTERNA (Unidades temáticas recurrentes)		COHERENCIA EXTERNA (Enfoque por semestre)
• Procesos descendentes	Primero	Estrategias básicas de lectura
• Tipos de lectura		
• Estrategias de vocabulario	Segundo	Organización textual
• Aspectos lingüísticos		
• Aspectos discursivos	Tercero	Lectura detallada
• Habilidades académicas		
• Estrategias de aprendizaje	Cuarto	Lectura crítica

De aquí se desprende que el enfoque de la versión de programa que elaboró el Grupo Especial de Síntesis de Inglés está centrado en la lectura (aunque desde dos puntos de vista: psicolingüístico y discursivo --segundo semestre--).

En general, puede decirse que el programa de Inglés que fue elaborado por el Grupo Especial de Síntesis de Inglés (*Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I y II y Programas de estudio para las asignaturas: Inglés III y IV*) constituyó un avance respecto al programa de Inglés que fue revisado y modificado por el Grupo de Síntesis de Idiomas (*Propuesta de programas de estudio para las asignaturas: Inglés I, II, III y IV*).

Sin embargo, al margen de lo que se expuso a los órganos colegiados centrales, es justo admitir que aún hay algunos problemas de fondo.

En relación con el marco teórico, el programa no incorpora el desarrollo de habilidades de proceso ascendente. Y, en relación con las versiones esquemáticas, por un lado, a nivel de coherencia externa, se percibe la adopción de dos enfoques: psicolingüístico (programas de Inglés I, III y IV) y discursivo (programa de Inglés II) [lo cual no hace fácil determinar el criterio de secuencia progresiva, ya que unas veces el parámetro es el nivel de procesamiento y otras el tipo de texto], y, por otro lado, a nivel de coherencia interna, se percibe cierta simplicidad en la relación unidad temática-objetivo específico-sugerencia didáctica.

PROGRAMA	Unidad	Tema	Subtema	Objetivo específico	Sugerencia didáctica
Inglés II	2	Estrategias de vocabulario	Modismos y giros fraseológicos	Reconocer y entender el significado de los modismos y giros fraseológicos más comunes	El maestro recuerda a los alumnos el uso de modismos y giros fraseológicos.
Inglés III	3	Aspectos discursivos	Organización deductiva e inductiva	Reconocer estos dos tipos de organización textual; saberlos distinguir	Los alumnos ven cómo está organizado el texto desde el punto de vista de la inducción y deducción.
Inglés IV	1	Aspectos lingüísticos	Frases verbonominales	Reconocer grupos verbonominales y entender su significado dentro del texto	El maestro indica los grupos verbonominales que aparecen en el texto con la finalidad de mostrar su funcionamiento y significación

A partir de esta tabla se puede desprender que algunas veces no va a ser fácil que los profesores del Departamento de Inglés de CCH enseñemos íntegramente cada una de las unidades temáticas del programa. Aunque, desde luego, esto no significa que no daremos clases.

### 3. ACTIVIDAD DOCENTE

En esta parte del Informe se detallarán las actividades relacionadas con el curso que impartí durante el año lectivo 95-96, las cuales se pueden clasificar en tres grupos:

1. Planeación
2. Desarrollo
3. Evaluación

Esta forma de estructurar el informe de actividades docentes corresponde a la propuesta en la "Guía para la elaboración del Informe de docencia" que aprobó el Consejo del Colegio en la sesión del 21 de agosto de 1991, y que fue publicada en la Gaceta CCH Número 590 del 26 de agosto de 1991.<sup>18</sup>

#### 3.1 Planeación

La planeación del curso de Inglés será descrita a partir de cuatro puntos:

- Objetivos generales y específicos
- Contenidos básicos y complementarios
- Actividades
- Bibliografía

##### 3.1.1 *Objetivos generales y específicos*

El objetivo general de la materia de Inglés está expresado literalmente en la *Guía práctica*, programa de Inglés desde 1986 hasta 1996, y a la letra dice: "el alumno expresará en español oralmente o por escrito las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel bachillerato".<sup>19</sup>

Los objetivos específicos de la materia de Inglés no aparecen explícitamente en la *Guía práctica*, pero, a partir de lo que se puede desprender de la versión esquemática que aparece en la página 34, se puede decir que son tres:

---

<sup>18</sup> Cfr. "Guía para la elaboración del Informe de docencia" en la *Normas Vigentes de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, págs. 341-342.

<sup>19</sup> Neily Camacho Ifiguiez y Silvia Ruiz Jiménez, *Guía práctica del programa de Inglés*, pág.4.

- [el alumno será capaz de llevar a cabo una] lectura global
- [el alumno será capaz de llevar a cabo una] lectura para obtener información específica
- [el alumno será capaz de llevar a cabo una] lectura detallada

Por tanto, esta lista de objetivos es personal, y se basa en la consecución de los tipos de lectura (como fin)<sup>20</sup>, en el entendimiento de que la lengua extranjera no es el objeto de enseñanza del curso, a pesar del nombre de la materia: Inglés.

Estos objetivos se persiguen simultáneamente a lo largo del curso, y consecutivamente durante cada clase, de lo cual se desprende que el principio ordenador de los contenidos no es la secuencia progresiva sino el reciclaje. En otras palabras, todos los tipos de lectura se pueden y se deben fomentar desde la primera hasta la última clase, pero con método: se comienza con la lectura más superficial y se termina con la más detallada. Esto, en cierto sentido, confirma que el programa privilegia el desarrollo de habilidades (aprendizaje de lectura) por encima de la adquisición de conocimientos (aprendizaje de lengua).

### 3.1.2 Contenidos básicos y complementarios

Aunque los contenidos básicos así como los complementarios del curso de Inglés no aparecen desglosados como tales, la siguiente división es posible a partir de la *Guía práctica*:<sup>21</sup>

CONTENIDOS BÁSICOS HABILIDADES	CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
• Capacidad de observación	• Tiempos verbales
• Conocimiento del mundo y de la materia	• Auxiliares
• Predicción	• Verbos regulares e irregulares
• Inferencia de vocabulario desconocido	• Voz pasiva
• Valor del contexto	• Conectores
• Obtención de significado	• Preposiciones
• Diferentes tipos de lectura	• Adjetivos
	• Pronombres

<sup>20</sup> En el artículo titulado "La lectura como tipo receptivo de la actividad discursiva", el Dr. Félix Mendoza hace una clasificación de tipos de lectura como medio y como fin.

<sup>21</sup> Cfr. Nelly Camacho Íñiguez y Silvia Ruiz Jiménez, *Op. cit.*, pág. 27.

De esta tabla se puede desprender que los contenidos básicos están relacionados con los tres tipos de lectura y con las estrategias de lectura recurrentes, las cuales se pueden clasificar en dos grupos; por un lado las que tienen que ver con la formulación de hipótesis y, por otro lado, las que tienen que ver con la confirmación o rechazo de hipótesis.

Estrategias relacionadas con la formulación de hipótesis	Estrategias relacionadas con la confirmación o rechazo de hipótesis
• Capacidad de observación	• Inferencia de vocabulario desconocido
• Conocimiento del mundo y el tema	• Diferentes tipos de lectura
• Predicción	

Por un lado están las estrategias relacionadas con la formulación de hipótesis; en primer lugar, con el nombre de capacidad de observación se alude a la estrategia por la cual es posible identificar el nombre del autor y el lugar y la fecha de publicación; en segundo lugar, con el nombre de conocimiento del mundo y la materia se alude a la estrategia por la cual es posible activar el conocimiento del vocabulario (en inglés y/o del tema, y, finalmente, con el nombre de predicción se alude a la estrategia por la cual es posible preveer el tema de un texto (relacionando título, subtítulo, ilustraciones y tipografía). Todas estas estrategias se utilizan durante la prelectura.

Por otro lado están las estrategias relacionadas con la confirmación o rechazo de hipótesis; en primer lugar, con el nombre de inferencia de vocabulario desconocido se alude a la estrategia por la cual es posible descifrar el significado de las palabras en inglés a partir de su parecido con el español o de sus afijos; y, en segundo lugar, con el nombre de tipos de lectura se alude a las estrategias por las cuales es posible lograr un propósito de lectura, obtener una impresión general, obtener información específica o seguir el texto línea por línea. Estas estrategias se utilizan durante la lectura.

Los contenidos complementarios están relacionados con los conocimientos de la lengua, los cuales, aunque estudiados a propósito de la lectura, pueden clasificarse gramaticalmente:

Palabras que cambian de forma	Palabras que no cambian de forma
• Pronombres	• Conectores
• Verbos	• Preposiciones
• Adjetivos	
• Adverbios	

Por un lado, las palabras que cambian de forma, es decir, que se conjugan, declinan o pluralizan, a excepción de los pronombres (los cuales reciben un tratamiento discursivo –esto es a partir de su función referencial, como medios de cohesión–) reciben un tratamiento gramatical dentro y fuera de su contexto, ya que su identificación depende de su posición y/o su terminación. Por otro lado, en relación con las palabras que no cambian de forma, las preposiciones reciben un tratamiento gramatical dentro y fuera de su contexto mientras que los conectores reciben un tratamiento discursivo.

De la forma en la que se enfoca la lengua (unas veces gramatical y otras veces discursivamente) se puede desprender que la enseñanza de los elementos lingüísticos como medio de lectura resulta particularmente difícil, si se consideran los problemas colaterales de falta de verticalidad (relación explícita entre los contenidos de una misma columna) y horizontalidad (relación explícita entre los contenidos de las dos columnas –conocimientos y habilidades–) de la *Guía práctica*. Esto se relaciona estrechamente con la concepción de un programa flexible cuyas ventajas y desventajas no se analizarán en este informe, pero de las cuales hay que tener conocimiento.

### 3.1.3 Actividades

Las actividades por parte de los alumnos y por parte del profesor, tanto dentro como fuera del salón de clases, aparecen, de manera general, expresados en la siguiente tabla:

ACTIVIDADES			
ALUMNOS		PROFESOR	
Dentro del salón	Fuera del salón	Dentro del salón	Fuera del salón
• Participación	• Resolución de tareas	• Integración	• Planeación del curso
• Exposición	• Elaboración de trabajos	• Exposición	• Selección de materiales
• Resolución de ejercicios	• Elaboración de materiales	• Montaje	• Elaboración de ejercicios
• Resolución de exámenes		• Coordinación	• Elaboración de exámenes
		• Evaluación	

En relación con las actividades que los alumnos deben realizar dentro del salón de clases, la participación es individual y puede manifestarse en forma de respuesta o de comentario al margen; la exposición de temas es una actividad de prelectura y por lo general se lleva a cabo en equipos; la resolución de ejercicios es individual y continua, ya sea en el libro de texto, en el cuaderno de trabajo o en fotocopias; y la resolución de exámenes es individual, periódica y sumativa.



En relación con las actividades que los alumnos deben realizar fuera del salón de clases están la resolución de tareas (que se asocian con la verificación de la comprensión textual), la elaboración de trabajos (que se asocian con la reactivación de conocimientos del mundo) y con la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje o reforzamiento de vocabulario.

En relación con las actividades por parte del profesor dentro del salón de clases, la primera es la integración del grupo; la exposición, el monitoreo, la coordinación y la evaluación, están relacionadas con la metodología de enseñanza: en primer lugar se expone el tema, en segundo se monitorean las actividades individuales, en tercero se coordina el trabajo del grupo y en cuarto se evalúa.

En relación con las actividades por parte del profesor fuera del salón de clases, la primera es la planeación del curso; ésta se basa en la *Guía práctica*; la segunda es la selección de materiales. Aquí es preciso señalar que no hay libro de texto para el Departamento de Inglés del CCH y en la *Guía práctica* no se proponen explícitamente criterios de selección de textos. Así que, con base en mi experiencia, he decidido establecer mis propios criterios, los cuales se relacionan específicamente con dos cosas: el objetivo de aprendizaje y el tipo de texto.

El objetivo de aprendizaje tiene que ver con el tipo de lectura que se va a desarrollar predominantemente:

- global (identificar el tema)
- de búsqueda o (encontrar datos específicos)
- detallada (leer línea por línea)

Y el tipo de texto tiene que ver con seis cosas:

- la presentación (¿Tiene ilustraciones —que ayuden a predecir el tema del texto si se "leen" en combinación con el título—?)
- la estructura (¿Está fragmentado explícita o implícitamente?)
- el tipo de letra (¿Tiene letras grandes y espaciadas entre sí?)
- la longitud (¿Ocupa una cuartilla máximo?)
- el tema (¿Está relacionado con sus otras materias? ¿Es de actualidad?)
- el lenguaje (¿Hay muchos cognados?)

Aunque, idealmente, un texto (independientemente de que sea graduado o auténtico) debe reunir todas estas características para ser de utilidad, algunas veces, ciertas desventajas a nivel de presentación, estructura, tipo de letra o longitud, pueden compensarse con ciertas ventajas a nivel de tema o lenguaje; estos últimos son los criterios prioritarios.

Respecto a la tercera actividad por parte del profesor fuera del salón de clases (la elaboración de ejercicios) es conveniente aclarar que una mitad de los ejercicios que se utilizan en el curso (junto con sus respectivos textos) proviene de materiales comerciales cuyas fuentes aparecen en la bibliografía; y, la otra (también junto con sus respectivos textos), de materiales elaborados por mí, que no están publicados.

Cabe señalar que ambos tipos de ejercicios (con sus respectivos textos) se organizan por clase en tres grupos:

- pretextuales.
- textuales y
- posttextuales.

El objetivo de los ejercicios pretextuales es introducir vocabulario desconocido, funciones gramaticales o unidades temáticas, o despertar el interés. El objetivo de los ejercicios textuales es propiciar la extracción de información. El objetivo de los ejercicios de postlectura es verificar la comprensión, consultar información o relacionar información del lector con información del texto.

Finalmente, respecto a la cuarta actividad por parte del profesor fuera del salón de clases (la elaboración --y evaluación-- de exámenes) cabe señalar que se elabora un examen ordinario para cada unidad y uno extraordinario por año. En los exámenes ordinarios se mide la adquisición de conocimientos de lengua y el desarrollo de habilidades de lectura. En el examen extraordinario sólo se mide el desarrollo de habilidades de lectura. Esto se debe a que en el examen extraordinario lo que se pretende medir es lo que los alumnos son capaces de hacer con el inglés y no lo que saben del inglés en sí mismo.

#### **3.1.4 Bibliografía**

Dado que no hay un programa de Inglés para los alumnos (la *Guía práctica* está dirigida a profesores), es conveniente considerar cierta bibliografía que pueda ser de utilidad para ellos. La siguiente es una lista de libros que he utilizado y/o consultado.

- Camacho Iñiguez, Nelly y Ma. Elena Reza Guerra, *Apuntes para el curso de Inglés*, México, CCH Azcapotzalco, 81 págs.
- Camacho Iñiguez, Nelly y Ofelia Vázquez Sánchez, *Inglés: ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos*, México, Publicaciones Cultural, 1991, 135 págs.
- Campuzano, Elvia *et al.*, *Reading: Structure and Strategy Book 2*, México, Macmillan, 1995, 148 págs.
- Dueñas Gonzalez, Rossean, *et al.*, *Language: Structure and Use*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1981, 564 págs.
- Gámez, Tana de, *Diccionario Internacional Inglés/Español Español/Inglés* Simon and Schuster, México, Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 1605 págs.
- Lafuente Gower, Marisol de y Ana Acevedo Palley, *Think In English Intermediate*, México, Macmillan, 1995, 160 págs.
- Preciado Ceceña, Javier, *Reading Comprehension*, México, McGraw Hill, 1987, 135 págs.
- Reyes Bernabé, Yolanda y Eduardo Bernal Sahagún, *Comprensión de lecturas en Inglés*, México, CCH Sur, 70 págs.
- Stanley, Nancy, *et al.*, *Think in English 1*, México, Macmillan, 1995, 176 págs.
- Vázquez Juárez, Luis Jesús y George R. Massini, *Reading Approaches*, México, Jajo, 1990, 77 págs.
- Zentella, Arturo, *et al.*, *Reading: Structure and Strategy Book 1*, México, Macmillan, 1995, 126 págs.

### 3.2. Desarrollo

El desarrollo del curso de Inglés será descrito a partir de tres puntos:

- Conocimientos y deficiencias iniciales de los alumnos
- Actividades realizadas con otros profesores para el mejoramiento de la docencia
- Porcentajes de deserción, reprobación y aprobación

#### 3.2.1 Conocimientos y deficiencias iniciales de los alumnos

El nivel de conocimientos que se espera de los alumnos en Inglés debe ser tal que les permita hacer inferencia por similitud, por morfología y por contexto. Esto implica tres cosas: en primer lugar, que deben dominar el español; en segundo lugar, que deben manejar el inglés; y, en tercer lugar, que deben tener la madurez intelectual necesaria para procesar distintos tipos de información.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Cfr. Mendoza, Félix, "La lectura como tipo receptivo de la actividad discursiva", págs 1-18.

En la mayoría de los casos, el nivel de conocimiento de los alumnos es deficiente tanto en inglés como en español y su capacidad de procesamiento no está suficientemente desarrollada. Esto se refleja en tres cosas: en primer lugar, en su incapacidad para comprender textos de divulgación general en español; en segundo, en su incapacidad para comprender textos cortos de divulgación general en inglés, de estructura lógica composicional simple y con pocas dificultades lingüísticas; y, en tercer lugar, en su incapacidad para realizar ejercicios en español de inferencia por contexto.<sup>23</sup>

Desde luego, lo ideal sería aplicar un examen de diagnóstico al principio del curso. De esta manera, se podrían seleccionar mejor los materiales.<sup>24</sup> Pero no existe un examen de diagnóstico en el Departamento de Inglés que, por un lado, mida tanto el nivel de conocimientos de español e inglés de los alumnos como su capacidad de desarrollar estrategias de lectura, y, por otro, que traduzca los resultados de esta medición en una serie de sugerencias de utilización de materiales con base en los diferentes estilos de aprendizaje. Así que la aplicación de un examen de diagnóstico que no refleja el universo de conocimientos que se necesitan medir es, hasta cierto punto, de poca utilidad.

### **3.2.2 Actividades realizadas con otros profesores para el mejoramiento de la docencia**

Durante el año lectivo 95-96 realicé tres trabajos con diferentes profesores con el fin de mejorar la docencia en Inglés. Estos trabajos son, en orden cronológico, los siguientes:

- Participación en el Grupo de Síntesis de Idiomas que presentó la *Propuesta de programas de estudio para las asignaturas de Inglés I, II, III y IV*, que apareció en el cuadernillo 99 del CCH, publicado el 16 de febrero de 1996.
- Participación en el Grupo especial de Síntesis de Inglés que elaboró los *Programas de estudio para las asignaturas de Inglés I y II* y los *Programas de estudio para las asignaturas de Inglés III y IV*, los cuales se publicaron en julio de 1996.
- Participación en el grupo de trabajo que diseñó el *Seminario-Taller de Planeación Didáctica para Inglés I* (junio de 1996) y lo impartió en julio del mismo año.

---

<sup>23</sup> Cfr. Maricela Aguilar C. et al., *Propuesta para el programa de lectura en Inglés: cuarta etapa*, págs 3-25.

<sup>24</sup> Cfr. Norman Gronlund, *Elaboración de tests de aprovechamiento*, capítulos 3 ("Cómo elaborar tests objetivos de conocimiento") y 6 ("Cómo se prepara, aplica y evalúa un test"), págs 41-74 y 105-120, respectivamente.

Los trabajos relacionados con mi participación tanto en el Grupo de Síntesis de Idiomas como en el Grupo Especial de Síntesis de Inglés fueron descritos en las partes 2.1 y 2.2. de este Informe.

El trabajo relacionado con mi participación en el grupo de trabajo que diseñó el Seminario-Taller de Planeación Didáctica para Inglés I (junio de 1996) y lo impartió en julio del mismo año se basó en el siguiente esquema:

SEMINARIO-TALLER DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA EL CURSO DE INGLÉS I (PROGRAMA DE ACTIVIDADES)			
OBJETIVO GENERAL: Los profesores se familiarizarán con el programa de Inglés I a través del análisis y discusión de artículos teóricos y de la elaboración de materiales.			
Sesiones	Objetivos específicos	Actividades	Materiales
1 a 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer los alcances y limitaciones del programa de Inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura individual del programa</li> <li>Análisis y discusión del marco teórico</li> <li>Análisis y discusión del papel de Inglés, en general, dentro del Plan de Estudios y, en particular, dentro del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación</li> <li>Análisis y discusión de las versiones esquemáticas del programa de Inglés</li> <li>Presentación de las conclusiones a través de un representante por equipo.</li> </ul>	Programa de Inglés y acetatos
4 a 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizarse con los conceptos de cohesión y coherencia</li> <li>Elaborar ejercicios para estas unidades temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis y discusión de uno de los artículos</li> <li>Análisis y discusión de los aspectos discursivos del programa</li> <li>Elaboración de ejercicios de cohesión y coherencia</li> <li>Exposición de ejercicios</li> </ul>	Programa de Inglés, texto, cartulinas, marcadores y masking tape.
6 a 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizarse con los conceptos de proceso y tipo de lectura y elementos lingüísticos y discursivos</li> <li>Elaborar ejercicios para cada una de estas unidades temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis y discusión de los tres artículos restantes</li> <li>Análisis y discusión de las unidades temáticas relacionadas con proceso y tipo de lectura y con elementos lingüísticos y discursivos</li> <li>Elaboración de ejercicios para estas unidades temáticas</li> <li>Exposición de ejercicios, por equipos, para una unidad didáctica</li> </ul>	Proyector, acetatos, plumones, cartulinas, marcadores, masking tape, pizarón, plumones y franela
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conformación de una carpeta de materiales para los profesores que impartirán la asignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación del curso</li> </ul>	Proyector, acetatos, plumones, cartulinas, marcadores, masking tape, pizarón, plumones, franela, y cuestionarios de evaluación

Sin embargo, los contenidos de este curso no se pudieron cubrir en su totalidad. Esto se debió a tres cosas.

En primer lugar, no se previó que, en el caso particular de Inglés, el hecho de que los profesores no conocieran el programa iba a impedir acceder a niveles de discusión y análisis; esto provocó que se privilegiara la interpretación del programa sobre el análisis y la discusión a propósito de los artículos, cuya lectura definitivamente se excluyó. Habría sido mejor comenzar con la aclaración de la terminología.

En segundo lugar, no se previó que la retroalimentación en actividades expositivas iba a ser difícil de propiciar en grupos de 45 profesores; esto provocó dispersión. Habría sido mejor reducir el número de participantes por grupo.

En tercer lugar, no se previeron actividades de evaluación para los materiales que elaboraron los profesores; esto provocó que, en general, se descuidara la calidad de los materiales. Al respecto, cabe señalar que, actualmente, el modelo de los cursos para la implementación del Nuevo Plan de Estudios del CCH prevee la familiarización de los profesores con los programas de las asignaturas a través de la elaboración de materiales.

El "Seminario-Taller de Planeación Didáctica para el Curso de Inglés I" tuvo una duración de 40 horas y fue diseñado por la Mtra. Guadalupe Martínez Reyes (profesora del Departamento de Francés del CCH) y por mí, e impartido por ambos del 1 al 12 de julio de 1996 en dos horarios (de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 20:00 Hrs.) en la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Aunque la selección de artículos quedó a cargo de la Mtra. Carmen Tobío, profesora del CELE.

Los artículos que se incluyeron dentro de los materiales del curso (junto con el programa) fueron "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction" de Sandra Silberstein, "Top Ten Principles for Teaching Reading" de Ray Williams, "A Pedagogical Framework for Integrating Theory and Practice" de Neil J. Anderson y "Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis" de P. Kelly.

En el primer artículo se enumeran los modelos de enseñanza del inglés de la década de los 50's a la de los 80's; en el segundo y en el tercero, se enumeran principios para la enseñanza de comprensión de lectura en inglés; y, en el cuarto, se enumeran las razones por las que no es posible enseñar vocabulario por contexto.

La intención de presentar estos textos fue que los profesores compararan la realidad de los textos con la suya con el fin de aceptarla, rechazarla o adaptarla. Sin embargo, no fue posible llevar a cabo esta actividad.

Pero mi conclusión al respecto es que, hasta cierto punto, puede decirse que, en relación con la enseñanza de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, hay más teoría que práctica dado que una boga (funcional, nocional, discursiva, psicolingüística, etcétera) rebasa a la otra antes de que alguna de las dos sea debidamente validada o invalidada. Por eso, nuestra participación como profesores es esencial para diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a nuestra realidad y, por extensión, que sea operativo.

Para mí, lo que afirmó el Dr. Félix Mendoza durante la Semana Académica 1994 del Departamento de Inglés gradualmente adquiere más sentido: "No hay metodologías generales. Tal autor dijo tal cosa allá. Pero ese autor no da clases aquí".

### 3.2.3 Porcentajes de deserción, reprobación y aprobación

Durante el año lectivo 95-96, el número de grupos que atendí fue de 10, a saber, 260, 264, 351, 362, 451, 452, 457, 458, 459 y 461. El número de alumnos que desertaron, reprobaron y aprobaron aparecerá en la siguiente tabla; primero, por grupo y, después, en total.

GRUPO No.	ALUMNOS INSCRITOS	ALUMNOS QUE DESERTARON	ALUMNOS QUE REPROBARON	ALUMNOS QUE APROBARON
260	31	10	02	19
264	32	14	03	15
351	34	16	09	09
362	42	20	03	16
451	37	19	07	11
452	40	22	08	10
457	37	20	09	08
458	42	23	04	15
459	41	15	05	21
461	40	21	08	11
TOTAL	376	180	59	135

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el número de alumnos que desertan es mayor que el de alumnos que aprueba o reprobaba. Sin embargo, no puede hacerse una estadística confiable respecto al porcentaje real de deserción, ya que muchos alumnos no se presentan ni una vez al curso, aunque aparezcan en lista; así que, objetivamente no son desertores, aunque estadísticamente sí.

No obstante, es necesario reconocer que el fenómeno de deserción existe y posiblemente se debe, en el caso de Inglés, a tres cosas: en primer lugar, al hecho de que los alumnos no le atribuyen mucha importancia a la materia en virtud de que no tiene impacto en su promedio; en segundo lugar, al hecho de que los alumnos no le encuentran utilidad a la materia a corto plazo, a pesar de que reconocen que les será de utilidad en el futuro; y, en tercer lugar, al hecho de que, en general, los alumnos no tienen el conocimiento suficiente de la lengua que les permita realizar actividades de lectura y, por tanto, terminan por considerar que sus actividades en el salón de clase no son muy fructíferas.<sup>25</sup>

Sin embargo, las causas específicas de deserción varían de grupo a grupo. Por ejemplo, en el grupo 458, varios alumnos llevaron justificante de trabajo, mientras que en los grupos 351, 451, 452, 457 y 461 la mayoría de los alumnos faltó porque priorizó su trabajo en otras materias. Esto permite suponer que los alumnos no pueden cumplir con la misma responsabilidad todos sus compromisos escolares. La deserción en los otros grupos no puede ser valorada en conjunto, así que quizá tenga su razón de ser en cada individuo.

Las causas por las cuales un alumno en particular deserta del curso no son fáciles de determinar. Sin embargo, en general, es posible suponer que unos alumnos desertan debido a que tienen problemas familiares o laborales, otros debido a que tienen una actitud de rechazo hacia la cultura que representa el idioma (la mayoría lo asocia con la estadounidense), y otros más debido a que su estilo de aprendizaje no es compatible con el estilo de enseñanza del profesor.<sup>26</sup>

Hasta el momento no se ha llevado a cabo ningún tipo de estudio relacionado con las causas de deserción en los cursos de Inglés del Planteo Naucalpan, por lo cual no se puede saber si es un fenómeno generalizado o aislado. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad de la población relativa deserte (independientemente de las variables de alumnos que aparecen en lista pero no se presentan a clase), puede ser un indicador de que el curso no está diseñado ni de acuerdo a las necesidades y los intereses de los alumnos, ni de acuerdo a su nivel de conocimientos de la lengua extranjera. Al respecto, lo que el Dr. Félix Mendoza afirmó en la Semana Académica del Departamento de Inglés de 1994 respecto a la necesidad de establecer una conexión entre los cursos de Inglés de los sistemas medio superior y superior, puede aplicarse respecto a los sistemas medio básico y medio superior.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Cfr. Maricela Aguilar C. et al., *Op. cit.*, págs 3-25.

<sup>26</sup> *Idem.*



Los porcentajes de reprobación y aprobación no se correlacionan perfectamente con los de deserción; por eso se exhibirán por separado en la siguiente tabla. Con el nombre de población relativa se aludirá al número total de alumnos, incluyendo los desertores; y, con el de población existente, al de alumnos que aparecieron en lista y asistieron a clase.

GRUPOS ATENDIDOS	POBLACIÓN RELATIVA	POBLACIÓN EXISTENTE	PORCENTAJE DE REPROBACIÓN	PORCENTAJE DE APROBACIÓN
260	31	21	10%	90%
264	32	18	17%	83%
351	34	18	50%	50%
362	42	22	18%	82%
451	37	18	39%	61%
452	40	18	45%	55%
457	37	17	53%	47%
458	42	19	22%	78%
459	41	26	20%	80%
461	40	19	43%	57%
TOTAL	376	196	31%	69%

Como se puede apreciar en esta tabla, el porcentaje de reprobación, específicamente en el caso de cinco grupos (351, 451, 452, 457 y 461) es sumamente alto, incluso igual o superior al de aprobados (351 y 457). Esto se debe a dos cosas.

Por un lado, en general, los alumnos le atribuyen poca importancia a la materia, (posiblemente porque es requisito). Así que descuidan varios aspectos importantes para su acreditación tales como la asistencia, la participación y la resolución de ejercicios y tareas, posiblemente porque muy en el fondo le conceden más valor al examen y a los trabajos, a pesar de que en la primera clase se especifica que todos estos factores tienen un determinado valor y que hay que hacer un esfuerzo mínimo en cada uno de ellos para poder acreditar. Al respecto, sería interesante comparar los índices de reprobación de este año en el que Inglés es materia de requisito con los del año siguiente que Inglés va a ser materia curricular, para saber qué tanto influye esto en los índices de reprobación.

27 Cfr. AAVV, "Articular la enseñanza entre el bachillerato y el nivel medio superior", pág. 15.

Por otro lado, en particular, los alumnos de los grupos 351, 451, 452, 457 y 459 priorizaron sus compromisos de trabajo en otras materias y relegaron sus compromisos de trabajo en Inglés. Esto explica en gran medida por qué reprobaron. Al respecto, sería de suma importancia hacer un estudio acerca de la incidencia de las variables de responsabilidad y estilos de aprendizaje y enseñanza en el fenómeno de reprobación en el Departamento de Inglés del Plantel Naucalpan, en particular, y del Departamento de Inglés del CCH, en general.

### 3.3 Evaluación

La evaluación del curso de Inglés será descrita a partir de tres puntos:

- Nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos
- Aprovechamiento de los materiales
- Desarrollo global del curso

#### *3.3.1 Nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos*

Dado que Inglés sólo otorga NP, NA o AC, no resulta confiable determinar el nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos con base en su calificación, ya que es posible suponer que el esfuerzo que aplican es diferente, aunque reciban la misma calificación.

Por esta razón, para establecer el nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos se tomará como parámetro el hecho de haber cubierto el objetivo general y los tres objetivos particulares.<sup>28</sup> Los objetivos específicos no se tomarán en cuenta en virtud de que constituyen una variable fuera de control dado que los contenidos no siguen el principio de secuencia progresiva sino de reciclaje y, por tanto, no es posible determinar por clase lo que los alumnos aprenden exactamente.

El nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos aparecerá expresado en forma de porcentaje, y este porcentaje será el resultado de la división de los objetivos expuestos en la planeación entre los objetivos cubiertos en el curso, independientemente del grado de éxito con el que se hayan logrado, cuya valoración se hará posteriormente dentro de esta misma parte del Informe.

---

<sup>28</sup> Ver "Objetivos generales y específicos" en la parte 3.1.1 de este Informe.

GRUPO	OBJETIVO GENERAL		OBJETIVOS PARTICULARES	
	Objetivos cubiertos	Porcentaje	Objetivos cubiertos	Porcentaje
260	1/1	100%	2/3	66%
264	1/1	100%	2/3	66%
351	1/1	100%	2/3	66%
382	1/1	100%	2/3	66%
451	1/1	100%	2/3	66%
452	1/1	100%	2/3	66%
457	1/1	100%	2/3	66%
458	1/1	100%	2/3	66%
459	1/1	100%	2/3	66%
461	1/1	100%	2/3	66%

A partir de esta tabla se puede concluir que el objetivo general se cubrió totalmente en todos los casos. Sin embargo, es preciso señalar que de la fijación de este porcentaje se desprende del hecho de que lo que se requiere de los alumnos al final del curso no es muy distinto de lo que se requiere de ellos al principio en relación con el grado de dificultad de la tarea que tienen que ser capaces de llevar a cabo: expresar ideas. Así que, en este sentido, puede decirse que el objetivo general se cubrió satisfactoriamente a partir del segundo semestre, lo cual no denuncia la necesidad de reducir la duración del curso de un año a un semestre, sino de replantear el objetivo general.

En relación con los objetivos particulares, de la tabla se desprende que se cubrieron dos terceras partes. Los objetivos que se cubrieron son los que corresponden a las lecturas global y de búsqueda.

Tanto la habilidad para llevar a cabo una lectura global (entendida como la capacidad de decidir si vale la pena leer con más detenimiento o no) como la habilidad para llevar a cabo una lectura de búsqueda (entendida como la capacidad para identificar números y nombres propios y correlacionar información) están suficientemente desarrolladas por los alumnos desde el primer semestre.

En relación con la lectura detallada, puede decirse que, en general, los alumnos no son capaces de llevar a cabo este tipo de lectura al final del curso, debido a que implica un alto grado de conocimiento del inglés.

Al respecto, es importante notar que el programa de Inglés se centra en el desarrollo de las habilidades descendentes (los alumnos pasan más tiempo aplicando estrategias de lectura que no implican el conocimiento de la lengua extranjera sino su conocimiento del tema) y soslaya el desarrollo de las habilidades ascendentes (no hay actividades previstas para adquirir conocimientos de la lengua a partir de la lectura [porque no se concibieron así cuando se diseñó el programa]).

Otra forma de evaluar el nivel de conocimientos y habilidades alcanzado por los alumnos es a partir del número de unidades cubiertas por grupo, el cual no incide de manera determinante en el grado de éxito con el que se lograron los objetivos, pero sí denuncia el tiempo que los alumnos estuvieron expuestos a la práctica de lectura en el salón de clases.

Grupo	Unidades previstas	Unidades cubiertas	Porcentaje
290	7	5	71%
294	7	5	71%
351	8	6	75%
362	7	5	71%
451	7	5	71%
452	8	6	75%
457	7	5	71%
458	8	6	75%
459	8	6	75%
461	8	6	75%

De esta tabla se puede desprender que, en relación con la amplitud con la que se cubrieron los objetivos, el número de unidades estudiado al final del año escolar fue inferior al previsto al principio (el número de unidades previstas para cada grupo varió dependiendo del número de módulos; hay grupos con tres módulos, cada uno de una hora, y hay grupos con dos módulos, uno de dos horas y otro de una). Esto se debió principalmente al paro de actividades de noviembre-enero de 1995-1996.

### 3.3.2 Aprovechamiento de los materiales

En relación con los materiales, el gis, el pizarrón, los *wall charts* y los *flash cards* fueron igualmente útiles, pero los alumnos mostraron más motivación al trabajar con *wall charts* y *flash cards*. Estos materiales se utilizaron para la introducción de vocabulario y la presentación de ejercicios de lengua y lectura. Las fotocopias y el libro de texto fueron los materiales más frecuentes y se utilizaron para la presentación de textos y ejercicios tanto de lengua como de lectura.

En relación con el tipo de textos que se utilizaron cabe mencionar lo siguiente: desde la década de los 70's hasta la fecha se ha promovido el uso de materiales auténticos en los cursos de comprensión de lectura del bachillerato del CCH, debido a que, en teoría:<sup>29</sup>

- Cuando un alumno lee textos simplificados, no se puede afirmar que tenga el conocimiento discursivo suficiente para manipular la riqueza estructural del lenguaje
- Cuando un alumno lee textos simplificados está perdiendo una fuente importante de aprendizaje incidental
- Cuando un alumno lee textos simplificados está muy poco motivado desde el punto de vista de que él reconoce que su lectura es superficial y, por tanto, falsa

Sin embargo, en la práctica, los alumnos promedio no son capaces de decodificar la información de un texto porque no tienen suficiente vocabulario y porque no tienen suficiente conocimiento de las estructuras, y, por tanto, no pueden encontrarle a los textos auténticos ningún tipo de riqueza. De hecho, los alumnos desarrollan un profundo sentimiento de frustración al darse cuenta a medida que avanza el curso de que no van a ser capaces de leer detalladamente. El uso de textos auténticos presupone el manejo de variables asociadas al conocimiento de la lengua de los lectores y al tipo de texto y este manejo se sale de control cuando nos enfrentamos a la realidad de un grupo heterogéneo. Al respecto, la propuesta de Félix Mendoza en relación con el uso de materiales simplificados al principio del curso con el fin de incrementar los vocabularios pasivo real y potencial resulta ser particularmente interesante.

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

<sup>29</sup> Cfr. Françoise Grellet, *Developing Reading Skills*, págs. 3-25.

Es cierto que un buen lector es aquel que hace uso del mínimo posible de claves lexicológicas y obtiene el significado correcto, pero también es cierto que el enfoque psicolingüístico no prevé la formación de lectores sino el mejoramiento de lectores.

### **3.3.3 Desarrollo global del curso**

En general, el curso de Inglés resulta particularmente difícil en lo relativo a la enseñanza y evaluación de la lectura como proceso.

Por un lado, la enseñanza de la lectura como proceso depende principalmente de las actividades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, puede decirse que las actividades de enseñanza de la lectura como proceso son al mismo tiempo y en gran parte actividades metacognitivas en tanto que su objetivo es que el alumno controle su propio aprendizaje. Al respecto, es de utilidad tomar en cuenta la propuesta de Peter Johnston respecto a la realización de 3 actividades de aprendizaje de la lectura como proceso, a saber, el análisis de protocolos, la detección de errores y las estimación de seguridad.<sup>30</sup>

El análisis de protocolos consiste en informar lo que pasa dentro de la mente mientras se lee. Este ejercicio es útil porque ayuda a detectar cómo el lector emplea la información y cambia de propósito de lectura de acuerdo a las demandas del texto. Sin embargo, la validez de esta actividad es cuestionable. La detección de errores consiste en detectar errores de escritura, explicar en qué consisten y corregirlos. Este ejercicio ayuda a evaluar la comprensión, cuando el proceso es exitoso. Sin embargo, cuando el proceso de comprensión fracasa no es posible determinar las causas. Las estimación de seguridad consiste en valorar la probabilidad de que todas las respuestas de opción múltiple sean correctas. Esta actividad es útil porque ayuda a los alumnos a procesar profundamente todas las opciones, algo que normalmente no harían. Sin embargo, en algunos casos esta actividad se llega a convertir en un impedimento. Otras actividades incluyen subrayar palabras clave y resumir. La habilidad de subrayar palabras clave prueba la habilidad de seleccionar información importante. La habilidad de resumir prueba la habilidad de suprimir información irrelevante.

---

<sup>30</sup> Cfr. Peter H. Johnston, *La evaluación de la comprensión lectora*, capítulo 3, "Metodología de la evaluación", págs. 63-96.

Por otro lado, las actividades de evaluación de la comprensión de lectura no son muy confiables. El problema principal radica en tratar de hacer generalizaciones respecto a la capacidad lectora de un individuo o de un grupo. Al respecto, la propuesta común parece ser elaborar un examen con el mayor número de preguntas posible (a mayor número de preguntas mayor confiabilidad). Sin embargo, mientras mayor es el número de preguntas mayor es la interferencia entre ellas. Al respecto, una propuesta consiste en determinar un distinto tipo de habilidad a partir de cada reactivo:

Podríamos tomar muestras de los tipos de información que realmente nos interesa conocer. Si clasificamos el tipo de información o la relación que una pregunta entraña, podremos comenzar a considerar cómo afronta el lector las distintas relaciones intratextos y quizá generalizar entre textos o metas de lectura.<sup>31</sup>

Sin embargo, la interpretación correcta de preguntas concretas sólo presupone un proceso racional. Pero el hecho de que el texto a partir del cual se ha formulado una pregunta no sea aleatorio dificulta la generalización entre textos, especialmente si se considera la relación lector-texto.

En contraparte, la interpretación correcta de preguntas al azar presupone únicamente la evaluación de habilidades aleatorias y no la capacidad que tienen los alumnos de integrar la información textual con su información previa, que es lo más importante. Esto parece conducir a la utilización de preguntas independientes. Sin embargo, las preguntas independientes no permiten evaluar en qué medida el lector ha integrado su conocimiento nuevo con el previo.

A partir de esta reflexión se puede concluir que la elaboración de preguntas para evaluar la comprensión lectora es muy cuestionable, ya que de un mismo texto dos profesores pueden elaborar preguntas diferentes dependiendo de aquello que cada uno considere más importante. Al respecto, Peter Johnston propone la creación de algoritmos para la creación de preguntas de comprensión lectora en aras de dos cosas: determinar la habilidad para combinar información explícita y medir la habilidad para inferir.

---

31 *Ibid.* pág. 67.

Por un lado, se percibe la necesidad de plantear preguntas que ayuden a determinar la habilidad de los alumnos para combinar información que aparece explícitamente en diferentes partes del texto. En general parece más difícil combinar dos proposiciones distantes que dos cercanas. Sin embargo, cuando la información se repite o está implícita en varias partes del texto resulta particularmente difícil codificarla.

Por otro lado, se percibe la necesidad de plantear preguntas que ayuden a medir la habilidad de los alumnos para inferir. Parece ser que este tipo de preguntas arroja información detallada acerca del procesamiento a distintos niveles de la comprensión lectora, desde el nivel de la palabra hasta el nivel del discurso. Sin embargo, el trabajo realizado hasta ahora no es suficiente para determinar la forma en la que se planteará la pregunta y la forma en la que se evaluará la respuesta.



## CONCLUSIONES

La implementación de la mediateca del Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades en particular y de las mediatecas en el bachillerato de la UNAM en general es muy prometedora. Por un lado, los alumnos de alto rendimiento tendrán la oportunidad de desarrollar su autonomía y de llevar sus inquietudes de aprendizaje de la lengua extranjera más allá del salón de clases; y, por otro lado, los alumnos de bajo rendimiento tendrán la oportunidad de utilizar la mediateca como centro de consolidación de conocimientos. Pero esto tendrá que probarse durante la etapa de pilotaje.

Por lo pronto, es necesario reconocer que el trabajo de búsqueda y adaptación de materiales para la *Sección de estrategias metacognitivas* está en sus comienzos, al igual que las propias teorías de clasificación y descripción de estrategias de aprendizaje. De hecho, no existe, hasta el momento, un acuerdo general entre los diferentes teóricos acerca de lo que son las estrategias de aprendizaje; y, más aún, acerca de lo que es una estrategia, a diferencia de lo que es una habilidad. Por tanto, puede decirse que el trabajo de búsqueda y adaptación de materiales para la *Sección de estrategias metacognitivas* comenzó por la búsqueda de una teoría de sustento para su estructuración y está pasando por una etapa de elaboración y adaptación de *tests*.

La estructura de la *Sección de estrategias metacognitivas* que exhibe este trabajo se basa fundamentalmente en las propuestas de Mireia Bosch y Susan Sheerin. Por tanto, puede ser cuestionada desde el punto de vista de otros autores, pero no desde el punto de vista de la relación lógica entre cada una de sus partes. Al respecto, baste con aludir el trabajo de Sheerin: su segmentación en áreas de la *Sección de estilo de aprendizaje* abre la posibilidad de desarrollar un trabajo sistematizado de elaboración de materiales y, por tanto, resulta ser de suma importancia. Sin embargo, su trabajo en las *Secciones de planeación y monitoreo* se reduce gradual y significativamente, tanto en volumen como en profundidad, hasta que, finalmente, en la *Sección de evaluación*, se vuelve totalmente nulo, lo cual implica la necesidad de mejorar el trabajo de Sheerin, en la *Sección de estilo de aprendizaje*; de continuarlo, en las *Secciones de planeación y monitoreo*; y de empeararlo, en la *Sección de evaluación*.

En virtud de todas las decisiones psicopedagógicas y de traducción que se deben tomar a nivel teórico, el trabajo de acumulación de materiales para la *Sección de estrategias metacognitivas* demanda una considerable inversión de tiempo ya sea como elaborador de materiales, preparando tests, como adaptador de materiales, traduciendo tests, o simplemente como seleccionador de materiales, comparando tests. Por tanto, puede decirse que el camino hacia la acumulación de materiales para la *Sección de estrategias metacognitivas* es muy largo (aún falta elaborar materiales para las *Áreas de personalidad, motivación y propósito*, proponer una estructura para la *Sección de evaluación*, y elaborar los materiales para cada una de las áreas que la configuren) y apenas está comenzando. Sin embargo, el paso más importante ya está dado: el planteamiento.

La reelaboración del programa de Inglés del CCH por parte del Grupo Especial de Síntesis de Inglés puede considerarse hasta cierto punto como un tropiezo desde el punto de vista académico, si se considera que la responsabilidad de elaborar este programa había sido de un grupo de trabajo (denominado Comisión Curricular de Inglés) desde 1992 hasta 1995. Las deficiencias que se detectaron en el programa de Inglés durante la quinta etapa del proceso de revisión curricular desafortunadamente fueron de fondo: por un lado, en relación con el marco teórico, había contradicción entre las teorías de la actividad orientadora y la de los esquemas; y, por otro lado, en relación con las versiones esquemáticas, a nivel de coherencia externa, el programa no exhibía correlación entre los programas de las cuatro asignaturas; y, a nivel de coherencia interna, no había correlación entre las unidades temáticas, los objetivos específicos y las sugerencias didácticas.

La reelaboración del nuevo programa de Inglés trajo consigo el beneficio de remediar en gran parte las deficiencias que se habían detectado en la última propuesta de programa. Por un lado, en relación con el marco teórico, ya no hubo contradicción entre dos teorías; se asumió una sola: la de los esquemas. Por otro lado, en relación con las versiones esquemáticas, a nivel de coherencia externa, se adoptó un enfoque para cada una de las asignaturas y, a nivel de coherencia interna, en el orden vertical, se establecieron siete ejes estructurantes (unidades temáticas) para garantizar la correlación entre los programas de las cuatro asignaturas y, en el orden horizontal, se estableció una correlación explícita entre las tres columnas conformantes: unidad temática-objetivo específico-sugerencia didáctica, para obviar la lectura del programa. Sin embargo, si bien es cierto que este programa vino a solucionar varios problemas que habían sido detectados durante la cuarta etapa, hay que reconocer que algunas deficiencias de fondo aún persisten.

Por un lado, en relación con el marco teórico no se promueve el desarrollo de habilidades de proceso ascendente.

Y, por otro lado, en relación con las versiones esquemáticas, a nivel de coherencia externa, resulta difícil establecer un parámetro de secuencia progresiva debido a que el enfoque de tres programas es psicolingüístico (Inglés I, III y IV) y el de uno discursivo (Inglés II) y, a nivel de coherencia interna, ocasionalmente resulta difícil interpretar el programa debido a que la relación unidad temática-sugerencia didáctica-objetivo específico es un tanto simplista.

El proceso de enseñanza generalmente se identifica sólo con el acto de impartir clase. Sin embargo, el proceso de enseñanza también implica planear y evaluar. En el caso específico de Inglés en el CCH, la planeación y la evaluación son dos partes particularmente importantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, la planeación implica determinar la pertinencia de utilizar ciertos materiales y ciertas técnicas de enseñanza con base en la identificación del grado de conocimientos y habilidades que los alumnos han adquirido y desarrollado respectivamente y con base en el grado de conocimientos y habilidades al que deberán llegar al término del curso. Pero, en particular, en el Departamento de Inglés del CCH, la planeación implica no sólo esto, sino, además, elaborar un programa propio, seleccionar materiales de lectura y elaborar ejercicios.

En lo que respecta a la planeación, los profesores deben confeccionar sus propios programas de la materia ya que la *Guía práctica* sólo se limita a enumerar unidades temáticas. Además, ellos mismos deben seleccionar materiales y elaborar ejercicios. En lo que respecta al desarrollo, los profesores deben determinar cuáles son los intereses y necesidades particulares de aprendizaje de los alumnos y cuál es su nivel de lengua y afición a la lectura. En lo que respecta a la evaluación, los profesores tienen que enfrentar una paradoja; por un lado, lo único que se puede evaluar objetivamente del curso es el aprendizaje de lengua, pero éste se subordina al aprendizaje de lectura; y, por otro lado, la lectura, que es el objeto de enseñanza del curso, no se puede evaluar como proceso, de la forma en la que lo propone el programa. La evaluación en el contexto de la comprensión de lectura es un fenómeno más estimativo que cualitativo. Es decir, la evaluación es una apreciación metódica de manifestaciones individuales o colectivas que no pueden averiguarse totalmente por cómputo o medición en virtud de su carácter subjetivo. Si empezamos por aceptar que las ventajas de evaluación que puede ofrecer un texto son relativas y escasas entonces estaremos de acuerdo en que éste no es el mejor criterio para elegir una actividad en clase.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, "Articular la enseñanza del bachillerato con el nivel superior", Gaceta CCH, No. 726, del 21 de agosto de 1995.
- AAVV, "Informe del Grupo de síntesis de Idiomas", México, UACB, 1996.
- AAVV, *Normas Vigentes de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UACB, 1992.
- AAVV, *Plan de estudios actualizado*, México, CCH, 1996.
- AAVV, *Programas de estudio para las asignaturas Inglés: I y II*, México, CCH, 1996.
- AAVV, *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés III y IV*, México, CCH, 1996.
- AGUILAR C., Maricela et al., *Programa de lectura en Inglés (versión ampliada)*, México, UACB, 1995.
- BAUMANN, James F. (ed) *La comprensión lectora (¿Cómo trabajar la idea principal en el aula?)*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.
- BOSCH, Mireia, "Curso para el uso de la mediateca", llevado a cabo del 3 al 12 de octubre de 1994 en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- CAMACHO I., Nelly y Silvia Ruíz Jiménez, *Guía práctica del programa de Inglés*, México, UACB, 1986.
- CHÁVEZ Aguilar, María del R., *Proyecto de Impulso a las Lenguas Extranjeras*, México, UACPyP, 1994.
- CHÁVEZ Aguilar, María del R., *Sala de aprendizaje autodirigido para estudiantes de lenguas extranjeras: organización y funcionamiento*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México, UACPyP, 1995.
- DAVIS, Evelyn C., "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles" en "Forum", Volumen 32, Número 3, julio de 1994, págs 12-19.

- DICKINSON, Leslie, *Self Instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- ECO, Umberto, *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, Barcelona, Gedisa, 1994.
- ELLIS Gail y Barbara Sinclair, *Learning to Learn English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- GRONLUND, Norman, *Elaboración de tests de aprovechamiento*, Tr. Jorge Brash, México, Trillas, 1987.
- GRELLET, Françoise, *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- JOHNSTON, Peter H., *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*, Tr. Begoña Jiménez, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.
- MENDOZA, Félix, "La lectura como tipo receptivo de la actividad discursiva", México, ENEP Acatlán, 1994.
- OXFORD, Rebecca, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers, 1990.
- PUGH, A.K., *Silent Reading: An Introduction to Its Study and Teaching*, Londres, Heinemann Educational Books, 1978.
- SÁNCHEZ S., Pablo J. et al., *Propuesta de programas de estudios para las asignaturas: Inglés I, II, III y IV*, Cuadernillo 99, México, CCH, 1996.
- SHEERIN, Susan, *Self-Access*, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- SMITH, Frank, *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1984.

ANNEX 3

HOJA  
INFORMATIVA

¿Nunca te ha pasado que a algunos profesores les entiendes mejor que a otros, incluso siendo de la misma materia?

Todas las personas tenemos diferentes necesidades, actitudes e intereses. Por esta razón a algunos alumnos les puede resultar más fácil aprender con un profesor que con otro. Existe la posibilidad, incluso, de que a algún alumno le resulte más fácil aprender solo. ¿Alguna vez te has preguntado si tú eres este tipo de alumno?

En esta sección encontrarás una serie de fichas de aprender a aprender que te ayudarán a:

1. conseguir más cosas de tus profesores
2. aprender a partir de los libros
3. aprender a aprender por sí mismo
4. aprender a estudiar mejor



**ESTILO  
DE  
APRENDIZAJE**

¿Alguna vez te has preguntado honestamente si te gusta estudiar?

El siguiente cuestionario te ayudará a reflexionar acerca de tus hábitos de estudio y, por extensión, acerca de tu propio estilo de aprendizaje.

Anota tu respuesta en una hoja; después, lee el comentario que aparece en la clave de respuestas, al reverso.

**CUESTIONARIO PARA QUE REFLEXIONES ACERCA DE  
TUS HÁBITOS DE ESTUDIO**

- |    |   |    |     |
|----|---|----|-----|
| 1. | ¿Te gusta estudiar?   | Sí | No* |
| 2. | ¿Cómo?<br>a) solo<br>b) con algunos amigos y/o amigas<br>c) con todo el grupo<br>d) por medio de asesorías<br>e) de otra manera; especifica cuál:   |    |     |
| 3. | ¿Cuándo?<br>a) en la mañana<br>b) en la tarde<br>c) en la noche<br>d) en la madrugada<br>e) en algún otro lapso del día; especifica cuál:           |    |     |
| 4. | ¿Dónde?<br>a) en la biblioteca<br>b) en el salón de clase<br>c) en tu casa<br>d) en algún otro lugar; especifica cuál:                              |    |     |
| 5. | ¿Con qué material?<br>a) textos auténticos<br>b) libros de texto<br>c) películas<br>d) juegos<br>e) algún otro material didáctico; especifica cuál: |    |     |

\* Termina de contestar el cuestionario; quizá, al final, descubras que te gusta estudiar, pero que no has tenido las condiciones apropiadas para desarrollar un hábito, en cuyo caso, este cuestionario puede ayudarte a reflexionar acerca de cuáles son, para tratar de generarlas.

## CLAVE DE RESPUESTAS

### **Comentario:**

**Si ya has reflexionado acerca de cuáles son las condiciones que favorecen tu gusto por el estudio, lo que debes hacer ahora es tratar de crearlas y fomentarlas con el fin de formarte un hábito y dar lo mejor de ti, como estudiante.**

## CLAVE DE RESPUESTAS

Asígnate una puntuación con base en la siguiente escala de valores:

N = 0

C = 1

D = 2

G = 3

Y después, consulta la ficha que corresponda al número de puntos que sumaste en total:

Rango de Puntos	Significado
0-9	N
10-13	C
14-22	D
23-27	G

Si necesitas ayuda para saber cuál es tu estilo de aprendizaje en lengua extranjera (LE), contesta en tu cuaderno el siguiente cuestionario\* y después consulta la clave de respuestas al reverso.

1. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?	2. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?	De vez en cuando D	Casi nunca C	Nunca N
3. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
4. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
5. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
6. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
7. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
8. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				
9. ¿Te gusta aprender palabras y reglas gramaticales de memoria?				

Este "marcador", por así decirlo, no significa que no seas un buen estudiante de LE; significa que probablemente ésta es la primera vez que te has puesto a pensar en cómo te sientes al aprender LE. Quizá todavía no te acabas de dar cuenta de lo que piensas y haces cuando estás aprendiendo. Saber más acerca de tu propio aprendizaje puede ser de gran ayuda si quieres tener más éxito como estudiante de LE. Toma en cuenta las observaciones que aparecen a continuación.

**Necesitas:**

1. pensar más en ti mismo como estudiante de LE, ya sea dentro de un salón de clases o de una sala de autoacceso, preguntándote cosas tales como: "¿qué estoy haciendo?" "¿Cómo estoy aprendiendo?" "¿Está bien?" Tú mismo puedes entrenarte para aprender a poner más atención en tus propios hábitos y preferencias de aprendizaje.
2. pedir ayuda. Tu asesor sabe de aprendizaje y puede ayudarte a analizar lo que haces. Consulta a tu asesor, para saber más acerca del aprendizaje, de la misma manera en que consultarías un diccionario, para saber más acerca de las palabras.
3. volver a contestar este cuestionario, posteriormente, cuando hayas tenido tiempo de aprender y de pensar más acerca del aprendizaje. Seguramente descubrirás que te conoces mejor.

MEDIATECA  
UNAM

0003      Ea  
Entre 9 y 13 puntos:  
¿Despreocupado?

Probablemente tienes facilidad para aprender idiomas, sin que realmente tengas que dar mucho de ti mismo. No obstante, en ocasiones tienes la impresión de que deberías aprender más reglas gramaticales. Pero esto no te gusta y rápidamente pierdes interés. Te gustan los idiomas y disfrutas comunicarte con otras personas.

Tienes una actitud positiva hacia la LE, pero tienes la capacidad para ser un estudiante todavía mejor. Toma en cuenta las observaciones que aparecen a continuación.

**Necesitas:**

1. tener tiempo para aprender; o sea, dedicar tiempo a pensar en y a practicar con cosas tales como la gramática, la pronunciación, etc. Trata de estudiar solo, periódicamente.
2. ser autocrítico y corregirte tú solo. Los errores no deben preocuparte, ni siquiera cuando notes que los estás cometiendo. Primero trata de detectar los errores que cometes con más frecuencia y, después, conscientemente, haz algo al respecto.

Quizá tienes la fortuna de estar a la mitad; es decir, tu tipo de aprendizaje tiene cosas buenas del que ha sido descrito antes y del que será descrito después. A decir verdad, muchas personas están a la mitad, aunque puede ser que tú encuentres que estás más cerca de un tipo de aprendizaje que de otro.

Eres afortunado porque posiblemente estás en una mejor posición para juzgar qué tipo de aprendizaje es el mejor para cada situación y, entonces, variar tu estrategia. Esto quiere decir que tienes el potencial para convertirte en un estudiante de LE aún mejor. Toma en cuenta las observaciones que aparecen a continuación.

**Necesitas:**

1. hacer un análisis de ti mismo porque mientras más te conozcas más fácilmente podrás mejorar tu aprendizaje de idiomas. Leer los comentarios de todos los "marcadores" puede ayudarte a decidir en qué área necesitas concentrarte.
2. obtener el balance correcto. Inténtalo con distintos enfoques, pero trata de concentrarte en una sola cosa: la fluidez o la precisión. No tardarás en descubrir qué enfoque es mejor para cada actividad. Si necesitas un consejo mientras estás aprendiendo, consulta a tu asesor.



Piensas que la precisión es muy importante siempre. Probablemente eres bueno para ese tipo de aprendizaje de idiomas en el que se necesita pensar cuidadosamente en la gramática, el significado de las palabras, su formación, su asociación, etc. Éste es casi siempre tu tipo de aprendizaje de idiomas, ya sea solo o en clase.

Por lo general, pareciera como si, a medida que aumenta tu capacidad de análisis, aumentara tu capacidad para aprender de esta manera. Sin embargo, debes tener la capacidad de ayudarte a ti mismo a convertirte en un estudiante de LE todavía mejor. Toma en cuenta las observaciones que aparecen a continuación.

**Necesitas concentrarte en mejorar tu fluidez:**

1. tratando esta vez de aprovechar al máximo todas las oportunidades que tengas de usar tu LE. Cada vez que puedas, trata de practicar con personas en cuyo país se hable el idioma que estás aprendiendo, con turistas, con profesores y/o estudiantes de la LE que están aprendiendo, etc..
2. dejando de estar tan preocupado por los errores, como seguramente estás, dada la importancia que le concedes a la precisión. Tratar de no cometer errores nunca, es una misión muy difícil que puede llegar a impedir que te comuniqués normalmente; cometer errores es una parte importante del proceso de aprendizaje. Después de haber hablado, seguramente recordarás algunos de tus errores. Este es el momento de notarlos y de hacer algo para corregirlos.
3. dependiendo más de ti mismo, ya que, fuera del salón de clases, no siempre podrás recurrir a un diccionario o a un profesor. Las personas que te escuchan no están esperando que cometas un error para resaltarlo; tan sólo están esperando entender lo que dices; así que debes tener más confianza en ti mismo.

# **PLANEACIÓN**

Antes de empezar a estudiar un idioma es conveniente que te preguntes para qué lo necesitas o para qué lo quieres. Puedes comenzar pensando en dos cosas: la "situación" y la "habilidad". Después tendrás que decidir si necesitas vocabulario, gramática o las dos cosas.

Situación:

¿Necesitas LE para entender programas de radio y/o televisión, para leer y/o escribir correspondencia, para asistir a conferencias, transmisiones, etc.?

Habilidad:

¿Necesitas LE para oír, hablar, leer o escribir?

Ahora ya puedes hacer tu propio análisis de necesidades; pero, primero, observa el siguiente ejemplo.

Stig es vigilante en un hotel Sueco. En lo primero que pensó cuando se propuso hacer su análisis de necesidades fue en la "situación"; luego pensó en las "habilidades"; y, al final, decidió si para él era importante aprender vocabulario, gramática o ambas cosas.

Situación		Habilidad	
Actividad	Objetivo	Actividad	Objetivo
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Escuchar	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Leer	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Escribir	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comprender	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comunicar	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comprender	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comunicar	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comprender	Entender el idioma sueco
Controlar el acceso al hotel	Identificar a los huéspedes	Comunicar	Entender el idioma sueco

Ahora haz un esquema similar en tu cuaderno, pensando en tus propias necesidades de aprendizaje.

\* Ibid., págs. 44-45.

¿Cuánto es lo que ya sabes o puedes hacer? Asigne a cada área o habilidad un valor en la escala del 1 al 5, considerando que:

1= Nivel de idioma prácticamente nulo

5= Nivel de idioma al que me gustaría llegar.

Vocabulario	1	2	3	4	5
Gramática	1	2	3	4	5
Oír	1	2	3	4	5
Hablar	1	2	3	4	5
Leer	1	2	3	4	5
Escribir	1	2	3	4	5

Asígnale a cada área o habilidad un valor, de acuerdo al orden de importancia que le concederás durante tu aprendizaje. Utiliza el número 1 para el de mayor valor; y, el 6, para el opuesto.

ÁREA / HABILIDAD	ORDEN PRIORITARIO
Vocabulario	
Gramática	
Oír	
Hablar	
Leer	
Escribir	

Es muy importante que cada vez que dediques parte de tu tiempo al estudio tengas un propósito claro. En el caso del estudio dentro de la sala de autoacceso, este propósito debe surgir como resultado de un análisis de necesidades de aprendizaje de una LE y debe estar escrito en un papel. Gran parte del provecho que te puedas sacar a tu tiempo de estudio en la sala de autoacceso dependerá de la claridad con la que expreses tus objetivos.

Enseguida encontrarás un formato que te ayudará a elaborar un *Plan de aprendizaje*.

#### ITINERARIO DE ESTUDIO

Semana No.	Tema	Objetivo	No. de horas	Actividades

**MONITOREO**

Si de verdad estás interesado en aprovechar al máximo tu tiempo de estudio en la sala de autoacceso, deberás comprometerte a estudiar.

El siguiente formato es una propuesta de autocompromiso. Si estás seguro de que vas a estudiar LE, cópialo en tu cuaderno, llénalo y muéstraselo a tu asesor, para que, en caso de que lo necesites, pueda ayudarte.

Por el período que abarca del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

1. Estudiaré por mi cuenta al menos \_\_\_\_\_ horas a la semana.
2. Necesito trabajar en/ con las siguientes áreas/habilidades:  
 Oír \_\_\_\_\_  
 Hablar \_\_\_\_\_  
 Leer \_\_\_\_\_  
 Escribir \_\_\_\_\_  
 Vocabulario \_\_\_\_\_  
 Gramática \_\_\_\_\_
3. De las áreas/habilidades mencionadas con anterioridad necesito prioritariamente:  
 Oír \_\_\_\_\_  
 Hablar \_\_\_\_\_  
 Leer \_\_\_\_\_  
 Escribir \_\_\_\_\_  
 Vocabulario \_\_\_\_\_  
 Gramática \_\_\_\_\_
4. Por lo menos, realizaré \_\_\_\_\_ actividades a la semana de cada una de las secciones que escogí en el No. 3.
5. Voy a consultar a mi asesor por lo menos \_\_\_\_\_ veces al mes con el fin de discutir mi propio proceso de aprendizaje.

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Nombre del asesor: \_\_\_\_\_





HOJA  
INFORMATIVA

**TEST DE PREDOMINIO COGNITIVO**  
**(ÁREA PSICOLÓGICA)**

¿Alguna vez te has preguntado por qué razón algunas personas aprenden más rápido y retienen por más tiempo que otras? Una persona puede llevar a cabo más fácilmente y retener por más tiempo una tarea de aprendizaje, si se presenta en uno de sus modos de preferencia.

Aquí encontrarás dos *tests*, uno de predominio cognitivo y otro de predominio motriz; ambos te ayudarán a identificar un aspecto diferente de tu estilo de aprendizaje. El *test* de predominio cognitivo te ayudará a descubrir si eres predominante analítico o creativo; y, el motriz, si eres predominantemente visual, auditivo o táctil.

Una vez que hayas identificado las habilidades y los canales de tu preferencia, podrás decidir más fácilmente cuáles son los materiales y las actividades que mejor se adaptan a tu estilo de aprendizaje.

**TEST DE PREDOMINIO COGNITIVO\***

Este test te ayudará a descubrir si eres una persona con dominio del hemisferio cerebral izquierdo o derecho, o si usas igualmente ambos.

Responde las preguntas cuidadosamente escogiendo la respuesta que sea correcta para ti, es decir, la que represente con más fidelidad tu actitud o tu conducta.

Quando hayas terminado, remítete a la Clave de interpretación del marcador.

1. Prefiero las clases:

- \_\_\_\_\_ a) en las que escucho a una autoridad.
- \_\_\_\_\_ b) en las que puedo moverme y hacer cosas.
- \_\_\_\_\_ c) en las que escucho a una autoridad y además puedo moverme y hacer cosas.

2. En lo que concierne a corazonadas. . .

- \_\_\_\_\_ a) Prefiero ignorarlas cuando voy a tomar decisiones importantes.
- \_\_\_\_\_ b) Frecuentemente tengo fuertes corazonadas y las sigo.
- \_\_\_\_\_ c) De vez en cuando tengo fuertes corazonadas, pero generalmente no me fío mucho de ellas, o por lo menos no las sigo conscientemente.

3. Generalmente tengo un lugar para cada cosa, una forma de hacer cosas, y habilidad para organizar información y materiales.

- \_\_\_\_\_ a) Sí.
- \_\_\_\_\_ b) No.
- \_\_\_\_\_ c) De vez en cuando, pero no siempre.

4. Cuando quiero recordar una dirección, un nombre o un dato, generalmente:

\_\_\_\_\_ a) lo anoto.  
\_\_\_\_\_ b) visualizo la información.  
\_\_\_\_\_ c) lo asocio con mi información previa, de varias maneras diferentes.

5. En lo que se refiere a tomar apuntes, los paso a máquina o los imprimo:

\_\_\_\_\_ a) nunca.  
\_\_\_\_\_ b) generalmente.  
\_\_\_\_\_ c) de vez en cuando.

6. Prefiero el tipo de clases:

\_\_\_\_\_ a) en el que me califican cada cosa que hago y me dan tiempo para terminar antes de comenzar la siguiente actividad.  
\_\_\_\_\_ b) en el que trabajo en muchas cosas al mismo tiempo.  
\_\_\_\_\_ c) Me gustan ambos tipos de clases.

7. Cuando recuerdo o pienso cosas, lo hago mejor con:

\_\_\_\_\_ a) palabras.  
\_\_\_\_\_ b) dibujos o imágenes.  
\_\_\_\_\_ c) palabras y dibujos o imágenes.

8. Al revisar instrucciones prefiero:

\_\_\_\_\_ a) que me digan cómo hacer algo.  
\_\_\_\_\_ b) que me muestren cómo hacer algo.  
\_\_\_\_\_ c) a decir verdad, no tengo ninguna preferencia significativa ni por la demostración ni por la instrucción oral.

9. Prefiero:

\_\_\_\_\_ a) los perros.  
\_\_\_\_\_ b) los gatos.  
\_\_\_\_\_ c) Ni unos ni otros.

10. Estoy distraído:

- \_\_\_\_\_ a) casi nunca.
- \_\_\_\_\_ b) generalmente.
- \_\_\_\_\_ c) ocasionalmente.

11. ¿Tomas decisiones instintivamente, cuando sientes que algo está bien o es correcto, o decides con base en información?

- \_\_\_\_\_ a) Decido con base en información.
- \_\_\_\_\_ b) Tomo decisiones instintivamente, cuando siento que está bien o es correcto.
- \_\_\_\_\_ c) Tiendo a combinar ambas formas de decidir.

12. Tengo:

- \_\_\_\_\_ a) muy pocos cambios en el estado de ánimo.
- \_\_\_\_\_ b) frecuentes cambios en el estado de ánimo.
- \_\_\_\_\_ c) ocasionales cambios en el estado de ánimo.

13. Yo:

- \_\_\_\_\_ a) me pierdo fácilmente, al tratar de encontrar direcciones, especialmente si nunca he estado en ese lugar antes.
- \_\_\_\_\_ b) soy bueno para encontrar direcciones, aún cuando nunca haya estado ahí.
- \_\_\_\_\_ c) no soy malo para encontrar direcciones, pero tampoco soy realmente bueno.

14. Me mareo en coches o en barcos:

- \_\_\_\_\_ a) casi nunca.
- \_\_\_\_\_ b) muchas veces.
- \_\_\_\_\_ c) de vez en cuando.

15. Generalmente,

- \_\_\_\_\_ a) invierto tiempo en organizar trabajo y actividades personales.
- \_\_\_\_\_ b) tengo problemas para llevar a cabo mis actividades personales dentro de un tiempo límite.
- \_\_\_\_\_ c) soy capaz de llevar a cabo mis actividades dentro de un tiempo límite sin ningún problema.

16. Prefiero aprender:

- \_\_\_\_\_ a) detalles y datos específicos.
- \_\_\_\_\_ b) desde un punto de vista general de las cosas y ver el conjunto.
- \_\_\_\_\_ c) de ambos modos por igual.

17. Aprendo más con los profesores que:

- \_\_\_\_\_ a) son hábiles para explicar las cosas con palabras.
- \_\_\_\_\_ b) son hábiles para explicar las cosas con ejemplos, movimientos y/o acciones.
- \_\_\_\_\_ c) son hábiles para explicar las cosas de las dos maneras: con palabras y acciones.

18. Soy hábil para:

- \_\_\_\_\_ a) explicar cosas, principalmente con palabras.
- \_\_\_\_\_ b) explicar las cosas con movimientos de las manos y acciones.
- \_\_\_\_\_ c) explicar cosas tanto con palabras como con movimientos de las manos y acciones.

19. Prefiero resolver problemas:

- \_\_\_\_\_ a) por lógica.
- \_\_\_\_\_ b) por intuición.
- \_\_\_\_\_ c) unas veces por lógica y otras por intuición.

20. Prefiero resolver:

- \_\_\_\_\_ a) problemas simples, de uno en uno.
- \_\_\_\_\_ b) problemas complicados, y más de uno a la vez.
- \_\_\_\_\_ c) ambos tipos de problemas.

21. Dormir de día es:

- \_\_\_\_\_ a) una pérdida de tiempo.
- \_\_\_\_\_ b) una herramienta útil para planear mi futuro.
- \_\_\_\_\_ c) entretenido y relajante.



22. Prefiero las clases en las que se espera de mí que:

- \_\_\_\_\_ a) aprenda cosas que puedo usar en el futuro.
- \_\_\_\_\_ b) aprenda cosas que puedo usar inmediatamente.
- \_\_\_\_\_ c) Me gustan ambos tipos de clases por igual.

23. Soy:

- \_\_\_\_\_ a) no muy consciente del lenguaje corporal; prefiero escuchar lo que la gente dice.
- \_\_\_\_\_ b) hábil para interpretar el lenguaje corporal.
- \_\_\_\_\_ c) hábil tanto para interpretar el lenguaje corporal como para entender lo que la gente dice.

24. En la escuela prefiero:

- \_\_\_\_\_ a) el álgebra.
- \_\_\_\_\_ b) la geometría.
- \_\_\_\_\_ c) No me gusta ni el álgebra ni la geometría.

25. Al prepararme para una tarea nueva o difícil, como, por ejemplo, ensamblar una bicicleta, lo más probable es que:

- \_\_\_\_\_ a) extienda todas las partes, las cuente, reúna las herramientas necesarias y siga las instrucciones.
- \_\_\_\_\_ b) dé un vistazo al diagrama y comience con las herramientas que tengo a la mano, probando cómo encajan las partes.
- \_\_\_\_\_ c) compare esta experiencia con otras.

26. Al comunicarme con los demás, me siento más cómodo siendo el que:

- \_\_\_\_\_ a) habla.
- \_\_\_\_\_ b) escucha.
- \_\_\_\_\_ c) Me siento igual de cómodo hablando que escuchando.

27. Puedo decir con cierta exactitud cuánto tiempo ha pasado sin ver el reloj.

- \_\_\_\_\_ a) Sí.
- \_\_\_\_\_ b) No.
- \_\_\_\_\_ c) A veces.

28. Me gusta que mis clases o mi trabajo sean:

- \_\_\_\_\_ a) planeados, de tal manera que yo sepa exactamente qué hacer.
- \_\_\_\_\_ b) abiertos, con oportunidades de cambiar a medida que avanzo.
- \_\_\_\_\_ c) planeados y abiertos.

29. Prefiero:

- \_\_\_\_\_ a) los **tests** de opción múltiple.
- \_\_\_\_\_ b) los **tests** de ensayo.
- \_\_\_\_\_ c) ambos tipos de **tests**.

30. Al leer, prefiero:

- \_\_\_\_\_ a) separar las ideas y pensar en ellas por separado.
- \_\_\_\_\_ b) poner muchas ideas juntas antes de aplicarlas.
- \_\_\_\_\_ c) unas veces, separar las ideas y pensar en ellas por separado; y otras, juntarlas y aplicarlas.

31. Cuando leo, prefiero buscar:

- \_\_\_\_\_ a) detalles específicos y hechos.
- \_\_\_\_\_ b) ideas principales.
- \_\_\_\_\_ c) detalles específicos, hechos e ideas principales.

32. Disfruto:

- \_\_\_\_\_ a) hablar y escribir.
- \_\_\_\_\_ b) dibujar y manipular cosas.
- \_\_\_\_\_ c) ambas cosas.

33. Para mí es más emocionante:

- \_\_\_\_\_ a) mejorar algo.
- \_\_\_\_\_ b) inventar algo.
- \_\_\_\_\_ c) mejorar e inventar.

34. Soy hábil para:

- \_\_\_\_\_ a) poner las ideas en un orden lógico.
- \_\_\_\_\_ b) mostrar relaciones entre ideas.
- \_\_\_\_\_ c) hacer ambas cosas.

35. Soy hábil para:

- \_\_\_\_\_ a) recordar materiales verbales (nombres, fechas).
- \_\_\_\_\_ b) recordar materiales visuales (diagramas, mapas).
- \_\_\_\_\_ c) recordar tanto materiales verbales como visuales.

36. Recuerdo cosas fácilmente.

- \_\_\_\_\_ a) No.
- \_\_\_\_\_ b) Sí.
- \_\_\_\_\_ c) De vez en cuando.

37. Cuando leo o estudio,

- \_\_\_\_\_ a) prefiero que todo esté en silencio.
- \_\_\_\_\_ b) prefiero que haya música.
- \_\_\_\_\_ c) Escucho música de fondo sólo cuando leo por placer; no cuando estudio.

38. Prefiero aprender un paso de baile:

- \_\_\_\_\_ a) escuchando la explicación verbal y repitiendo la acción mentalmente.
- \_\_\_\_\_ b) primero observando y, después, imitando.
- \_\_\_\_\_ c) primero escuchando la explicación verbal y observando; y, después, imitando y repitiendo la acción mentalmente.

39. Siéntate en una posición relajada, junta las manos y acomódalas sobre tus rodillas. . . ¿qué pulgar quedó arriba?

- \_\_\_\_\_ a) El de la mano izquierda.
- \_\_\_\_\_ b) El de la mano derecha.
- \_\_\_\_\_ c) Están paralelos.

**CLAVE DE INTERPRETACIÓN  
DEL MARCADOR DEL TEST DE PREDOMINIO COGNITIVO**

Escribe el número total de letras "a", "b" y "c" que hayas obtenido.



El total de letras "a", "b" y "c" debe sumar treinta y nueve; de otro modo el marcador es incorrecto.

Ahora resta el marcador de "a" al marcador de "b". El resultado puede ser positivo o negativo.



Si el marcador de "c" es mayor de dieciséis, divide el resultado de la resta de b - a entre tres. Redondea el resultado; es tu marcador; puede ser un número positivo o negativo.



Si el marcador de "c" está entre diez y dieciséis, divide el resultado de la resta de b - a entre dos; redondea el resultado; es tu marcador; puede ser un número positivo o negativo.



Si el marcador de "c" es menor de diez, no lo divides; el resultado de la resta de b - a será tu marcador.



Traza tu marcador en la siguiente recta numérica:

-11

0

+11

Ahora interpreta tu marcador con base en la siguiente tabulación:

			fuerte dominio del hemisferio izquierdo
			dominio del hemisferio izquierdo
			moderada preferencia por el hemisferio izquierdo
			ligera preferencia por el hemisferio izquierdo
0	=		dominio balanceado, es decir, de los dos hemisferios
+1	=	+3	ligera preferencia por el hemisferio derecho
+4	=	+6	moderada preferencia por el hemisferio derecho
+7	=	+9	dominio del hemisferio derecho
+10	=	+11	fuerte dominio del hemisferio derecho

Algunas personas tienen una combinación de dominios hemisféricos cerebrales. Sin embargo, la mayoría muestra cierta tendencia a desarrollar más un hemisferio que otro. Al respecto, es necesario aclarar que no existe ningún tipo de prestigio intelectual asociado con alguno de estos tipos de tendencias.

### ALUMNOS ANALÍTICOS

Los alumnos analíticos son aquellos que han desarrollado más el hemisferio izquierdo que el derecho. Si tú eres un estudiante analítico, entonces:

- eres lineal, es decir, gustas de procesar la información renglón por renglón, o por lo menos en secuencia;
- eres lógico, organizado y disciplinado;
- te gusta planear y trabajar en los detalles;
- consideras fundamental el aspecto teórico;
- puedes aplicar información nueva rápidamente;
- te gusta trabajar solo.

Y los siguientes consejos pueden facilitar tu aprendizaje dentro y fuera de la sala de autoacceso:

- realiza actividades de descubrimiento;
- realiza actividades que te permitan encontrar formas de resolver problemas;
- utiliza gráficas, mapas y tabulaciones
- cuando esté en tu poder decidirlo, inscríbete con profesores que puedan:
  - enseñar conceptos por medio de explicaciones lógicas y exporaciones analíticas;
  - crear una atmósfera de clase como si fuera de negocios;
  - establecer una relación formal con el grupo;
  - puedan reconocer cada uno de tus éxitos.

### ALUMNOS CREATIVOS

Los alumnos creativos son aquellos que han desarrollado más el hemisferio derecho que el izquierdo. Si tú eres un alumno creativo entonces:

- eres global, es decir, gustas de obtener una impresión general y procesar la información como un todo;
- te gustan las cosas informales, espontáneas;
- tiendes a tomar decisiones por intuición y presentimiento;
- la única forma de convencerte de la importancia de la teoría es después de haber comprobado la cuestión práctica;
- no te gusta trabajar solo.

Y los siguientes consejos pueden facilitar tu aprendizaje dentro y fuera de la sala de autoacceso:

- Realiza actividades de Imitación;
- resuelve ejercicios explicados paso por paso;
- utiliza gráficas complejas;
- cuando esté en tu poder decidirlo, inscríbete con profesora que puedan:
  - establecer conceptos, principios y procedimientos al inicio de la clase y, después, obviarlos;
  - jugar el papel de guías;
  - crear en el salón de clases una atmósfera de amistad y relajamiento;
  - establecer una relación cordial con el grupo.
  - reconocer que les da gusto trabajar contigo.

Si llevas a cabo las actividades que mejor se adaptan a tu estilo de aprendizaje aumentarás tus posibilidades de éxito. Además, si desarrollas varios tipos de actividades, te familiarizarás, gradualmente, con varias estrategias de aprendizaje y por tanto, en el futuro, con más práctica, podrás mejorar incluso en aquellas actividades que en un principio no coincidían con tu estilo de aprendizaje.

**TEST DE PREDOMINIO MOTRIZ**  
**(ÁREA PSICOLÓGICA)**



Con el fin de que te conozcas mejor como estudiante, es necesario que evalúes la forma en que prefieres aprender. El siguiente test te ayudará a descubrir un aspecto de tu estilo de aprendizaje: el motriz. Aunque es corto, no tiene tiempo límite. Cuando hayas terminado, remíteme a la escala de puntuación que comienza en esta ficha de consulta y termina en la siguiente. Entonces descubrirás si tienes un canal de aprendizaje mejor que los demás o una combinación de los tres: auditivo, visual y táctil.

**ESCALA DE PUNTUACIÓN  
DEL TEST DE PREDOMINO MOTRIZ**

Asigne una puntuación a cada pregunta con base en la siguiente escala:

Compañías	= 0
Personas	= 1
De vez en cuando	= 2
Generalmente	= 3
Casi siempre	= 4

Escribe el número de puntos que obtuviste sobre la línea de la pregunta que corresponda; después súmalos y escribe el "marcador" final.

	VISUAL	AUDITIVA	TÁCTIL
No. de Puntos			
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
MPV			
MPA			
MPT			

MPV = Marcador de preferencia visual  
MPA = Marcador de preferencia auditiva  
MPT = Marcador de preferencia táctil

Un marcador final indica inclinación sobre un área cuando hay más de cuatro puntos de diferencia respecto a las otras dos. Sin embargo, es importante tomar en cuenta los puntos de poder evidenciados por los cuatros que se obtuvieron en cada área.

TEST DE PREDOMINIO MOTRIZ\*

	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Generalmente	Casi siempre
1. Es más fácil que me acuerde de una cosa cuando la escribo que cuando la leo.					
2. Para mí es más fácil seguir instrucciones escritas que orales.					
3. Me gusta tomar apuntes porque después puedo repasarlos.					
4. Es más fácil para mí leer planes o el libro de un curso que escuchar al profesor en clase.					
5. Prefiero leer los libros de texto que escuchar al profesor en clase.					
6. Me gusta trabajar con herramientas.					
7. Me gusta leer mapas, gráficos y diagramas.					
8. Puedo describir fácilmente cuando leo algo escrito en papel.					
9. Me acuerdo mejor de las cosas cuando las escribo varias veces.					
10. Puedo entender y seguir instrucciones interpretando diagramas.					

\* Adaptación de uno de los tests que aparecen en el artículo titulado "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles", en "Forum", Volumen 32, No. 3, julio de 1994, págs. 16-17.

	Casi Nunca	Rara vez	Algunas veces	General- mente	Casi siempre
11. Entiendo bien escuchando las clases que leyendo un libro.					
12. Me gusta jugar con claves y monedas en el bolsillo.					
13. Me gusta jugar a las cartas. Me gustaría jugar a las cartas si pudiera.					
14. Me gusta jugar a las cartas. Me gustaría jugar a las cartas si pudiera.					
15. Me gusta jugar a las cartas. Me gustaría jugar a las cartas si pudiera.					
16. Me gusta jugar a las cartas. Me gustaría jugar a las cartas si pudiera.					
17. Al menos a veces uso una palabra que aprendí con el dedo.					
18. Prefiero escuchar una buena conferencia o un buen discurso que leer acerca del tema.					

	Casi nunca	Rara vez	A algunas veces	General- mente	Casi siempre
19. Soy bueno para resolver laberintos y otras complejidades.					
20. Prefiero revisar material escrito que discutir acerca del tema.					
21. Prefiero usar las palabras y frases escritas en el papel.					
22. Prefiero recibir información de internet cuando necesito responder.					
23. Me distraigo más cuando todo está por escrito, cuando las voy leyendo.					
24. Sigo más fácilmente instrucciones orales que escritas.					

Una vez que sepas cuál es tu marcador final y sepas, por tanto, cuál es el canal de tu preferencia (visual, auditivo o táctil), necesitarás saber cómo transformar en conducta tu estilo de aprendizaje. En la hoja de respuestas encontrarás una serie de consejos que pueden ayudarte.

Los comentarios que aparecen a continuación tienen el propósito de ayudarte a seleccionar los recursos que mejor se adapten a tu estilo de aprendizaje, dependiendo del canal de tu preferencia (visual, auditivo o táctil).

#### **ALUMNOS VISUALES**

Los alumnos visuales son aquellos que aprenden principalmente por medio de los ojos. En consecuencia, si tú eres un alumno visual, lo más conveniente será que utilices recursos que impliquen ver, por ejemplo: pizarrón, posters, tableros de información, libros, revistas, manuales, dibujos, gráficas, diagramas, películas, transparencias, monitores de computadoras, etcétera.

#### **ALUMNOS AUDITIVOS**

Los alumnos auditivos aprenden principalmente por medio de los oídos. Así que, si tú eres un alumno auditivo, lo más recomendable será que utilices recursos que impliquen oír, por ejemplo: clases, discusiones, charlas en pequeños grupos, grabaciones, videocassettes, programas de radio, etcétera.

#### **ALUMNOS TÁCTILES**

Los alumnos táctiles son aquellos que aprenden principalmente con las manos. Por tanto, si tú eres un alumno táctil lo más aconsejable será que realices actividades que impliquen movimiento; por ejemplo, escribir, dibujar, manipular objetos, etcétera.