

Nº 17
REV.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPANICAS**

**"LA COMPRESION DE LA LECTURA
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL"**



T E S I S

**Que para obtener el Título de
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS
HISPANICAS**

p r e s e n t a

ARANTZAZU ORTEGA LARROCEA



México, D. F.

agosto de 1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INTRODUCCION:

La estructura del presente trabajo guarda una estrecha relación con su campo de acción. La primera parte, dividida en tres capítulos, es el soporte teórico de la tesis planteada en la segunda; en ella manejo cuestiones relativas a la enseñanza de idiomas y al auge que ésta ha adquirido en la vida moderna; después dirijo mis notas hacia la lectura como proceso físico, psicológico, social y educativo que después completo con el tema de comprensión de lectura. Finalmente reúno ambas secciones abordando la comprensión de la lectura en relación con la enseñanza de lenguas y hago un repaso metodológico de las formas didácticas para la enseñanza de la lectura, sobre todo en el contexto actual.

En esta primera parte hay un marco de desarrollo mucho más amplio que en la siguiente debido a la diversidad de subtemas y relaciones que convergen en ella, las cuestiones que abordo en ésta concentran datos teóricos importantes en el campo de la enseñanza de idiomas y específicamente en el de la lengua española. En la segunda parte concentro todo el trabajo de campo en relación a la comprensión de lectura en la enseñanza del español, en el caso especial del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Las aportaciones que hago en este trabajo son el resultado de una investigación limitada en cuanto al uso de todas las variantes que se requieren para el desarrollo de una sistematización metodológica de tal magnitud; sin embargo ésta no carece de un trabajo de investigación y de una sistematización precisos.

Con respecto a las conclusiones y a las sugerencias que incluyo en algunas ocasiones pueden carecer de valor fuera de su contexto, debido a que el trabajo que desarrollé se inscribe dentro de cierta temática tanto temporal como física; no obstante y en términos generales, dan una visión de conjunto sobre los puntos planteados en la parte teórica y su aplicación a un campo de acción específico en la práctica, que pueden servir de base para trabajos similares.

INDICE

INTRODUCCION	5
INDICE DE ABREVIATURAS	8
INDICE DE CUADROS	9

PRIMERA PARTE

CAPITULO I La enseñanza de los idiomas.

1.- Los idiomas y su aprendizaje	
1.1 Antecedentes	10
1.2 La lingüística aplicada y las nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas vivas	13
1.2.1 La enseñanza estructuralista	14
1.2.2 La gramática transformacional generativa y su aportación didáctica	15
1.2.3 La sociolingüística y la psicolingüística en relación a la enseñanza de lenguas	17
2.- El español como segunda lengua	
2.1 La enseñanza del español en México: objetivos, metodología y principales instituciones	19
2.1.1 El Centro de Enseñanza para Extranjeros y el Enfoque comunicativo	21

CAPITULO II Comprensión de la lectura.

1.- La lectura	
1.1 ¿Qué significa leer?	29
1.1.1 Clasificación de los textos	34
1.1.2 Tipos y niveles de lectura	37
1.2. El lector	38
1.2.1 Problemas de lectura	41
2.- Comprensión de la lectura	
2.1 ¿Leer para comprender o comprender para leer?	43
2.2 Consideraciones metodológicas para la didáctica de la comprensión de lectura	44

CAPITULO III La comprensión de lectura en la enseñanza del español.

1. La lectura y los idiomas	
1.1 Introducción	47
1.2 La lectura como método global	48
1.3 La comprensión de lectura como parte de un curso de idiomas	50

2. La lectura en el Enfoque comunicativo	51
2.1 Consideraciones metodológicas	54
2.1.1 Técnicas de lectura y tipos de ejercicios	58
2.1.2 La lectura y el vocabulario	61
2.1.3 La evaluación	62
2.2 La comprensión de la lectura en la enseñanza del español en el CEPE	

SEGUNDA PARTE

CAPITULO I Trabajo experimental.

1. Planteamiento del proyecto	
1.1 Hipótesis: fundamentación y delimitación	63
2. Desarrollo de la investigación	
2.1 Generalidades	71
2.1.1 Cuestionario para profesores	71
2.1.2 Entrevista a los alumnos de primer nivel	76
2.1.3 Pilotaje de un modelo de unidad de trabajo	80
2.1.4 Entrevista a los alumnos que pilotearon el material	84
3. Análisis de los resultados	
3.1 Conclusiones	85
3.2 Propuestas	87

ANEXOS

Anexo 1	88
Anexo 2	90
Anexo 3	92
Anexo 4	104
BIBLIOGRAFIA	105

INDICE DE ABREVIATURAS

CEPE
E.C.
E.I.
L.C.
L.M.
L.A.
M.L.
N.H.
N.L.
L2.

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Enfoque comunicativo
Enseñanza de idiomas
Comprensión de lectura
Lengua materna
Lingüística aplicada
Maestro de lenguas
No hispanohablantes
Nueva lengua
Segunda lengua

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Idiomas con mayor número de hablantes en el mundo	12
Cuadro 2: Estadística comparativa de alumnos inscritos en el CEPE de 1985 a 1989	22
Cuadro 3: Perfil de nacionalidades de los alumnos del CEPE inscritos en el curso de verano 1989	24
Cuadro 4: Destrezas lingüísticas según Widdowson	26
Cuadro 5: Circuito del habla y circuito de la lectura	32
Cuadro 6: Esquema del proceso de lectura	33
Cuadro 7: Clasificación decimal de textos según John Dewey	36
Cuadro 8: Etapas de la lectura eficiente según Mortimer Adler	39
Cuadro 9: Estrategias de lectura	40
Cuadro 10: Esquema referencial para la lectura de comprensión	45
Cuadro 11: La lectura y escritura en el aprendizaje según Widdowson	51
Cuadro 12: Modelo tipológico de adquisición de una segunda lengua según Charles Bouton	53
Cuadro 13: Niveles de comprensión que se deben manejar en los ejercicios de lectura	56
Cuadro 14: Proceso de lectura a nivel de una palabra esquematizado por Calfee, Vellutino y Scanton	59
Cuadro 15: Concentración de aprendizaje de lenguas	64
Cuadro 16: Porcentajes del aprendizaje de lenguas	65
Cuadro 17: Esquema de trabajo	71
Cuadro 18: Perfil de maestros encuestados	73
Cuadro 19: Concentración de los datos considerados por los maestros para un curso de C.L.	75
Cuadro 20: Perfil de estudiantes encuestados	77
Cuadro 21: Concentración de datos sobre el material piloto	81

PRIMERA PARTE

CAPITULO I

La enseñanza de los idiomas.

"Quien no sabe una lengua extranjera, no conoce bien la suya"

Goethe.

1.- Los idiomas y su aprendizaje.

1.1 Antecedentes.

A partir de la culminación de la Segunda Guerra Mundial se ha incrementado de manera impresionante el interés por aprender una segunda lengua. Las causas que han motivado este auge de los idiomas son muy variadas; pero, si las analizamos profundamente podemos llegar a la conclusión de que, finalmente, los motivos que propician este hecho convergen en un punto central: la creciente interdependencia económica, política y cultural que existe entre todas las naciones del mundo. Aunque si bien esta relación siempre ha existido, no tiene la misma vitalidad y cohesión con la que se ha venido dando desde el momento de este segundo colapso mundial, el cual motivó un compromiso conjunto de gran parte de las naciones del mundo por evitar una Tercera Guerra Mundial la que muy posiblemente terminaría con la especie humana. Siempre ha existido el interés por aprender otras lenguas: los reyes asirios, egipcios y babilonios preparaban a sus diplomáticos para que fueran bilingües; los romanos y los griegos, a través de los esclavos, aprendieron el griego y el latín respectivamente; los grandes mercaderes siempre se comunicaron en otras lenguas para intercambiar sus productos; los cristianos aprendieron las lenguas de los pueblos que deseaban convertir a la fe de Dios; en las etapas de las grandes conquistas, etc., pero no es sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando esta necesidad se generaliza a campos de acción más amplios y variados, llegando a formar parte obligatoria de la educación formal. Por ejemplo, las grandes potencias necesitaban que sus soldados aprendieran otras lenguas con fines bélicos, por eso se crearon rápidos sistemas de enseñanza que constituyeron el punto de partida para el uso de una metodología específica en el aprendizaje de los idiomas.

La cada vez más inalcanzable posibilidad de que el mundo pueda tener un idioma único, el desarrollo de los grandes medios masivos de comunicación y las circunstancias de vida que rodean al hombre moderno son otras de las causas que nos han orillado a aprender otro idioma diferente al materno, actualmente es un hecho que en todos los campos de la actividad humana se hace más importante el uso, y por lo tanto el conocimiento, de una segunda y hasta tercera lengua.

Hoy en día es más determinante saber qué es lo que pasa en otros lugares: los científicos motivados por los descubrimientos e investigaciones logrados buscan elementos para desarrollar sus teorías y sus ideas, y recibir apoyo; los artistas conscientes de la necesidad de universalizar su obra para lograr trascender; los hombres de negocios interesados en establecer intercambios comerciales, que van desde el intento de mejorar su tecnología hasta la intención de atraer turismo, para fortalecer su economía y mostrar su cultura respectivamente; los políticos obligados a entablar relaciones diplomáticas con otros países; etc. Estas son sólo algunas de las innumerables circunstancias que han propiciado el que gran parte del mundo busque ser bilingüe.

Es fundamental mencionar que, por otra parte, la enseñanza de lenguas extranjeras forma parte de la educación global tan en auge en nuestros días, ésta fue incorporada alrededor de 1968 cuando se realizó en Bulgaria el Congreso de Droujba, aunque desde finales del siglo anterior empieza a aparecer el término integración en algunos autores, en este evento se presentaron 39 experiencias de ciencia integrada que sirvieron de refuerzo para que en 1969-1971 se creara el Programa de Ciencia Integrada de la UNESCO ⁽¹⁾, en el que se dan los lineamientos para la enseñanza integrada de la ciencia con una metodología activa basada en el método científico.

En términos generales, con esta educación global-integrada se plantea que el individuo debe adquirir una formación completa en lo que se refiere a temática, y lo que es aún más importante es que ésta sea unificada entre sí. Se pretende que el alumno no perciba al mundo, y por lo tanto su conocimiento del mismo, como una cadena infinita de elementos separados; sino como una estructura conformada por secciones plenamente relacionadas entre sí e independientes en la medida en que cada una constituye una parte del todo en el que vive. Dentro de este marco interdisciplinario se puede concluir que el aprendizaje de una o varias lenguas contribuye a la formación plena del individuo; ya que le brinda mayores oportunidades de percibir al mundo desde otros puntos de vista, puesto que en cada idioma se percibe la realidad a través de distintos ángulos, "se piensa" de diferente manera. Estos planteamientos, surgidos en el campo de la educación infantil, dieron mayor fuerza al aprendizaje escolarizado de los idiomas pero no llegaron formalmente al campo de la enseñanza básica.

La democracia es otra de las razones fundamentales que motivaron la difusión de las lenguas, por medio de ella, el conocimiento de los idiomas reservado por mucho tiempo para las élites pasó a ser del dominio de un gran número de personas de todas las edades y niveles sociales. Las circunstancias históricas propiciaron que el conocimiento de un idioma dejara de ser una cualidad de prestigio social, de buena educación o de alta erudición; para convertirse en una actividad propia de la formación técnico-humanística de las nuevas generaciones.

El florecimiento de los idiomas se vio reflejado en casi todos los sistemas escolarizados de gran parte de los países del mundo, en los que se han puesto en marcha diferentes programas para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender una o varias lenguas; dependiendo del nivel de estudios, del tipo de formación, de la capacidad del alumno, de los recursos económicos y humanos, etc. Esta modalidad en la educación tuvo un impulso tan grande que fue incluida como parte del curriculum de los planes de estudio. Además, la mayoría de las instituciones educativas ha creado institutos, centros o departamentos dedicados especialmente a la formación de profesionales en el área de los idiomas, a la investigación en este campo para crear nuevos materiales, introducir equipos e implantar programas y a la difusión de los mismos.

Por otra parte, han proliferado de manera impresionante las academias e institutos particulares que se dedican a la enseñanza de idiomas, los cuales propician el intercambio de estudiantes con la finalidad de que éstos puedan conocer las modalidades y estilos con los que se habla determinado idioma en su país de origen y de que, a su vez, conozcan la cultura del mismo.

Otro punto importante a considerar es el hecho de que, con base en las estadísticas, de las 2,700 lenguas que existen sólo son 21 las más habladas y de ellas solamente 13 disponen de más de 50 millones de hablantes cada una, sumando entre todas ellas la mitad de la población mundial (Cuadro 1).

(1) Jorge NOCEDA CURIEL, *El método global de análisis estructural y el programa integrado*, p. 2.

IDIOMA	No DE HABLANTES
MANDARIN (CHINO)	481 millones
INGLES	280 millones
GRAN RUSO	164 millones
HINDI	158 millones
ESPAÑOL	152 millones (2)
ALEMAN	120 millones
JAPONES	97 millones
JAVANES	97 millones
BENGALI	83 millones
PORTUGUES	78 millones
FRANCES	71 millones
MALAYO	70 millones
PAQUISTANI	53 millones

Cuadro 1: Idiomas con mayor número de hablantes en el mundo (3).

Al considerar estos datos es fácil concluir que un bajo número de lenguas es hablado por un número mayor de hablantes y viceversa, lo cual depende de varios factores como la riqueza del idioma y sus formas dialectales, la extensión del territorio en el que se habla, de las lenguas que ha generado y algunos otros elementos de diferente índole. Ahora bien, lo que deseo desprender de esta información es el hecho de que dentro de este marco de lenguas es en el que han surgido la mayor parte de estudios y avances sobre la enseñanza de idiomas: inglés, francés, alemán, español y portugués principalmente; debido a que el número de hablantes de determinado idioma influye en la cantidad de personas que lo aprenden. Lo anterior no es válido para todos los idiomas; tal es el caso del mandarín, que siendo la lengua más hablada en el mundo, tiene pocos hablantes en el contexto mundial y la cantidad de éstos depende más bien de situaciones demográficas; entonces lo que habría de considerarse es el número de hablantes dentro del conjunto de todos los idiomas.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es que en cada país se estudian con más frecuencia los idiomas que son más importantes por cuestiones de contacto, de relaciones, de intercambio, etc. Por ejemplo: los Estados Unidos, ahora a la vanguardia en este campo, por un largo tiempo estuvieron reacios ante la idea de que los hablantes nativos del inglés aprendieran otros idiomas, esto se debió a que ellos creían que como gran potencia podían prescindir de tal aprendizaje; y los hablantes de los demás países eran los que tenían que hablar el inglés para establecer lazos de todo tipo con la nación norteamericana. Como resultado de tal actitud egocéntrica y del poderío económico de E.E.U.U. el inglés se ha convertido en la lengua oficial de 28 naciones y una de las lenguas oficiales en otras 16; además, el 60% de las delegaciones de la ONU emplean el inglés para sus documentos básicos. No obstante, los americanos poco a poco se han ido percatando de la necesidad de conocer otros idiomas ya que su monolingüismo, si bien

(2) Martín ALONSO en su libro *Español para extranjeros* coloca al español como la 3a. lengua más hablada del mundo.

(3) Antonio ALCALA, notas de su cátedra de *Lingüística española e hispanoamericana*, sin numeración.

reafirma su posición imperialista, les resta fuerza en muchos campos sobre todo si consideramos la variedad de razas que conforman dicha nación.

A pesar de toda la vitalidad que fue adquiriendo en décadas pasadas el proceso enseñanza aprendizaje de las lenguas, los resultados no siempre fueron los mejores y muchos alumnos se sentían fracasados ante tal circunstancia. Este poco éxito fue motivado por muchos factores, los que finalmente obedecían a la falta de una disciplina a través de la cual se encauzaran sistemáticamente todos los problemas, avances, investigaciones y resultados propios de este campo de estudio. Tal carencia se vio subsanada con el desarrollo de la lingüística aplicada, que si bien no ha resuelto todas las interrogantes que plantea este tipo de enseñanzas, si ha especializado esta área del saber humano y los resultados son cada vez más contundentes.

1.2 La lingüística aplicada y las nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas vivas.

La aplicación de la ciencia a nivel práctico a través de la técnica es una característica que, en mayor o menor grado, poseen todas las disciplinas que estudia el hombre; tal es el caso de la lingüística aplicada que se ocupa de la resolución de problemas concretos de la lengua a partir, principalmente, de los planteamientos de la lingüística teórica y de sus ramas de estudio; aunque no es una mera aplicación de esta última debido a que tiene un carácter interdisciplinario y, en consecuencia, se desarrolla también con los postulados de otras doctrinas teóricas como la pedagogía, la psicología, la medicina y todas aquellas materias que se ocupan del lenguaje desde algún punto de vista. La función concreta de la L.A. es la de integrar el caudal teórico de la lengua para canalizarlo en actividades prácticas.

La relación que existe entre la lingüística aplicada y la lingüística teórica es mutua, aunque no directa ni proporcional, en consecuencia; las teorizaciones logradas en el campo de la lingüística pura sirven de base y fundamentación en el desarrollo de la L.A., aunque no la rigen. De la misma forma, los resultados obtenidos con las experimentaciones se consideran como marco de referencia para apoyar y renovar los principios epistemológicos de la teoría lingüística; a pesar de que ésta generalmente está al margen de todo contexto lingüístico real y de las situaciones comunicativas.

El campo de acción de la L.A. es tan vasto como especializado es el estudio del lenguaje; no obstante, y tomando en cuenta los grandes avances logrados en la materia, aún queda mucho por hacer y esta disciplina tan joven, cuenta con un poco más de un cuarto de siglo de vida, ofrece un mundo casi ilimitado para la investigación con fines prácticos. Una de las tareas más urgentes sería la de difundir de manera más generalizada el contenido, los objetivos y los límites que la fundamentan; para que toda la gente relacionada con ella, y especialmente los maestros de idiomas, aprovechemos las ventajas que nos brinda esta disciplina pragmática, la cual muchas veces ni siquiera es mencionada en los libros de contenido lingüístico.

Los aspectos que con más frecuencia se han abordado en esta materia son por una parte el desarrollo del lenguaje con dos variantes: la primera se refiere a la metodología del lenguaje infantil, y la segunda se ocupa de la patología del lenguaje que se interesa por lograr solución a problemas de afasia, dislexia, dislalia, etc; la foniatría como método de rehabilitación es un ejemplo de los resultados logrados en este campo. Otro aspecto es el estudio de la intercomunicación como forma social, por ello muy emparentada con la sociolingüística, en esta rama se tratan problemas como el del bilingüismo y la traducción como profesión.

Finalmente el campo de la educación, también con dos grandes aspectos: la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de las lenguas extranjeras, esta última constituye

uno de los grandes campos de acción de la L.A., a tal grado que equivocadamente se les ha considerado como la misma cosa y, aunque la relación entre ambas es estrecha, una solamente es parte de la otra; como dice Pit Corder:

"la lingüística aplicada es el conjunto de actividades o técnicas relacionadas que median entre las diversas explicaciones teóricas sobre el lenguaje humano, por una parte, y las actividades prácticas relacionadas con la enseñanza de lenguas" (4).

Las corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas vivas en el marco de la L.A. han evolucionado muy de cerca con las más recientes y revolucionarias corrientes lingüísticas, porque en ellas se han buscado los elementos teóricos de mayor actualidad para perfeccionar las estrategias de enseñanza. Este afán de mejorar los métodos didácticos no ha seguido un camino lineal, ha habido grandes saltos y retrocesos, principalmente porque los modelos teóricos no se crearon con la finalidad de ser puestos en práctica; sin embargo la investigación continúa y día con día se mejoran los enfoques metodológicos y las técnicas de enseñanza.

La L.A. está adquiriendo mucha relevancia y, por lo tanto, un mayor número de adeptos que consideran necesario desarrollar en la praxis los modelos teóricos; ya que éstos surgen a partir del hecho real de la comunicación y no siempre es factible desvincularlos como quisieran algunos de los grandes teóricos de la lengua, finalmente:

"es más fructífero ver al lenguaje como algo que no puede existir independientemente de las prácticas que conforman a la vida social, a cuyo servicio finalmente está" (5)

En resumidas cuentas, el campo de la enseñanza de lenguas vivas tiene mayor vigencia gracias a su canalización a través de la L.A., su desarrollo ha estado estrechamente ligado a la aparición de las grandes corrientes lingüísticas: estructuralismo, gramática transformacional, etc.; y a las aportaciones psicopedagógicas que han ido predominando en el terreno educativo, los cuales iré detallando en los siguientes apartados.

1.2.1 La enseñanza estructuralista.

El estructuralismo, surgido como un nuevo análisis de los postulados de Saussure, se ocupa de estudiar la lengua como una totalidad sistemática:

"la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí y por sí misma" (6).

En este sentido se supone que cada lengua tiene una estructura única y el objeto de investigación es determinar el valor funcional de los diferentes tipos de relaciones en el sistema del lenguaje, se trata de explicar al lenguaje intrínsecamente. Esta nueva concepción del lenguaje, por supuesto, modificó los tradicionales métodos de enseñanza de idiomas basados principalmente en la traducción, en el acercamiento a la

(4) Samuel PIT CORDER citado por Ana MARIA MAQUEO, *La lingüística aplicada a la enseñanza del español*, p. 36.

(5) Alejandro TOMASIN BASSOLS, "Reflexiones wittgensteinianas sobre el lenguaje" en *Anuario de letras XXV*, p. 150.

(6) Ferdinand DE SAUSSURE, *Curso de lingüística general*, p. 306.

lengua literaria, en la memorización de reglas gramaticales con sus excepciones y en la conjugación de verbos; sin la menor preocupación por la expresión oral. Con el estructuralismo se descarta la traducción como punto de partida, lo esencial es enseñar al alumno el conjunto de estructuras que conforman la lengua y no los elementos aislados; así, la lengua considerada como una serie de hábitos debe aprenderse a través de la imitación, memorización y ejercitación de hábitos orales, casi de manera automática, en cambio la escritura considerada en sí misma como extraña al sistema interno ⁽⁷⁾ es casi relegada.

En gran parte de los métodos estructuralistas se presentan las unidades básicas de la lengua de acuerdo a su grado de complejidad, se usan mucho los diálogos como elementos didácticos y los ejercicios siempre pretenden reforzar la práctica mecánica de los hábitos lingüísticos, evitando al máximo los errores. Las explicaciones gramaticales son casi nulas debido a que se pretende enseñar una lengua y no sobre ella; en relación a la lengua materna se debe evitar por completo para prevenir interferencias y confusiones.

El desarrollo de los ejercicios mecánicos derivados de esta doctrina se basaron en las ideas de patrones almacenados en la memoria y en el uso del proceso mental de la analogía junto con la teoría del condicionamiento (estímulo - respuesta) de la psicología conductista y se vieron fuertemente impulsados con la aparición del laboratorio de idiomas, fruto de los avances técnicos logrados en la rama audiovisual y de la gran popularidad que éstos fueron adquiriendo. Así:

"el desarrollo de los medios audiovisuales [...] iba a dar a los métodos activos y vivos de la enseñanza de lenguas extranjeras el soporte logístico que les permitiera expandirse" ⁽⁸⁾

A pesar de que los métodos audiolinguales y audiorales proliferaron con muchísimo éxito durante casi tres décadas, poco a poco las deficiencias superaron a los aciertos y esta metodología necesitó renovarse. Los alumnos adquirían una excelente pronunciación y una buena capacidad auditiva, pero no estaban preparados para responder ante circunstancias reales del habla; los maestros de lengua desconcertados ante su nuevo rol en la enseñanza, el cual era más pasivo, realizaban las labores educativas por mera intuición, ya que carecían de una metodología adecuada; los materiales eran muchos, pero no se sabía como usarlos y sacarles el mayor provecho; la falta de ejercicios con la lengua escrita empezó a hacerse notar en alumnos con poca capacidad expresiva y mayor retención visual; además, los nuevos planteamientos de la lingüística ofrecían otras opciones que explorar.

La corriente estructuralista no ha desaparecido totalmente y en la actualidad todavía existen muchos métodos que conservan restos de ella, su importancia radica en el gran impulso que dio a la enseñanza de lenguas vivas; ya que se demostró que el aprendizaje de un idioma podría lograrse con muchos mejores resultados si se tomaban en cuenta los avances logrados en materia lingüística.

1.2.2 La gramática transformacional generativa y su aportación didáctica.

En los años sesentas el mundo de la lingüística dio un vuelco con el desarrollo de las teorías de Chomsky y su sistema de gramática generativa, junto con las proposiciones

⁽⁷⁾ *Ibidem*, p. 52.

⁽⁸⁾ Charles BOUTON, *La lingüística aplicada*, p. 130.

teóricas transformacionales de la lengua. Por supuesto la aparición de dichos planteamientos nada tuvo que ver con la enseñanza de idiomas, pero indiscutiblemente marcó un nuevo rumbo para ella; a pesar de que el propio Chomsky, manifestándose en contra de los métodos de enseñanza estructuralista, no se muestra muy entusiasta en lo que se refiere a la utilidad de su gramática en el campo de la enseñanza de idiomas:

"es difícil creer que la lingüística o la psicología hayan llegado a un nivel de comprensión teórica que las capacite a apoyar una 'tecnología' de enseñanza de idiomas" (9).

En esta etapa el papel de la L.A. es mucho más profundo porque las pautas de adquisición de una nueva lengua con respecto a corrientes metodológicas, que de alguna manera esboza la corriente estructuralista, ahora no son motivo de estudio y muchas veces ni siquiera son mencionadas. Ahora la función de los lingüistas de esta rama es la de interpretar los datos teóricos pertinentes a la materia para aplicarlos de manera práctica en la enseñanza de las lenguas vivas.

La creatividad en el lenguaje es uno de los pilares de esta escuela, se plantea que el hablante es capaz de crear infinitas posibilidades de comunicación a través de la transformación de unas cuantas frases (10), por ello se debe fomentar entre los alumnos la libre expresión aunque cometan errores. La lengua viva se caracteriza por la creatividad normada por las reglas y el alumno, considerado como sujeto activo en las nuevas ideas pedagógicas, tiene que usarlas buscando las relaciones y diferencias con su lengua materna. Ésta es considerada como un rico potencial ya que se parte de la base de ciertos universales lingüísticos de las lenguas que conviene aprovechar al máximo en el aprendizaje de una nueva lengua. No hay un límite de error establecido, pero éste estará dado de acuerdo a diversos factores como el nivel del alumno, el tipo de ejercicio y/o evento de comunicación, etc.

La gramática transformacional generativa aplicada a la enseñanza de lenguas mantiene una estrecha relación con la psicología cognoscitiva basada en el razonamiento, a través de ella se favorece el método deductivo y, consecuentemente, las explicaciones gramaticales son necesarias para que el alumno no sólo hable sino que además piense en la nueva lengua, ya que el lenguaje no abarca únicamente la comunicación, no debemos olvidar que también incluye al pensamiento. El alumno debe ser consciente de su aprendizaje y por ello la práctica debe surgir de situaciones significativas y reales, se trata de evitar por todos los medios la fabricación de diálogos y momentos comunicativos que al tratar de incluir tal o cual tema resultan forzados.

Esta nueva sistematización da igual importancia a la lectura, la escritura y la lengua hablada; y aunque no se logre el dominio de la lengua oral alcanzado por los métodos audiolinguales, el alumno tiene en todo sentido mayor competencia en la N.L.

Los frutos de esta gramática en el campo de los idiomas todavía no son los mejores pero prometen mucho en el futuro, en un principio su uso generalmente se limitó a servir de punto de arranque para algunos métodos eclécticos que siguieron incluyendo elementos estructuralistas, de los que no se podía prescindir tan fácilmente por la rapidez de sus resultados. Esta postura mixta ante la E.L. es severamente criticada por muchos teóricos, ya que para ellos revela una posición insegura ante la cuestión y, aunque en realidad este proceder sea más cauteloso; porque no desecha los méritos de métodos pasados buscando corregir las fallas con las nuevas tendencias, es muy susceptible de caer en

(9) Noam CHOMSKY citado por Charles BOUTON, *ibidem*, p. 238.

(10) Noam CHOMSKY, *Problemas actuales de la teoría lingüística*, p. 18.

graves contradicciones que pueden entorpecer el aprendizaje de una nueva lengua; ante dicha circunstancia muy recientemente se empezó a aplicar esta corriente de manera pura e independiente.

Entre los métodos específicos más usados dentro de esta manifestación están:

- El análisis contrastivo, herencia de la escuela estructural pero renovado posteriormente, ha sido muy usado en Estados Unidos y consiste en hacer un análisis de contraste entre la lengua materna del alumno y la lengua que estudia con el fin de predecir errores, interferencias y diferencias; para ayudar al alumno a que tome precauciones cuando sea necesario y a que utilice la especialización auditiva que adquirió con su lengua materna como punto de referencia en el plano de la ejecución al elaborar su discurso. Este método restringe la enseñanza de idiomas a dos lenguas por estudio y constituye un sistema demasiado especializado, en consecuencia es rechazado por algunos lingüistas ya que no tiene la capacidad de predecir todos los errores que se pueden cometer de manera generalizada, además de que con él se pueden confundir categorías de palabras ya que las piezas léxicas de una lengua y otra no siempre se corresponden; no obstante constituye un método de enseñanza de gran valor por la precisión que incluye.

- El análisis de errores, muy impulsado en la Gran Bretaña, surge como resultado de la corriente generativa y de la pedagogía experimentalista que incluye el uso sistemático de los procesos de observación, experimentación y la estadística en el terreno educativo. En esta aplicación metodológica se considera que en un principio el estudiante de una lengua generaliza mucho y busca analogías, como los niños, por lo que comete muchos errores de ejecución (no sistemáticos) que son transitorios y hasta cierto punto positivos, los cuales, deben diferenciarse de los errores propios de la competencia lingüística personal (sistemáticos); cuya erradicación sí es importante. A través del análisis de errores se le ayuda al alumno en su proceso de asimilación de la lengua; la cual, salvo raras excepciones, nunca podrá ser completamente igual a la de un hablante nativo debido al interlenguaje, que es precisamente la manifestación propia de la lengua materna del alumno y de su competencia en ella.

- La teoría de la dependencia, desarrollada en Alemania, clasifica los elementos de la lengua según sus usos y relaciones de dependencia; esta aplicación es muy útil para la enseñanza de la lectura y específicamente en el campo de la traducción como método de decodificación, porque se apega más al aspecto formal de la lengua y el alumno aprende a ir manejando esta interrelación entre los elementos del sistema.

1.2.3 La sociolingüística y la psicolingüística en relación a la enseñanza de lenguas.

La sociolingüística, disciplina muy reciente y en etapa de definición y delimitación, se ocupa de analizar las mutuas relaciones entre la lengua y la sociedad; estableciendo los mecanismos sociales que condicionan el desarrollo de la lengua y las estructuras lingüísticas. El maestro de lenguas debe conocer y utilizar esta otra dimensión de competencia sociolingüística del lenguaje, cuyas bases son determinantes en la enseñanza de idiomas; sobre todo en lo que se refiere a competencia comunicativa ya que una lengua es una forma de vida.

Es muy saludable enseñar al alumno que una nueva lengua es una nueva forma de comportamiento social, ya que las lenguas reproducen una visión e interpretación de la realidad; la cual es hecha por la comunidad lingüística que las habla. Si los conocimientos de gramática van de la mano de las enseñanzas sobre cultura y estructura social del país donde se habla el idioma en cuestión se favorece el aprendizaje integral de la N.L.

Las aportaciones de la sociolingüística transportadas al campo de la lingüística aplicada guían al maestro a incluir temas que ayudan al estudiante en múltiples situaciones de comunicación: para reconocer el contenido de los mensajes por las diferencias de entonación y acento; para que pueda desenvolverse en distintos ambientes socio - culturales y socio - económicos utilizando el registro adecuado; para que entienda los juegos del lenguaje, los refranes y los dichos populares, los dobles sentidos, los sarcasmos, las groserías y la comunicación no verbal como parte del sistema; para que distinga las diferentes funciones comunicativas; y por último, para que comprenda los comportamientos sociales en su relación con la lengua. El aprendizaje de todos estos elementos debe ser paulatino pero constante, con la finalidad de que el alumno enriquezca su conocimiento de la nueva lengua.

En términos generales, la psicolingüística confronta los avances logrados dentro de los campos de la lingüística y de la psicología en relación a los procesos mentales humanos de adquisición, desarrollo y uso de la lengua; la intersección de ambas ciencias en la psicolingüística es mutua y no de dependencia ⁽¹¹⁾, porque si bien es bastante lógica la premisa básica de la sociolingüística que dice que no existiría sociedad sin lenguaje y viceversa, lo es más aquella premisa de la psicolingüística que supone que no habría pensamiento sin lenguaje y viceversa. Aunque hay muchas teorías referentes al tipo de relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje, y que van desde la suposición de que uno existe independientemente del otro, pasando por aquella que establece que el lenguaje no es más que un instrumento del pensamiento, hasta llegar a la que plantea que el pensamiento parte del lenguaje; no obstante es innegable el hecho de que:

"la forma lingüística es, pues, no solamente la condición de transmisibilidad sino ante todo la condición de realización del pensamiento" ⁽¹²⁾.

Con base en esta premisa se han desarrollado muchos tipos de consideraciones psicolingüísticas, las cuales han repercutido de alguna u otra manera en el campo de la E.I.; debido a que han servido como marco conceptual para examinar los procesos de comprensión del lenguaje.

La lingüística aplicada se vale de las teorías de la psicolingüística en tanto que ésta se ocupa de la adquisición de la lengua, de los procesos mentales que pone en práctica el cerebro cuando usamos el lenguaje, de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, etc; todas ellas cuestiones implícitas en los procesos de enseñanza - aprendizaje de idiomas y que abarcan los campos de recepción, retención, comprensión y producción de una lengua.

Ambas disciplinas constituyen una parte fundamental en el desarrollo de métodos de enseñanza ya que brindan elementos necesarios a considerar por la L.A. en lo que al proceso enseñanza - aprendizaje de las lenguas se refiere.

⁽¹¹⁾ *Cf.* Bertil MALMBERG, *Los nuevos caminos de la lingüística*, p. 225.

⁽¹²⁾ Emile BENVENISTE, *Problemas de lingüística general*, p. 64.

2.- El español como segunda lengua

2.1 La enseñanza del español en México: objetivos, metodología y principales instituciones.

La enseñanza del español, como la de la mayoría de las lenguas vivas, también adquirió vitalidad a partir de la última guerra mundial; pero no es sino hasta la década de los sesentas cuando ésta adquiere el lugar que la ubica como la quinta lengua con mayor número de hablantes en el mundo (Cuadro 1).

En Estados Unidos, siendo el país que va a la cabeza en la enseñanza de idiomas junto con Francia, Canadá, Alemania y Gran Bretaña, se ha desarrollado de manera asombrosa la investigación en relación a la enseñanza del español, superando notoriamente los estudios hechos en nuestro país. El español en Norteamérica ha pasado de ser un idioma insignificante al de mayor demanda después del inglés, consecuentemente en gran parte de las universidades de Estados Unidos se tiene por lo menos un departamento o sección dedicado a la enseñanza e investigación de nuestro idioma; sin embargo, un gran porcentaje de estas investigaciones está dirigido al campo del bilingüismo y a problemas sociolingüísticos en relación, por ejemplo, a la educación de la gran cantidad de habitantes latinos (mexicanos - chicanos, puertorriqueños y cubanos principalmente) que hay en aquel país y cuya relación con el español y el inglés plantea variadas cuestiones lingüísticas.

El español de México considerado como un dialecto de la lengua española, y por lo tanto como una forma o concepto particular de ésta ⁽¹³⁾, tiene un estatus histórico propio muy corto (cuatro siglos y medio) en relación al de su lengua madre; además hay que tomar en cuenta que se caracteriza por su polimorfismo, o por su elevado número de subdialectos si seguimos con la terminología de Coseriu, los cuales son muy propios cuando entran en juego los mecanismos de estrato y superestrato como es el caso de nuestra lengua. Esta diversidad dialectal producto de la diferenciación particularizada que se ha hecho de la lengua española, no sólo en México sino en Hispanoamérica y que inevitablemente nos lleva a la paradoja de que el español es uno y es múltiple a la vez, representa un fuerte problema para su estudio el cual ha sido y debe de seguir siendo fundamental al considerar la metodología necesaria para su enseñanza.

No es fácil elegir el subdialecto o los subdialectos del español mexicano que serán usados al enseñarlo, sería incorrecto decidir si éste o el otro es el mejor simplemente por prestigio gramatical, además el más normativo no siempre es el de mayor uso o el más frecuente en algunos registros ni siquiera es conocido en otros, etc. En la actualidad la posición más socorrida es aquella que desdenando la excesiva normatividad, aunque sin perder la validez de la norma de lo correcto, se inclina por el uso real y efectivo de quienes hablamos el español como lengua materna a través de diferentes registros; se pretende utilizar un código o modelo general sin omitir por completo o menospreciar a los otros.

A partir de los estudios hechos por el profesor Gaona ⁽¹⁴⁾, que hace un estudio comparativo entre la enseñanza del español en México y en Estados Unidos, sabemos que a partir de la década pasada la enseñanza tradicional de la gramática ha disminuido a un 40%, la traducción literaria se ha reducido hasta casi desaparecer, se ha empezado

(13) Margarita PALACIOS reseña al artículo "Lingüística española actual" de COSERIU en *Anuario de letras* XXV, p. 349.

(14) *Id.*, FRANCISCO L. GAONA, *El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza*, pp. 48-57.

a abandonar la tendencia a presentar el vocabulario en listas de palabras y se ha disminuido considerablemente la memorización de frases.

En la década de los ochentas se han propagado los métodos eclécticos o mixtos y los métodos directos que excluyen parcial o totalmente el uso de la lengua materna; se manifiesta una mayor preocupación por la parte oral y la pronunciación del idioma, antes casi totalmente excluidas; con los nuevos sistemas se procura que la enseñanza sea activa y que haya mayor participación entre los alumnos, y no maestro alumno; además la gramática ya no se considera como la meta principal; es una fuente no la única.

Los objetivos que se pretenden alcanzar en los enfoques comunicativos, que ahora son los más comunes, son:

1. - **Comprensión auditiva (entender).**
2. - **Expresión oral (hablar).**
3. - **Comprensión de lectura (leer).**
4. - **Expresión escrita (escribir).**

Se pretende que estas habilidades se practiquen y adquieran conjuntamente aunque, en general, hay cierto predominio por el aspecto oral. En lo que respecta a cursos por objetivo único para enseñar español no existen muchos en nuestro país ya que se considera que mutilan el aprendizaje del idioma, salvo los casos de cursos para traductores o intérpretes.

El campo de estudio sobre la enseñanza del español como segunda lengua no es del todo fecundo, aunque existen muchos proyectos académicos que reflejan el hecho de que el terreno es favorable. Aún queda mucho por hacer sobre todo en las etapas formativas, tal es el caso de la preparación de los maestros que, aunque se supone conocen bien su idioma (gramatical y funcionalmente) y constituyen según los planteamientos de la lingüística descriptiva una fuente directa inigualable por ser hablantes nativos; en términos generales carecen de un conocimiento profundo y científico de la lengua, es decir, no conocen el saber lingüístico que es fundamental para integrar sistemáticamente el proceso enseñanza - aprendizaje de nuestro idioma.

En 1978 se creó, con reconocimiento institucional, la Asociación Americana de Lingüística Aplicada (AAAL); en México recientemente se está consolidando la formación de una Asociación de Lingüística Aplicada; existe ya la Asociación Mexicana de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras (AMMMLEX) que aunque engloba a todos los maestros de lenguas extranjeras también se ocupa del campo específico de la enseñanza del español, a través de ella se organizan y celebran periódicamente encuentros en los que profesionales del área intercambian los resultados de sus investigaciones y de su experiencia docente. También existe desde hace varios años dentro del marco universitario una Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Guadalajara y, desde 1979, otra en la Universidad Nacional Autónoma de México en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

En relación directa con la enseñanza del español la UNAM cuenta con una institución dedicada especialmente a tal objetivo: el Centro de Enseñanza para Extranjeros que tiene una filial en la Escuela de Extensión Permanente en San Antonio Texas y otra próxima a inaugurarse en Taxco, Guerrero y al cual me referiré con más detalle en el siguiente inciso; además la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de Acatlán cuenta con un departamento dedicado a este tipo de enseñanza. Las instituciones particulares que se dedican a la enseñanza del español son: El Instituto Anglo Americano que ofrece 3 niveles de estudio: básico, intermedio y avanzado con una duración de 90 horas cada uno, en el utilizan el enfoque comunicativo funcional y

manejan la serie de libros *Pido la palabra* de la UNAM; el Centro Lanser de Idiomas que también tiene 3 niveles, usan el método conversacional en cursos de 90 horas aproximadamente y con el horario a elección del alumno en cuanto a días y horas de trabajo; el Servicio Lingüístico Empresarial cuyos paquetes de estudio sólo se proporcionan a empresas extranjeras excluyéndose la inscripción individual; el Berlitz Language Centers que emplea un método particularizado - directo, es decir que trabajan con base en las necesidades específicas de cada alumno en cuanto a horario, material, técnica de enseñanza, etc, además en esta escuela se excluye totalmente el uso de la lengua materna del alumno; el Instituto Babel que maneja el enfoque conversacional a través de cuatro niveles: básico, pre - intermedio, intermedio y avanzado en cursos de 60 horas, con el uso del libro *Eso es!*; el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales que maneja cursos cortos (de 3 semanas) intensivos y semintensivos, abarcando 6 niveles de enseñanza y utilizando la serie de libros *Español para extranjeros*; y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), esta universidad cada verano imparte un curso único e intensivo de 6 semanas con hora y media de clase diaria, se maneja básicamente el enfoque comunicativo pero lo denominan método audiovisual porque se apoyan mucho con videos y diapositivas, emplean el material *Pido la palabra* de la UNAM adecuada el nivel en relación a las características específicas del grupo que se presenta cada verano (15). Además existen algunas instituciones en que alumnos extranjeros, aparte de cubrir su instrucción formal (primaria, secundaria, preparatoria, etc.) aprenden el español y desarrollan una especialización en el manejo de éste.

2.1.1 El Centro de Enseñanza para Extranjeros y el Enfoque comunicativo.

La enseñanza del español en nuestro país como lengua extranjera se inició en los años 1920 - 1921 cuando el rector de la Universidad Nacional de México de aquellos tiempos, licenciado José Vasconcelos, fundó la Escuela de Verano como producto de su interés por acercar al pueblo norteamericano al nuestro; ya que, a pesar de la proximidad física siendo países vecinos, existía un desconocimiento total de nuestra cultura. Para lograr dicho acercamiento el eminente maestro Vasconcelos, siempre preocupado por difundir nuestra cultura, dio cita en la Escuela Nacional de Altos Estudios sede de la nueva escuela a grandes personalidades de los campos de las letras, las artes y las humanidades; con el fin de que impartieran los Cursos de Vacaciones para Extranjeros, que estuvieron regidos bajo el mismo plan de estudios de la Escuela de Extranjeros de Madrid, España cuya dirección estaba a cargo del maestro Ramón Menéndez Pidal y que tenía objetivos muy semejantes en lo que se refiere a la enseñanza del español.

En su inicio los alumnos eran unos cuantos americanos que se lanzaron a la aventura de adentrarse en nuestra cultura y no fue sino hasta 1923, siendo director Pedro Henríquez Ureña, cuando los cursos se extendieron a alumnos mexicanos y extranjeros en general; aunque predominaba la población estadounidense. En 1926 se crea el grado de "Maestro de Artes Especializado en Español" reconocido en universidades de Estados Unidos como "Master of Arts"; y en 1929 al decretarse la autonomía universitaria la escuela, ubicada en el antiguo edificio de "Mascarones" en San Cosme, pasa a formar parte del Departamento de Intercambio Universitario para atender relaciones culturales de la institución a nivel nacional e internacional.

(15) Esta información me fue proporcionada oralmente por cada uno de los institutos mencionados.

Durante la década de los cuarentas la inscripción de alumnos casi alcanza la cifra de 1,000 estudiantes por año, hecho que motiva que en 1944 se impartan Cursos Anuales de Extensión Universitaria en San Antonio, Texas; además para 1952, bajo la dirección de Francisco Monterde, se establecen cuatro jornadas de trabajo correspondientes a las estaciones del año: Primavera, Verano, Otoño e Invierno. En 1955 la escuela se traslada al edificio de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria y adquiere un poco después el nombre de Escuela de Verano y Cursos Temporales dependientes del Departamento de Difusión Cultural, otorgándole el Consejo Universitario en 1966 la aprobación de tres maestrías.

A partir de 1972 se funda La Escuela Permanente de Extensión en San Antonio, Texas con instalaciones propias y en 1977 la ahora llamada Escuela de Estudios para Extranjeros se traslada a su sede actual (Av. Universidad # 3,002) integrándose a la Coordinación de Extensión Universitaria.

Hacia 1978 la escuela adquiere el nombre de Dirección General de Extensión Académica y se amplían sus funciones y marcos de acción, entre los cuales se encuentran principalmente: organizar, promover y apoyar las actividades de extensión académica en favor de la comunidad nacional; mantener relaciones y promover colaboraciones con organismos nacionales e internacionales que persigan parecidos propósitos; dirigir la Escuela Permanente de San Antonio; impartir cursos especiales obligatorios para estudiantes extranjeros que deseen estudiar en alguna dependencia de la UNAM, así como los cursos regulares para otros estudiantes extranjeros; organizar conferencias, cursillos especiales y visitas guiadas a lugares de interés cultural como complemento de los cursos; y promover actividades de servicio social con otras dependencias que coincidan con los objetivos antes mencionados.

En la década de los ochentas la escuela adquiere el nombre de Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y alcanza una población promedio anual de 1,600 alumnos (Cuadro 2), provenientes de todas las nacionalidades del mundo aunque predominen los americanos, los propios mexicanos, los japoneses, los alemanes y los franceses (Cuadro 3).

	1985	NoP	1986	NoP	1987	NoP	1988	NoP	1989	NoP
2doSem	192	28	147	25	115	19	174	20	158	27
Prim										
1erInt	208	28	182	23	155	29	211	28	210	35
Prim										
2doInt	202	27	156	23	128	29	175	32	237	34
Prim										
Verano	265	30	202	25	234	24	272	30	213	31
1erSem	144	23	138	19	141	20	143	21	168	24
Otoño	148	25	127	24	134	21	169	28	184	32
1erInt	202	30	176	32	161	25	247	37	230	29
Otoño										
2doInt										
Otoño										
TOT.	1,361		1,128		1,068		1,388		1,400	

Cuadro 2. Estadística comparativa de alumnos inscritos de 1985 a 1989, (NoP se refiere al número de países diferentes que se inscribieron en cada sesión)

Actualmente los cursos, reconocidos en un buen número de universidades de América, Europa y Asia; están organizados en tres sesiones de trabajo:

- Primer Semestre de Otoño (agosto - diciembre), con dos cursos intensivos de 6 semanas independientes del plan de estudios semestral y dedicados exclusivamente a la enseñanza del idioma (agosto - octubre y octubre - diciembre).

- Segundo Semestre de Primavera (enero - mayo), también con dos cursos intensivos (enero-marzo y marzo - mayo).

- Sesión de Verano (mediados de junio principios de agosto aproximadamente) con una duración de 6 semanas incluyendo gran parte de las materias del plan de estudios semestral.

En cada sesión (semestral o intensiva) se ofrecen todos los niveles de español y un curso opcional de Cultura Mexicana (historia, arte y literatura) en el nivel V, para que el alumno culmine sus estudios con el diploma de Español y Cultura Mexicana (promedio mínimo de 8.5). En los cursos semestrales y en el de Verano además se imparten diferentes materias de Arte (Arte y cultura en México, Arte contemporáneo de Latinoamérica, Arte colonial mexicano, Cine y sociedad en Latinoamérica, etc); de Historia (Geografía de México, Historia de México, Historia de Latinoamérica, Sociedad y política del México actual, Los indígenas en México, México moderno y contemporáneo, etc); de Lengua (Fonética, Traducción español - inglés, Traducción español - japonés, Comprensión de lectura, Lingüística, El español de América, Semántica, Sintaxis del español y Taller de redacción); y de Literatura (Literatura española de los siglos de oro, Literatura mexicana, Literatura Latinoamericana, El cuento mexicano, Historia del teatro mexicano, Literatura comparada mexicana chicana, etc.) a este paquete de materias pueden asistir alumnos mexicanos.

Durante los semestres las clases del idioma son de tres horas diarias tres veces a la semana (con dos materias obligatorias) haciendo un total de 90 horas de clase equivalentes a tres créditos, en los cursos intensivos las clases son de tres horas diarias de lunes a viernes haciendo un total de 60 horas y tienen el mismo valor curricular.

El perfil presente del CEPE, bajo la organización del actual director (doctor Ricardo Ancira) y de sus antecesores maestra Sara Martínez de Graue y doctor José Moreno de Alba, es el de ser una institución universitaria preocupada por transmitir la lengua y la cultura nacionales principalmente a los estudiantes y académicos extranjeros en el marco de la cultura universal. En el seno de este centro se suceden día a día intercambios culturales y lazos de amistad entre un gran número de países del mundo unidos a través del idioma español y de la cultura de Latinoamérica, principalmente de México, este hecho refleja la importancia que tiene y el futuro que tendrá en un mundo con escasos intercambios de este tipo que son tan enriquecedores.

<u>NACIONALIDAD</u>	<u>NO. DE ALUMNOS</u>	<u>PORCENTAJE</u>
Alemana (federal)	19	8.92%
Argelina	1	0.46%
Austriaca	2	0.93%
Australiana	1	0.46%
Bahameña	1	0.46%
Belga	2	0.93%
Brasileña	4	1.87%
Búlgara	4	1.87%
Canadiense	4	1.87%
Coreana	2	0.93%
Checoslovaca	1	0.46%
Chilena	1	0.46%
China	2	0.93%
Cubana	2	0.93%
Ecuatoriana	1	0.46%
Estadounidense	76	35.68%
Griega	1	0.46%
Haitiana	5	2.34%
Holandesa	1	0.46%
Hindí	3	1.40%
Inglesa	5	2.34%
Iraní	1	0.46%
Irlandesa	1	0.46%
Italiana	2	0.93%
Japonesa	21	9.85%
Mexicana	33	15.49%
Noruega	1	0.46%
Polaca	5	2.34%
Suiza	1	0.46%
Soviética	3	1.40%
TOTAL	213	99.75%

Cuadro 3: Perfil de nacionalidades de los alumnos del CEPE inscritos en el curso de verano 1989 (16).

De la misma forma en que esta institución ha sufrido una serie de cambios en cuanto a ubicación física, nombre, organización, etc.; también ha tenido una serie de transformaciones en lo que se refiere a la metodología, las técnicas de enseñanza y los apoyos didácticos por medio de los cuales se ha abordado la transmisión de nuestro idioma.

En los inicios de los años sesentas hubo una revisión metodológica planteada por el profesor Francisco Gaona bajo la dirección de la coordinadora del área de español la profesora María Caso, esta reforma se presentó bajo el título de "Método directo audio oral y visual activo en la enseñanza del español como idioma extranjero, por medio de la

(16) La información contenida en los cuadros 2 y 3 me fue proporcionada por el departamento de Servicios Escolares del CEPE.

imitación y memorización de frases en forma de diálogo", llamado también, de forma más simplificada, por el maestro Juvencio López Vásquez profesor de Didáctica de Lenguas Vivas en la UNAM quien supervisó el proyecto: Método Directo Activo. Con esta metodología basada principalmente en los postulados estructuralistas, aunque como su autor lo dice es ecléctica porque se integra con los aspectos positivos de varios métodos de enseñanza de lenguas, se enumeran una serie de principios lingüístico - pedagógicos fundamentales cuyo contenido principal es el siguiente (17): cualquier individuo normal está capacitado para aprender una segunda lengua; el aprendizaje de ésta es principalmente cuestión de desarrollo de habilidades audio orales por medio de la formación de los correspondientes hábitos lingüísticos; en este proceso se debe omitir la lengua materna del alumno y se aprende por medio de la imitación y repetición; la corrección debe ser frecuente, oportuna y cuidadosa; en cuanto a la gramática se adquiere por el método inductivo, a partir de estructuras sintácticas típicas y simples se llega a la generalización; el alumno es considerado como un sujeto activo; los medios auxiliares deben ser ante todo sonoros y visuales; y, finalmente, el plan de estudios se debe basar en tres secciones principales: Conversación, Laboratorio y Prácticas gramaticales.

La implantación de esta metodología, cuyas bases fueron el resultado de minuciosos estudios hechos en México y en Estados Unidos paralelamente, no pudo ser llevada a la práctica totalmente en la Escuela de Verano dirigida por el entonces director Antonio Castro Leal, debido a que los recursos económicos de nuestro país en el sector educativo no permitieron que a corto plazo se crearan laboratorios de idiomas con el material sonoro visual requerido. No obstante, se siguieron los principales lineamientos de esta metodología hasta la siguiente década, los cambios fueron leves aunque constantes ya que se consideraron periódicamente las interferencias y los avances logrados en la práctica docente.

No es sino hasta fines de 1985 cuando, a través de varias reuniones de diagnóstico entre los maestros del CEPE, se llega a la conclusión de la necesidad de llevar a cabo modificaciones severas a través de una Reforma Académica; en consecuencia en 1986 se empiezan a crear los materiales que habrían de fundamentar pedagógicamente el uso de la nueva metodología: el Enfoque comunicativo.

Los métodos comunicativos surgen como una derivación de la Teoría de los actos verbales que considera que el acto de hablar es simultáneo del acto de actuar, en consecuencia cada acto verbal representa una función comunicativa. En el marco de esta corriente surge el enfoque comunicativo como una innovación de la lingüística aplicada desarrollada por autores como Brumfit, Johnson, Krashen, Wilkins y Widdowson.

En esta teoría son muy importantes las proposiciones de Chomsky sobre los conceptos de competencia (*competence*) que es lo que un hablante de una lengua sabe implícitamente y su actuación (*performance*) que es el uso efectivo del lenguaje en situaciones concretas de interacción social; estos conceptos encuentran una clara, aunque no exacta, correspondencia con los términos que establece Widdowson, uno de los principales teóricos de la lingüística aplicada dedicado a desarrollar la metodología comunicativa para la enseñanza de los idiomas; y que son los de *use/usage*. El primer término tiene significado en tanto la utilidad que tiene para cubrir funciones comunicativas (valor), en cambio el segundo tiene fuerza como parte del sistema (significación); ambos conceptos por separado tienen poco valor en cambio juntos integran el caudal teórico/práctico de la lengua de cada individuo.

(17) Francisco L. GAONA, *op. cit.*, pp. 188-194.

Estos mecanismos que presentan una clara oposición de correspondencia son básicos en la nueva enseñanza de idiomas, a partir de ellos se estructuró la metodología propuesta, con ella se establece que el maestro debe envolver al alumno en situaciones de actuación real (competencia comunicativa), es decir en el nivel práctico de la lengua, para que pueda producir respuestas apropiadas para cada circunstancia auténtica de comunicación.

En este enfoque se establecen cuatro destrezas lingüísticas retomadas de las cuatro habilidades básicas desarrolladas a finales de los años sesentas y que son:

medio oral	Productivas/activas	Receptivas/pasivas
medio visual	hablar	escuchar
	escribir	leer

Cuadro 4. Destrezas lingüísticas según Widdowson (18).

Anteriormente se creía que con la adquisición de estas destrezas lingüísticas o bien se terminaba el proceso enseñanza - aprendizaje de la nueva lengua, o bien se consideraba que con el hecho de poseerlas después a través de su aplicación práctica se lograría el dominio de las habilidades comunicativas: producción oral (habla), producción escrita (composición), comprensión oral (audición) y comprensión escrita (lectura); esto se debía a que se pensaba que unas y otras eran la misma cosa o eran muy semejantes.

Una de las grandes aportaciones de la metodología comunicativa es precisamente la de establecer las diferencias entre las destrezas lingüísticas (relacionadas con el término de *usage*) y las habilidades comunicativas (en relación con el concepto de *use*) y su misma relación: "las habilidades comunicativas incluyen a las destrezas lingüísticas pero no inversamente" (19). Esta relación mutua pero no inversa planteó una serie de interrogantes y nuevos planteamientos en el campo de la enseñanza de idiomas pero, a mi parecer, lo fundamental es que nos demuestra que epistemológicamente no es correcto llevar al alumno de la teoría (gramática como enseñanza abstracta) a la práctica (competencia comunicativa), esto supone que el alumno dé un salto intelectual muy brusco para el que muchas veces no está capacitado o si lo está lo lleva a una complicación innecesaria.

Según lo anterior, por ejemplo, no es bueno que el alumno adquiera la habilidad lingüística de producción oral ante una situación comunicativa de interrogación, si antes no se le enfrenta ante una situación real de comunicación en que tenga la oportunidad de participar en este hecho concreto poniendo en juego su competencia de la lengua para crear una expresión comunicativa en donde pregunte alguna cuestión. Con esta concepción pragmática de la lengua se quiere que el alumno adquiera desenvoltura en ella y, reafirmando los postulados de Bloomfield, la fluidez va a ser un sustituto de la precisión en los actos verbales; posteriormente y poco a poco el propio alumno hará los ajustes de comunicación necesarios para ir refinando su lenguaje. Ahora la fluidez (*fluency*) es la operación de máxima efectividad en contraposición con la exactitud

(18) H.G. WIDDOWSON, *Teaching language as communication*, p. 54 (la traducción es mía).

(19) *Ibidem*, p. 67.

(*accuracy*) también importante en el aprendizaje de una segunda lengua pero como producto de la primera ⁽²⁰⁾.

Volviendo a la situación especial del CEPE en cuanto al uso del enfoque comunicativo; como reforma académica se acordó seguir el postulado básico sobre la adquisición de la nueva lengua en función de los niveles de competencia comunicativa, no obstante se propuso cerrar el círculo del lenguaje llevando al alumno en segunda instancia hacia el aspecto formal del mismo o de competencia lingüística, considerado de menor o poca importancia para los métodos comunicativos. Se planteó que ambos elementos lejos de oponerse se conjuntan, por lo que la gramática se presentaría en cápsulas pedagógicas propensas de estudiarse en un marco metodológico deductivo y el análisis gramatical surgiría a partir de la práctica y como punto final de sistematización y conceptualización del proceso enseñanza - aprendizaje.

La influencia pedagógica dentro de esta innovación metodológica estuvo marcada por el desarrollo de los postulados de una nueva enseñanza integrada, la cual supone que el alumno debe ser promotor de su propio aprendizaje, por lo que el método debe adaptarse a sus características propias. Ahora el papel del maestro se dirige hacia nuevos senderos, su función es la de guiar los intereses y necesidades de los alumnos respetando la capacidad intelectual de cada uno de ellos, el profesor de lenguas tiene que mantener al estudiante siempre en contexto creando oportunidades comunicativas para impulsarlo a aprovecharlas; además, debe ser una especie de monitor que siempre resuelva las dudas que surjan en clase en cuanto a las reglas gramaticales, pero de ninguna manera debe dárseles si el alumno no las requiere.

En el terreno didáctico se aplicó la psicología de Gestalt, base de todos los métodos globalizadores modernos, con ella se considera que los individuos no actúan con respuestas aisladas a un estímulo único, sino que reaccionan de manera total a una configuración de ellos; por eso se unifican los temas de estudio en torno a un asunto central que da unidad y significado a todos los demás.

Al igual que la aparición de estos lineamientos pedagógicos apoyados en los estudios de Clapardé, Wallon, Decroly y Piaget marcó un nuevo rumbo en la enseñanza del español como lengua materna, también se vio reflejada en la enseñanza de nuestro idioma como segunda lengua; así como se creó un método global de enseñanza para la lecto - escritura a partir de situaciones de comunicación reales a las que se enfrenta el niño en su vida diaria y por lo tanto "en esta primera etapa de la enseñanza el énfasis debe recaer en la eficacia comunicativa" ⁽²¹⁾, de manera similar se adoptó la metodología comunicativa con el fin de que un aprendiz del español adquiriera una eficacia comunicativa partiendo de situaciones que lo hicieran expresarse espontáneamente. En ambos casos se le presenta al alumno la realidad lingüística como un todo global y no por palabras aisladas, porque en realidad es así como funciona la capacidad locutiva e ilocutiva de los hablantes nativos; sin considerar el proceso de concientización posterior que se puede adquirir al conocer los mecanismos del lenguaje, y que constituye una etapa de mayor especialización.

En la serie de libros *Pido la palabra* se retoma la característica de integración de los nuevos libros de texto de español como lengua materna, se agrupan los contenidos en unidades temáticas estructuradas en torno a un eje central que constituye el título de cada uno de los módulos que se pueden intercambiar. En resumidas cuentas, la aplicación del Enfoque comunicativo ya es un hecho en el CEPE con la creación de estos libros, no obstante, tomando en cuenta las características particulares de nuestra

(20) Christopher BRUMFIT, *Communicative Methodology in Language Teaching*, pp. 50-57.

(21) SEP, *Libro para el maestro*, Primer grado, p. 18.

lengua y el contexto en el que se enseña; esta metodología ha sufrido las modificaciones pertinentes para que su uso sea más productivo. La reforma actual representa un gran avance en lo que a enseñanza del español se refiere; sin embargo como todo producto humano es perfectible y aún puede mejorarse a través de su evaluación constante.

"Leer es imaginar, imaginar es hundirse en lo real"
Jean Gaulmier.

"Las palabras dicen al mundo y dicen al hombre"
Paul Eluàrd.

1.- La lectura.

1.1 ¿Qué significa leer?

La contestación a esta pregunta se puede plantear desde el enfoque de diversas disciplinas: sociológico, psicológico, filosófico, biológico, lingüístico, literario; y a su vez desde la proyección de las ramas de estudio derivadas de ellas: psicolingüística, estética, fonética, etc.; además, y como producto de esta complejidad interdisciplinaria en que se puede abordar, es posible enfocar su estudio con base en diferentes planos: funcional, cultural, formal, didáctico, etc. El hecho es que la lectura existe como el único medio a través del cual podemos llegar a una de las fuentes más antiguas y poderosas de acumulación del caudal de la humanidad: la escritura, invención social creada para comunicarse y transmitir información en el tiempo y el espacio. La lectura ha sido considerada a través de los siglos como uno de los pilares de la civilización, sin embargo, la fuerza del mundo de las imágenes ha ido desechando la creencia de que la lectura es la actividad humana esencial e irremplazable por excelencia. La errónea competencia que se ha emprendido entre la televisión (imagen y sonido) y la lectura ha propiciado el descenso de esta última entre las grandes masas, su práctica se ha visto menoscabada porque requiere de un mayor esfuerzo intelectual y por lo tanto exige de mayor tiempo, el cual siempre nos parece limitado en un mundo tan complejo; aunque no debe perderse de vista que sólo a través de ella se pueden profundizar los conceptos que los medios sonoro-visuales nos dan de manera inmediata. La supuesta muerte del libro y por ende de la "era de Gutemberg" no debe ser considerada mas que como una señal de alarma que nos anuncia la necesidad de una transformación que debe hacerse, aprovechando el vasto mundo de la tecnología; pero sin llegar al grado de la extinción como lo cree McLuhan cuando afirma que:

"el individualismo visual, alfabético y fragmentario de la lectura ya no es posible en una sociedad eléctricamente estructurada y compacta " (22),

esta aseveración va demasiado lejos ya que aunque el gran mundo que se nos ofrece con la era de las computadoras restringe los beneficios prácticos de la actividad lectora y por lo tanto la cantidad de horas lectura ha disminuido considerablemente, no obstante ese placer de la lectura es innato al ser humano y la extinción de los libros sobre el planeta equivaldría a considerar la casi desaparición del propio hombre.

(22) Marshall McLUHAN, *Para comprender los media*, p. 70.

Ahora bien, el proceso de lectura se compone de cuatro ciclos (23):

- a) **Óptico**
- b) **Perceptual**
- c) **Gramatical**
- d) **De significado**

El primer ciclo se refiere al aspecto físico del mecanismo de la lectura, éste se inicia cuando en los ojos abiertos entra un bombardeo difuso y continuo de radiaciones electromagnéticas que el cerebro convierte en aspectos familiares y significativos. Por medio del movimiento ocular para esta actividad, que es un salto rápido (aunque no instantáneo), irregular y espasmódico pero increíblemente exacto; el cerebro recibe intermitentemente de lo impreso la información visual o estructura superficial del lenguaje que junto con la información no visual, que es el caudal que ya poseemos internamente a nivel psicológico de estructura profunda y que sirve de marco de referencia para la comprensión, integran el proceso mental de leer. Ambos conceptos, información visual o lenguaje virtual e información no visual o lenguaje concreto, relacionados con los de memoria a corto término o intermedia en que se retiene la información un tiempo breve para ser trabajada mentalmente, y la memoria a largo término (24) cuya función es la de almacenar información de manera eficiente e infinita para que la mente esté disponible a su vez para determinar el nuevo proceso en la memoria a corto plazo; no se corresponden uno a uno debido a que intervienen muchos otros factores orgánicos y psicológicos muy complejos, cuya descripción está fuera del alcance de este trabajo.

En este proceso mental el ojo se detiene de su progresión móvil en un mecanismo llamado fijación, que abarca mayor tiempo que la propia progresión; la dirección de esta última es básicamente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, aunque para continuar con otro renglón hay fijaciones de derecha a izquierda y al cambiar de página de abajo hacia arriba; este desarrollo unilateral del sentido visual de la lectura está directamente relacionado con el ser visual, secuencial, uniforme y lineal de la imprenta como instrumento gráfico. En relación a la velocidad en que se dan estas fijaciones, la cual se puede medir con un aparato llamado ordenador, depende de la dificultad del texto y de la destreza del lector, por lo que de ninguna manera la rapidez puede ser parámetro de la calidad.

Esta herencia biológica que nos permite practicar la lectura no se debe a un diseño genético especial de los humanos; más bien, es el resultado del desarrollo progresivo del material escrito, creado por y para los hombres, en relación con el equipo biológico con que nacemos.

La adquisición de la capacidad de leer considerada en su etapa perceptual requiere de una serie de habilidades y condiciones previas:

- 1.- **Dominio de las percepciones visuales, táctiles y auditivas:**
 - Capacidad de observación.
 - Poder de discriminación.
 - Memoria secuencial.

(23) Kenneth S. GOODMAN, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, p. 23

(24) Términos usados por Frank SMITH, *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, pp. 16-49.

2.- Manejo de relaciones espaciales:

- Reconocimiento de izquierda, derecha, arriba, abajo; y su uso en procesos de progresión y regresión.
- Coordinación mano-ojo.

3.- Organización del pensamiento:

- Habilidad para reconocer las partes de un todo y para dividir el todo en partes.
- Reconocimiento de estructuras y secuencias.
- Manejo de apropiación adecuado.
- Capacidad para extraer información, etiquetarla y clasificarla.

4.- Aplicación del simbolismo y uso de capacidades verbales:

- Conocimiento de vocabulario.
- Comprensión-aprehensión de los conceptos en las palabras.
- Concepción del objeto como símbolo ⁽²⁵⁾

La lectura, considerada anteriormente como una simple habilidad, bajo el esquema estímulo-respuesta se enfoca como una compleja conducta de exploración global (destreza) que se convierte en analítica (habilidad), ella es susceptible de aprenderse a través del proceso de integración, es decir de la puesta en práctica como destreza de todo un conjunto de conductas que constituyen la habilidad lingüística global.

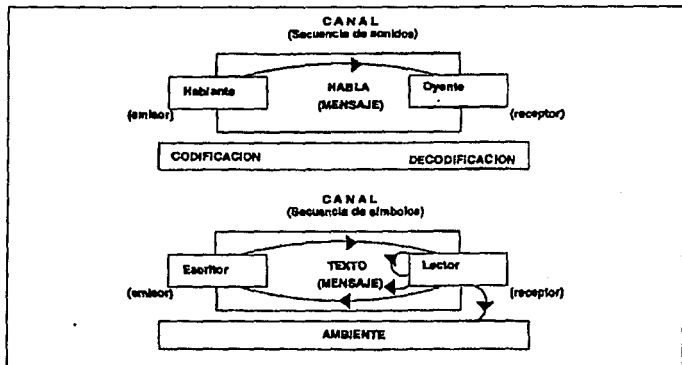
Como toda destreza la lectura requiere de tres fases diferenciadas, pero que constituyen un solo proceso ininterrumpido que se inicia cada vez que el lector adquiere un aspecto o subdestreza de este complejo mecanismo, estas etapas son:

- a) Fase cognitiva: el individuo comprende lo que tiene que hacer con respecto al material impreso.
- b) Fase de dominio: se logra la precisión en la ejecución de la destreza.
- c) Fase de automatización: hay una práctica automática del proceso sin perder precisión.

En este punto hay que considerar que el circuito de la lectura es menos natural y más complejo que el circuito del habla; todo el mundo habla (salvo casos especiales), en cambio, para leer y escribir necesitamos una educación especial. Aunque existe una estrecha relación entre ambos circuitos existen serias diferencias principalmente porque en el habla hay más inclinación hacia el aspecto comunicativo del lenguaje y en la lectura hay mayor cercanía al aspecto formal del mismo (**Cuadro 5**).

¿Pero qué es lo que pasa después de que el lector adquiere estos mecanismos del proceso de lectura?, ¿qué hace después de decodificar este sistema independiente del lenguaje?, ¿de qué manera va a procesar el individuo la información adquirida? Las respuestas surgirán del análisis de los dos últimos ciclos de la lectura: el gramatical cuya importancia radica en el estudio metalingüístico del lenguaje, y el de significado que es el más estudiado superando con mucho a los anteriores; porque precisamente cuando se llega al proceso de determinación del significado es cuando se pueden dar variadísimas interpretaciones que salen del marco de la "objetividad" de las dos primeras fases.

(25) Resumen del esquema desarrollado por Ma. del Pilar BATTANER, *Introducción a la enseñanza de la lengua y literatura españolas*, pp. 153-156.



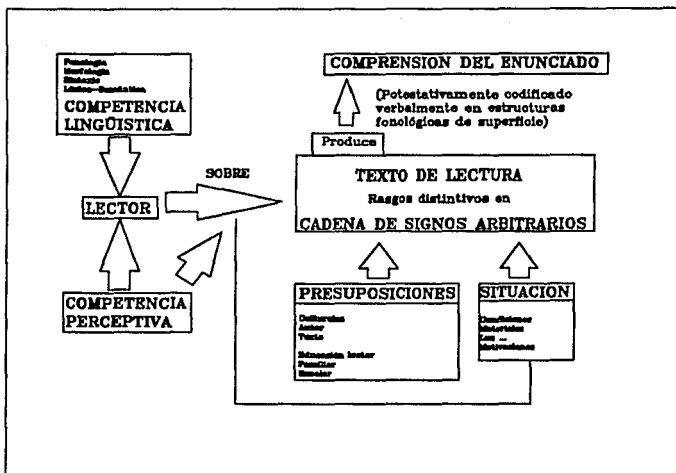
Cuadro 5: Circuito del habla y circuito de la lectura.

En lo que respecta al ciclo gramatical, éste incluye la capacidad del lector para diferenciar los dos niveles del lenguaje: el del significante (expresión, forma o estilo en que se nos transmite una idea) y el del significado (contenido de la idea, información explícita e implícita); que traducido a términos de Chomsky es el puente entre la estructura superficial (letras) y la estructura profunda (significado) del lenguaje. En esta relación es muy importante el contexto en función del binomio significado/significante porque a través de él se puede interpretar con mayor coherencia el lenguaje.

En este punto cabe mencionar el problema de los rangos de eficiencia y efectividad de la lectura - *proficiency* - ⁽²⁶⁾ la primera consiste en la facilidad de practicar la actividad de lectura en el menor tiempo posible y con el mínimo desgaste de energía y uso de información, es la habilidad para seleccionar la menor cantidad de claves productivas o alternativas para darle sentido al texto desde el primer intento; en cambio el segundo se refiere a la habilidad para obtener el significado preciso, es la comprensión ligada a la búsqueda correcta del significado. Un lector competente será aquel que alcance estos dos rangos de manera equilibrada, pero para el aprendizaje es natural que uno u otro tenga predominio, según el método empleado, hasta lograr nivelarlos sin que por ello haya deficiencia en el proceso de lectura.

Finalmente, son la forma y el sentido los dos polos entre los que oscila el tratamiento gramatical de la lectura, a ellos hay que sumarles la serie de elementos físicos y psicológicos esbozados en los párrafos anteriores (**Cuadro 6**).

⁽²⁶⁾ Kenneth S. GOODMAN, *op. cit.*, pp. 78 y 85-86.



Cuadro 6: Esquema del proceso de lectura (27).

En el último ciclo de la lectura llamado de "significado" hay que tomar en cuenta la interpretación de los signos a través de la información visual y la información no visual, la calidad de la destreza de la lectura, el nivel de análisis gramatical y de todos los elementos y definiciones que parten de estos mismos para llegar finalmente a la interpretación del código traducido en términos sociales, culturales, ideológicos, educativos, filosóficos; según se le quiera proyectar la lectura puede ser considerada como:

"Leer es pensamiento estimulado por lo impreso para construir el sentido"

Jerome Harste.

"La lectura es una práctica cultural cognoscitiva"

William H. Teale.

"La lectura es una operación eminentemente activa que implica una actitud a la vez intelectual y sensible"

Robert Glotón.

(27) María del Pilar BATTANER, *op. cit.*, p. 138.

"La lectura es la traducción de lo escrito a una forma del lenguaje a partir de la cual el lector ya es capaz de derivar significado"

Venzky.

"La lectura da cierta forma a nuestro espíritu"

William Shakespeare.

"La lectura es un instrumento adecuado para la adquisición de conocimientos, sabiduría, información y entretenimiento sobre el mundo y los hombres"

Josette Jolibert.

"La lectura es una actividad que nos hace oscilar en mayor o menor grado entre la construcción y la destrucción de las ilusiones"

Richtie.

"La lectura es una forma de unidad nacional"

Felipe López Rosado.

"La lectura es la exploración y análisis de un texto"

Ariane Lévy-Schöen

"La lectura es el marco en que la inteligencia colectiva encierra a la inteligencia personal"

Mariano Cornejo.

"La lectura es un juego dialéctico entre los valores ideológicos del lector y los del autor o del propio texto"

Wolfgang Iser.

"La lectura es uno de los rasgos característicos de la cultura contemporánea".

Lisa Block de Behar.

"La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico".

Kenneth S. Goodman.

"La lectura es una herramienta de comprensión social"

Matore.

... y podría seguir enunciando una cadena interminable de definiciones e ideas sobre la lectura, las cuales revelan la vitalidad y actualidad de esta actividad en el mundo de hoy plagado de mensajes impresos, hecho que nos convierte en lectores en permanente actividad; aunque no nos percatemos totalmente de ello estamos inmersos en el espacio multiplicado de la lectura.

1.1.1 Clasificación de los textos.

El texto es el cuerpo unitario, pero no uniforme porque presenta diferencias, de toda obra escrita -literaria o no-, en él un autor expone su conocimiento y opinión sobre cualquier aspecto pertinente al título de la misma. Un texto es, según la

glosemántica, un conjunto analizable de signos por lo que abarca desde un par de palabras hasta el lenguaje mismo.

La variedad de textos que existe está en función de la edad de los lectores a los que está dirigido, del contenido de lo impreso, del objetivo para que es creado el material, de la duración que tendrá en el tiempo, de la intención del autor, etc.

La primera clasificación que se puede hacer de los textos tiene relación con su presentación gráfica:

A) Ilustraciones con texto: desarrollan la percepción visual y en algunos momentos facilitan el descubrimiento y exploración de datos iconográficos; son excelentes para los primeros ejercicios de lectura.

B) Texto con ilustraciones con pie: favorecen el salto del código visual/icónico al código lingüístico y viceversa, dicho proceso es muy complejo por lo que debe mantenerse un equilibrio que propicie que el alumno efectúe este primer paso de interpretación que es el más significativo.

C) Texto con ilustraciones: aunque predomina la escritura aparecen imágenes o esquemas que sirven de incentivos para continuar con el texto, son una especie de comodines que el lector debe aprovechar.

D) Texto únicamente: se presenta el cuerpo gráfico sin el apoyo de imágenes, no obstante se organiza el material en capítulos, incisos y partes con los debidos espacios en blanco; para que el lector no se pierda en un mundo de letras y pueda intercalar momentos de reflexión y descanso.

Una segunda forma de organizar el material escrito tiene que ver con el tipo de párrafos que se emplean:

- Inductivos: pueden ser de negación cuando se inician con la presentación de una idea que se niega o califica de falsa en el desarrollo del párrafo; de analogía en que hay una explicación del tema en comparación con temas o cosas similares; y de desarrollo que principian con la enunciación del tema para especificarlo posteriormente conforme se van explicando las ideas.

- Deductivos: de temas-ejemplos explícitos en que se inicia ejemplificando y se concluye ligándolos con el tema unificador, y de temas-ejemplos implícitos en los que se empieza con ejemplos pero no se anuncia explícitamente el eje o idea central ⁽²⁸⁾. Esta estructuración tiene poca fuerza didáctica ya que en un mismo texto se pueden presentar diferentes tipos de párrafos, además no encaja en la naturaleza de algunos textos cuya presentación simplemente no es a través de párrafos.

Otra forma, más generalizada, es la de organizar los registros escritos de acuerdo a su índole o condición:

* Libros - son un conjunto de hojas impreso con un mínimo de 49 páginas (según la UNESCO), para este tipo de textos, considerados el material escrito por excelencia, a su vez existen una serie de clasificaciones muy importantes:

- De acuerdo a su tema se agrupan con base en la clasificación de John Dewey que es el modelo de distribución de los libros más usual en las bibliotecas (Cuadro 7).

Cada uno de estos puntos a su vez se dividen en diez apartados (que hacen un total de 100), todos los libros tienen cabida en alguna de las secciones de esta clasificación según Dewey.

⁽²⁸⁾ Walter H. McGINITIE, *et al.*, "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de lectura" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, p. 35.

- De acuerdo a su género se dividen en: biografía, novela, ensayo, epístola, poesía, teatro, diarios, enciclopedias, diccionarios, libros de texto, guías, catálogos, manuales, antologías, metodologías, recopilaciones, divulgaciones, testimonios, crítica, etc., además de diversos subgéneros.

000	Obras generales
100	Filosofía-psicología
200	Religión
300	Ciencias sociales
400	Lingüística
500	Ciencias puras
600	Ciencias aplicadas
700	Arte-recreación
800	Literatura
900	Geografía-historia

Cuadro 7: Clasificación decimal de textos según Dewey (29).

* Folletos - físicamente son impresos menos voluminosos que los libros y que no suelen encuadernarse; pueden ser científicos, técnicos o informativos. También abarcan un gran número de áreas de conocimiento pero sin llegar a la variación y proliferación de los libros.

* Revistas - publicaciones periódicas que combinan, por lo general, el texto y la ilustración; regularmente tratan temas de actualidad. Este tipo de textos se pueden subdividir por su tema en:

- revistas de política
- revistas de economía
- revistas científicas
- revistas educativas
- revistas culturales (literatura, pintura, música, cine, folklore, etc).
- revistas de entretenimiento (historietas, fotonovelas, culinarias, de sociales, juegos, modas, anuncios, programación de eventos, etc).

Es común que estos temas se encuentren combinados de diferentes formas en una sola revista aunque predomine un tema que es en el que se clasifica la misma.

* Periódicos - son publicaciones impresas de carácter informativo y actual que se editan regularmente (diaria, semanal, quincenal o mensualmente); contienen noticias sobre diferentes aspectos: política, economía, sociales, deportes, cultura (todos ellos en sus modalidades nacional e internacional), anuncios y entretenimientos; aunque pueden abarcar una sola de ellas de manera especial.

México, después de Estados Unidos, la Unión Soviética, Alemania, China, India y Brasil; es uno de los países con mayor número de periódicos en circulación - 220 aproximadamente en la década pasada-, la expansión de este medio informativo junto con las revistas se debe a que tienen mucha mayor demanda que los libros porque el

(29) Cuadro tomado del libro de Jorge RUFINELLI, *La comprensión de la lectura*, p. 18.

hombre moderno siempre adolece de la falta de tiempo, es más fácil mantenerse informado con noticias breves que recurrir a la lectura de un libro.

* Varios- Documentación como oficios, avisos, circulares, garantías, pólizas, contratos, testamentos, cotizaciones, compra-venta de artículos, formularios, volantes, carteles, convocatorias, folletines, anuncios, agendas, notas y recados, cartas, telegramas, juegos, cómics, mapas, diagramas, instructivos, estadísticas, directorios, listas, etiquetas, estampas, portadas, canciones, bromas, chistes, formatos, reglamentos, leyes, tablas de tiempo, encuestas, señales, frases célebres, iconos, etc, etc.

Otra clasificación es la que determina a los textos de acuerdo a su propósito discursivo hacia el lector, dicho objetivo está íntimamente ligado a la selección que hace el autor del tipo de lenguaje que manejará. Con esta estructuración los textos se dividen principalmente en:

- A) Textos informativos- En ellos se proporciona determinada información con fines más que nada descriptivos.
- B) Textos literarios: A través de ellos la lengua se utiliza como un instrumento para transmitir ideas, sentimientos, protestas, etc.; por lo tanto su interpretación es más complicada.
- C) Textos didácticos: Con éstos se pretende que el lector pueda adquirir conocimientos de manera práctica pero duradera; en ellos se utiliza un lenguaje sumamente detallado, sencillo y claro.

En fin, el mundo impreso es tan vasto como lo es la vida del hombre; el sistema de escritura nos acompaña, en mayor o menor proporción, durante todo el día: la casa, la escuela, el trabajo, la calle, la vida social y hasta en las actividades más sencillas y cotidianas la practicamos constantemente, muchas veces sin estar conscientes de ello.

1.1.2 Tipos y niveles de lectura.

Debido a la multiplicidad de formas de enfocar el tema de la lectura, ya antes mencionada, existen en consecuencia muchas maneras de organizar su tipología, por ello he preferido elegir las clasificaciones que me parecieron más adecuadas e interesantes para los fines de este trabajo; omitiendo todas aquellas que, aunque valiosas, no aportan mucho en lo que a la enseñanza de la lectura se refiere. La segmentación más común que se hace del proceso de lectura, aunque existen variaciones de un autor a otro sobre todo en lo que se refiere a nomenclatura, es la que plantea su estudio en dos vertientes:

- A) Lectura extensiva- comprensión general de un texto por lo que hay atención sólo sobre el nivel de información, se concreta a los intereses personales del lector y es una actividad global de fluidez (*fluency*).
- B) Lectura intensiva- analítica y concienzuda, concentra la atención sobre varios niveles de la información, hay mayor preocupación por la forma del lenguaje en relación directa

con el contenido, abarca la referencia detallada por ello es una actividad de precisión (*accuracy*)⁽³⁰⁾.

Actualmente en la enseñanza de esta destreza se sugiere que se siga el esquema extensiva-intensiva hasta llegar al de intensiva-extensiva, ya que con este procedimiento generalmente se logran resultados más eficaces.

Existen otro tipo de clasificaciones que están en relación directa con lo que otros autores llaman etapas o niveles de lectura⁽³¹⁾:

A) Etapa o nivel estructural, analítico, inicial o informativo (lectura rápida) - es una actividad exploratoria que consiste en reconocer las partes o estructuras que tiene el texto, localizarlas y familiarizarse con su organización; en ella se establecen relaciones de palabras, hechos, asuntos o temas.

B) Etapa o nivel interpretativo (lectura degustativa) - es una actividad selectiva en que se lleva a cabo un análisis profundo del texto en relación a la forma en que se expone, a través de ésta se determinan las relaciones contextuales.

C) Etapa o nivel crítico, evaluativo o ideológico (lectura reflexiva) - es una opción para calificar al texto en función de la realidad, con él hay una asimilación profunda de las ideas, sentimientos e imágenes.

Un lector debe llevar a cabo los 3 tipos de lectura para lograr una lectura eficiente (Cuadro 8).

Finalmente, una de las formas pedagógicas más recurrida para la enseñanza de la lectura la coloca en dos apartados:

A) Lectura en silencio - es una actividad individual, con ella se pretende que el alumno capte el texto de acuerdo a su experiencia personal evitando interferencias o interrupciones. En un principio este tipo de lecturas son muy inocentes y a veces poco precisas, pero si se dirigen positivamente llegan a agudizar la capacidad de inferencia del lector.

B) Lectura colectiva, grupal o en voz alta - muchas veces se hace con fines de pronunciación para que el alumno se acostumbre a establecer la relación especial que hay entre la escritura y el habla, también se practica para unificar el ritmo de lectura; con ella hay una multiplicidad de interpretaciones que se diferencian y reencuentran en un proceso continuo de búsqueda de posibilidades.

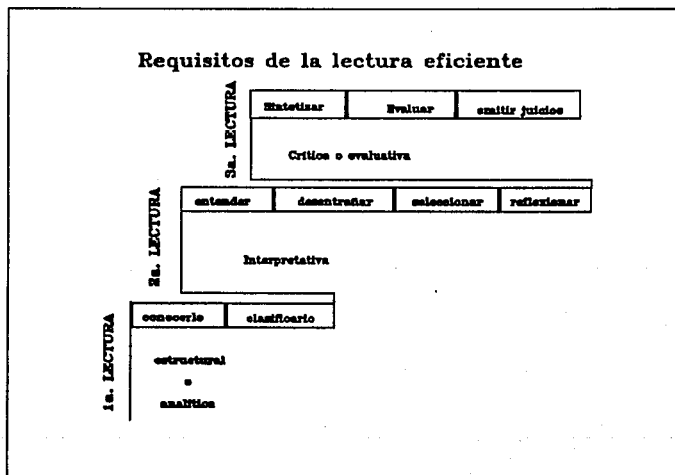
1.2 El lector.

El proceso de lectura está determinado por la capacidad perceptiva del individuo, su propósito, su cultura social, su edad y su control lingüístico; el lector lleva al proceso de lectura la suma de sus experiencias, de su lenguaje y de su desarrollo de pensamiento.

(30) Intensiva y extensiva son términos usados con ligeras variantes de especificación por W.A. BENNETT, *Las lenguas y su aprendizaje*, p. 177; Isencio LÓPEZ VASQUEZ, *Didáctica de las lenguas vivas*, pp. 163-168; Françoise GRELLÉTT, *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*, p. 4; Jorge RUFFINELLI, *op.cit.*, p. 14, que hace una división semejante con los términos de lectura superficial (literal) y profunda (comprensiva); otros más hablan por ejemplo de lectura utilitaria o informativa y lectura literaria o de placer.

(31) Clasificación manejada por G. BOUQUET, "Aprendizaje de la lectura" en *El poder leer*, p. 234; muy similar a la de Alexander CARTER y Arvid J. BURKÉ, *Métodos de investigación con modelos tomados de la literatura pedagógica*, p. 120, que señalan cuatro tipos de lectura: de reconocimiento, exploratoria, selectiva y reflexiva o crítica.

Es vital para desarrollar este apartado establecer las diferencias de los conceptos lector/no lector y analfabeto/alfabeto para después abundar sobre el papel específico del lector. Analfabeto es aquella persona que no puede decodificar ningún sistema de escritura, en contraposición de alfabeto que es el individuo capaz de descifrar algún alfabeto como sistema o conjunto de signos para la comunicación; en cambio no-lector abarca a todos los analfabetos y a los alfabetos que no saben evaluar los contenidos que descifran, no comprenden lo que leen o no les gusta/interesa leer -siendo su estado una forma de alienación si hablamos en términos sociológicos-, en contrapartida con el lector que es la persona alfabeto que practica el proceso de decodificación como una actividad constante de pensamiento, conocimiento y/o placer.

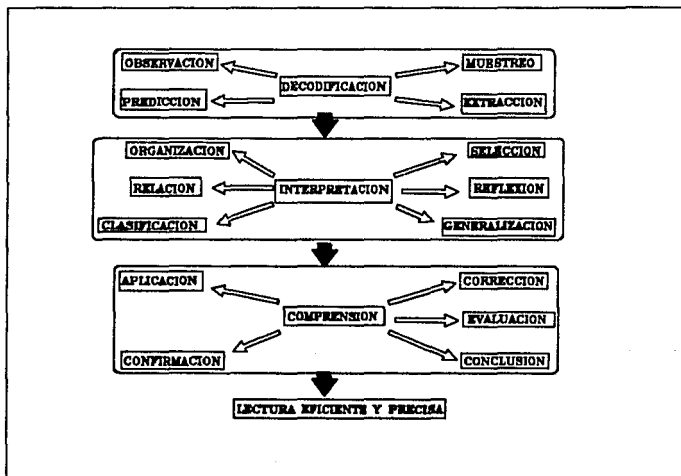


Cuadro 8: Etapas de la lectura eficiente según M. Adler.

Ahora bien, el lector como elemento fundamental en este proceso es paralelamente anterior y posterior al texto, lo antecede desde el momento que lo determina porque todo texto es creado hipotéticamente con la finalidad de ser leído por alguien, lo precede porque después del texto el lector es el que valida o invalida su ser mediante el acto crítico:

"la obra no existe sin el trabajo del lector [...] que crea un espacio intelectual donde la obra cobra vida, al despegarse crea un espacio intelectual: el ámbito de una obra, la resonancia que la prolonga o la contradice" (32)

El papel del lector y este mismo han cambiado con el paso del tiempo: sus intereses, problemas, metas, fantasías, conocimientos, perspectivas, etc. varían de una época a otra. Tradicionalmente había sido considerado como el receptor pasivo de las ideas e intenciones del autor; ahora, bajo los nuevos enfoques filosóficos-literarios el lector es el sujeto primordial y decisivo del proceso, es prerrogativa suya - y no del texto - la de establecer las diferencias significativas en el material impreso; es él el que lo determina en el acto de leer; ya que es cuando se establece la relación dialéctica entre los valores ideológicos del autor y los del lector, este último creará después "un texto" inédito y ajeno, pero derivado del leído en la medida en que es una transformación del mismo; además en relación directa a este proceso el lector a su vez recibirá, en mayor o menor grado, consciente o inconscientemente, una influencia de lo que lee.



Cuadro 9: Estrategias de lectura.

(32) Octavio PAZ, "Sobre la crítica" en *Corriente alterna*, p. 39.

Con base en el desarrollo del campo conceptual que ha sufrido el papel de la persona que lee a través del tiempo los tipos de lectores varían de acuerdo a la época, actualmente existen seis tipos que son considerados de acuerdo al objetivo de su lectura ⁽³³⁾:

A) Objetivo: estudio- lector que estudia determinados libros para cursos, exámenes, conferencias y trabajos.

B) Objetivo: crítica- lector que debe reseñar, comentar o analizar los textos.

C) Objetivo: determinación histórica - lector que lee para ubicar cronológica y contextualmente las obras.

D) Objetivo: placer - lector aficionado que por gusto lee libros.

E) Objetivo: entretenimiento - lector que practica la lectura como una actividad más cuando no tiene otra cosa que hacer.

F) Objetivo: información - lector que desea ampliar sus conocimientos.

Estos tipos de lectores pueden relacionarse atendiendo al momento en que se practica la actividad de lectura, al tipo de texto y a su misma actitud:

"El lector se encuentra en la encrucijada de tantas circunstancias fortuitas o arbitrarias, aleatorias o previsibles y, sin embargo, sucede que es la fusión de esas coordenadas problemáticas, de sus tendencias e intereses, que se trazará los rumbos de su lectura" ⁽³⁴⁾.

Lo significativo no estriba en ser un tipo especial de lector, sino en tener una actitud positiva ante esta actividad y concebirla como una manera de superación constante y como camino de transformación, ambos elementos indispensables en la formación intelectual de cualquier individuo.

1.2.1 Problemas de lectura.

En el proceso de lectura pueden existir una serie de problemas y anomalías que lo afectan, los cuales casi siempre son de posible corrección. Entre los primeros se encuentran entre otros:

- Omisión o dificultad para identificar las palabras, enunciados o sucesos claves, lo cual desubica al lector en el tiempo y en el espacio.
- Percepción literal y única del significado sin establecer relaciones contextuales, cayendo frecuentemente en dar atribuciones erróneas.
- Traslación obsesiva del esquema referencial a estructuras y experiencias personales de lo que resultan interpretaciones desvirtuadas.

⁽³³⁾ Jorge RUFINELLI. *op. cit.*, p. 31.

⁽³⁴⁾ Lina BLOCK DE BEHAR, *Una retórica del silencio. Funciones del lector y los procedimientos de la lectura literaria*, p. 71.

- Falta de dominio de la información leída, que se traduce en incapacidad para evaluarla y posteriormente desecharla o procesarla según sea el caso.
- Falsa creencia de que la comprensión es la decodificación palabra por palabra de un texto, olvidándose de la operación personal selectiva que ésta implica.
- Elección incorrecta de textos los cuales deben estar graduados al nivel de los lectores.
- Rechazo a lecturas obligadas.

Esta serie de problemas son en mayor o menor grado muy comunes cuando el proceso de iniciación a la lectura ha sido erróneamente dirigido, no obstante es posible e importantísimo corregirlos con ejercicios de lectura comprensiva adecuados; que estimulen al alumno a redescubrir los beneficios que aporta la verdadera actividad lectora.

En cuanto a las anomalías de la lectura se conocen genéricamente con el nombre de dislexia, este fenómeno es una perturbación que se presenta, generalmente en los niños de edad escolar, en uno o más de los procesos psicológicos que se usan en la comprensión y manejo del lenguaje; por lo tanto hay un aprendizaje insuficiente en la lengua escrita⁽³⁵⁾.

Existen dos tipos de dislexia:

A) Dislexia primaria o heredofamiliar- es un tipo de alteración leve que de padres a hijos se transmite en un porcentaje mínimo (5 a 10%), se manifiesta como pequeñas deficiencias de percepción de fácil corrección mediante una sencilla terapia; incluso hay muchos adultos que no fueron atendidos adecuadamente en la etapa escolar y esto no interfirió en su formación profesional, o bien porque en estos casos el problema tiende a desaparecer con la edad al adquirirse madurez psicológica, o bien porque los afectados hicieron un esfuerzo mayor al llevar a cabo las actividades lectoras que de disléxicas pasaron a ser disortográficas; por eso algunos autores llaman a esta anomalía como un simple "retraso en la lectura" de poca trascendencia.

B) Dislexia secundaria - esta alteración es más severa porque es la manifestación a cualquier etiología de daño cerebral: disfunción cerebral mínima, afasia del desarrollo, ceguera verbal congénita, afasia del desarrollo, etc⁽³⁶⁾. Como alteración adquirida en este caso la dislexia se reporta en un mayor número de casos y se debe fundamentalmente a la carencia de percepción de orden espacial, este fenómeno está ligado a disturbios encefálicos.

Los signos clásicos de la dislexia se presentan, comúnmente, en el aprendizaje de la lectura y escritura de la persona afectada como: comportamiento ocular retardado o anárquico; hay muchos desplazamientos y regresiones junto con fijaciones de duración demasiado larga, confusiones de letras semejantes conocidas como inversiones estáticas (b - d, p - q, u - n); lecto - escritura en espejo con las llamadas inversiones knéticas (sol - los); errores de ordenamiento secuencial (saco - asco); omisiones frecuentes (plato - pato); confusiones entre letras y sonidos semejantes (pañal - panal); y algunos hacen confusiones semánticas (carro - camión, pera - manzana, perro - gato), etc. Este tipo de problemas requiere de una serie de estudios físicos y psicológicos detallados que permitan determinar la severidad de la patología y dar un diagnóstico particular.

(35) Gearheart extiende esta incapacidad al habla, el pensamiento, la atención, el deletreo y la realización de los cálculos matemáticos; citado por María A. CARBONELL en "Dislexia escolar y dislexia experimental" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, p. 68

(36) Vid Adoración CANO DE GOMEZ, "La adquisición del lenguaje en el niño y su patología" en *Guía para el diagnóstico y tratamiento pediátrico*, pp. 538-546

2.- Comprensión de la lectura

2.1 ¿Leer para comprender o comprender para leer?

Definitivamente las dos ideas esbozadas en el título son ciertas en la medida en que, primero, leemos para comprender en general el mundo que nos rodea y en particular determinado tema o materia de estudio; porque lo escrito no puede ser considerado separadamente de los mensajes que transmite, y segundo, porque a su vez necesitamos comprender lo que decodificamos para realmente aprender a leer (con eficiencia). A través de la comprensión duplicamos nuestro mundo: el de los objetos y las relaciones y el de las representaciones, con ella desarrollamos la capacidad de operar mentalmente con la realidad.

Es necesario leer inteligentemente desechando el automatismo inútil para poder apoderarnos de la sustancia del texto, la comprensión es un proceso activo que constituye la base de todo aprendizaje, incluyendo el de la lectura.

Por otra parte, la lectura implica un doble proceso de comprensión: la de un significado (decodificación) y después la de la lectura propiamente dicha (significación) que parte de los elementos percibidos como significativos de un todo elaborado a la construcción del verdadero sentido; es un valioso auxiliar de la memoria ya que es muy difícil retener algo que carece de sentido y unidad.

Estos dos mecanismos (decodificación y significación) se complementan mutuamente y son muy similares en la medida en que ambos implican un proceso de extracción y predicción de diferentes niveles. La decodificación o transcripción gráfica es el elemento básico cuando el individuo inicia su aprendizaje del proceso de lectura, sólo en esta etapa activa de apropiación del sistema es más importante que la significación que en este momento puede relegarse a un segundo plano ya que se dan una serie de confusiones cognitivas que alteran el proceso porque el objeto de conocimiento es el propio sistema de escritura, y a él debe enfocarse la atención del individuo. Después la decodificación pasa a ser un elemento secundario, aunque nunca debe ser descuidado, y es en este momento cuando la significación como la apropiación de contenidos en relación al uso de la lengua escrita que adquiere prioridad y nunca debe omitirse cuando practiquemos una actividad lectora por simple que ésta sea.

El proceso de comprensión se inicia con unos cuantos elementos y poco a poco se va desarrollando, su campo de acción abarca: "desde el precio de un artículo hasta el estilo, el simbolismo y la visión del mundo del autor de una novela" (37).

La base de la comprensión del lenguaje en especial, o del mundo en general, es la organización interna del conocimiento; a través de esta habilidad el cerebro relaciona y amplía la información nueva que sustrae, que hasta cierto punto está aislada en el momento de la decodificación, para relacionarla con la ya adquirida al interpretar experiencias propias en respuesta a diferentes problemas cognoscitivos. Ahora bien, la comprensión no es una habilidad abstracta que se pueda aprender como una fórmula matemática o una receta de cocina, el proceso de apropiación de conocimientos a partir de la lectura comprensiva evidentemente no responde a un esquema cerrado que nos ayude a darle sentido a todo texto escrito aunque éste sea absurdo, en él intervienen una serie de factores que lo determinan: el tipo de texto en cuanto a forma y contenido, el objetivo de la lectura, la capacidad del lector, el momento y lugar en que se desarrolla la actividad lectora, etc.; sin embargo existen una serie de estrategias e instrumentos que el

(37) Frank SMITH, *op. cit.*, p. 188.

individuo puede adquirir para internarse en el vasto mundo de la lectura de manera sistemática. (Cuadro 9)

2.2 Consideraciones metodológicas para la didáctica de la comprensión de la lectura.

Existen variados métodos para la enseñanza de la lectura que se dividen principalmente en tres grupos: los sintéticos que parten de las unidades mínimas o fragmentarias con significado (letras, sílabas, palabras), los globales que dirigen el aprendizaje de la lectura con un criterio totalizador y unitario, y los eclécticos o mixtos que combinan elementos de los anteriores aunque hay cierto predominio de alguno de ellos.

La comprensión de la lectura se basa en una metodología global o natural, por lo tanto, enfoca al discurso como una unidad auténtica que se puede aprender en situaciones concretas en que entran en juego no sólo los elementos sensoriales y mentales del individuo sino sus emociones y tendencias.

Una de las primeras consideraciones que deben hacerse es la de recalcar la necesidad de manejar la enseñanza de la L.C. enfrentando al alumno directamente con los textos y de ahí se puede llamar su atención sobre algunos principios, rasgos y claves que lo ayuden a sacarle el mayor provecho posible a un escrito, aunque nunca podrá agotar todas las posibilidades porque éstas son infinitas y varían de un individuo a otro.

La lectura de comprensión requiere de una lectura relativamente rápida en comparación con la lectura lenta de la identificación palabra por palabra, la de memorización o la de reflexión de detalles; esto se debe a que la primera utiliza más la memoria a largo plazo que es la más efectiva; en cambio las segundas requieren de una memoria a corto término cuya información, en su mayoría, nunca llegará a ser almacenada en la primera debido a que se recarga excesivamente el sistema visual y se pierde efectividad.

La eficiencia del proceso es el principal objetivo que se debe perseguir en la lectura de comprensión, los medios para lograrla dependerán de la técnica de lectura y del tipo de ejercicios que se manejen; lo importante es que el alumno adquiera un esquema referencial primario del cual se desprendan una gama de estrategias de lectura (Cuadro 10), que enriquezcan su experiencia de ésta pero que no afecten el mecanismo básico del proceso, sin el cual se mira un texto sin entenderlo:

- 1.- Reconocimiento esquemático del texto.
- 2.- Elaboración de hipótesis.
- 3.- Lectura continua.
- 4.- Confirmación y revisión de las hipótesis.
- 5.- Segunda lectura

ESTRATEGIAS DE LECTURA.

Cuadro 10: Esquema referencial para la lectura de comprensión.

- 1.- El reconocimiento esquemático consiste en hacer un breve recorrido por el texto para determinar el tipo de código e identificar el título, las ilustraciones, la tipografía, el autor, la extensión y distribución del mismo, etc.
 - 2.- La elaboración de hipótesis sobre el contenido y función del material estará basada en el reconocimiento al establecer semejanzas con otros tipos de textos y en el uso de la información no visual que posee el lector.
 - 3.- Lectura continua para extraer la sustancia del texto, en ella deben manejarse una o varias destrezas según la estrategia o tipo de lectura empleados: determinación del significado contextual de las palabras, deducción del significado y/o aprendizaje de puntos léxicos desconocidos, manejo de información explícita e implícita, determinación del significado conceptual, identificación de las funciones comunicativas y de otras funciones del lenguaje, percepción y organización de las relaciones de las frases y las partes del texto a través de los mecanismos de cohesión léxica y/o gramatical, reconocimiento de indicadores, distinción de la idea principal de las ideas secundarias y de los detalles, extracción selectiva de puntos relevantes, interpretación del texto fuera de él, localización de información específica, translación de la información a otros esquemas, etc.
 - 4.- Confirmación y revisión de las conjeturas como consecuencia lógica del análisis efectuado.
 - 5.- Segunda lectura para detallar algunos elementos, reforzar puntos poco comprendidos y procesar la información trabajada.
- Para desarrollar este esquema es necesario que el maestro considere en su proyecto metodológico las siguientes consideraciones didácticas:
- Debe haber una lectura anterior del profesor para graduar e interpretar el material.
 - Es positivo leerle a una persona antes de que ella aprenda a leer sola, para que se familiarice con el proceso.
 - El primer punto por considerarse al empezar a leer es entender el empleo de los signos de puntuación para dar el sentido correcto a lo que leemos.
 - El gusto por la lectura se incita cuando el alumno descubre algo a través de ella y nunca cuando es obligada, por ello la lectura debe ser relevante para los alumnos en función de sus intereses.
 - La forma en que se presenta el material tiene estrecha relación con el interés que puede despertar.
 - La lectura es una cuestión de experiencia, en consecuencia, el primer paso son textos sencillos y cortos que puedan resumirse esquemáticamente y que sirvan de fundamento para experiencias de mayor complejidad.
 - El maestro debe hacer aportaciones eventuales sobre los puntos difíciles, pero nunca debe dar al alumno la solución; él tiene que averiguarla. Estas interrupciones para

intercalar ejemplos, preguntas, definiciones, ilustraciones son necesarias y de gran apoyo pero si no se dan en el momento adecuado pueden interferir negativamente en el proceso.

- Los resúmenes y fichas son un buen auxiliar en la comprensión de textos.

- Todos los objetivos de la lectura deben manejarse equilibradamente: información, placer, expresión, comunicación, creatividad, etc.

- No deben omitirse las "malas lecturas", que considere el profesor en cuanto a su contenido, estructura, intereses, etc.; para sobreproteger a "las buenas"; debe despertarse un sentido crítico sobre ellas para que el alumno aprenda a discernir entre unas y otras.

- Las actividades que se pueden desprender de la lectura son variadísimas e innumerables.

- Las bibliotecas son un espacio vital en las actividades lectoras.

- La lectura de comprensión es una actividad eminentemente silenciosa aunque se pueden utilizar participaciones interpersonales lo cual da mayor riqueza al trabajo.

- El alumno comprende en la medida que puede ir contestando las preguntas que se le plantean.

- Sólo en el caso de no poder comprender el significado global del texto se puede intentar, excepcionalmente, la identificación mediata de significados (literal).

- El lenguaje formal (escritura) no solo se adquiere por aprendizaje, existe como parte del lenguaje mismo que maneja el individuo de manera natural como herencia biológica, circunstancia que se debe aprovechar en favor suyo.

- El desarrollo cognitivo del sujeto determina este proceso por lo que deben respetarse las diferencias personales entre los alumnos: memoria, percepción, sensibilidad, etc.

- Es saludable incluir ejercicios de comprensión libre en que el alumno use sus propias destrezas, estrategias y trucos.

- La lengua escrita no sólo se maneja en el contexto del libro de texto, las fuentes son variadísimas.

Es muy difícil aplicar todas y cada una de las anteriores consideraciones en la elaboración de todos los objetivos pragmáticos de la lectura, no obstante su contenido general siempre debe estar presente en la elaboración de un programa de estudios con la finalidad de que la dirección del aprendizaje sea lo más adecuada posible. Por otra parte estas recomendaciones no sólo son pertinentes para el caso de un curso específico de lectura sino que deben ser básicas para todo maestro, ya que el aprendizaje de cualquier materia está basado fundamentalmente en la comprensión de lo que se lee.

"El mundo se percibe bajo el cristal de la lengua que hablamos"
Bouquet.

"La obra nace en la operación misma de la lectura"
Paul Valery.

1.1 Introducción.

La lectura como una de las actividades generadoras fundamentales para la formación del individuo, en "que se sienten implicados el lector y la cultura de la cual participa" (38), es una importante vía para la enseñanza de idiomas. La teoría de la claridad cognoscitiva o comunicación universal es aplicable a todos los sistemas de escritura, lo único que varía de un lenguaje a otro es la técnica para construir el código; por lo tanto, sea cual sea el enfoque o método que se utilice para enseñar una N.L. la lectura es un valioso instrumento.

La lectura como parte del mismo lenguaje es un excelente medio para descubrir las reglas del funcionamiento de la lengua que, posteriormente, se irán dominando para que el alumno se exprese con mayor libertad y eficacia en el contexto oral y escrito. Es de gran utilidad aprovechar la percepción visual porque el mundo que habitamos está plagado de imágenes impresas que lo ayudarán a conocer los rasgos gráficos de la lengua, además es vital reconocer que es más fácil leer en una segunda lengua que expresarse en ella; por ello la lectura debe ser uno de los objetivos primordiales en la enseñanza de idiomas.

El M.L. debe considerar como una generalidad al elaborar su plan de trabajo, sea cual sea el enfoque metodológico que elija, que los hábitos de lectura ya están adquiridos en la lengua materna y la soltura y precisión que tenga el alumno en ella interferirán, en mayor o menor grado, en el aprendizaje de la N.L.; además de que la didáctica de la lectura se hallará subordinada a la estructura de la lengua específica de estudio. Estos elementos repercutirán en el uso metodológico que se siga, el M.L. tiene que ser capaz de corregir, en la medida de lo posible, los defectos e ineficiencias que presenten sus alumnos en el proceso mismo de la lectura de su L.M., adaptándose a la situación concreta de la lengua española para este caso, a través del enlace de la enseñanza de las técnicas de lectura con el conocimiento mismo del lenguaje.

La L.C. en la enseñanza de idiomas ayuda al alumno a adquirir un vocabulario y repertorio visual (39), que le permitirá identificar por medio del recuerdo y la memoria: signos, morfemas, palabras, frases y estructuras semejantes que lo ayuden a utilizar estrategias de lectura en la reconstrucción significativa (comprensión) del texto. Este tipo de lectura basado en la abstracción, la práctica y el manejo de la inferencia como esquemas conceptuales debe evitar el uso de la lengua materna como modelo analógico, aunque es imposible erradicar este fenómeno sobre todo al principio cuando se manifiesta como una necesidad psicológica, lo que se pretende es evitar que el alumno

(38) LISA BLOCK DE BEHAR, *Una retórica del silencio*, p. 60.

(39) Cf. Frank SMITH, *op. cit.* p. 162; que limita el término de vocabulario visual al caso específico de las palabras y que yo amplío al de otras estructuras lingüísticas.

caiga en el peligroso juego de la literalidad al traducir; que es tan poco recomendable e ineficaz como la lectura automática o mecánica en la L.M.

1.2 La lectura como método global.

La lectura como sistema de estudio tiene una larga historia, fue conocida primero como método de traducción o método gramaticalista y tiene sus orígenes en la enseñanza de las llamadas lenguas muertas; con este enfoque la habilidad de leer se desarrolla con el objetivo de traducir conjuntándose ambos aspectos en función de la gramática, la cual es planteada desde una proyección rigurosamente normativa. Los resultados obtenidos con esta metodología fueron muy limitados, sobre todo si se toma en cuenta el esfuerzo titánico que hacían los alumnos para buscar una interminable lista de palabras en el diccionario y memorizar una serie de reglas, excepciones y funciones que a la larga ni les desarrollaba una destreza adecuada para la traducción, ni les permitía expresarse oralmente ya que nunca oían hablar al profesor en la N.L., éste se concretaba a dirigir el desarrollo casi matemático de las traducciones.

Cuando la enseñanza a través de la traducción empezó a ser caduca se pensó en una transformación de ella, aunque se siguió dando preferencia al plano escrito de la lengua; el límite de tiempo en los cursos hizo pensar que la lectura era la habilidad más necesaria por su efectividad al manejarse separadamente, así se desarrollaron una serie de métodos de lectura.

El uso de esta nueva perspectiva educativa, que estuvo muy en boga en los años sesentas, consistía en una serie de lecciones de lectura con abundantes materiales escritos en que predominaba frecuentemente la adquisición del vocabulario, los ejercicios gramaticales y algunos materiales para la traducción. Los resultados pedagógicos no fueron siempre los mejores porque omitían o descuidaban completamente el uso de otras habilidades fundamentales en el aprendizaje de una N.L. y aunque los alumnos podían leer perfectamente en ella comprendían muy poco o nada al escuchar hablar a una persona en dicha lengua.

La carencia metodológica de estos sistemas de enseñanza estriba en el hecho de que sólo se maneja un código del lenguaje, quizás el más prestigiado por ser visible y duradero, pero en realidad sólo se puede exigir su dominio en relación con el manejo de la lengua hablada, no puede considerárseles como códigos separados aunque tengan muchísimas diferencias. No obstante, con este tipo de métodos se lograron avances que justificaron su existencia por mucho tiempo, y sus cualidades pueden retomarse en cursos en que predomine la lectura como habilidad a desarrollar.

Las ventajas de un curso por el método de lectura son, según Michael West ⁽⁴⁰⁾, las siguientes:

- A) No se necesita dominar la gramática, sólo reconocerla.
- B) Las preposiciones tan complejas al hablar o escribir son "meramente neutrales" (más fáciles de entender por el contexto) al leer.
- C) No requiere de grandes habilidades en la enseñanza pues las lecciones están basadas en un procedimiento fijo.
- D) El maestro no necesita un conocimiento muy profundo de los temas.
- E) Todos los alumnos practican un 60% del tiempo, no se divide tanto el tiempo de clase como en la práctica oral.
- F) Si se aplica correctamente rinde resultados inmediatos.

⁽⁴⁰⁾ Citado por Juvencio LOPEZ VASQUEZ, *op. cit.*, pp. 152-154.

G) El alumno afronta algunas dificultades del lenguaje y no todas a la vez, lo cual simplifica el aprendizaje.

H) Sirve como base en el aprendizaje posterior de la lengua en forma práctica y total.

Algunas de estas ventajas son hasta cierto punto caducas dentro de los planteamientos teóricos más recientes y otras se han replanteado en métodos más completos. Por ejemplo en el enfoque comunicativo, en que se manejan las cuatro habilidades básicas, el dominio de la gramática tampoco es explícito, ni las lecciones son fijas; aún así existen algunos beneficios que el M.L. debe aprovechar en caso de necesitar recurrir a un curso de este tipo.

En la actualidad existen pocos métodos de lectura por objetivo único para la enseñanza de idiomas porque, en general, los planteamientos de la L.A. tienden a enfatizar la limitación que éstos ofrecen, en consecuencia los enfoques modernos aunque pueden mostrar cierta inclinación por ciertos objetivos siempre buscan el desarrollo equilibrado de las habilidades y destrezas que implica la apropiación de una N.L., sin embargo existen algunos métodos modernos globales de lectura para la E.I.

Una de las técnicas más socorridas es el "Método de lecturas corridas" (41) que, a grandes rasgos, consiste en continuar el siguiente procedimiento: leer de corrido y en voz alta el título y el párrafo de un texto; hacer una segunda lectura tratando de identificar, por intuición o analogía con la L.M., algunas palabras del contenido, buscar en el diccionario dos o tres palabras desconocidas que se repitan de preferencia varias veces, no deben ser más de tres para no cargar la memoria y perder eficiencia; iniciar una tercera lectura reconociendo las palabras elegidas y tratar de formar una idea del contenido del mismo; repetir constantemente los dos pasos anteriores hasta que se comprendan las palabras suficientes para adivinar o predecir el resto del párrafo; finalmente leer una o dos veces más de corrido para poner en práctica lo aprendido y establecer el contenido preciso del párrafo; estas operaciones se repiten en cada cláusula. Esta práctica intensa de lectura debe englobar alrededor de 300 páginas como promedio, las cuales se trabajarán en el límite de tiempo que establezca el alumno y que normalmente cada vez será menor para cada página; este mecanismo podrá ser acompañado posteriormente de una sección pequeña de ejercicios de traducción.

El desarrollo de este tipo de metodología no obedece al afán de ir en contra de las innovaciones pedagógicas, mas bien responde a la necesidad de aportar más oportunidades de enseñanza-aprendizaje para casos específicos y especiales como: los cursos en que hay poco tiempo para el uso activo oral de la nueva lengua, de los grupos con exceso de alumnos, de las personas que por alguna razón no pueden contar con una instrucción formal, para los alumnos que tienen escasa capacidad para adquirir un idioma o para aquellos que son excesivamente tímidos, para las personas que necesitan cubrir un examen de idiomas como requisito de estudio o bien del caso de las lenguas de especialidad que detallaré en la segunda parte.

En general, las etapas de todo método de lectura global son:

- * Visualización y lectura oral de expresiones, diálogos y textos de uso común con el auxilio de materiales ilustrativos.
- * Lectura comprensiva de materiales escolares adaptados didácticamente y todavía con el uso de ilustraciones o recursos visuales, por medio de estrategias de lectura simple el

(41) Id. Mauricio SWADESH, *El lenguaje y la vida humana*, pp. 293-296.

alumno debe practicar ejercicios léxicos, ordenar o buscar información, relacionar datos, etc.

- Comprensión de textos seleccionados en que pueda resumir, relacionar ideas y establecer las diferencias entre forma y contenido.

- Ejercicios de traducción o creación libre en los que ponga de manifiesto su conocimiento cultural y lingüístico,

En estas etapas se graduarán las lecturas de acuerdo a la capacidad, nivel de conocimiento e intereses de los estudiantes; en los ejercicios habrá un enfoque global del texto, es decir, se analizará por unidades de pensamiento y no por unidades mínimas para evitar que los alumnos traten de armar un complicadísimo rompecabezas en que las piezas no siempre embonan con la misma exactitud, ya que la estructura lingüística de cada lengua es distinta.

Los frutos de esta metodología son muy buenos pero se restringen a casos muy concretos, por ellos vale la pena conservar y superar este tipo de métodos para usarlos en estas situaciones especiales que siempre van a existir.

1.3 La comprensión de lectura como parte de un curso de Idiomas.

La lectura siempre ha ocupado un papel vital en la E.I., pero ha tenido épocas de mayor utilidad, prestigio y/o uso que otras como ya mencioné antes; en los métodos tradicionalistas tenía una función prioritaria entre las demás destrezas lingüísticas; en la época de auge estructuralista perdió mucha fuerza con el "boom" de los sistemas audio-orales, el creciente interés lingüístico por el discurso conversacional desplazó la comprensión de lectura por la comprensión auditiva; con los métodos globales empieza otra vez a ganar terreno, poco a poco surge una época de transición en que muchos autores la consideran parte fundamental de la enseñanza para los niveles avanzados debiéndose evitar al inicio del aprendizaje ⁽⁴²⁾; con los últimos enfoques metodológicos equilibra su importancia con la de las demás actividades o destrezas que comúnmente se manejan en la E.I.

La lengua escrita, considerada como el aspecto formal, lógico y más detallado del lenguaje, requiere de una enseñanza metodológica especial aunque sea un aspecto más del estudio de una segunda lengua. Así como ha variado el papel de la lectura en la E.I., también han variado las técnicas de su enseñanza de un método a otro, lo que en unos ha sido el simple pretexto o la motivación para iniciar las actividades, en otros ha sido el motor o eje central; en algunos textos la lectura aparece como una actividad aparte cuya función primordial es la de incrementar el léxico estableciendo relaciones de hiponimia, sinonimia, antonimia, etc., en otros aparece como material para las actividades de refuerzo o evaluación de los conocimientos gramaticales e incluso hay algunos textos en que la lectura se encuentra en un compendio o sección complementaria que se incluye para que el alumno adquiera conocimientos sobre la cultura de la cual procede la lengua de estudio.

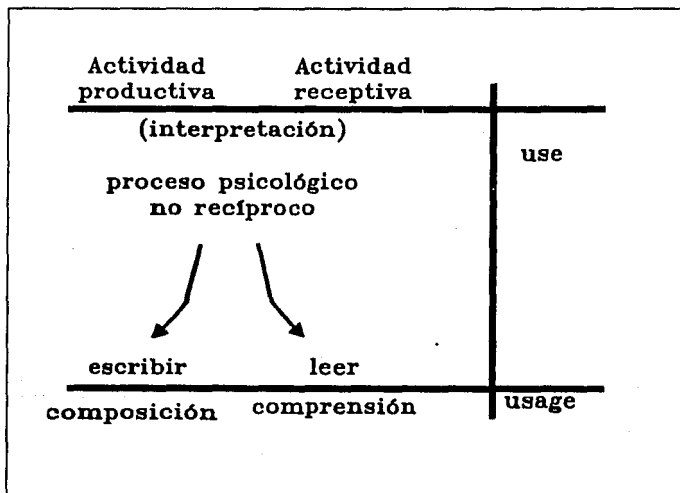
(42) W.A. BENNETT, *op. cit.*, p. 120 dice: "la lengua escrita es preferible en niveles medios o superiores", JUVENCIO LOPEZ VASQUEZ, *op. cit.*, pp. 122 y 123 aclara que la lectura se debe iniciar en una segunda etapa de enseñanza productivo-receptiva posterior a la inicial que es oral y totalmente productiva, y se debe desarrollar en otra etapa receptivo - productora (lectura y conversación); finalmente se debe afianzar en una cuarta llamada receptivo - productora (lectura y expresión escrita); FRANCISCO L. GAONA, *op. cit.*, p. 71 indica que "el período de enseñanza de la lectura y escritura es posterior y de refuerzo al primero que es audio-oral".

La clave del éxito no radica necesariamente en cuales sean los objetivos específicos de la lectura, sino en que su empleo siempre esté regido bajo principios metodológicos precisos que hagan de ella un recurso eficiente para que el alumno se acerque más a la N.L. a la cual pertenece de manera intrínseca.

2.- La lectura en el Enfoque comunicativo.

2.1 Consideraciones metodológicas.

En el enfoque comunicativo la enseñanza se dirige hacia el desarrollo de la competencia del alumno en relación a la práctica de las destrezas lingüísticas y a la adquisición de las habilidades comunicativas de hablar, escribir, escuchar y leer; las dos primeras son consideradas como actividades productivas y están completamente relacionadas con las dos últimas que son receptoras.



Cuadro 11: La lectura y escritura en el aprendizaje según Widdowson ⁽⁴³⁾.

⁽⁴³⁾ H. G. WIDDOWSON, *op. cit.*, p. 65.

En el caso específico de la lectura este planteamiento no implica forzosamente que sea indispensable leer para poder escribir o viceversa, el hecho es que su aprendizaje está fuertemente vinculado por la relación dialéctica y lingüística que existe entre ambos mecanismos (Cuadro 11).

En teoría la lectura es considerada como una actividad pasiva porque físicamente no hay un despliegue de movimiento palpable como en el caso de la escritura o el habla y mentalmente porque no hay un proceso de creación individual espontánea; sin embargo funcionalmente es una actividad indiscutiblemente activa, implica la participación del sujeto en todo sentido: hay un movimiento ocular continuo, anteriormente detallado, que después se complementa con la operación mental racional de la interpretación de la información visual (decodificación) y la información no visual (significación) en un doble proceso de comprensión, para dar sentido cada vez a más tipos de lenguaje en un mayor número de contextos.

La relación que tiene el sujeto con el texto, como canal de comunicación escrito, y con el contenido del mismo, a través de la información presentada, varía de una cultura a otra; por ello es necesario imbricar al alumno en la organización de la conducta comunicativa de la comunidad de la que procede la lengua de estudio. Estas relaciones intrínsecas entre una lengua y los hablantes, en este caso los lectores, deben ser respetadas cuando se diseñan programas de aprendizaje, ya que el primer paso para la comprensión de una lengua es:

"la forma en que los lectores negocian las interacciones específicas con un texto y con los usos y funciones de la lectura"⁽⁴⁴⁾,

así el significado de la lectura está revelado en la forma en que las personas en contextos específicos participan o interactúan durante los eventos comunicativos a que da lugar. Este binomio texto-contexto / lector-no lector, que se necesita que desarrolle el alumno en el desenvolvimiento del aprendizaje de la N.L., de ninguna manera puede estar desligado de las estructuras innatas de la L.M.; las cuales sufren un proceso de transformación en un mecanismo llamado interlengua, que es el que equilibra las diferencias entre las dos lenguas -L.M. y N.L.- que subyacen en el tipo de adquisición de una serie de ellas (Cuadro 12).

El desarrollo de la lectura como una destreza/habilidad es igual de importante que el de las tres restantes ya que constituye una parte intrínseca del lenguaje en que se pueden incluir sus tres funciones: la ideal porque el lector puede plantearse estructuras de pensamiento consigo mismo, la interpersonal cuando se establece un intercambio social autor/lector-lector/lector y textual al poder incluir los mecanismos de la macroestructura de manera lingüística.

Por otra parte, la lectura está relacionada con las otras habilidades en un proceso global de aprendizaje y simultáneo lingüísticamente, ya que el sistema de escritura incluye paralelamente la conciencia de la función comunicativa y el orden lógico del lenguaje. Las habilidades en la N.L. se relacionan de la siguiente forma:

* Leer y escribir se conjuntan cuando el alumno contesta ejercicios de comprensión, crea textos a partir de la lectura de uno, etc.

⁽⁴⁴⁾ Claire A. WOODS, "La lecto-escritura en las interacciones" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, p. 236.

"el contexto es una parte íntegra del texto en cualquier material escrito"; (45)

este proceso de descontextualización incluye desde tomar una carta personal, sacar una nota del periódico, extraer una parte independiente de un libro hasta la simplificación, ilustración, combinación y adaptación de textos más complejos; todos ellos elementos válidos para ser trabajados en este enfoque. El problema planteado por esta disyuntiva se puede compensar de cierta forma si se tratan de contextualizar los textos (46), aunque siempre habrá un grado de inautenticidad que irá en detrimento de la naturaleza del texto pero en favor del aprendizaje.

La base de la enseñanza de la lectura con esta metodología, como la de cada una de las otras destrezas, consiste en unificar todos los aspectos que la integran en un proceso gradual; este principio pedagógico fundamental no se puede perder, pero la graduación se hará de manera natural. No se presenta al alumno la lengua en secciones, temas o lecciones independientes y de fácil comprensión, porque sólo se refieren a un aspecto u objetivo único y omiten todo aquello que no se relacione con ellos, ya que facilitan el trabajo temporalmente pero lo obstaculizan después cuando el alumno se enfrenta a textos auténticos. El material debe presentarse como un todo en el que se dirige la atención del alumno sobre determinados puntos o formas de trabajo que se quiera que perciba o desarrolle, sin excluir aquellos otros elementos reales que en ese momento no queremos enfocar pero que existen en la naturaleza propia del texto.

Con este proceder metodológico el aprendiz conocerá desde un principio el complejo mundo de las relaciones de forma y contenido de un texto, aunque lo irá comprendiendo gradualmente. Esta integración aunque parece más complicada brinda mayores oportunidades de lograr con éxito y precisión el proceso de enseñanza, los resultados son más efectivos aunque no tan inmediatos como los de la enseñanza por temas y objetivos particulares.

2.1.1 Técnicas de lectura y tipos de ejercicios.

Existen muchas variantes en lo que se refiere a la terminología y las clasificaciones que se usan para nombrar y organizar las estrategias de lectura (47), esto ha motivado algunas confusiones en este campo llegándose a usar términos opuestos o diferentes indistintamente; entonces, para evitar caer en contradicciones de nomenclatura, he decidido manejar únicamente el término de técnicas de lectura. Las principales técnicas de lectura son (48):

• *Skimming* (lectura de ojeada)- consiste en dar una lectura continua y general al texto para determinar el contenido del mismo, es una actividad global relacionada con la efectividad *-fluency-* del alumno (lectura extensiva); con ella se refuerzan los procesos de inferencia, reflexión y predicción para poder proporcionar las ideas principales de un texto.

(45) Jerome C. HARSTE; y BURKE Carolyn, *Predicibilidad: un universal en lecto-escritura*, *ibidem*, p. 58.

(46) Françoise GRELLET, *op. cit.*, p. 8, usa el término *yuxtaponer* el contexto.

(47) Entre los técnicos más importantes de la lectura dentro de la corriente comunicativa Pugh utiliza el término *styles* (estilos), Lunzer el de *techniques* (técnicas), Grellet el de *ways* (modos) y Widdowson el de *kind* (clases).

(48) Incluy en primera instancia los términos en inglés porque así se usan dentro del enfoque comunicativo para la enseñanza del español, las aproximaciones de nomenclatura que están entre paréntesis son más.

• *Search reading* (lectura de reconocimiento)- es también una lectura general muy similar a la anterior, pero para dar una información que no está dada en el texto de la forma precisa en que se solicita, por ello la inferencia se utiliza con más profundidad; el alumno localiza ciertos datos y los interpreta.

• *Scanning* (lectura de detalle)- es una actividad de lectura relacionada con la exactitud *-accuracy-*, consiste en localizar a través del texto información específica de símbolos, nombres, fechas, frases o ideas particulares.

• *Receptive reading* (lectura receptiva)- se caracteriza por la determinación exacta de las ideas del autor sin la interpretación personal, es una lectura fotográfica del texto en que principalmente se manejan la memoria y la búsqueda literal.

• *Responsive reading* (lectura sensitiva)- consiste en interpretar el texto de manera creativa, tal vez en detrimento de la literalidad; se parte del texto (información visual) para dar una significación personal (información no visual).

Si se manejan equilibradamente todas estas técnicas el alumno podrá adquirir una verdadera competencia en la lectura; ya que podrá obtener ideas, interpretarlas, cuestionarlas y crear ideas propias en un proceso continuo que lo lleve de la práctica de las destrezas (*use*) a la adquisición de las habilidades (*usage*).

En cuanto a los ejercicios que se derivan de estas técnicas existe una gama interminable de tipos de lectura comprensiva, para su elaboración debe guardarse una relación directa con una serie de factores externos pero determinantes también como: la edad, intereses y nivel de los alumnos, tipo de curso, clase de texto, etc. Dentro del enfoque comunicativo cada uno de los ejercicios que se incluya a su vez debe estar en función de uno o varios objetivos específicos que se pretendan lograr, pero finalmente todos ellos deben estar encaminados a lograr, paulatinamente, que el alumno mejore su competencia comunicativa/lingüística; para ello debe procurarse una unidad temática y lógica.

La tipología de ejercicios manejados en un curso debe abarcar todos los niveles de un texto (**Cuadro 13**), es muy conveniente que se combinen para que el alumno siempre descubra algo nuevo; sin embargo debe evitarse la saturación de ejercicios y/o reactivos para cada texto, que muy lejos de ser productiva provoca la falta de interés de los alumnos y la disminución de su capacidad de retención y concentración.

1. Para determinar el contenido del texto deben crearse ejercicios sobre:

A) Objetivo y función.

- Predicción a través de elementos explícitos: título, distribución, imágenes, autor, etc.
- Referencias e inferencias.
- Definir el objetivo del texto discriminando información.
- Fijar los límites funcionales.

1.- CONTENIDO

- A) Objeto y función del texto**
- B) Organización del texto**
- C) Tematización**

2.-COMPRESION DEL SIGNIFICADO

- A) Respuestas lingüísticas**
- B) Respuestas no lingüísticas**

3.- VALORACION DEL TEXTO

- A) Intención del escritor**
- B) Opinión personal**

Cuadro 13: Niveles de comprensión que se deben manejar en los ejercicios de lectura (49).

B) Organización.

- Desechar información intrascendente.
- Buscar tópicos o ideas principales.
- Relacionar las ideas centrales con las secundarias que sean su soporte.
- Establecer secuencias cronológicas.
- Elaborar esquematizaciones.
- Establecer relaciones de causa y efecto.
- Hacer descripciones.
- Buscar o hacer analogías, contrastes y comparaciones.
- Desglosar y/o clasificar determinada información en unidades cohesivas.
- Elaborar argumentos lógicos.

C) Tematización.

- Aproximación gradual a los temas.
- Relación de ejes temáticos con elementos derivados.

2.- Para comprender el significado se deben elaborar ejercicios en que se ubiquen:

A) Respuestas lingüísticas.

- Organizar la información significativamente.
- Comparar textos.
- Análisis semántico y/o gramatical.
- Resumir y recapitular.

(49) Este cuadro es un resumen esquemático del material presentado por Françoise GRELLET, *op. cit.*, pp. 12 y 13, como *Reading comprehension exercise type*.

B) Respuestas no lingüísticas.

- Ordenar diferentes secuencias gráficas, simbólicas y gráfico-simbólicas.
- Comparar textos.
- Usar ilustraciones.
- Armar rompecabezas (series de palabras, juegos, etc).
- Transportar la información del texto a esquemas, cuadros, fichas, llaves, tablas, estadísticas, etc.

3.-Finalmente para valorar al texto los ejercicios pertinentes deben ser:

A) Intención del autor.

- Síntesis del texto en función de la proyección del autor.
- Exposición de las ideas de un texto.
- Evaluación del material.

B) Opinión personal.

- Composiciones sobre el autor, la obra o el tema.
- Crítica y discusión.

Esta tipología de ejercicios se puede desarrollar por medio de una variedad de reactivos, dentro de cada uno de ellos puede haber variantes que se pueden combinar, entre éstos se encuentran principalmente:

- Identificación o selección: el alumno subraya, encierra o marca la respuesta correcta.
- Asociación: se relacionan ideas, sucesos, fechas, nombres, conceptos, etc. con categorías similares o iguales.
- Correspondencia: se busca la relación gráfica-objetiva, objetiva-simbólica y gráfica-simbólica de diversos elementos.
- Clasificación: se agrupan categorías de acuerdo a un punto de referencia.
- Corrección de errores: identificación de elementos ajenos al sistema, grupo o estructura planteada.
- Complementación o canevá: se terminan estructuras como cuadros, frases, esquemas, títulos, etc.
- Descripción: explicación de elementos requeridos de acuerdo o a partir del contexto.
- Mutación: se cambian o sustituyen elementos de igual categoría.
- Opción múltiple: se identifica una respuesta correcta entre varias.
- Ordenamiento: acomodar genérica, lógica, secuencial, posicional o cronológicamente series homogéneas.
- Respuesta breve: preguntas cerradas para contestar con cierta precisión por medio del recuerdo o la memoria.
- Interpretación: explicación de algunos elementos planteados en preguntas abiertas.
- Repetición: se duplican estructuras o categorías por analogía cambiando algunos elementos.
- Incremento: el alumno aumentará una serie de aspectos o categorías requeridas ante situaciones específicas.
- Respuesta alterna: el alumno trata de calificar un hecho categóricamente en situaciones específicas.

Para elaborar un libro de texto, unos cuantos ejercicios o un solo examen es necesario combinar el manejo de las técnicas de lectura, los tipos de ejercicios y de reactivos de acuerdo a la clase de texto; si se utilizan equilibradamente estos elementos se puede crear una variedad infinita de opciones a través de las cuales el alumno adquiera la capacidad de leer en la N.L. como si lo hiciera en la suya propia. No incluyo cada una de las posibilidades tipológicas de ejercicios de comprensión de lectura porque agotaría exhaustivamente el presente trabajo, sin embargo incluyo algunas ejemplificaciones en la segunda parte (Anexo 3).

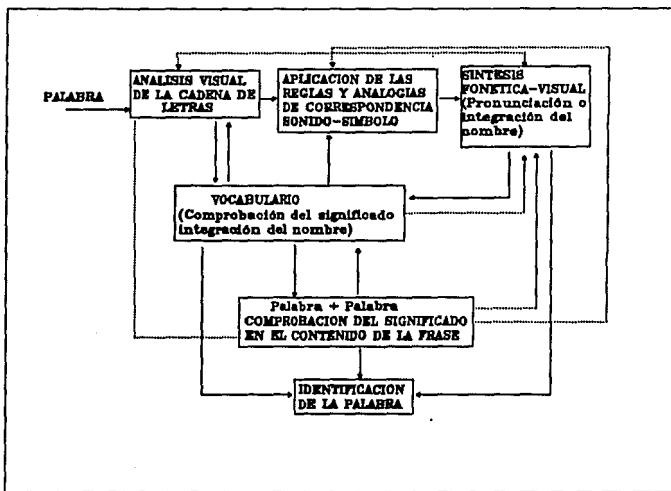
2.1.2 La lectura y el vocabulario.

El vocabulario siempre ha sido uno de los tópicos de mayor relevancia y controversia en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere y particularmente en lo que al campo de la lectura se trata. El vocabulario es un elemento muy importante porque nos indica de forma evidente como se interpreta el mundo epistemológicamente en cada comunidad lingüística en relación con las entidades físicas y culturales, es un conjunto enorme y siempre abierto de unidades léxicas imposible de aprender separadamente pero posibles de adquirir por su recurrencia contextual.

Tradicionalmente y durante mucho tiempo el vocabulario se incluía en enormes listas de palabras aisladas que el alumno tenía que memorizar para facilitar su aprendizaje de la N.L., con este proceder el alumno aprendía y reconocía muchísimas palabras pero no podía identificar siempre su significado exacto ya que esto, generalmente, está en relación a su recurrencia en el texto en una red de referentes (contexto). En esta proyección el diccionario resultó ser la pieza clave del aprendizaje, el alumno tenía que trabajar arduamente en la búsqueda de significados y este instrumento en repetidas ocasiones resultaba ineficaz porque no siempre le daba al alumno las relaciones contextuales que necesitaba para comprender determinado término.

Después se planteó que el vocabulario, aunque constituía un elemento de aprendizaje abierto, tenía que relacionarse morfológica, semántica y hasta sintácticamente con los objetivos propios de los temas y lecciones tratados. A partir de entonces se empezó a trabajar, pero de manera muy restringida, con un enfoque más globalizador; aunado a este avance se determinó su importancia en relación con el aprendizaje de la ortografía, aunque este aspecto compete más al caso de la producción escrita, se manejaron ejercicios ortográficos de vocabulario porque se consideró que "la ortografía entra por los ojos".

Ahora se cree que el alumno reconoce la palabra como algo diferente por sus características globales gráficas, incluso en el caso de palabras parecidas visualmente en que sólo tiene que agudizar más su percepción, después compara el estímulo visual con los elementos de vocabulario ya almacenados en la memoria y finalmente guarda la información para usarla en otro contexto (Cuadro 14).



Cuadro 14: Proceso de lectura a nivel de una palabra esquematizado por Calfee, Vellutino y Scanton.

Dentro del marco comunicativo la enseñanza del vocabulario no es un apartado especial que se rija por una metodología específica, es una parte orgánica y común en el desarrollo de las habilidades que se trabajan, sin embargo en cada una de ellas tiene un uso diferente:

- Vocabulario de conversación: activo, productivo, disponible y espontáneo.
- Vocabulario de la comprensión auditiva: pasivo, receptivo y de reconocimiento.
- Vocabulario de la lectura: pasivo, receptivo y de reconocimiento gráfico.
- Vocabulario de la escritura: activo, productivo pero no siempre disponible y espontáneo.

En el caso particular de la lectura el alumno puede asimilar el vocabulario a través de diferentes formas: relación directa con fotografías y dibujos, intuición directa, contexto, ejemplos y definiciones, uso de cognados, procedimiento racional (una palabra en varias

ocasiones), definición etimológica, análisis morfológico, comparación y contraste, conceptualización, relaciones de significado, dominio ortográfico, clasificación de palabras, traslación del significado a otros contextos y por la traducción simple con ayuda del diccionario. Estas formas didácticas se pueden aplicar a los siguientes tipos de ejercicios ⁽⁵⁰⁾:

- 1.- Contextualización.
- 2.- Tipos de palabras.
- 3.- Uso de compuestos.
- 4.- Estructura de las palabras.
- 5.- Relaciones de hiponimia.
- 6.- Sinónimos, antónimos y/o relaciones binarias.
- 7.- Valores denotativos (referenciales) y connotativos.
- 8.- Diferencias semánticas en hipónimos.
- 9.- Palabras rimadas.
- 10.- Morfologías.
- 11.- Nombres comunes y propios.
- 12.- Derivados.
- 13.- Sufijos y prefijos.
- 14.- Creación de nuevas palabras por derivación.
- 15.- Microsistemas léxicos (familias de palabras o palabras relacionadas funcionalmente: femenino - masculino, concreto - abstracto, continuo - discontinuo, inanimado - animado, individual - colectivo, etc).
- 16.- Lista de palabras.
- 17.- Pronunciación.
- 18.- Vulgarismos y regionalismos.
- 19.- Ambigüedad.
- 20.- Polisemia.
- 21.- Formas de contracción (apócope, abreviaturas, etc).
- 22.- Acrónimos y siglas.
- 23.- Eufemismos y tabúes.
- 24.- Figuras de dicción.
- 25.- Palabras comodín.
- 26.- Niveles sociales.
- 27.- Préstamos de otras lenguas.
- 28.- Juegos de palabras (crucigramas, anagramas, etc).

Estos elementos se manejan para todos los tipos de vocabulario, aunque su tratamiento puede segmentarse en vocabulario de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos) y el de estructura (auxiliares, preposiciones, conjunciones, pronombres y artículos); para su adquisición Widdowson propone dos tipos de procedimientos:

* *Priming glossaries* (Glosario básico): consiste en dar una lista de palabras de posible dificultad o de mucha recurrencia y contextualizarlas antes de la lectura con la finalidad de facilitar la comprensión del texto.

⁽⁵⁰⁾ O'Rourke citado por María del Pilar BATTANER, *op. cit.*, pp. 204 y 205.

• **Prompting glossaries** (Glosario referencial): se crea un vocabulario en que se expliquen las palabras de acuerdo al contexto y fuera de él para que el alumno amplíe su marco referencial (51).

Aunque en el libro de texto se manejen ejercicios de vocabulario de manera explícita se debe permitir al alumno usar el diccionario, evitando el uso abusivo de éste; se le puede recomendar que cuando busque una palabra eche una ojeada sobre los términos que anteceden y preceden a la palabra en cuestión para establecer diferentes acepciones de un campo semántico, con este hábito el alumno amplía su vocabulario constantemente.

2.1.3 La evaluación

La evaluación de los resultados en la lectura bajo este enfoque es menos precisa si consideramos la rigurosa exactitud cuantitativa de la evaluación objetiva en su aspecto formal, ésta es rechazada parcialmente porque muchas veces arroja apreciaciones erróneas en tanto que el alumno puede contestar bien todas las respuestas de un ejercicio o examen por azar, por intuición, por la facilidad para establecer relaciones visuales o por cualquier otra razón; sin comprender realmente el texto o pasando por alto muchos puntos importantes del mismo.

La dirección evaluativa de la comprensión de la lectura es bastante compleja, medir la competencia lograda no es una tarea sencilla e implica cierta subjetividad; que si no se maneja adecuadamente puede desvirtuar la calidad de los resultados ya sea favorable o negativamente.

La evaluación tiene que partir de la lectura misma y puede desarrollarse a través de dos instrumentos (52):

- Las lecciones que se utilizan constantemente como un medio mismo de aprendizaje en el desarrollo de las destrezas de lectura, en estos ejercicios los resultados deben ser observados y detallados por el maestro a través de anecdotarios y registros acumulativos en los cuales se concentrará el número de reactivos y, de manera independiente, datos sobre el desarrollo y la eficacia alcanzada.
- Los exámenes en que el alumno tiene que demostrar su habilidad para trabajar un texto.

Si se usan ambos elementos es posible evaluar el aprovechamiento en términos de efectividad y exactitud (*fluency* y *accuracy*), con lo cual se completa verdaderamente el aprendizaje de un idioma según los lineamientos del enfoque comunicativo.

El M.L. al crear su batería de trabajo y/o evaluación debe considerar las siguientes cuestiones pedagógicas:

- El número de reactivos no debe ser excesivo porque se pierde eficiencia.
- Se deben expresar con claridad las instrucciones para evitar errores de interpretación e incompreensión.
- La búsqueda de un equilibrio entre los temas o aspectos sencillos y los complejos para mantener el interés del estudiante.
- Las respuestas no deben guardar siempre una exacta relación con las preguntas para evitar la contestación por azar o por la lógica.

(51) H.G. WIDDOWSON, *op. cit.*, p. 86.

(52) Françoise GRELLET, *op. cit.*, p. 9, usa los términos de *testing* y *teaching*.

- La inclusión de márgenes de error sin que por esto pierda validez el test.
- Es recomendable omitir los puntos obvios, ambiguos o capciosos.
- Evitar en la medida de lo posible sugerir respuestas al usar términos claves.
- Los errores de los alumnos considerados conjuntamente deben ser una fuente de información para hacer variantes programáticas en cuanto a tema, contenido y técnicas de enseñanza ⁽⁵³⁾.

2.2 La comprensión de la lectura en la enseñanza del español en el CEPE.

La lectura es un recurso manejado profusamente y con muchas variantes en los libros *Pido la palabra*, sin embargo su presencia en la mayoría de los casos no obedece a una metodología especial; ya que en ellos se busca una integración de las cuatro habilidades. Su uso está condicionado a los lineamientos del E.C. por ello se incluyeron materiales auténticos, omitiéndose casi por completo los textos elaborados por los maestros, con esto se ha logrado que los libros sean muy versátiles e interesantes en cuanto a los materiales presentados.

La lectura se aborda en los cinco niveles a través de varios aspectos que, lógicamente, van de acuerdo con la estructuración programática de cada uno de ellos; pero que en términos generales se rige por los siguientes mecanismos:

- Transcripción de diálogos que el alumno lee antes, simultáneamente o después de la comprensión auditiva.
- Elemento motivacional a partir del cual surgen las actividades comunicativas.
- Medio para el conocimiento y la comprensión de temas culturales.
- Reafirmación de algunos puntos gramaticales.
- Instrumento para la creación espontánea de discursos orales y escritos.
- Forma de evaluación.

En términos generales esta variación de usos de los textos escritos favorece el desarrollo de la lectura comprensiva; no obstante creo que falta mayor trabajo sobre la metodología específica de la lectura. El enfoque bajo el cual se aborda la lectura es mucho más eficiente bajo la metodología implantada, aún así, debe enfatizarse más su uso en términos de *use/usage, fluency/accuracy* - ya detallados anteriormente para explotar con mayor fuerza la comprensión de lectura, el desarrollo de este punto es el motivo de la segunda parte del presente trabajo.

⁽⁵³⁾ *Id.*, Francisco LARROYO, *La ciencia de la educación*, en sus dos capítulos referentes a la evaluación, pp. 431-452.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO I Trabajo experimental.

"Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo"

Wittgenstein

1.- Planteamiento del proyecto.

1.1 Hipótesis: fundamentación y delimitación.

A partir de las cuestiones desarrolladas en la primera parte, que constituyen la fundamentación teórica de mis ideas, ahora; es necesario marcar los límites que abarcan las mismas y plantear específicamente el campo de estudio de la investigación que fue motivo de esta tesis.

Durante el transcurso de mis primeras experiencias laborales en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, como maestra de español, poco a poco me vi inmersa en una nueva proyección de mi lengua materna. Esta nueva posibilidad fue surgiendo conforme me enfrentaba a los problemas que implica la enseñanza de un idioma; porque, aunque aparentemente yo como estudiante de lengua y literatura española creí que no tendría mayores dificultades en esta actividad, me di cuenta de que no era tan sencillo como parecía. Finalmente llegué a la conclusión de que este tipo de trabajo representa, como todos aquellos que están relacionados con la enseñanza, poner en juego muchos mecanismos para poder lograr realmente que un alumno asimile una lengua que no es la suya.

La primera cuestión que consideré fue la heterogeneidad de los grupos que asisten a este centro. Las diferencias no sólo radican en la variedad de nacionalidades de los alumnos y por lo tanto en la variedad de idiomas maternos (**Cuadro 3**); sino que también observé una estructura cronológica muy disímil: desde el joven estudiante de preparatoria que viene a México a estudiar español como una materia curricular, para cubrir su plan de estudios; pasando por la esposa del empresario, que se quedará en nuestro país por un par de años para llevar a cabo sus planes de negocios; hasta el estudioso maestro de idiomas, preocupado por cuestiones específicas del lenguaje. Toda esta diversidad de variantes constituye por sí sola una gama de intereses, de ideas, de nivel académico y, lógicamente, de conocimiento gramatical de su propia lengua, es decir, de su grado de concientización ante ella.

A pesar de todas estas diferencias, finalmente, todos estos alumnos tienen un interés común: aprender español. Esta meta compartida, si para ellos constituye una situación de aprendizaje bastante compleja, para nosotros como maestros representa una situación de enseñanza con una dificultad todavía mayor; porque nuestra misión no sólo radica en transmitir una serie de conocimientos sobre la lengua y en proporcionar al alumno un conjunto de pautas que lo ayuden a hablar en dicha lengua, nuestro papel va más allá. Tenemos que lograr que el alumno poco a poco pueda comunicarse y desenvolverse en esta nueva lengua, para que finalmente pueda "sentir" y "pensar" en ella que, a mi juicio, es la meta final en este tipo de enseñanza.

Para llegar a tales objetivos es necesario que los maestros de idiomas trabajemos en los muy variados campos que nos ofrece la lingüística aplicada: metodología, auxiliares didácticos, estrategias de aprendizaje, etc. El incursionar dentro de los límites de esta disciplina nos ofrece un horizonte ilimitado; por ello es precisamente que decidí iniciar, dentro de este marco tan poco explorado en niveles de licenciatura, mi primer trabajo de investigación a nivel profesional.

En este trabajo no me referiré al español como lengua extranjera (L.E.), porque no se trata de una lengua aprendida lejos del país donde se habla; aunque tampoco me referiré a ella como lengua dos (L.2), considerando que es una lengua que se aprende en el país donde es hablada. La causa de omitir esta distinción hecha por Pit Corder y retomada por Ana María Maqueo (34), y que independientemente me parece muy útil, consiste en el hecho de evitar confusiones con el término de segunda lengua.

En la mayoría de los casos el español no es la segunda lengua que aprenden nuestros alumnos, sino la tercera o cuarta (Cuadros 15 y 16).

LENGUA MATERNA	SEGUNDA LENGUA	TERCERA LENGUA	CUARTA LENGUA
INGLES	FRANCES	ESPAÑOL (3)	
FRANCES	ESPAÑOL (5)	INGLES	ESPAÑOL (1)
	ALEMAN	ESPAÑOL (3)	
ALEMAN	INGLES	FRANCES	ESPAÑOL (1)
	ESPAÑOL (2)	ESPAÑOL (1)	
	INGLES	ESPAÑOL (1)	
	FRANCES	ESPAÑOL (1)	
JAPONES	ESPAÑOL (3)		
	INGLES	ESPAÑOL (7)	
GRIEGO	ESPAÑOL (2)	ESPAÑOL (1)	
	FRANCES		
BULGARO	ESPAÑOL (1)	FRANCES	ESPAÑOL (1)
	INGLES	ESPAÑOL (1)	
FINLANDES	INGLES	ALEMAN	ESPAÑOL (1)
	ESPAÑOL (1)		
HINDI (y otros idiomas oficiales de la India)	INGLES	ESPAÑOL (7)	

Cuadro 15: Concentración de aprendizaje de lenguas. (Entre paréntesis se indica el número de alumnos que se encuentran en dicha situación idiomática).

(34) Ana María MAQUEO, *op. cit.*, p. 17 y S. Pit. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, p. 60.

La graficación de los cuadros anteriores fue obtenida gracias a la técnica de muestreo, la cual elegí porque considero que para resaltar este aspecto una pequeña muestra arrojaría datos lo suficientemente representativos, ella es resultado de la información proporcionada en los siguientes cursos:

1.- Curso semestral de primavera (Nivel I)	12 alumnos
2.- Curso intensivo de verano (Nivel II)	10 alumnos
3.- Curso semestral de otoño (Nivel IV)	6 alumnos
4.- Curso intensivo de verano (Nivel III)	14 alumnos
	42 alumnos

<u>ESPAÑOL COMO</u>	<u>No. DE ALUMNOS</u>	<u>PORCENTAJE</u>
2a. LENGUA	13	30.0%
3a. LENGUA	25	59.5%
4a. LENGUA	4	9.5%
		99.5%

Cuadro 16: Porcentajes del aprendizaje de lenguas.

Es importante hacer notar que en este estudio no llevé a cabo un análisis cuantitativo-cualitativo del manejo que tienen estos alumnos en las lenguas adquiridas, debido a que el fin último de esta tesis no consistía en demostrar este tipo de cuestiones; sólo cabe aclarar que los datos proporcionados por los estudiantes fueron sobre la base de considerar una segunda lengua a aquella en la que podían expresarse con cierta fluidez y que comprendían sin mayores dificultades.

Así pues, no me refiero al español como L-2, sino que utilicé el término de nueva lengua (N.L.) porque lo considero más idóneo. Para remitirme a los alumnos elegí el término de no hispanohablantes (N.H.) ya que esta denominación puede englobar con más precisión a una comunidad tan versátil.

Ahora bien, cuando yo empecé a impartir cursos en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en 1988 acababa de aparecer el primer libro (*Pido la palabra, 1er nivel*) producto de la reforma educativa planteada, a partir de 1985, dentro del marco de esta institución. Este cambio, como ya lo dije anteriormente, incluía el uso del enfoque comunicativo, hasta ahora ya se publicaron los libros *Pido la palabra, 3er. nivel* (diciembre de 1988), *Pido la palabra, 4to. nivel* (noviembre de 1990), *Pido la palabra, 5to. nivel* (marzo de 1990) y *Pido la palabra, 2do. nivel* (noviembre de 1991) y algunos suplementarios están en proceso de corrección e impresión. La aparición de estos textos constituye un gran avance en lo que se refiere a los planteamientos de la L.A. en el seno de la enseñanza del español en México, considerando que el CEPE es la institución más allegada a este tipo de enseñanza dentro del ámbito de la UNAM y consecuentemente de nuestro país.

En lo que se refiere a la evaluación sistemática de este proyecto, considero que se requiere de un trabajo en equipo sumamente detallado y a largo plazo, ya que los frutos de un proyecto de esta naturaleza tardan en madurar alrededor de una década. No obstante, esta afirmación no invalida el hecho de que conforme se vaya avanzando en el

manejo de este nuevo enfoque se pueden ir modificando aquellas cosas o elementos que no tengan la funcionalidad que en su planteamiento original se pretendió. Es precisamente aquí, en este momento del proceso de implantación de una nueva metodología, en el que yo quiero aportar mi trabajo de investigación; el cual estuvo dirigido especialmente al campo de la comprensión de la lectura. Considero que esta actividad es una tarea primordial en cualquier rama del conocimiento que se pretenda enseñar y de manera muy especial en el aprendizaje de una nueva lengua. El conjunto de materias correspondientes a la adquisición concreta de la lengua española en el CEPE es el siguiente ⁽⁵⁵⁾:

NIVEL I

- * Español I - Introducción a la lengua y el habla españolas enfatizando la comprensión auditiva y la expresión oral, relacionando el proceso de aprendizaje de la lengua con la realidad cotidiana de México.
- * Conversación - Práctica de las destrezas comunicativas adquiridas en el curso de Español I, ubicando al alumno en el contexto sociocultural mexicano.

NIVEL II

- * Español II- Práctica de estructuras más complejas que en el nivel anterior y un mayor dominio de la competencia comunicativa, dando mayor énfasis a la producción de discursos argumentativos, tanto orales como escritos.
- * Comprensión de Lectura - Práctica de diversas estrategias de comprensión de lectura que permitirán el entendimiento de diferentes formas y temas.

NIVEL III

- * Español III - Práctica de las competencias situacional y discursiva en diversos contextos de la vida diaria, así como la adquisición de las estructuras gramaticales compuestas y de otras específicas del español.
- * Redacción - Práctica escrita de discursos descriptivos, narrativos, lógico-argumentativos, emotivos y prescriptivos en diversas situaciones comunicativas.

NIVEL IV

- * Español IV - Práctica avanzada de las 4 habilidades, surgida del contacto con los más diversos discursos tanto de la vida diaria como literarios.
- * Gramática - Revisión general de los problemas gramaticales más comunes en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

NIVEL V

- * Español V - Perfeccionamiento de las competencias lingüística y comunicativa: la práctica de las destrezas tiene por objeto la comprensión y producción de discursos a un nivel equivalente al de un hablante del español como lengua materna.

(55) *Información general*, Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM, pp. 12 y 13.

* Comprensión auditiva - Práctica de diversas estrategias de comprensión auditiva para alumnos de nivel avanzado, con objeto de facilitar el acceso a discursos de diversos tipos y niveles de dificultad.

En cada nivel hay un curso de 2 horas de español en el que se manejan, en diferente proporción, las cuatro habilidades básicas de un curso comunicativo de idiomas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita) más otra materia de una hora en la que se refuerza alguna de ellas de manera especial. A partir del nivel III es cuando el alumno puede llevar otras materias de arte, historia, literatura, estructura de la lengua y cultura en general; porque es cuando se supone que ya posee un nivel de español intermedio que le permite tomar una clase en él. Estas últimas opciones formarían parte de la adquisición de una quinta y última habilidad básica, no incluida por todos los autores, y que no por ser menos directa en relación a la estructura de la lengua es menos importante: el conocimiento de la cultura de la que procede el idioma que se está aprendiendo ⁽⁵⁶⁾.

Como vemos en el primer y segundo nivel el alumno tiene muchas menos posibilidades de elegir materias de estudio, debido a que tiene un menor o nulo manejo de la N.L.; para contrarrestar esta situación, un tanto problemática, en primer nivel se imparten 2 cursos en inglés que aunque representan una buena opción de alguna manera son limitantes ya que excluyen a todos los alumnos que no saben hablar la lengua inglesa, también hay 2 cursos no académicos (sin créditos), uno de guitarra y otro de bailes típicos; además en segundo nivel hay 5 materias optativas del área de historia.

A pesar de estos esfuerzos por ofrecer mayores posibilidades a los alumnos de estos dos niveles, a mi parecer no son suficientes, sobre todo si consideramos que estos estudiantes se caracterizan por su gran inquietud ante su situación de aprendizaje de la N.L. y quisieran aprenderla lo más rápido posible; además de que estos niveles son los más poblados. Estas razones invitan a pensar en la necesidad de ofrecer un número mayor de cursos que podrían ser dedicados al desarrollo de las habilidades que se trabajan por separado en niveles superiores; las cuales serían manejadas, por supuesto, con estructuras menos complejas.

La inclusión de estos cursos podría ser a través de materias seriadas o, simplemente, como cursos optativos para aquellos alumnos que quieran reforzar una habilidad en especial. Una de las posibilidades que podrían incluirse dentro de esta propuesta es la de ofrecer un curso de Comprensión de lectura para primer nivel, esta opción es la que yo he elegido para trabajar, por ello voy a continuar puntualizando las razones que sustentan esta proposición:

1.- Quiero iniciar subrayando la premisa que sostiene que nuestros alumnos están aprendiendo una L.2 y no una L.E. ⁽⁵⁷⁾, esta situación propicia que el estudiante indirectamente, y tal vez hasta inconscientemente, se vea impulsado a reforzar su competencia comunicativa: cuando va al correo, al hacer sus compras, al transportarse a la escuela, para ponerse de acuerdo con su familia mexicana, al oír la radio y/o ver la televisión; sólo por mencionar algunas de las múltiples ocasiones en que se da este

(56) Cf. FRANCISCO L. GAONA, *op. cit.*, p. 12, habla de una quinta habilidad de conocimiento de la cultura la cual está implícita en las otras cuatro; SARA MARTÍNEZ DE GRAUÉ en el prólogo del libro *Pido la palabra, 1er nivel* sin numeración, habla de aprender una lengua como el vehículo más adecuado para internarse en una cultura ajena; JUVENCIO LOPEZ VASQUEZ, *op. cit.*, p. 121, plantea la necesidad de incrementar los tópicos sobre la vida y cultura del pueblo que origina la lengua de estudio; y W.A. BENNETT, *op. cit.*, p. 76, menciona que para introducir a un estudiante a una segunda lengua es necesario inmiscuirlo en su cultura y sociedad porque es en estas donde el lenguaje está implicado con mayor fuerza.

(57) *Id.*, nota 55.

hecho lingüístico. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que en primer nivel hay un curso de Conversación dedicado completamente a la práctica de la expresión oral con el consecuente manejo de las funciones comunicativas y que, además, en este nivel "reciben mayor énfasis la competencia auditiva y la expresión oral" ⁽⁵⁸⁾ como habilidades básicas; por lo que aunque se incluyan ejercicios de lectura éstos generalmente se concretan a la extracción de datos en apoyo de un tema gramatical sin explorar el mundo de las estrategias de lectura.

Estas dos razones reflejan el hecho de que el alumno no recibe la misma ayuda para enfrentarse ante la situación oral que ante la escrita. Esta última es también muy importante en la etapa inicial de aprendizaje de un idioma, no debemos pasar por alto que paralelamente a los momentos de expresión oral los de expresión escrita se le presentan al alumno en innumerables circunstancias reales y muchas veces también de resolución inminente: cuando quiere informarse de las noticias de México o de su país a través del periódico; para elegir sus actividades de fin de semana en algún medio informativo impreso; para llenar una solicitud de banco, biblioteca u otro servicio; para seguir instrucciones al realizar un trámite, preparar algún alimento o usar determinado producto; para interpretar los anuncios o carteles que ve en la calle, etc.

En resumen: la práctica particularizada de la comprensión de lectura constituye un área que refuerza activamente la metodología comunicativa, ya que ubica al alumno en el plano escrito para que a través de la comprensión profundice en el aspecto gráfico del lenguaje y desarrolle una especie de intuición ante las estructuras gramaticales; la cual le dará mayor competencia lingüística. Este descubrimiento o aplicación práctica de ciertos puntos gramaticales será un uso más en la comprensión de lectura y no la meta a perseguir como en los enfoques tradicionales.

2.- Ahora bien, la comprensión de lectura es una habilidad cuya aplicación no sólo abarca textos literarios, científicos o informativos de cierta complejidad; sino que, como ya dije anteriormente, comprende diferentes niveles ante los materiales escritos. En esta variación de estadios radica la importancia que debe darse a las etapas iniciales ya que son la base de las superiores; no es posible que un individuo, por ejemplo: llegue a entender una metáfora que constituye un segundo nivel de interpretación o una crítica social en una novela como tercer nivel de interpretación, si antes no comprende el primer nivel también llamado literal que es necesario en tanto que es el más usual en los textos a los que vamos a enfrentar a nuestros alumnos en un principio y en relación a la utilidad que representará en un futuro para entender otra gran cantidad de textos que necesitan de mayor profundidad de análisis.

En este punto hay que considerar que en un primer nivel de comprensión de lectura se tiene que enfrentar al alumno ante situaciones de lectura muy sencillas; pero que, forzosamente, requieren de una comprensión desde el momento en que son susceptibles de una interpretación. No en vano se ha dicho que "el secreto de todo aprendizaje, de toda iniciación está en la búsqueda, en el descubrimiento" ⁽⁵⁹⁾, en encontrar el sentido y la coherencia del texto.

Para ejemplificar esta situación sobre la importancia de la comprensión de lectura solamente quisiera mencionar el hecho de que en muchas ocasiones los alumnos no hacen su tarea o la hacen incorrectamente porque no comprenden las instrucciones, les cuesta trabajo interpretarlas debido a que nadie les ha dicho como hacerlo. Este es un

⁽⁵⁸⁾ Erika EHNIS D., "Introducción" en *Pido la palabra, 1er. nivel, sin numeración*.

⁽⁵⁹⁾ Lisa BLOCK DE BEHAR, *op. cit.*, p. 139.

ejemplo, tal vez muy simple, pero muy representativo porque refleja un problema muy común de nuestros alumnos, que de cierta manera interfiere en su aprendizaje. Es bueno aclarar que no he pasado por alto las diferencias que existen entre el habla y su representación simbólica (escritura), que son específicas y determinantes; pero he tratado de plantear en la medida de lo posible que se puede seguir la misma pauta didáctica para ambas con el fin de evitar confusiones al alumno. Así como en el libro del curso de Español I se especifica que "se trató de evitar el 'así se debe decir', pero hubo una inclinación hacia la norma culta" (60); así sería importante tratar de que los materiales sean, aunque documentos poco complejos, representativos en este aspecto normativo de la lengua escrita, de tal manera que se usen textos impresos claros, coherentes y didácticos; evitando todos aquellos que, por excesos publicitarios, por ignorancia gramatical o por diversas razones resultan extraños o incomprensibles para nosotros mismos como hablantes nativos.

3- La genealogía de las lenguas es otro factor por considerar ya que podemos aprovechar las relaciones que existen entre las lenguas, sobre todo si partimos de la base de que dichas conexiones son más propias del plano escrito que del contexto oral. En la lectura, además de que partimos de la similitud del castellano como lengua romance con otros sistemas gráficos alfabéticos por derivar de un tronco común: el alfabeto latino y de contar con la recurrencia vocálica del español que facilita su aprendizaje visual, también podemos encontrar muchas palabras transparentes que nos facilitan la comprensión del texto; en cambio en el habla estas relaciones no son tan evidentes, a veces no existen o son de otra clase.

Esta ventaja que ofrece el material escrito es muy provechosa para algunos alumnos que son muy aptos para establecer relaciones visuales, no obstante, no se deben pasar por alto dos obstáculos que se nos presentan ante esta situación: las falsas etimologías que pueden confundir al alumno, por lo que el maestro debe procurar contextualizar las palabras que puedan presentar dicho peligro; y, por otro lado, que estas conexiones no son válidas para lenguas con poca o ninguna relación con el español como el japonés o el ruso por ejemplo, en cuyo caso se debe ayudar al estudiante con otro tipo de ejercicios y aprovecharse de que estos alumnos generalmente hablan como segunda lengua el inglés más cercano a nuestro idioma. A pesar de ambas restricciones yo creo que considerando lo anterior y teniendo las debidas precauciones este punto es un recurso muy valioso para que los alumnos incrementen su vocabulario a partir de relaciones gráficas.

4- El último aspecto que deseo agregar para reforzar la hipótesis se refiere a una cuestión tal vez menos general pero no por eso menos importante, y es el hecho de que no todos los alumnos tienen la misma capacidad para expresarse ya sea por su personalidad introvertida, porque temen terriblemente a equivocarse cuando hablan, porque su aprendizaje es más lento, en fin; lo significativo es que para este tipo de alumnos sería muy útil un curso de comprensión de lectura en el que puedan recurrir a su material cuantas veces lo requieran y en el que además no necesitan analizar nuevos estímulos con tanta rapidez como en el contexto físico del habla.

La creación de un material adecuado para un curso de este tipo, aparte de que contribuiría a que estos estudiantes encontraran una especie de nexo que los lleve de la palabra escrita a la hablada a través de la seguridad que nos brinda el empezar a comprender algo, también podría ser un instrumento introductorio para aquellas personas que por alguna razón no pueden iniciar el aprendizaje de la N.L. en un curso

(60) Erika EHNIS D., *op. cit.*, sin numeración.

escolarizado; en cuyo caso se podría trabajar con este material como un auxiliar autodidáctico para un primer acercamiento al español y su cultura, porque en la expresión escrita tenemos atesorada gran parte de esta última.

Aquí cabe introducir el tema de las lenguas de especialidad ⁽⁶¹⁾, es decir, aquellas lenguas que la persona adquiere por el único interés de adentrarse en un campo específico del saber y por ende debe recurrir a las fuentes originales, para lo cual tiene que conocer el idioma nativo en el que fueron creadas. Esta modalidad de la enseñanza de lenguas ha sido revaluada en los nuevos planteamientos didácticos, como consecuencia de esta revisión metodológica ahora la simple traducción automática es rechazada y se pretende que el alumno tenga una competencia comunicativa activa integral; aunque inclinada al plano escrito de la lengua que es el más significativo en su trabajo profesional pero no por ello el único.

Este caso de especialización no es poco común dentro del alumnado del CEPE, no faltan alumnos que deseen aprender el español porque se interesan concretamente por la literatura mexicana, por cualquiera de las modalidades de la riqueza cultural de nuestros grupos indígenas (etnografía, herbolaria, música, etc), por problemas demográficos o ambientales, etc.; temas que siempre han sido sumamente atractivos para los extranjeros, y es precisamente para este tipo de alumnos fundamental adquirir mayor destreza en el aspecto de lecto-escritura de nuestra lengua.

La boga de las traducciones es otro fenómeno universal que ha repercutido directamente en la E.L.; esta necesidad surge como consecuencia del negocio editorial como uno más entre otros y, principalmente, por el interés del hombre en difundir su cultura. El oficio de traductor se ha convertido en esta época en una profesión como cualquier otra, su estudio requiere del aprendizaje total de una N.L. pero puede haber cierta inclinación por el plano oral, para el caso de traducciones simultáneas en diferentes tipos de eventos, y por el plano escrito para el trabajo sobre textos de cualquier tipo: educación, literatura, etc. y que en este caso es el que me interesa resaltar.

Quiero concluir este inciso enunciando el contenido central de mi hipótesis: "La comprensión de lectura, uno de los pilares básicos en la enseñanza moderna de los idiomas, puede trabajarse por separado desde los primeros niveles sin afectar la integración del enfoque comunicativo".

(61) Cf. Charles BOUTON, *op. cit.*, pp. 159-162.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	TECNICA	TIEMPO	OBJETIVO	EVALUACION
Consultorio a profesores del CEPE	Entrevista	2 meses	Conocer las opiniones, prohibiciones y expectativas de los maestros con base en su experiencia docente	Comparativa y final
Entrevista a alumnos de 1er. Nivel	Monitoreo	4 meses	Identificar los resultados de los alumnos en la situación de aprendizaje de la RL, o la que se selecciona	De exploración, comparativa y final
Unidad de trabajo de Comprensión de Lectura	Fortalece	2 meses	Analizar los resultados de los alumnos en un material de este tipo.	Sumaria e Interpretativa
Entrevista a alumnos que trabajaron con el material piloto	Directa	2 semanas	Conocer la opinión de los alumnos sobre los resultados obtenidos con el material de lectura	Comparativa y Final

Cuadro 17: Esquema de trabajo.

2.- Desarrollo de la investigación.

2.1 Generalidades.

La etapa de observación y confección del plan de trabajo, en que manejé aspectos de diverso carácter con el fin de demostrar los posibles beneficios que constituiría el introducir un curso de comprensión de lectura para primer nivel en el marco del CEPE (Cuadro 17), tuvo una duración de aproximadamente seis meses. La evaluación de las conclusiones que partieron de esta parte del trabajo experimental fueron analizadas por secciones ya que surgieron consideraciones y diferencias propias de cada instrumento de trabajo; no obstante los resultados tuvieron un carácter acumulativo porque consideré que todas ellas estaban dirigidas hacia un punto central, que en términos generales refuerza favorablemente la hipótesis planteada.

2.1.1 Cuestionario para profesores.

A través de este primer instrumento de investigación pretendí conocer, de manera más específica, los planteamientos y los problemas a los que se enfrentan día

con día los maestros del área de español; los cuales no son pocos ni nada fáciles de abordar, por lo que intencionalmente restringí mi campo de trabajo a los cursos de primer nivel y al área de la comprensión de lectura con el fin de evitar inexactitudes por la amplitud del marco referencial.

Los datos requeridos en este cuestionario están agrupados en tres secciones:

A) La primera parte se refiere a los datos personales y académicos de cada profesor, esta información es muy significativa ya que su historial determinará directamente el contenido de sus opiniones. Por ejemplo: un maestro con unos cuantos meses de servicio no ha tenido la suficiente oportunidad de captar totalmente la problemática en la enseñanza de una N.L., tal como si la ha tenido un maestro con varios años de labor docente y en cuyo caso ha aprovechado la ventaja de ir modificando sus propias técnicas de enseñanza conforme a los resultados obtenidos en sus años de servicio; en cambio, los maestros jóvenes a falta de los frutos de la experiencia tienen casi por regla general un mayor interés en innovar los lineamientos establecidos y en implantar los métodos más modernos, esta inclinación por el cambio, obviamente, también se verá reflejada en sus puntos de vista.

B) La segunda parte agrupa aspectos acerca de la enseñanza del español, dentro del marco del CEPE, con relación a la experiencia personal de cada informante.

C) La última información que se requirió estuvo dirigida al campo específico de la comprensión de lectura en un nivel inicial, por esta razón las preguntas son más concretas y hay cierta limitación para las respuestas; circunstancia que obedece a la necesidad de trabajar con datos particulares con la finalidad de evitar divagaciones o incorrecciones en la muestra, aunque consideré un margen de error lógico para la misma.

El material lo entregué personalmente al mayor número posible de maestros del área, explicando el objetivo del mismo y pidiendo la mayor veracidad posible en los datos rendidos. En lo que respecta al límite de tiempo para entregar el cuestionario dependió de la situación particular de cada profesor. Después de recolectar los cuestionarios comparé los datos obtenidos, los tabulé y analicé por secciones para dar una evaluación final (Anexo 1).

De un total aproximado de 35 maestros que impartieron alguno de los diez cursos básicos del área de español dentro de las sesiones de primavera y verano de 1989 en cualquiera de sus categorías: profesor de asignatura "A" o "B", profesor asociado de tiempo completo o medio tiempo, profesor titular, interino o por honorarios; pude recabar información de cerca de un 62% del total (22 maestros).

En el caso de este instrumento proyecté que podría trabajar con un margen más amplio de maestros; pero hubo varios factores que motivaron este bajo porcentaje, que si bien es válido en tanto que excede la mitad del total, no es del todo preciso porque los datos acumulados difirieron mucho de un maestro a otro por lo que la muestra no es realmente representativa estadísticamente; sin embargo con este cuestionario obtuve datos importantísimos y los resultados son muy significativos para avalar mis planteamientos. Entre las causas externas que provocaron este mínimo porcentaje están: la falta de interés de los maestros al enfrentarse a un documento "no oficial", la impuntualidad para devolver los materiales, internamente hubo una enorme dificultad para encontrar a varios maestros, la falta de relación y/o conocimiento personal de algunos otros.

En lo que se refiere a los profesores encuestados un poco más del 70% tienen menos de diez años de servicio y la mayor parte de ellos son profesores de asignatura. Por otro lado sólo un 18% nunca ha impartido un curso de primer nivel (Español I o Conversación), dato que garantiza que el 82% restante - 18 maestros de la muestra - por lo menos ha trabajado alguna vez con un grupo de principiantes y si no todos están completamente familiarizados con la problemática de este nivel escolar, como los maestros que frecuentemente tienen primer grado, si se han enfrentado ante dicha situación por lo que no hay un desconocimiento de causa que motive respuestas basadas en suposiciones. En cuanto al Enfoque comunicativo, usado como método de enseñanza en el CEPE, aproximadamente un 80% del personal está de acuerdo con él y lo practica en clase, el 20% restante que son 4 personas: 2 lo aplican junto con otro método (técnica ecléctica) y 2 usan otra metodología (Cuadro 18).

CURSO DE PRIMER NIVEL							TOTAL
	Nunca	5	5*	6	4	1	1
Alguna vez (1-3)	2	1	1*	2	1	1*	8
Indistintamente (4-7)	2		2				4
Casi siempre (8 o +)	1	2	2	1			6
Años de experiencia	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 a 15	16 o más	Total 22

Cuadro 18: Perfil de maestros encuestados (los números con asterisco indican donde se ubican los maestros que no siguen el E. C.).

El problema más común que plantearon los maestros es la falta de homogeneidad de los alumnos que ingresan a este centro con respecto a su conocimiento del español, algunos no saben nada y con ellos se debe partir de cero, se les enseña desde decir su nombre, edad, nacionalidad, etc.; algunos otros, aunque con grandes deficiencias, pueden decir algo sobre ellos y preguntar algunas cosas; otros, sin tener un conocimiento apto para segundo nivel, pueden comprender sin repeticiones gran parte de lo que se les dice y hablan con cierta soltura. Esta desigualdad, que parece sin importancia, causa serios problemas porque si el maestro parte de nada los estudiantes que saben un poco inmediatamente quieren pasarse al segundo nivel, quejándose de que ya saben lo del primero y se aburren; el cambio a un nivel superior en un principio es válido pero conforme avanza el curso se atrasan y muestran grandes lagunas porque desconocen algunos mecanismos del lenguaje que son básicos por ser los primeros; en cambio si el maestro inicia considerando lo que saben algunos de sus alumnos, los que no saben nada se decepcionan o desesperan diciendo que es muy difícil aprender español y llegan incluso a desertar.

Este primer problema de desigualdad de nivel puede superarse sin hacer grandes cambios en los cursos planteados como básicos y mucho menos en el material apenas en proceso de aplicación, simplemente se puede agrupar a los alumnos de acuerdo a su nivel de español (nulo y principiante) para equilibrar intereses comunicativos; utilizando

el mismo libro *Pido la palabra*, 1er. nivel en el que se consideró muy acertadamente esta posibilidad:

"el libro está diseñado [...] cuando menos con dos niveles simultáneos para los alumnos, uno elemental para el que no tiene ningún conocimiento anterior de la lengua española, y otro más avanzado en que el estudiante pueda elaborar mensajes más complicados de acuerdo a su competencia lingüística más desarrollada. El manejo de estos niveles dependerá de la capacidad e intereses del alumno y de la guía del monitor" (62).

Otra de las situaciones planteadas es el problema de la pronunciación; los maestros se quejan de que los alumnos bajo este enfoque aprenden a desenvolverse oralmente con cierta facilidad pero no hay hincapié en la pronunciación, que si se descuida crea vicios fonatorios muy difíciles de erradicar posteriormente; por ello proponen cursos de pronunciación y dicción en que se le enseñe a los alumnos desde sus primeros contactos con la N.L. a modular adecuadamente su voz para que hablen y pronuncien correctamente en español y no para que "hablen español en francés" por ejemplo. Los demás problemas planteados se refieren a dificultades con ciertas unidades temáticas del español: verbos irregulares, concordancia sustantivo-adjetivo, pronombres de objeto directo e indirecto, etc.; todos ellos importantes pero no incluidos en el marco de trabajo de esta tesis.

Precisamente en relación a estos problemas esbozados un 77% - 17 maestros - apoyó la sugerencia de ampliar el número de opciones para este nivel, argumentando que el alumno debe tener más oportunidades de sobrevivir en nuestro país; especificando, por ejemplo, que en sus inicios el extranjero de alguna manera se las ingenia para pedir determinadas cosas (un cuarto en un hotel, un artículo en una tienda, una dirección a un taxi, etc.) pero es mucho más difícil por ejemplo que se queje de algo con lo que no está de acuerdo o que reclame en caso de sufrir alguna injusticia, para momentos así propusieron la inclusión de otras materias, la creación de clubes, la organización de múltiples actividades recreativas y el uso programado y constante de videos y laboratorios.

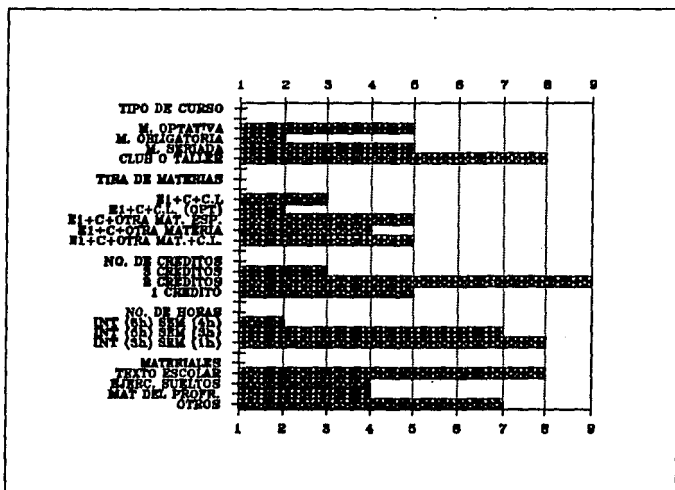
En cuanto a la segunda parte del cuestionario referida a la inclusión de un curso de Comprensión de lectura el 72% - 15 maestros - de los encuestados están a favor de que se impartiera un curso de este tipo, para enseñarlos a abordar correctamente toda clase de textos, para favorecer el incremento de vocabulario y, simplemente, para darles un elemento más que les ayude a acercarse a nuestra lengua.

El resto de los maestros no apoya la proposición ya que plantea o bien el problema de la heterogeneidad de lenguas, que a mi juicio no es un punto específico de la C.L., sino de todas las áreas, además no se está proponiendo la inclusión de un curso de traducción en que el maestro deba saber muchas lenguas para dirigir a sus alumnos, aquí la confusión radica más bien en una interpretación errónea de la pregunta correspondiente del cuestionario.

Otros encuestados manejan el argumento de que los estudiantes no tienen las bases ni el vocabulario necesarios para trabajar un texto, situación que se ve contrarrestada si consideramos que se va a enfrentar al lector ante textos de uso cotidiano y muchas veces necesarios por su calidad de extranjero; por otro lado la lectura en éste y en la mayoría

(62) En la ENHIS, *op. cit.*, sin numeración.

de los casos debe ser considerada como un medio para aprender vocabulario y no como un instrumento de evaluación para medir su conocimiento de él.



Cuadro 19: Concentración de los datos considerados por los maestros para un curso de C.L.
(Los datos no cubren siempre a los 19 encuestados porque algunos maestros dejaron en blanco esta opción y otros marcaron 2 o 3 variantes).

Otro punto considerado se refiere a la queja de que en los cursos de C.L. no hay una metodología adecuada y su desarrollo se concreta a la obtención de datos de una serie de lecturas, en este caso estoy totalmente de acuerdo porque esta técnica didáctica que constituye por sí sola una de las múltiples estrategias a seguir (*scanning*) pero no la única ni la más valiosa, muy comúnmente se considera como la forma típica de trabajo en la C.L. El problema aquí no se dirige a la necesidad o no de un curso así sino a la estructuración metodológica que debería tener el mismo⁽⁶³⁾. Finalmente algunos maestros argumentan que siguiendo un E.C. se pretende que el alumno adquiera en primera instancia cierta competencia para comunicarse ante una serie de situaciones reales y auténticas de carácter básicamente oral y que la parte de la

(63) Véase el inicio 2.1.1 del capítulo III de la Primera parte relacionado con las técnicas de lectura.

lectura debe desarrollarse posteriormente con base al conocimiento gramatical adquirido en esta primera etapa; aquí tengo que volver a insistir en que en este primer nivel se enfrentaría al alumno ante situaciones de competencia comunicativa reales pero en el plano gráfico, y obviamente no se le va a enfrentar ante textos literarios culturales o históricos propiamente dichos y mucho menos con objetivos gramaticales; porque en vez de acercarlo lo alejaríamos completamente del ámbito escrito, lo que se trata de hacer es aprovechar el menor rango de estímulos a los que tiene que enfrentarse el aprendiz al leer en un mayor tiempo; sin que esto altere o menoscabe su competencia oral en cursos dedicados al discurso conversacional en que el alumno debe estar pendiente de otros elementos producto de la espontaneidad del plano oral (actitud del hablante, oyente, etc.), que están más alejados del contexto gráfico. De acuerdo al esquema propuesto para un curso de C.L. hubo preferencia por incluirla como una materia optativa o como un club o taller que podría estar acompañado de otras opciones, en cuanto a los créditos la mayoría consideró que dos sería lo correcto (5 horas semanales en un curso intensivo y 3 en uno semestral) y se señaló el uso preferentemente de un libro de texto creado con materiales auténticos de libros, revistas, folletos, periódicos, etc., pero contextualizados (Cuadro 19).

2.1.2 Entrevista a los alumnos de primer nivel.

Siendo el educando el personaje principal del proceso enseñanza-aprendizaje es vital interesarnos por su opinión ante las experiencias propias, los conflictos y estados de ánimo en relación al mismo. Tal objetivo fue la meta de este segundo paso del trabajo, con él pretendí conocer las opiniones de un grupo de alumnos para analizar lo que pasa dentro de ellos ante su nueva situación de aprendizaje.

Elegí la entrevista como instrumento de investigación porque consideré que es más personal y permite un mayor acercamiento, en este caso sumamente necesario, principalmente porque el alumno al no tener un conocimiento pleno del idioma español puede no entender las preguntas o interpretarlas mal, lo mismo pasa con las respuestas y por ello no se le puede dar un cuestionario con el que trabaje solo. Muchas veces fue necesario, por medio de la entrevista, recurrir a las repeticiones o a la modificación del planteamiento de la pregunta, en caso de notar falta de comprensión o coherencia. El cuestionario para alumnos también estuvo dividido en tres secciones:

- A) Datos personales, los cuales me pudieron dar un perfil del tipo de alumnos entrevistados para poder deducir, de cierta forma, su estatus lingüístico.
- B) Datos en relación a su aprendizaje del español: tiempo de estudio, dificultades personales, preferencias, etc.
- C) Datos referentes a su opinión sobre los cursos que ofrece el CEPE: horario, materias, enfoque, etc. (Anexo 2).

Según la técnica de muestreo muy factible en este caso porque los grupos de primer grado son muy típicos y no existen grandes diferencias en cuanto a la misma diversidad aunque parezca paradójico; además, el tiempo de aplicación de cada cuestionario duró aproximadamente entre 15 y 30 minutos según el dominio del idioma de cada informante, de su interés, de su propio tiempo, etc.; razón que de cierta forma me orilló a reducir el número de entrevistados.

Escogí indistintamente 5 alumnos de cada grupo de primer nivel de español de los cursos intensivo y semestral de primavera: el total fueron 20 estudiantes que representaban aproximadamente un 38% del total de alumnos inscritos en el periodo estudiado. La interpretación de los datos fue comparativa y en algunos casos acumulativa.

La muestra tomada con este instrumento de trabajo (70 alumnos) ofrece datos muy valiosos ya que los resultados fueron, a pesar de la diversidad de nacionalidades, muy homogéneos en todo sentido; en cuanto a las sugerencias aportadas fueron valiosísimas, sobre todo por la creatividad en cuanto a nuevas formas de trabajo se refiere y aunque académicamente sería imposible llevar a cabo algunas de ellas, pueden tomarse en cuenta para proyectos adaptados a la situación específica del CEPE.

NACIONALIDAD	EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	PROFESION	ESPAÑOL COMO L.M.	TIEM. EN ESTU.D.	MOTIVO ESTUDIO
ALEMANA	20	M	UNIVERS.	INGENIERO	ALEMAN	2a L. 2 años	INSTR. PROF.
ALEMANA	20	F	UNIV. MATEMAT.	INGENIERO	ALEMAN	4a L. 4 años	APC. MATEM.
ALEMANA	20	F	UNIVERS.	CATEDRÁTICO	ALEMANO	2a L. 4 años	AMPLAR ESTUDIOS
INGLES	18	M	UNIVERS.	INGENIERO	INGLES	2a L. 2 años	INSTR. PROF.
INGLES	19	F	UNIVERS.	INGENIERO	INGLES	2a L. 1 año	CORRER CURSITOS
INGLES	20	M	UNIVERS.	INGENIERO	INGLES	2a L. 1 año	CURSOS CURSOS
INGLES	20	M	ESC. SECUND.	FINANC.	INGLES	2a L. 4 años	INTENSIV. INGLÉS
INGLES	20	F	ESC. ARTES	PSICÓLOGA TEATRO	INGLES	2a L. 12 años	INTENSIV. ARTES ESC.
INGLES	20	F	UNIVERS.	LETRA DE DIFERENCIAS	INGLES	2a L. 2 años	APROF. INT. INGL.
FRANCESA	20	F	UNIVERS.	COMIDA EN GOBIERNO	FRANCESA	4a L. 1 año	APC. INGLÉS
FRANCESA	20	M	ING. COMPUT.	INGENIERO	FRANCESES	2a L. 2 años	VIAJE DE PLACES
GERMANA	20	M	ANÁLISIS	LETRA DE COMERCIO	GERMANO	4a L. 4 años	INTENSIV. MATEM.
ITALIANA	20	F	UNIVERS.	INGENIERO	ITALIANO	2a L. 2 años	INTENSIV. MATEM. EN INGLÉS
ITALIANA	21	F	UNIVERS.	INGENIERO	ITALIANO	2a L. 2 años	INTENSIV. VÍDEO EN INGLÉS
ITALIANA	21	M	UNIVERS.	INGENIERO	ITALIANO	2a L. 2 años	INTENSIV. COMERC. EN INGLÉS
INDIO	20	M	UNIVERS.	INGENIERO	INDIANO	2a L. 12 años	INTENSIV. COMPUTAC. EN INGLÉS
INGLES	20	F	UNIVERS.	INGENIERO	INGLES	2a L. 2 años	MATEMÁTICO CON INGL.
JAPONESA	20	F	UNIVERS.	INGENIERO	JAPONESA	2a L. 4 años	INTENSIV. ANÁLISIS EN INGLÉS
JAPONESA	20	F	UNIVERS.	ANA. DATA	JAPONESA	2a L. 20 años	INTENSIV. INFORMATICA
JAPONESA	24	M	ESC. INT. JAPON.	COMERCIO	JAPONESA	2a L. 2 años	INTENSIV. MATEM. INT.

Cuadro 20. Perfil de estudiantes encuestados.

La edad de los 20 estudiantes encuestados, 9 hombres y 11 mujeres, oscila entre los 18 y los 46 años aunque predominan los alumnos entre los 20 y 30 años; en cuanto a las nacionalidades hubo un 30% de estadounidenses (6), 15% de japoneses (3), 15% de haitianos (3), 10% de alemanes (2), 5% de búlgaros (1), 5% de finlandeses (1), 5% de franceses (1), 5% de griegos (1), 5% de hindús (1) y 5% de ingleses (1). Entre ellos un 35% aprende el español como segunda lengua (7), un 45% como tercera lengua (9), un 15% como cuarta lengua (3) y un 5% como quinta (1). En cuanto a la escolaridad, profesión y motivo de estudio del español varían muchísimo dependiendo de su edad e intereses personales (Cuadro 20).

De este perfil se desprenden dos cosas importantes en lo que se refiere a la C.L.: de los seis alumnos que tienen una lengua cuya escritura gráficamente es muy diferente a la del español (griego, búlgaro y japonés) y los cuales podrían presentar problemas para establecer relaciones visuales con nuestro sistema de escritura, cinco de ellos saben otro idioma que es más cercano al español; por lo tanto este problema que yo esboqué en el capítulo anterior abarca un porcentaje tan bajo (5%) que no es necesario hacer consideraciones didácticas específicas. Ahora bien, el tiempo de residencia en México de estos estudiantes oscila entre una y veinte semanas; pero el promedio es de un mes por cabeza lo que nos indica que en este tiempo ya han tenido la suficiente oportunidad de estar en contacto con algunos materiales escritos en relación al español (periódicos, revistas, folletos, etc.), y cuando menos pueden reconocer la apariencia gráfica de nuestra lengua pero a su vez no tienen tanto tiempo en México como para que un curso de introducción a la lectura resulte obsoleto.

Entre los principales problemas planteados con respecto al aprendizaje del español fueron mencionados los siguientes: la mayoría de la gente, incluyendo a algunos maestros, hablan muy rápido; desconocimiento de mucho vocabulario; en la calle oyen cosas que no se les enseña en la clase o viceversa; falta más tiempo para practicar en el salón; no tienen amigos o familiares con quienes hablar constantemente, algunas personas les hablan cortando frases y omitiendo algunas palabras (preposiciones y artículos) para facilitar su comprensión, pero en vez de ayudarlos los confunden; muchos de sus amigos o conocidos en México quieren practicar con ellos la lengua que han aprendido porque es su gran oportunidad para hablar con un hablante nativo. Algunas de estas situaciones conflictivas están fuera del control de la escuela, otras deben ser tomadas en cuenta por los maestros para mejorar sus clases, las demás sugieren opciones para ser canalizadas institucionalmente; tal es el caso de incluir materias optativas en el curriculum de primer nivel para que los alumnos que no tengan con quien practicar tengan más oportunidad de hacerlo.

En lo que se refiere al caso de la lectura en general los alumnos la colocan como la tercera actividad que practican en orden de importancia, esto se debe según sus argumentos a que no tienen que leer; por ejemplo comentan que los libros son muy difíciles y manejan mucho vocabulario desconocido, es decir, no hay materiales accesibles a su nivel de comprensión del español. Yo en lo particular no creo que no haya este tipo de materiales a los que se refieren, vivimos en un mundo plagado de mensajes impresos, lo que falta es dirigir la atención de los alumnos hacia aquellos que por breves, sencillos o de uso cotidiano pasan desapercibidos; a través de ellos el M.L. puede auxiliarse para iniciar a sus alumnos en el vasto mundo de la lectura.

Entre los materiales impresos más conocidos por los alumnos estuvieron en orden de importancia: periódicos, mapas, revistas, recibos, solicitudes, instrucciones, anuncios, recados, propaganda y libros; las cartas ocuparon un segundo lugar pero finalmente las deseché porque generalmente están escritas en su L.M. En la mayoría de los casos, fue

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

muy fácil que los alumnos identificaran estos tipos de materiales escritos, esto prueba que existe cierta familiaridad con ellos aunque no se percatan de este constante contacto que tienen con el mundo impreso de la N.L.

Un poco más del 80% de los alumnos - 17 - considera una buena medida la de ofrecer más opciones para primer nivel, este interés fue más apoyado sobre todo por aquellos alumnos que vienen una corta temporada a México para estudiar español y dicen que les interesaría estar más en contacto con nuestra lengua, quejándose por ejemplo de que la mayoría de las actividades para extranjeros (excursiones, conferencias, visitas a museos, etc.) que se organizan en nuestro país - fuera de la escuela - son por idiomas: inglés, francés, alemán, etc.; y si son en español no hay una didáctica especial para principiantes, esto ocasiona que no entiendan casi nada de lo que se les quiere transmitir.

Entre las originales proposiciones que hicieron están:

- Crear pequeños grupos de tres a seis alumnos que tengan un idioma común y dirigidos por un maestro que maneje dicha lengua puedan resolver problemas de aprendizaje específicos. Esta opción tiene mucha relación con la enseñanza a través del análisis contrastivo, ya tratado anteriormente ⁽⁶⁴⁾.

- Organizar clubes de conversación que promuevan visitas a fiestas familiares, escuelas, ceremonias, etc.; donde estén en un contacto estrecho con distintas fuentes de carácter espontáneo.

- Elaborar material auditivo, impreso y visual complementario de refuerzo para trabajar en casa y/o llevarse a su país.

- Promover intercambios de estudiantes con el fin de que vivan temporalmente con familias mexicanas interesadas realmente en este tipo de contactos - y no en el negocio de rentarles una habitación -, para lograr un mayor acercamiento a las costumbres de nuestro país.

- Incluir algunas materias donde se incremente el vocabulario por especialidades para el caso de alumnos que van a participar en algún curso, carrera o maestría en México.

- Organizar visitas guiadas ("obligatorias") y dirigidas por un solo profesor, ya que comentan que las opciones que ofrece la escuela generalmente no están dirigidas a alumnos de primer nivel y no tienen mucha continuidad.

- Integrar grupos de trabajo más equilibrados en cuanto a nivel de conocimiento del español.

- Proporcionar más material didáctico para facilitar su aprendizaje: fotos, videos, juegos, folletos, esquemas, etc.

- Ofrecer más materias optativas y graduadas para primer nivel con la finalidad de que puedan elegir aquellas que refuercen algunos aspectos que les gusten más o en los que noten deficiencia: pronunciación, lectura, audición, redacción, traducción, gramática, etc.

Finalmente en lo que se refiere a la opción de incluir una materia de C.L. un 70% de ellos (14 alumnos) se muestra inclinado a considerarla favorable; sin embargo, muchos de ellos se muestran preocupados por la adquisición permanente del vocabulario porque los enlistados a memorizar se olvidan al poco tiempo (paradójicamente alguno que otro alumno extraña mucho este tipo de listas de vocabulario y las solicita), básicamente lo que recomiendan es un buen curso de C.L. o de vocabulario que les ayude a mejorar su conocimiento del español.

(64) Véase el inciso 1.2.2 del capítulo I de la Primera parte.

2.1.3 Pilotaje de un modelo de unidad de trabajo.

Esta tercera actividad reviste importancia en tanto que se trató de reforzar un poco el aspecto sobre la necesidad del material didáctico específico para las actividades de iniciación en la comprensión de lectura del español.

Es pertinente aclarar que los ejercicios que utilicé, aunque fueron elaborados cuidadosamente y partiendo de los planteamientos manejados en el capítulo correspondiente, no son de ninguna manera una proposición para ser empleados; ya que fueron creados con objetivos específicos propios que no abarcan ni la gradación propia de varias unidades, ni el aspecto integral del enfoque comunicativo en cuanto a temática, ni una relación precisa con los cursos de primer nivel; más bien son un ejemplo, como una pequenísima muestra del enorme caudal que se puede explotar en este campo.

Para desarrollar este punto me apoyé en el campo de la motivación pedagógica, del uso del juego y las actividades visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura del español como lengua materna con pequeños de primer grado del ciclo primario, cuya aplicación práctica siempre me ha dado resultados muy satisfactorios. El uso de estos elementos se puede trasladar al campo de la enseñanza del español como N.L. para adultos, salvando las respectivas diferencias en cuanto a los procesos de adquisición de lengua materna y segunda lengua, y respetando la diferencia cronológica de uno y otro caso.

En general las funciones de la motivación pedagógica son las de despertar la energía intelectual de los alumnos, predisponerlos física y psíquicamente para el aprendizaje y desterrar la pasividad (65); dichos objetivos se pueden lograr si el maestro de lenguas, tomando en cuenta el perfil de los estudiantes con que trabajará, busca integrar el contenido de la materia con los intereses de los alumnos. En el caso de los alumnos del CEPE el material de trabajo obviamente no podrá abarcar la heterogeneidad de intereses de los grupos que se presentan, pero sí se podrán incluir temas de interés general que sean atractivos para lograr motivar a los estudiantes.

El uso de la capacidad visual de los alumnos es otro recurso muy valioso y de considerable potencial (66) porque facilita los contactos iniciales con la N.L. que precisamente por ser los primeros son los más difíciles y definitivos; es importante tomar en cuenta que:

"la percepción visual es una actividad intelectual, un camino de aprendizaje y comunicación" (67).

La introducción de juegos psicológicos, de ejercicios con dibujos, de diferentes tipos de letras y espacios textuales, de variedad de textos, etc., tiene la finalidad de que el alumno no se pierda en un mundo de palabras totalmente ajeno y ante la incompreensión pierda el interés; con este tipo de refuerzos, que podrían considerarse infantiles o de poco valor en cuanto a contenido gramatical, se pretende despertar el interés de los alumnos para que poco a poco, sin darse cuenta, empiecen espontáneamente a pensar en español al tratar de dar su opinión, su respuesta o su interpretación sobre determinado material.

(65) *C.E.* VICENTE OLGUIN V., *La dirección del aprendizaje y sus problemas*, p. 101.

(66) *M.A.* Phyllis RYAN "La percepción visual, un valioso recurso para el intercambio lingüístico" en *Mascarones*, pp. 5 y 6.

(67) Othón LARA K. "Percepción visual: aprendizaje y comunicación" en *Gaceta UNAN*, p. 21.

Entre los materiales que más se podrían explotar tomando en cuenta el nivel de los alumnos, su situación de extranjeros en nuestro país y la naturaleza de los mismos textos, se encuentran los siguientes:

- Invitaciones a eventos sociales, actividades culturales, reuniones científicas, etc.
- Documentos como oficios, memorandos, cartas, solicitudes, recibos, mapas, notas, etc.
- Elementos culturales como juegos psicológicos, adivinanzas, refranes, frases célebres, leyendas, cuentos, anécdotas, juegos del lenguaje, chistes, crucigramas, etc.
- Publicidad de servicios, productos, eventos, etc.
- Información e instructivos de folletos, revistas, libros, discos, instituciones, etc.

El proyecto estuvo constituido por 8 ejercicios cuyo contenido y estructuración estuvo graduada considerando que el alumno va avanzando en su conocimiento y manejo de la lengua.

Ahora bien, apliqué las lecciones dando siempre al alumno la oportunidad de usar el diccionario.

Trabajé con dos grupos de primer nivel, uno de la sesión semestral de primavera y otro de la sesión de verano; los datos de ambos los consideré conjuntamente porque los resultados fueron semejantes y no hubo necesidad de hacer un análisis contrastivo.

Fueron un total de 21 alumnos participantes, de ellos 14 cubrieron el material cuando menos en un 75%, es decir, un mínimo de seis lecciones de las ocho que constó la unidad de trabajo; de los siete alumnos restantes 5 los deje fuera porque no cubrieron este mínimo por diversas razones: faltas continuas o abandono del curso; de los otros dos restantes uno lo anulé porque los ejercicios que dejé para resolver en casa (la mitad) tenían resultados demasiados precisos para el nivel tan bajo que alumno había demostrado; y el otro lo anulé porque aunque la mayoría de las respuestas del alumno eran correctas estaban escritas en inglés y estos datos no fueron considerados en la muestra ya que aunque hubo comprensión no hubo una producción en relación a ella (*use-usage*).

<u>NACIONALIDAD</u>	<u>SEXO</u>	<u>EDAD</u>	<u>PUNTOS ACUMUL.</u>	<u>PORCENTAJE</u>
Alemana	F	23	124	95.38 %
Estadounidense	F	19	87	66.32 %
Estadounidense	F	21	103	79.23 %
Estadounidense	F	22	92	70.76 %
Estadounidense	M	23	72	55.38 %
Finlandesa	F	24	129	99.23 %
Francesa	F	31	120	92.30 %
Haitiana	F	24	109	83.84 %
Haitiana	F	26	114	87.69 %
Hindú	M	24	100	76.92 %
Inglesa	M	29	101	77.69 %
Japonesa	M	30	74	56.92 %
Japonesa	F	36	96	73.84 %
Nepalesa	M	20	80	61.53 %
PROMEDIO		25	1401	76.97 %

Cuadro 21. Concentración de datos sobre el material piloto.

De estos 14 alumnos hubo 8 diferentes nacionalidades, 8 mujeres y 6 hombres, de ellos el 92% aprobó sus dos materias de primer nivel al finalizar este curso. Cualitativamente el total de créditos de la unidad constó de 130 puntos, los cuales fueron aprobados en un 76.97%; ya que se acumularon 1401 reactivos de los 1820 que integraban la batería en su conjunto (Cuadro 21).

Si considero los números arrojados de manera estadística, un 76% es una buena cifra ya que un criterio de evaluación lógico nunca esperaría lograr un 100% con ninguna muestra. Lo que más me interesa recalcar es el avance de los alumnos con respecto a su manejo del español en relación directa con este tipo de ejercicio, para ello haré una breve evaluación de cada uno y del sistema de trabajo:

- Hoja de datos personales, que llenaron los alumnos en clase.
- Hoja de concentración de datos en que anoté fechas, resultados y observaciones.

A) Forma de trabajo: los alumnos trabajaron en clase bajo mi dirección.

• Lección 1- "Adivinanzas" (técnica *search reading*), hay apoyo visual para buscar la correspondencia entre el dibujo y el texto, manejo de las adivinanzas como elemento cultural, adquisición de vocabulario, práctica de la traducción al transcribir una adivinanza de su lengua materna en español.

Este ejercicio les gustó mucho; los resultados obtenidos, 90%, fueron los más altos de toda la unidad ya que la forma de establecer relaciones a través de los dibujos y representaciones gráficas (significado/significante) facilitó el trabajo. Cuando ellos trataron de traducir una adivinanza de su país al español se preocuparon y confundieron mucho porque no encontraron la misma rima o sentido que en su idioma, yo me valí de esta situación para hacerles notar que entre un idioma y otro no siempre existe una exacta correspondencia ya que la estructura de cada uno difiere notoriamente, llegamos a la conclusión de que "podemos decir las mismas cosas pero de diferente manera".

• Lección 2- "Invitación a una boda" (técnica *search reading*), conocimiento de las bodas como evento social, establecimiento de relaciones semánticas con patronímicos, ordenar cronológicamente la información, explicación temática de frases, translación de elementos de su cultura para contestar preguntas con relación a los festejos de su país para los eventos matrimoniales.

Hubo un aprovechamiento del 81%, este trabajo fue muy beneficioso en cuanto a interés cultural ya que a partir de él los alumnos comentaron sobre las bodas en su país y ciertas costumbres vinculadas a este evento; además afirmaron su conocimiento sobre relaciones de parentesco ya presentado en las primeras lecciones de su libro de texto.

B) Forma de trabajo: pequeños grupos de alumnos (3 a 5) que intercambiaron información.

• Lección 3- "Recibo de teléfono" (técnica *scanning*) manejo de la información de un recibo de servicios para buscar, seleccionar e interpretar datos, proporcionar información personal con relación al tema, uso de abreviaturas.

El porcentaje obtenido fue de un 85%, con gran sorpresa mía fue innecesaria mi intervención; ellos trabajaron solos y resolvieron sus dudas entre ellos mismos. Hubo dos preguntas cuyo resultado no aparece en el texto y que ellos tenían que inferir de cierta

manera, aquí casi todos los grupos mostraron inseguridad en su respuesta; de esto concluimos que no todo lo que se nos cuestiona debe estar explícitamente en el texto, los previene para que estuviesen alertas ante este tipo de preguntas que van un poco más allá del material impreso.

* Lección 4- "Póliza de garantía" (técnica *skimming*) uso de un documento comercial que proporciona información verdadera y ficticia, selección de datos correctos y establecimiento de relaciones semánticas de sinonimia.

El aprovechamiento fue de un 82% y se contestó en un lapso breve, creo que a este ejercicio le faltó más explotación desde su elaboración, y por ello los resultados no fueron muy significativos.

* C) Forma de trabajo: Instrucciones para trabajar en casa con una explicación previa.

* Lección 5- "Un cuento" (técnica *receptive reading*) comprensión de lectura para interpretar información, identificar símbolos de poca complejidad, adquirir léxico, establecer relaciones semánticas con familias de palabras, analizar información para resumir y crear unidad sintáctica a partir del contenido temático.

El resultado fue de un 61%, un resultado tan bajo se debió a que al tratarse de un cuento, aunque muy corto, los alumnos todavía no estaban preparados para hacer una interpretación literaria que es un poco más compleja; tal vez hubiera tenido más éxito si lo hubieran trabajado en grupos. Independientemente los alumnos dijeron que, aunque no entendieron en su totalidad el sentido del cuento, aprendieron mucho vocabulario con su diccionario al tratar de desentrañar el sentido del texto, por ello valió la pena.

* Lección 6- "Directorio" (técnica *scanning*) selección de información de anuncios comerciales con apoyo visual para establecer relaciones de correspondencia, organización de datos, desarrollo de la capacidad lingüística y de la creatividad del alumno para elaborar un anuncio.

El aprovechamiento fue de un 79%, mostraron facilidad para enfrentarse ante planteamientos que no aparecen en el texto, en cuanto a la creación de sus anuncios fueron muy originales por lo que organicé un intercambio en el tiempo que dedicamos para su evaluación con el fin de que ellos corrigieran sus errores de vocabulario y contextualización del mismo. Se crearon frases muy simpáticas como "servicio atento" por servicio atento, "comida diaria" por comida casera, "precios de razón" por precios razonables, "la más buena comida" por la mejor comida, "plátillos con sabroso" por plátillos sabrosos, etc.

D) Forma de trabajo: Tarea sin explicación anterior a las instrucciones.

* Lección 7- "Juego maratón" (técnica *responsive reading*) entretenimiento para el uso y adquisición de conocimientos culturales principalmente en relación a México. Relacionar y contestar información, manejar elementos culturales de su país aplicando las estructuras sintácticas interrogativas y utilizando varias opciones.

Este ejercicio, en general, les gustó mucho y pidieron jugarlo en clase (en el caso del curso semestral), a otros les pareció difícil porque aparte de esforzarse por entender las preguntas tenían que tener conocimientos sobre algunos temas: música, historia, geografía, etc; y eso dificultaba la resolución del mismo. El porcentaje obtenido fue de un 70%.

* Lección 8- "Mapa de Michoacán" (técnica *scanning*) interpretación de información con apoyo visual, conocimiento de sitios de interés turístico en un estado de la República Mexicana como elementos culturales, transferencia de signos no lingüísticos a signos lingüísticos, organización de datos, utilizar información para crear unidades sintácticas.

Con este ejercicio aprovechado en un 67% los alumnos se interesaron por conocer un estado de la República en el que hay tantos atractivos turísticos. El porcentaje de aprovechamiento obtenido fue muy bajo en relación al interés tan grande que causó; esto se debió principalmente a que los símbolos del mapa no salieron muy claros en las fotocopias por lo cual disminuyó la percepción visual. Este ejemplo nos revela lo necesario que es cuidar la fidelidad, claridad y precisión de los materiales para evitar que disminuya la calidad de los ejercicios (Anexo 3).

Esta distribución del material estuvo proyectada con la finalidad de usar diferentes técnicas de enseñanza y observar los resultados en cada una de ellas por separado para ver de que manera se pueden complementar. El contenido de los ejercicios estuvo elaborado con la intención de incluir diferentes ejemplos sobre las formas en que se puede elaborar un texto para reafirmar aspectos léxicos, semánticos, gramaticales o elementos variables del sistema.

La evaluación de los resultados de este material no se redujo a la simple contabilización de las respuestas correctas o incorrectas de los alumnos y de su análisis estadístico; sino que, con base en este primer paso, traté de interpretar los errores más comunes, la calidad de sus respuestas, el interés al contestar sus ejercicios y en general los resultados obtenidos; porque estas consideraciones, que tal vez sean menos precisas por ser subjetivas, fueron muy significativas para encontrar las posibles fallas en el propio material, en la técnica empleada, etc.

En realidad traté de medir con la mayor realidad posible la utilidad del material didáctico para un primer curso de comprensión de lectura. Considero que todas las lecciones fueron muy útiles sobre todo en dos aspectos: incremento significativo de vocabulario e intercambio cultural de las costumbres e ideas de cada país partiendo de las de México.

2.1.4 Entrevista a los alumnos que pilotearon el material.

Con este último elemento de estudio me propuse conocer la opinión de los alumnos que trabajaron con el material; datos que son sumamente importantes porque, en realidad, ellos son quienes mejor pudieron decir que utilidad representó para su aprendizaje; a través de su experiencia personal pudieron hacer mención de las deficiencias que notaron o de los aciertos o modificaciones que consideraron pertinentes.

Este aspecto se cubrió con una pequeña entrevista en que les pedí una evaluación de determinados aspectos del material piloteado, dicha actividad de cierta forma estuvo incluida dentro de la anterior ya que integré la concentración de datos dentro del tiempo de aplicación del material piloto (Anexo 4).

Hice esta pequeña entrevista a 12 de los alumnos que pilotearon el material completo porque los otros 2 se fueron un par de días antes de finalizar el curso, también consideré a otros cuatro que no completaron su material pero que trabajaron con más de un 50% y dieron una opinión concreta del mismo, todos hacen un total de 16 personas. Opinaron que el material fue muy útil para ellos en sus primeros contactos con el español, además hicieron las siguientes observaciones:

- El trabajo por equipos fue muy provechoso por lo que debería incrementarse más esta forma de trabajo.
 - Sería bueno anticipar a los alumnos una serie de palabras de vocabulario relacionadas con la lección desde un día antes para que en el momento de la clase se dediquen exclusivamente a trabajar con el material y no "pierdan el tiempo" con el diccionario. Esta opción solo puede adaptarse a algunas técnicas de lectura y debe ser posterior a la enseñanza metodológica del uso del diccionario.
 - Algunos recomiendan ir formando una especie de glosario en el que ubiquen las palabras en diferentes contextos y registros.
 - Quisieran un mayor acercamiento al uso de modismos, frases hechas, refranes, etc.; los cuales se les dificultan aún con la ayuda del diccionario que obviamente no puede incluir todos los contextos en que aparecen las palabras.
 - Les gustaría una orientación específica para el uso correcto, rápido y más provechoso del diccionario, sobre todo en una materia de lectura en que es el principal auxiliar.
- De estos alumnos un 75% - 12 - hubiera tomado un curso de C.L. en este primer nivel, el cual, les gustaría que fuera de pocas horas a la semana porque aunque es muy útil requiere de mayor trabajo fuera de la clase. Dentro del 25% restante se consideró que estos ejercicios podían incluirse dentro de su libro de nivel I, o bien que estos cursos sólo son provechosos para alumnos que por alguna razón necesitan cierta destreza en la lectura, pero para ellos que requieren de un mayor dominio oral no representan interés especial.

3.- Análisis de los resultados.

3.1 Conclusiones.

- 1.- El conocimiento de una segunda lengua se ha convertido en una imperiosa necesidad del hombre moderno.
- 2.- El desarrollo de la L.A. como una área de conocimiento interdisciplinario ha favorecido la sistematización de la enseñanza de idiomas.
- 3.- El español es una de las lenguas de mayor demanda en el mundo por lo que deben impulsarse en nuestro país las investigaciones y proyectos con relación a su enseñanza a no hispanohablantes.
- 4.- El CEPE es una de las instituciones que va a la vanguardia en lo que se refiere al uso de métodos didácticos para la enseñanza del español.
- 5.- El Enfoque comunicativo es una de las metodologías más modernas para la enseñanza de una segunda lengua, en ella se desarrollan las 4 destrezas/habilidades (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita) en función de la competencia comunicativa.
- 6.- Con una metodología comunicativa se parte de la práctica (actividades de *fluency*) para llegar a la precisión (actividades de *accuracy*) en un proceso de integración temática la cual debe partir de situaciones de comunicación reales.
- 7.- La lectura es uno de los instrumentos más valiosos de cultura, a través de ella el hombre integra su visión del mundo de manera menos inmediata pero más profunda.

8.- El incremento de no lectores es un grave problema causado por la cultura audiovisual moderna, este hecho implica un estado de alienación; por lo cual debe superarse.

9.- El uso sistemático de la comprensión es la base de todo aprendizaje, incluso el de la propia lectura.

10.- La comprensión de lectura abarca un doble proceso de trabajo intelectual: por un lado la decodificación de signos (información visual), y por otro la integración de ellos en un proceso de significación en relación a nuestra experiencia (información no visual).

11.- La comprensión de lectura siempre ha formado parte de los métodos de enseñanza de idiomas, desde servir como una simple forma de sistematización o visualización en los métodos orales hasta ser el objetivo único de aprendizaje.

12.- La práctica particularizada de la C.L. desde niveles básicos no interfiere en el uso de una metodología comunicativa, muy por el contrario la favorece; sobre todo si su práctica es sistemática y bien planeada.

13.- La práctica de la lectura comprensiva en un primer nivel debe incluir textos auténticos, sencillos y claros; que faciliten los primeros contactos con la lengua escrita que son los más importantes y casi siempre son los más difíciles.

14.- La lectura es un excelente medio de apropiación de la cultura, ésta debe ser un objetivo más en la enseñanza de idiomas.

15.- La falta de homogeneidad entre los grupos de primer nivel constituye un problema pedagógico bastante delicado en la enseñanza de idiomas, particularmente en el caso del CEPE.

16.- Es necesario ofrecer en esta institución más opciones de estudio para los alumnos de primer nivel, cuyos grupos son los más numerosos.

17.- La comprensión de lectura es una buena opción para incluirse como materia optativa para primer nivel, con ella se favorecería un acercamiento metodológico al aspecto escrito del lenguaje y se propiciaría de manera más natural (fluida) la apropiación de vocabulario.

18.- Existen diversas técnicas y una metodología especial para la enseñanza de la lectura, las cuales deben ser usadas con mayor frecuencia para evitar que la extracción de datos se convierta en el objetivo repetido y limitado de las lecciones.

19.- El uso correcto del diccionario es una de las metas que se deben plantear en un curso de comprensión de lectura.

3.2 Propuestas.

- 1.- Impulsar el desarrollo de investigaciones en relación a la enseñanza del español: metodología, técnicas de enseñanza, problemas maestro-alumno, material didáctico, etc.
- 2.- Promover la superación académica de los docentes en relación a su campo específico de trabajo (Lingüística aplicada).
- 3.- Implantar un test de diagnóstico adecuado para primer nivel con el fin de agrupar a los alumnos en dos secciones: nivel I A y nivel I B, curso propedéutico y nivel I o alguna división similar.
- 4.- Impulsar investigaciones del tipo de la presente, por ejemplo para el caso específico de la pronunciación, que es un problema muy aludido por el personal docente y los alumnos.
- 5.- Ofrecer un curso de Comprensión de lectura como materia optativa, taller o club; con el fin de reforzar el aprendizaje inicial del español.
- 6.- Crear un libro de texto basado en la metodología comunicativa en apoyo de un curso de C.L., y relacionado con los libros de las dos materias básicas.
- 7.- Fomentar más actividades extraclasses como parte estructural de los cursos, para que los alumnos convivan más de cerca con las costumbres y tradiciones de nuestro país.
- 8.- Crear más material didáctico complementario (libros, cassetes, videos, juegos, etc.) para el caso de alumnos con dificultad en el aprendizaje y con mucho interés por practicar más, o bien para aquellas personas que no pueden estudiar todos los cursos seguidos, porque regresan a su país entre uno y otro semestre y necesitan ejercicios para no perder el contacto con nuestra lengua.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DEL CEPE.

I DATOS PERSONALES.

Nombre: _____
Fecha: _____
Estudios profesionales: _____
Tipo de nombramiento: _____
Tiempo de labor docente en el CEPE: _____
Numere en orden de mayor a menor frecuencia (del 1 al 5) las asignaturas que ha impartido:

_____ Español I	_____ Conversación
_____ Español II	_____ Comp. de lectura
_____ Español III	_____ Redacción
_____ Español IV	_____ Gramática
_____ Español V	_____ Comp. auditiva

II ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.

¿Cuál es la mayor dificultad que tiene usted como profesor ante la enseñanza del español?

¿Cuál es el problema más común entre sus alumnos de primer nivel?

¿Cuál es su opinión en relación a los cursos que ofrece el CEPE dentro del área de español?

¿Qué opina sobre la metodología de enseñanza del español que se sigue en la escuela?

¿Cree que sería útil ofrecer más materias a los alumnos de primer y segundo nivel? ¿por qué?

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué opciones propondría?

III COMPRENSION DE LECTURA PARA PRIMER NIVEL.

En el caso de aumentar el curriculum de materias para primer nivel, marque la opción que considere más adecuada para las situaciones que se le proponen:

*Tipo de cursos

_____ materias optativas	_____ materias obligatorias
_____ materias seriadas	_____ talleres o clubs

***Tira de materias**

- Español I, Conversación y Comprensión de lectura I
 Español I, Conversación y Comprensión de lectura (optativa)
 Español I, Conversación y otra materia del área de español
 Español I, Conversación y una materia de otra área
 Español I, Conversación, Comprensión de lectura y otra materia ya sea de español o de otra área

***Número de horas y créditos (para el caso de Comprensión de lectura)**

- | Intensivo: | | Semestral: |
|--|------------|---|
| <input type="checkbox"/> 8 horas semanales | 3 créditos | <input type="checkbox"/> 4 horas |
| <input type="checkbox"/> 5 horas semanales | 2 créditos | <input type="checkbox"/> 3 horas |
| <input type="checkbox"/> 3 horas semanales | 1 crédito | <input type="checkbox"/> 1 hora semanal |

***Material**

- texto escolar ejercicios sueltos
 a gusto del profesor otros

¿Considera una buena opción la inclusión de un curso de Comprensión de lectura? ¿por qué?

¿Le gustaría impartir un curso de este tipo? ¿por qué?

ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS DE PRIMER NIVEL DEL CEPE.

I DATOS PERSONALES.

Nombre: _____ Fecha: _____
 Nacionalidad: _____ Edad: _____
 Profesión: _____ Lengua materna: _____
 Tiempo de residencia en México: _____
 Estudiante de español como _____ lengua.
 Clases de español cursadas en otro país: _____
 Clases de español cursadas en México: _____

II APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL:

¿Por qué motivo te interesa estudiar el idioma español?

¿Cuál es el principal problema que se te presenta al aprender español?

¿Cuántas horas dedicas a la semana aproximadamente para estudiar español?

Numera en orden de importancia la frecuencia con que practicas las siguientes actividades (en español):

- _____ Hablar (con tus amigos, familia, maestros, etc).
 _____ Escuchar (la radio, conversaciones, etc).
 _____ Leer (revistas, periódicos, anuncios, etc).

¿Cuál es el mayor problema al que te enfrentas cuando lees en español?

Enumera del 1 al 10 (en orden de importancia) los materiales con los que con mayor frecuencia has estado en contacto desde que vives en México:

- | | | |
|--------------------|-----------------------|----------------|
| _____ periódicos | _____ solicitudes | _____ recetas |
| _____ invitaciones | _____ instrucciones | _____ cartas |
| _____ mapas | _____ recados | _____ libros |
| _____ propaganda | _____ recibos y notas | _____ revistas |

III LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CEPE.

¿Cuál es tu opinión sobre la enseñanza del español que ofrece esta escuela?

¿Te parece adecuado el horario de clases para un primer nivel (9 horas en el curso semestral y 15 horas en el curso intensivo)? ¿por qué?

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué materias propondrías para que se incluyeran?

- a)
- b)
- c)

¿Consideras recomendable incluir una materia de Comprensión de lectura? ¿por qué?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
MODELO DE UNIDAD DE TRABAJO PARA EL PRIMER NIVEL

COMPRESION DE LECTURA.

1989

DATOS PERSONALES

Nombre: _____ Edad: _____
 Nacionalidad: _____ Lengua materna: _____
 Español como ___ 2da lengua ___ 3ra lengua ___ 4ta lengua
 Estudios: _____ Ocupación: _____

CONCENTRACION DE DATOS.

EJERCICIO	FECHA	APROVECHAMIENTO	PORCENTAJE
LECCION 1 (15 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 2 (18 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 3 (16 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 4 (15 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 5 (16 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 6 (16 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 7 (19 aciertos)	_____	_____	_____
LECCION 8 (17 aciertos)	_____	_____	_____
TOTALES (132 aciertos)	_____	_____	_____

OBSERVACIONES:

LECCION 1 _____
 LECCION 2 _____
 LECCION 3 _____
 LECCION 4 _____
 LECCION 5 _____
 LECCION 6 _____
 LECCION 7 _____
 LECCION 8 _____

LECCION I
"ADIVINANZAS"

"Especie de enigma para entretenerse en resolverlo".

1.- Relaciona las columnas buscando la correspondencia entre la adivinanza y el dibujo que representa la respuesta correcta, después anota en la línea el nombre de cada dibujo. Observa el ejemplo.

Dicen que soy rey,
y no tengo reino;
dicen que soy rubio,
no tengo pelo.



Corteza verde,
blanco después;
roja la pulpa,
me has de comer.



Tengo lomo
y no soy caballo,
tengo hojas
y no soy árbol.



En alto vive,
en alto mora,
en alto teje,
la tejedora.



Chiquito, redondo
barrilito sin fondo.



Guardada en estrecha
cárcel
por soldados de
marfil,
está muy roja culebra
que es la madre del
mentir.



En la fragua soy
nacido,
y si me tiran soy
perdido.



2.- Escribe una adivinanza con su respuesta:

LECCION II
INVITACION

"Cédula o tarjeta con que se pide a otra persona su compañía para determinado evento"

Gonzalo Guillermo Cervera
Martha Beatriz de Villaverde

Freda García Vambros
María Moreno de Sanata

Participen el enlace matrimonial de sus hijos

Maribel y Gonzalo

Se hacen al honor de invitarlos a la Ceremonia Religiosa que se celebrará el viernes 9 de Diciembre a
18:15 horas, en la Iglesia Santa Ana de Parícutin, del Municipio de Toluca y
del Paseo del Bosque, Zona Verde del Valle.

Monterrey, Bn. de Méx., 1988

No habrá recepción

1.- Coloca la palabra que falta en cada enunciado, consulta las palabras que aparecen abajo.

- Jesús y María son los _____ de Gonzalo.
- Martha es la _____ de Maribel.
- Maribel y Gonzalo serán _____ el día 9 de diciembre.
- Guillermo es el primer _____ del Sr. Gonzalo Cervera.

APELLIDO MADRE PADRES NOVIOS ESPOSOS NOMBRE

2.- Coloca del 1 al 8 los siguientes datos, tomando en cuenta el orden en que aparecen en la invitación.

- _____ Dirección donde se llevará a cabo el evento.
- _____ Fecha en que se entrega la invitación.
- _____ Lugar donde se llevará a cabo la ceremonia.
- _____ Fecha en que se realizará el evento.
- _____ Nombre de los padres de los novios.
- _____ Horario de la ceremonia.
- _____ Nombre de los novios.

3.- Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa "No habrá recepción"?
- ¿Qué otro tipo de eventos requieren de una invitación por escrito?
- ¿Cómo son las invitaciones de boda de tu país?

_____ La llamada hecha el 27 de noviembre fue a San Lorenzo Tezonco

3. ¿Cuál es tu número de teléfono en México? _____

4. Escribe las abreviaturas de las siguientes palabras:

Distrito Federal _____

Zona postal _____

Larga distancia _____

Colonia _____

Renta _____

LECCION IV
POLIZA DE GARANTIA

"Documento que asegura y protege contra algún riesgo o necesidad"

POLIZA DE GARANTIA	
<p>Este juego está garantizado contra cualquier defecto de fabricación y contra la falta de cualquiera de sus partes por un lapso de 30 días a partir de la fecha de su compra, por lo que es muy importante que conserve su comprobante para presentarlo o enviarlo por correo.</p> <p>Si al adquirir este juego encuentra algún defecto de fabricación o falta alguna de sus partes, favor de llenar la póliza y presentarla o enviarla directamente a:</p> <p style="text-align: center;">Melchor Ocampo 193, Torre A, piso 10 C Conjunto Plaza Galerías Col. Verónica Anzures, 11300 México D.F. Tel. 264-13-26</p> <p>Con gusto repondremos la parte defectuosa o el faltante, sin cargo para usted, siempre y cuando reúna las siguientes condiciones:</p> <p>a) Que no hayan transcurrido 30 días a partir de la fecha de compra, mediante la presentación del comprobante correspondiente</p> <p>b) Que los componentes del juego no muestren huellas de golpe accidental o intencional y que no hayan sido expuestos a ningún elemento nocivo como fuego, ácido, agua, etc.</p>	
Nombre: _____	C.P. _____
Dirección: _____	Estado: _____
Colonia: _____	
Población: _____	
Nombre del juego: _____	

1: Llena los datos de la póliza de garantía como si ésta fuera tuya.

2-Subraya la respuesta correcta:

- Si el producto tiene algún defecto tiene una garantía de 30 días ...

- A) A partir de la fecha en que llegó a la tienda el artículo
- B) Después del día de la compra del consumidor
- C) A partir del momento en que el artículo se usó por primera vez.

- La póliza de garantía sirve para ...

- A) Asegurar al cliente que no perderá su dinero en caso de que el producto salga defectuoso
- B) Disminuir el costo del producto.
- C) Comprobar al consumidor que el producto es el mejor del mercado.

3-Busca en el texto un sinónimo para cada una de las siguientes palabras

certificado	_____
falla	_____
periodo	_____
señas	_____
recibo	_____

LECCION V

CUENTO

"Pieza literaria de corta extensión en que se relata un suceso ficticio"

ESTAN LLAMANDO A LA PUERTA

La policía sabe que es policía, sabe que tiene el poder, sabe ejercerlo, sabe que las puertas se le tienen que abrir y que al otro lado de cada puerta hay un rostro desencajado que intenta, inútilmente reconstruir la calma.

La policía no usa nunca el timbre, aún cuando lo haya y esté funcionando.

La policía estrella el puño en la tabla y espera que la tabla no caiga al suelo; pero lo que se cae, al otro lado, es el corazón y el pulso, y las rodillas. Hasta los calcetines de los muchachos se caen al otro lado, cuando se estrella el puño del policía.

Por todo esto los perseguidos nos acostumbramos a llamar a la puerta con un toquecito liviano, con un suave rasguño, con un repiqueteo de dedos.

Con el puño, jamás.

Por todo esto, que muchos de ustedes comprenderán de inmediato, mi familia, al igual que miles de personas, llamamos a la puerta siempre con amor.

PACO IGNACIO TAIBO

1. Subraya la respuesta correcta

- ¿Quién narra el cuento?

a) La policía

B) Los perseguidos

C) Miles de personas

- ¿Cómo llama a la puerta un policía?

A) Con el timbre

B) Con un repiqueteo de dedos

C) Con el puño

- La actitud de un policía ante los perseguidos es de ...

A) Prepotencia

B) Calma

C) Amor

2. Busca en el cuento palabras que tengan relación con cada uno de los siguientes incisos:

Partes del cuerpo :

Emociones :

Objetos :

Acciones :

3. ¿Qué título le pondrías tú a este cuento?

¿Cuál es el tema central?

LECCION VI

DIRECTORIO

"Documento comercial en el que se encuentran enlistados y agrupados alfabéticamente personas, agrupaciones, negocios, etc."

1. En el directorio amarillo correspondiente al año 1988 aparece la siguiente información en la página 572. Lee con atención.

2. De acuerdo a las necesidades de cada una de las siguientes personas, recomiéndales alguna escuela. Utiliza los números que tienen marcados cada una de ellas.

- _____ Lucy, hermosa joven de 18 años, interesada en ingresar al mundo del espectáculo.
- _____ Martha y Sonia, gemelas de 6 años.
- _____ La Sra. Salazar que quiere utilizar el coche de su esposo, para llevar a sus hijos a pasear, pero no sabe conducirlo.
- _____ Juan, economista graduado, con deseos de seguir estudiando.
- _____ Un importante industrial que desea que sus empleados usen sus computadoras.
- _____ El hermano de Pepe que acaba de terminar la preparatoria y desea estudiar una carrera de ingeniería.
- _____ La hija de Alejandro que está muy preocupada por aprender a cocinar.

3. Relaciona las columnas

A)Universidad La Salle
la

B)Escuela Juárez

C)Instituto Manchester

D)Centro Internacional de
Estudios Cinematográficos

E)Colegio Dagadi

F)Escuelas Europeas S.A de C.V.

()Es una escuela incorporada a
SEP

()Tiene reconocimiento mundial

()Proporciona becas

()Es un lugar para niños, jóvenes
y adultos

()Tiene servicio de transporte

()Te ayuda a obtener tu licencia
de manejo

()Está ubicada en la colonia
Roma

4. Elabora un pequeño anuncio que promocióne un restaurante.

LECCION VII
JUEGO (MARATON)

"Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cual se pierde o se gana"

1. Lee cuidadosamente las tarjetas de este juego de conocimientos
2. ¿Cuál de las cuatro tarjetas de respuestas corresponde a la tarjeta de preguntas? _____
3. Marca con una cruz la opción que consideres correcta para las respuestas que se te van indicando

TARJETA A, RESPUESTA 2

- _____ ¿Cuál es el esclavo más famoso de la historia?
_____ ¿Quién mató a Julio César?

TARJETA B, RESPUESTA 2

- _____ País en el que nació el conquistador de México.
_____ País que perdió la famosa batalla de Lepanto.

TARJETA C, RESPUESTA 5

- _____ ¿Qué mide el pluviómetro?
_____ ¿Qué mide el termómetro?

TARJETA D, RESPUESTA 3

- _____ ¿En qué país se encuentra la ciudad de Manchester?
_____ ¿En qué país nació el célebre músico Federico Chopin?

4. Formula las preguntas de las siguientes respuestas:

TARJETA B, RESPUESTA 3

TARJETA D, RESPUESTA 5

5. Elabora dos preguntas sobre tu país. Da tres opciones de respuesta para cada pregunta.

A)

- 1.
- 2.
- 3.

B)

- 1.
- 2.
- 3.

**RESPUESTAS A**

1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS:
Alimentación
2. INFORMACIÓN GENERAL:
Etiología
3. DIAGNÓSTICO:
Clínico
4. APRESES CONCEPTOS Y ENTENDIMIENTOS:
En el paciente
5. TÉCNICAS Y TECNOLOGÍA:
En el paciente
6. EVALUACIÓN GENERAL:
Del paciente y del profesional de la salud en el CP

PROBLEMAS

1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS:
¿Qué procesos fisiológicos intervienen en la absorción de los nutrientes desde el intestino?
2. INFORMACIÓN GENERAL:
¿Cuál es el mecanismo de absorción de los nutrientes?
3. DIAGNÓSTICO:
¿Qué signos y síntomas observamos en un paciente con una deficiencia de hierro?
4. APRESES CONCEPTOS Y ENTENDIMIENTOS:
¿Qué factores influyen en la absorción de los nutrientes?
5. TÉCNICAS Y TECNOLOGÍA:
¿Qué técnicas se utilizan para el diagnóstico de la deficiencia de hierro?
6. EVALUACIÓN GENERAL:
¿Qué otros datos epidemiológicos de la deficiencia de hierro en el CP?

**RESPUESTAS B**

1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS:
Alimentación
2. INFORMACIÓN GENERAL:
Etiología
3. DIAGNÓSTICO:
Clínico
4. APRESES CONCEPTOS Y ENTENDIMIENTOS:
En el paciente
5. TÉCNICAS Y TECNOLOGÍA:
En el paciente
6. EVALUACIÓN GENERAL:
Del paciente y del profesional de la salud en el CP

**RESPUESTAS C**

1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS:
Alimentación
2. INFORMACIÓN GENERAL:
Etiología
3. DIAGNÓSTICO:
Clínico
4. APRESES CONCEPTOS Y ENTENDIMIENTOS:
En el paciente
5. TÉCNICAS Y TECNOLOGÍA:
En el paciente
6. EVALUACIÓN GENERAL:
Del paciente y del profesional de la salud en el CP

**RESPUESTAS D**

1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS:
Alimentación
2. INFORMACIÓN GENERAL:
Etiología
3. DIAGNÓSTICO:
Clínico
4. APRESES CONCEPTOS Y ENTENDIMIENTOS:
En el paciente
5. TÉCNICAS Y TECNOLOGÍA:
En el paciente
6. EVALUACIÓN GENERAL:
Del paciente y del profesional de la salud en el CP

ENTREVISTA SOBRE EL MATERIAL PILOTO.

I DATOS PERSONALES.

Nombre: _____ Fecha: _____
No. de ejercicios entregados: _____
Porcentaje de evaluación: _____

II OPINION PERSONAL.

Da tu opinión sobre el material de lectura con el que trabajaste

ESTRUCTURA GENERAL:

TEMAS ABORDADOS:

EJERCICIOS:

¿Crees que el uso de este material contribuyó significativamente en tu aprendizaje del español? ¿por qué?

¿Crees que sería conveniente que se impartiera un curso de Comprensión de lectura para primer nivel, utilizando un material de este tipo? ¿por qué?

¿Qué sugerencias darías para la elaboración de un material de comprensión de lectura?

BIBLIOGRAFIA

A) LIBROS:

- 1.- ALVAREZ, CEDERBERG Araceli, Alicia CERVERA S. y Rosario GUTIERREZ H., *Pido la palabra, 3er. nivel*. México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM, 1988. 253 pp.
- 2.- ALONSO, Martín, *Español para extranjeros*, 4ta ed. Madrid, Aguilar, 1969. 329 pp.
- 3.- *Anuario de Letras*, dir. Juan M. LOPE BLANCHE. México, Facultad de Filosofía y Letras y Centro de Lingüística Hispánica, UNAM, 1987. 360 pp. (Volumen XXV, publicación anual).
- 4.- AVILA, Raúl, *La lengua y los hablantes*, 8va reimpr. México, Trillas, 1984. 135 pp. (Colección ANUIES, Serie: Temas básicos, Area: Lenguaje y comunicación # 2).
- 5.- BATTANER, María del Pilar, J. GUTIERREZ CUADRADO y E. MILLARES GARCÍA, *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid, Alhambra, 1985. 463 pp.
- 6.- BENETT, W.A, *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid, Cátedra, 1975. 231 pp.
- 7.- BENVENISTE, Emile, *Problemas de lingüística general*, 10ma ed. Trad. Juan ALMELA. México, Siglo XXI, 1982. 218 pp.
- 8.- BLOCK, BEHAR DE Lisa, *Una retórica del silencio. Funciones del lector y los procedimientos de la lectura literaria*. México, Siglo XXI, 1984. 258 pp.
- 9.- BONFIL, CASTRO Alicia, Cristina CARMONA ZUÑIGA, Humberto DOMÍNGUEZ SANCHEZ y Eréndira PEREZ CHAVARRIA, *Diagnóstico de comprensión de lectura en alumnos de primer ingreso al CCH (1983-1985)*. México, Unidad Académica de Bachillerato, UNAM, 1984. 67 pp.
- 10.- BOUTON, Charles. *La lingüística aplicada*. Trad. Víctor Manuel SUAREZ DAVILA. México, F.C.E., 1982. 365 pp. (Breviarios # 336).
- 11.- BRUMFIT, Christopher, *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press Cam., 1984. 166 pp. (Cambridge language teaching library).
- 12.- CARTER, Alexander y Arvid J. BURKE, *Métodos de investigación con modelos tomados de la literatura pedagógica*, 4ta ed. Trad. Miguel Angel PINEIRO. Washington, D.C., Unión Panamericana, 1962.

- 13.- CASTRO, Américo, *Lengua, enseñanza y literatura (esbozos)*. Madrid, V. Suárez, 1924. 334 pp. (Biblioteca Española de Divulgación Científica # 5).
- 14.- CORDER, S. Pit, *Introducing Applied Linguistics*. Great Britain, Penguin Harmondsworth Books, 1973. 392 pp. (Penguin Modern Linguistics Text).
- 15.- CHOMSKY, Noam, *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*, 3ra. ed. Trad. Gladys ANFORA DE FORD. México, Siglo XXI, 1981. 215 pp.
- 16.- EHNIS, DUHNE Erika, Elin EMILSSON, Ma. Teresa MONTOYA y Rosalía DEL RIO, *Pido la palabra, 1er. nivel*. México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM, 1988. 282 pp.
- 17.- FERREIRO, Emilia y Margarita GOMEZ PALACIO (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 6ta ed. México, Siglo XXI, 1981. 354 pp.
- 18.- GAONA, L. Francisco, *El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza*. México, Robredo, 1959. 229 pp.
- 19.- GOODE, William y Paul K. HATT, *Métodos de investigación social*, 10ma reimp. Trad. Ramón PALAZÓN. México, Trillas, 1979. 469 pp.
- 20.- GRELLET, Françoise, *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press Cam., 1982. 258 pp. (Cambridge language teaching library).
- 21.- JOLIBER, Jossette y Robert GLOTON, *El poder de leer. Técnicas, procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura*. Trad. María Angélica SEMILLA. España, Gedisa, 1978. 336 pp. (Colección: Hombre y Sociedad # 1).
- 22.- LARROYO, Francisco, *La ciencia de la educación*, 19va ed. México, Porrúa, 1981. 614 pp.
- 23.- LEROY, Maurice, *Las grandes corrientes de la lingüística*, 2da reimp. de la 2da. ed. Trad. Juan José UTRILLA. México, F.C.E., 1985. 234 pp.
- 24.- *Libro de español para el maestro, cuarto grado*, 6ta. ed. México, SEP, 1974. 168 pp.
- 25.- *Libro para el maestro, primer grado*, 3ra. ed. México, SEP, 1982. 381 pp. (Programa integrado).
- 26.- LOPE, BLANCHE Juan Manuel, *Estudios de lingüística hispanoamericana*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 1989. 245 pp. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica # 28).
- 27.- LOPEZ, VASQUEZ Juvencio, *Didáctica de las lenguas vivas*. México, UNAM, 1962. 367 pp. (Colección de la Facultad de Filosofía y Letras # 56, tomo II).

- 28.- MALMBERG, Bertil, *Los nuevos caminos de la lingüística*, 9na. ed. Madrid, Siglo XXI, 1975. 258 pp.
- 29.- MAQUEO, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. México, Limusa, 1984. 204 pp.
- 30.- NOCEDA, CUIEL Jorge, *El método global de análisis estructural y el programa integrado de primer grado*. México, 1982. 132 pp.
- 31.- OLGUIN, VELASCO Tomás V, *La dirección del aprendizaje y sus problemas*, 2da ed. México, Escuela Nacional de Maestros, SEP, 1978. 216 pp.
- 32.- PARKINSON, SAZ DE Sara, *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. España, Empeño, 1980. 364 pp. (Colección Lingüística # 14).
33. PARODI, Claudia, *La investigación lingüística en México 1970- 1980*, México, 1981.
34. PAZ, Octavio, *Corriente alterna*. México, Siglo XXI, 1962. 224 pp.
- 35.- PERROT, Jean, *La lingüística*. Barcelona, España, Oikos-Tau, 1983, 128 pp. (Colección Que Sais-je? en lengua castellana # 6).
- 36.- RAVENTOS, H. Margaret, *Diccionario español-inglés-español*, 6ta ed. México, CECSA, 1979. 1230 pp.
- 37.- RUFINELLI, Jorge, *Comprensión de la lectura*, 4ta ed. México, Trillas, 1988. 110 pp. (Colección ANUIES, Serie: Temas básicos, Area: Taller de lectura y redacción # 9).
- 38.- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, 2da ed. Trad. y notas de Mauro ARMINO. México, Nuevomar, 1982, 319 pp.
- 39.- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicológico de la lectura y su aprendizaje*. Trad. Mario SANDOVAL PINEDA. México, Trillas, 1983. 272 pp.
- 40.- SWADES, Mauricio, *El lenguaje y la vida humana*, 5ta reimp. México, F.C.E., 1984. 395 pp. (Colección popular # 83).
- 41.- TABORGA, Huáscar, *¿Cómo hacer una tesis?*, 9na ed. México, Grijalbo, 1987. 220 pp.
- 42.- WIDDOWSON, H.G., *Teaching Language as communication*, Oxford University Press, Oxf., 1978, 168 pp.

B) FOLLETOS:

- 1.- *Información general*, Centro de Enseñanza para Extranjeros. México, UNAM, 1988. 49 pp.
- 2.- *Maestría en lingüística aplicada*, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, UNAM. 20 pp.

C) ARTICULOS DE LIBROS Y REVISTAS:

- 1.- ALCALA, Antonio, "El español en México" en *Lingüística española e hispanoamericana*, cátedra impartida en el semestre 1987-1 en el grupo 0021 el día 6 de nov. de 1987, (sin numeración).
- 2.- ALVAREZ, A. Enrique, "Problemas de lenguaje en niños con trastornos neuromotores" en *Expresión universitaria*, revista de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Trimestral, no. 16, año IV (Cuernavaca, Morelos, sept. 1987), pp. 28-33.
- 3.- BODER, Elena y Romeo RODRIGUEZ, "La evaluación y el tratamiento del niño con atraso escolar", en *Nueva guía para el diagnóstico y tratamiento pediátrico*, 5ta. ed. México, Méndez-Cervantes, 1983. Capítulo 70, pp. 739-756.
- 4.- CANO, DE GOMEZ Adoración, "La adquisición del lenguaje en el niño y su patología" en *Guía para el diagnóstico y terapéutica en pediatría*, 3ra reimp. México, Fournier, 1984. Capítulo 64, pp. 538-546.
- 5.- LARA, KLAHR Othón, "Percepción visual: aprendizaje y comunicación. Reseña de la exposición: Imágenes, ejercicios de abstracción de Guillermina Yankelevich", en *Gaceta UNAM*, no. 2,395. (México, Cd. universitaria, 10 de julio de 1989), pp. 20-21.
- 6.- LEVY, SCHÖEN Ariane y J. Kevin O'REGAN, "La mirada y la lectura", en *Mundo científico*, revista La Recherche, versión mensual en castellano, no. 94. (Barcelona, España, 1989), pp. 838-849, volumen # 9.
- 7.- LOPEZ, MORALES Humberto, "La sociolingüística hispánica" en *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica. Memorias*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 1980. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica # 12), pp. 59- 78.
- 8.- PUGH, A.K., "Reading styles" en *Silent Reading. An Introduction to its study and Teaching*. London, Heinemann Educational Books, Ltd., 1978, pp. 54-56.
- 9.- RYAN, Phyllis, "La percepción visual, un valioso auxiliar para el intercambio lingüístico", en *Mascarones*, revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, bimestral, no. 6. (México, UNAM, sept-oct de 1985), pp. 5-6.

10.- ROJAS, Cecilia, "¿Adquisición o aprendizaje de la lengua?", en *Mascarones*, revista del CEPE, bimestral, no. 6. (México, UNAM, sept-oct de 1985), pp. 18-19.

11.- STEEL, Brian, "Los estilos funcionales y la enseñanza del idioma", en *Español actual*, revista de la Oficina Internacional de Información y Observación del Español (OFINES), mensual, no. 18. (España, junio de 1971), pp. 9-18.