

1
24.

001842



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

ACATLAN
ADMOR. ESCOLAR

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
'97 FEB 7 AM 11 05 "ACATLAN".

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
PROFESIONALES
Y CONTROLES

**" PROPUESTA DE NUEVOS OBJETIVOS PARA EL
CURSO DE LECTURA EN LENGUA INGLESA,
NIVEL 2. DEL DEPARTAMENTO DE INGLES DEL
CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA
E.N.E.P.-ACATLAN "**



T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A

MARIA DE LOS ANGELES BARBA CAMACHO

ASESOR: DOCTOR FELIX MENDOZA MARTINEZ



SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEXICO, MARZO DE 1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS A DIOS, POR DARME UNA VIDA PLENA DE AMOR, FE Y ESPERANZA.

A TODOS Y A CADA UNO DE LOS MAESTROS QUE ME IMPULSARON EN ESTA CARRERA: CARLA, CONNIE, JOY, PAT, KATHY, ROSALÍA, EMMA, ELVIA, ROSE, CRISTY B., LUPITA G., IVONNE, PILI M., MA. CARMEN H, ELIN, LUZ MA., MÓNICA.

A TODOS MIS COMPAÑEROS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS, GENERACION 1988-1992 DE MANERA MUY ESPECIAL A EDITH RUTH, MA. DEL ROSARIO, SOFIA, JUAN MANUEL, NORA, VERÓNICA, LETICIA, SOCORRO.

A TODOS MIS COMPAÑEROS DEL DEPTO. DE INGLÉS Y DEL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS.

AGRADEZCO A LA MAESTRA CARLA POVERO, TODAS LAS FACILIDADES Y APOYO QUE BRINDA A TODOS LOS PROFESORES DEL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS, EN LA REALIZACIÓN DE TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN.

QUIERO AGRADECER A LA PROFESORA CONNIE REYES, POR LA OPORTUNIDAD DE TRABAJAR A SU LADO, POR TENER CONFIANZA EN MI TRABAJO, Y SOBRE TODO, POR BRINDARME SU AMISTAD.

AGRADEZCO DE MANERA MUY ESPECIAL A LA LICENCIADA GUADALUPE GARCÍA JURADO, POR DARME LA OPORTUNIDAD DE ENTRAR EN CONTACTO CON LA COMPRESIÓN DE LECTURA, POR TODO EL TIEMPO QUE ME DEDICÓ Y POR ENRIQUECERME CON SUS VALIOSOS COMENTARIOS.

GRACIAS MIL AL DOCTOR FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ POR HABER ACEPTADO SER MI ASESOR, POR DARME LA OPORTUNIDAD DE REALIZAR ESTA TESIS Y, SOBRE TODO, POR COMPARTIR CONMIGO, TODA SU EXPERIENCIA DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN, EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

GRACIAS INFINITAS A LA PROFESORA IVONNE VINAY POR LA CORRECCIÓN DE ESTILO DE ESTA TESIS.

MIL GRACIAS A LILIA, FERNANDO, MANUEL Y MARIO, POR SU COLABORACIÓN EN LA CAPTURA DE ESTA TESIS.

GRACIAS A TODOS LOS ALUMNOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DEL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS, QUE PARTICIPARON EN ESTA INVESTIGACIÓN.

DEDICATORIAS

A HUGO ALBERTO, MI COMPAÑERO, POR SUS PALABRAS DE AMOR, DE ALIENTO Y DE INFINITA CONFIANZA. GRACIAS POR SER COMO ERES.

A MIS QUERIDOS HIJOS HUGO, ANDREA, ALONSO Y MARCELA POR TODO SU AMOR, COMPRENSIÓN Y CARIÑO.

A LA MEMORIA DE MI PADRE, A QUIEN RECUERDO CON PROFUNDO AMOR Y RESPETO.

A MI MADRE, POR LA ALEGRÍA DE TENERLA A MI LADO, POR SU CARIÑO Y PACIENCIA.

A MIS HERMANOS, MA. TERESA, MARTHA ISABEL, JOSÉ DE JESÚS, VÍCTOR JAVIER Y GUSTAVO AGUSTÍN, POR ACEPTARME COMO SOY.

A MIS CUÑADOS, LUZ DEL CARMEN, HERNÁN, OLIVIA, MARTHA BEATRIZ, JAIME ARTURO, JOSÉ ANTONIO, RICARDO Y DE MANERA ESPECIAL A LA TIA TERE POR BRINDARME SU AMOR.

A LA MARAVILLOSA FAMILIA CAMACHO A LA CUAL PERTENEZCO, POR EL RESPETO Y EL AMOR QUE SIEMPRE LOS MANTIENE UNIDOS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.	ANTECEDENTES.....	(5)
2.	ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN.....	(8)
3.	ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS.....	(8)
4.	ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES.....	(9)

CAPITULO I

1.1	LA IMPORTANCIA DE LOS CURSOS DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.....	(10)
1.2	EL PAPEL QUE DESEMPEÑA EL PROFESOR.....	(13)
1.3	LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.....	(14)
1.4	APRENDIZAJE EN LENGUA MATERNA Y APRENDIZAJE EN LENGUA EXTRANJERA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS.....	(18)
1.5	PARTICULARIDADES PSICOLÓGICAS DE LA LECTURA MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS OPERANTES DURANTE EL PROCESO DE LECTURA.....	(21)
1.6	LA LECTURA VISTA A TRAVÉS DE LAS CONCEPCIONES METODOLÓGICAS MÁS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA.....	(29)
1.7	LA LECTURA INTERACTIVA: SU VALOR EN LOS CURSOS DE LECTURA.....	(33)

CAPITULO II

II.1	ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DE LOS OBJETIVOS DE LOS ACTUALES CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA 1Y 2.....	(40)
II.2	ANÁLISIS DE LA MATERIALIZACIÓN DE LOS ACTUALES OBJETIVOS DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA 1 Y 2.....	(44)
II.3	ANÁLISIS ESTADÍSTICO REVISIÓN DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS.....	(46)

CAPITULO III

III.1	DISEÑO EXPERIMENTAL. PROPUESTA DE LOS NUEVOS OBJETIVOS DE LECTURA EN LENGUA INGLESA.....	(51)
III.2	PRINCIPIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	(52)
III.3	CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DEL PROCE- SAMIENTO TEXTUAL EN LENGUA MATERNA.....	(53)

111.4	RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LENGUA MATERNA.....	(55)
III. 5	CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO SUMATIVO DEL PROCESAMIENTO TEXTUAL EN LENGUA EXTRANJERA.....	(56)
III.6	RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LENGUA EXTRANJERA.....	(58)
III.7	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	(60)

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICES

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad discursiva de tipo receptivo que consta de dos aspectos interrelacionados: la técnica de la lectura y la comprensión (interpretación de lo leído), los cuales requieren del desarrollo de los correspondientes hábitos y habilidades. El hábito de la lectura tiene una "estación" ideal para su primer cultivo: los años infantiles y juveniles. La escuela y la familia son los medios naturales en que se desarrollan las más excitantes experiencias. Una invitación a la lectura puede ser muy completa o muy reducida según la información que los diversos textos y autores proporcionen. Puede ser muy acertada en sugerencias o muy divagatoria en sus apreciaciones, pero nunca podrá modificar la decisión libre y personal por la que cualquier lector toma un libro en sus manos para sumergirse en los hechizos de la letra impresa. La lectura para mejorar la calidad humana se consigue con una atención cuidada e inteligente al texto, cuyos reflejos variados incitan al lector a tomar postura, a desentrañar, desde la lengua escrita, los planos simbólicos de la existencia y, en definitiva, de su propia vida.

Leer, por lo tanto, no es una actividad trivial como puede parecer a primera vista, sino que nos debe permitir reflexionar sobre el alcance cultural que tiene nuestra situación actual de hombres alfabetizados. Ahora, la instrucción y la transmisión de los saberes no se realiza necesariamente a través de la comunicación oral, como sucedía en la antigüedad, ya que, aunque ésta es muy importante para expresar la sorprendente acumulación de generaciones, no queda archivada en la memoria de los vivos. El legado de nuestros antepasados, los textos escritos, son el gran depósito de la cultura de la humanidad. Por tanto, la función social de la lectura es la conservación y la transmisión de conocimientos acumulados por la humanidad sobre su entorno vital.

La lectura es un proceso interactivo de comunicación. La interacción entre el escrito y el lector es posible vía un texto. Aprender a leer es, por tanto, aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva propia, a fin de comprenderlo (Ausubel 1963).

El dominio de este tipo de actividad discursiva presupone que el lector pueda extraer de un texto impreso información nueva, interesante y que satisfaga tanto sus necesidades propiamente profesionales, como sus intereses cognoscitivos generales. Sólo en este caso la lectura es valiosa y extremadamente importante como medio de acceso a la cultura espiritual y material de los pueblos, como una de las formas relevantes de comunicación entre hablantes de la misma lengua o de lenguas diferentes y, en este caso, como objeto del contenido de la enseñanza.

Lo anteriormente expuesto evidencia, sobre todo en el mundo actual, la necesidad de tener acceso a puntos de información escritos en otras lenguas que no son el español. En la actualidad una de las lenguas extranjeras más difundidas a nivel mundial es, por razones que no detallaremos en este trabajo, el inglés. De aquí la necesidad de que los estudiantes de los Centros de Estudios Superiores, en nuestro caso, la Escuela Nacional de Estudios

Profesionales Acatlán, dominen las habilidades y los conocimientos necesarios y suficientes para poder emprender la lectura de textos escritos en esta lengua

No obstante, el análisis del desarrollo de los cursos de Comprensión de Lectura que se han impartido en los últimos 10 ó 15 años en el Centro de Idiomas Extranjeros de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, ha evidenciado serias deficiencias en cuanto al nivel de formación de los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar esta tarea. Dado que todo proceso de enseñanza/aprendizaje, incluidos su contenido así como los métodos y procedimientos de materializarlo, depende de los objetivos que se pretenden lograr en él, hemos llegado a la conclusión de que la primera tarea a la hora de organizar un curso de lectura es formular de manera clara y precisa los objetivos que se pretenden alcanzar

El análisis de los objetivos planteados en los programas vigentes de Comprensión de Lectura del Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, nos ha convencido de la necesidad de reformularlos con el propósito de formar un lector eficiente en lengua inglesa

HIPÓTESIS

Se considera que si se plantean objetivos acordes con las necesidades de la institución y las expectativas de los alumnos, tomando en cuenta los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y las características de la lengua inglesa, el alumno podrá adquirir los conocimientos de la lengua y las habilidades de lectura necesarias y suficientes para poder consultar bibliografía de su carrera en lengua inglesa con un nivel de comprensión adecuado.

Por tanto el **objetivo general** de nuestra investigación consiste en "**proponer nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa, nivel 2, del Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, que satisfagan de manera equilibrada tanto los intereses institucionales, como las expectativas de los estudiantes, y que permitan prepararlos para que puedan solucionar las tareas inherentes a su formación académica y las relacionadas con su futura actividad profesional, a partir del desarrollo en ellos de las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar exitosamente el proceso de la lectura de textos escritos en inglés**". Este objetivo general se desglosa en los siguientes **objetivos específicos**:

- 1o. Establecer el estado actual de los cursos de comprensión de lectura.**
- 2o. Analizar los resultados que se obtienen con los actuales objetivos.**
- 3o. Proponer nuevos objetivos en los que se plasmén las habilidades y conocimientos que el estudiante debe alcanzar para una lectura eficiente en textos en lengua inglesa.**

Las tareas que habrán de desarrollarse a fin de cumplir el objetivo general propuesto para la presente investigación, son las siguientes:

1. **Revisión y análisis de bibliografía sobre el tema de la investigación;**
2. **Análisis de los objetivos de los actuales cursos de comprensión de lectura, en sus niveles 1 y 2, así como de su grado de materialización**
3. **Análisis estadístico de los resultados de los actuales cursos de comprensión de lectura**
4. **Análisis de los resultados de la evaluación de las capacidades de procesamiento de información en estudios reales en lengua materna y en inglesa**

Los procedimientos que habrán de aplicarse para la materialización de las tareas de investigación arriba enumeradas serán

1. **Comparación de los alcances propuestos para los objetivos de los programas vigentes de comprensión de lectura con los datos estadísticos de aprobación, reprobación y deserción**
2. **Aplicación de un instrumento diagnóstico del nivel de procesamiento de información en un texto escrito en lengua materna.**
3. **Aplicación de un instrumento diagnóstico del nivel de procesamiento de información en un texto escrito en lengua inglesa**
4. **Aplicación de encuestas a profesores y estudiantes a fin de conocer sus opiniones en cuanto a la eficacia de los cursos de comprensión de lectura**

1. ANTECEDENTES

La necesidad creada por el mundo actual de tener que interactuar a través del conocimiento de lenguas extranjeras ha motivado que la mayoría de las universidades de México pidan la comprensión de textos escritos en diferentes idiomas (alemán, francés, inglés, italiano, portugués, ruso, etc.), como parte de los requisitos académicos. Por este motivo, diversas instituciones de enseñanza superior han incluido los cursos de idiomas extranjeros como parte integral de la formación de los estudiantes. La Universidad Nacional Autónoma de México creó, a fin de satisfacer esta necesidad, los Centros de Idiomas Extranjeros en su propio Campus, en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Acatlán, Aragón e Iztacala) así como en las Facultades de Estudios Superiores (Zaragoza y Cuautitlán)

La ENEP Acatlán fue creada en 1975, al igual que su Centro de Idiomas Extranjeros, en el que se impartían cursos de alemán, francés, inglés, italiano y portugués, orientados hacia el desarrollo de las cuatro habilidades: entender, hablar, leer y escribir, llamado Inglés Hablado y Posesión, pero dado que 9 de las 13 carreras que existían en esa época pedían a los alumnos, como requisito para la culminación de sus carreras y su titulación, la aprobación de un examen de Comprensión de Lectura (CL), se propuso elaborar exámenes en los distintos idiomas para certificar las capacidades de los alumnos, específicamente en esta habilidad. Muchos de los alumnos se encontraban en los últimos semestres de sus carreras sin haber cumplido con este requisito. La mayoría de estos alumnos solicitaba el examen en el idioma inglés, por lo que este Departamento comenzó a ofrecer los cursos de CL basándose en textos de diversa índole, pero sin

seguir una metodología específica. Los demás Departamentos trataban de dar solución a la capacitación para el examen de requisito a través del examen de posesión.

En 1979 ya se había creado una Comisión responsable de los exámenes de requisito, que acordó impartir en el Departamento de Inglés 5 niveles para el Plan Global (PG) y 2 niveles para Comprensión de Lectura (CL). Los alumnos se inscribirían a los cursos de CL por medio de un examen de colocación, el cual los situaba en el curso que debían tomar (CL 1 o CL 2). Los alumnos que cursaban inglés en otras instituciones podían presentar su examen de requisito presentando la documentación que acreditara haber estudiado 260 horas del idioma o, en su defecto, haber aprobado el 4o nivel del Plan Global.

En 1981 el CIE impartía 5 idiomas en sus programas, como muestra el siguiente cuadro (tomado de los lineamientos dados por la Comisión Interdepartamental de Lectura del CIE):

IDIOMA	PROGRAMA	DURACIÓN
Alemán	Global	5 semestres
Francés	Global	6 semestres
Inglés	Global	5 semestres
	Comprensión de Lectura	2 semestres
Italiano	Global	5 semestres
Portugués	Global	5 semestres

Por esta necesidad surgió la inquietud en la Institución de formar una Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura, con un representante de cada departamento, con el fin de unificar y establecer lineamientos para cursos y exámenes para el área de Comprensión de Lectura, de manera que los cinco departamentos trabajaran sobre una base común.

Fue en 1985 cuando se dieron los primeros lineamientos para los cursos de Comprensión de Lectura (ver apéndice A) por la Comisión Interdepartamental de Lectura del CIE y, después de una exhaustiva investigación, se vio la necesidad de buscar mejores caminos para ayudar a los alumnos, dado que una gran cantidad, a pesar de haber cursado los semestres necesarios del PG del idioma extranjero, reprobaban el examen de requisito en CL, previsto en los programas de sus carreras. Una vez analizada la situación, se llegó a la conclusión de que la Comprensión de Lectura requiere de mucha más atención y práctica de la que se puede dar en cursos orientados al desarrollo de la comprensión auditiva, producción oral, la lectura y la escritura. Esta conclusión se vio reforzada por el hecho de que la mayoría de los alumnos mostraban tener hábitos de lectura poco desarrollados en su propia lengua materna. A continuación transcribo el "Análisis de la situación" presentado por esta Comisión:

Como primera tarea, la Comisión interdepartamental de Comprensión de Lectura llevó a cabo un análisis de la situación existente, llegando a las siguientes conclusiones:

"1) Los resultados en términos de acreditación de exámenes de requisito en CL a través de programas globales demostraban que la capacitación de Comprensión de Lectura requiere mucho más atención y práctica de la que se puede dedicar en los cursos globales. Dichos cursos

empleaban la Comprensión de Lectura más bien como forma de evaluar el aprendizaje del idioma en general, y no la enseñaba como una habilidad que requiere de su propio método y técnicas. Por consiguiente, los programas globales no ofrecían el camino más adecuado para ayudar a los alumnos a capacitarse para presentar el examen de requisito de Comprensión de Lectura.

2) En general, el profesor de idiomas que trabaja en la Universidad ha recibido una formación en métodos y/o enfoques y técnicas heterogéneos, que en su mayoría están orientados hacia el manejo simultáneo de todas las habilidades. Aunque los avances en lingüística, psicolingüística y sociolingüística hicieron patente la necesidad de buscar enfoques que se acercan más a las necesidades de los estudiantes (programas para objetivos específicos), y a pesar de que la mayor preocupación se había dado en Comprensión de Lectura en idioma extranjero, los maestros no contaban con una orientación explícita en cuanto a cómo enseñar esta habilidad.

3) En general, los alumnos tienen el hábito de lectura poco desarrollado en su propio idioma. Tienen dificultad en diferenciar los conceptos esenciales de los redundantes. Su capacidad de síntesis y análisis se encuentra poco desarrollada. Existe una falta de autonomía en el trabajo personal. Dado sus hábitos de lectura, manejan un léxico reducido, de ahí que tienen dificultad para expresar, resumir, o sintetizar el contenido de lo que leen. La misma situación repercute en poca práctica en el manejo del diccionario y material bibliográfico. Los cursos de Comprensión de Lectura deben tomar en cuenta dicha situación y deben brindar el mayor apoyo posible para que el alumno supere estas limitaciones.

4) Partiendo de un concepto de la lectura como una actividad práctica, los cursos deberán basarse en el trabajo con textos que apoyen la información profesional del estudiante, sirviendo así a los propósitos de la UNAM. Deberán proporcionar una orientación respecto al léxico y la gramática que, por funcionar en forma diferente al español, obstaculiza el entendimiento de los conceptos, llegando así al contenido sin pretender hacer un análisis exhaustivo de éste.

5) Los textos tratados deberán tener relación con la Ciencias Sociales de acuerdo a las carreras que se imparten en la ENEP Acatlán. Los maestros de idioma pondrán énfasis en los aspectos formales, no pretendiendo sin embargo, dar cátedra sobre dichos temas" (Documento Interno del CIE, en Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura CIE)

Una vez sentadas las bases de los lineamientos que han seguido los cursos de comprensión de lectura desde 1985 y el uso de los Manuales de Comprensión de Lectura, edición piloto 1 y 2, se crea la necesidad imperante de hacer una revisión y actualización de los objetivos que se están siguiendo en los cursos de Comprensión de Lectura, ya que, dados los vertiginosos cambios que han ocurrido en los medios de comunicación, es importante mencionar que los textos deben ir acordes con los avances y desarrollos técnicos, científicos y culturales del mundo. Esto no quiere decir que los objetivos y manuales utilizados hasta la fecha no fueran de utilidad en su tiempo (1985); sin embargo, por todo lo expuesto anteriormente se requiere de una actualización y revisión permanentes para que de esta manera las lecturas vayan acorde con el tiempo que se vive.

2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán) como institución tiene un encargo social importante: **la educación de seres útiles a la nación.**

Por esta razón le interesa que sus egresados salgan bien formados a través de los estudios de las diferentes carreras que en ella se imparten y que, al mismo tiempo, demuestren estar bien preparados para las tareas que tengan que desempeñar en su vida profesional. Para la institución es necesario que el alumno refuerce la información que está obteniendo a través de sus materias curriculares y que las amplíe a través de su Centro de Idiomas Extranjeros, mediante la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera, lo que les permitirá consultar bibliografía de su área de estudio en otros idiomas. El Centro de Idiomas Extranjeros puede cumplir esta tarea en virtud de que en la Hemeroteca de la Institución hay publicaciones sobre diversos temas y en diferentes idiomas, que se pueden utilizar como parte del acervo de materiales, a fin de que éstos puedan brindar a los profesores y a los alumnos los elementos que necesitan para lograr una lectura eficaz y obtener una información más completa. Con todo lo antes expuesto, el Centro de Idiomas Extranjeros cumple con el encargo de la Institución, además de proveer a los alumnos de los materiales adecuados para su formación universitaria.

3. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS

Los alumnos universitarios que se inscriben a los Cursos de Comprensión de Lectura en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán requieren de uno o dos idiomas extranjeros como parte de su Plan de Estudios y de acuerdo con las diferentes carreras que se imparten en la misma, algunas de las cuales tienen la lectura en lengua inglesa como requisito indispensable de los dos idiomas que deben de cursar. Estas carreras son, a nivel Licenciatura: Actuaría, Economía, Matemáticas Aplicadas y Computación, Relaciones Internacionales y Sociología, en Postgrado se encuentran Control de Calidad, Geotecnia y Costos en la Construcción. Los alumnos de Licenciatura, cuyas edades oscilan entre los 18 y 24 años, toman sus cursos de Comprensión de Lectura al inicio de la carrera o antes del período establecido para continuar la misma. Al mismo tiempo, existen otras licenciaturas que deben tomar el requisito de lectura de dos idiomas y pueden optar por llevar francés, inglés, italiano y portugués. Estas licenciaturas son: Ciencias Políticas y Administración Pública, Periodismo y Comunicación Colectiva, Filosofía, Pedagogía, Historia, Lengua y Literatura Hispánica, y, en Postgrado, Política Criminal. La mayoría de estos alumnos ven los cursos de Comprensión de Lectura como un requisito en su carrera y, por qué no decirlo, muchos lo ven como un impedimento para la misma (ver apéndice B).

Con esto se trata de mostrar que por falta de interés o de información los alumnos toman muy a la ligera estos cursos y lo que desean es sólo cumplir con el requisito para "salir del paso" y poder continuar con la carga de trabajo de las materias que deben cursar a lo largo de su carrera. A través de una encuesta aplicada en los semestres 94-I y 94-II, (ver apéndice B) se logró conocer que, prácticamente en un 49% de las carreras, los maestros de las mismas cuentan con un nivel intermedio del idioma extranjero (es decir, el requisito de Plan Global del CIE o la Comprensión de Lectura de los dos idiomas requeridos), por lo que sólo en ocasiones -o casi nunca- piden que el alumno realice lecturas en inglés en las diferentes materias que imparten. Aparentemente, los

alumnos que de alguna manera entran en contacto con una lengua extranjera son los estudiantes de las carreras de Actuaría, Relaciones Internacionales, Periodismo y Comunicación Colectiva, Filosofía, Pedagogía, Ciencias Políticas y Administración Pública, Matemáticas Aplicadas y Computación.

Una tarea importante de la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera es que el alumno tenga la oportunidad de poner en práctica lo que aprende mediante la lectura de textos, artículos o libros en inglés que tengan que ver con la carrera. Sin embargo, al no existir esta relación, se pierde la razón de ser del curso, ya que aunque la motivación que el alumno reciba en clase sea importante, no podrá objetivarla en sus demás materias, lo cual echa por tierra las expectativas que tiene sobre el idioma extranjero. En otras palabras, no lo puede utilizar para obtener información sobre temas vinculados a su carrera en virtud de que sólo un porcentaje de sus profesores los alientan a consultar fuentes en lengua extranjera.

Por consiguiente, si el alumno no puede acceder a esta valiosa forma de practicar lo aprendido, se propicia que se pierda, en gran medida, la motivación que puede tener o desarrollar en sus clases de Comprensión de Lectura y continúe sintiéndolas como un requisito, algo impuesto y no deseado, sin darse cuenta de que estas clases le servirán tanto para formar su personalidad, como durante el desempeño de su vida estudiantil y profesional.

4. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES

Una encuesta efectuada durante el período 94-II, (ver apéndice C), a una muestra de profesores que imparten clases en las asignaturas de las diferentes licenciaturas y postgrados que se ofrecen en la ENEP Acatlán, mostró que sólo algunos de ellos tienen dominio de un idioma extranjero, y, en el caso del inglés, sólo a través de la lectura de textos y libros de su especialidad, otros afirmaron tener un buen manejo del francés y otros sólo manejan la comprensión de lectura de textos.

Dentro de las expectativas de los profesores encuestados se vio la gran necesidad de seguirse preparando en una lengua extranjera (en este caso el inglés, ya que lo consideran esencial para el desarrollo de cualquier actividad profesional). -A este respecto su demanda está siendo cumplida por la Institución a través de su Centro de Idiomas Extranjeros, mediante los cursos de Plan Global y Comprensión de Lectura en cursos regulares y los cursos de inglés sabatinos que constan de diez niveles y la preparación del examen de TOEFL, a los cuales pueden integrarse los profesores solicitando una beca, como parte importante de sus prestaciones dentro de la Universidad.

Al actualizarse los profesores en una lengua extranjera, tendrán la oportunidad de motivar a sus alumnos a la lectura de textos en inglés y de recomendarles bibliografía básica e importante de acuerdo a las carreras profesionales en las cuales ellos imparten clases.

CAPITULO I

1.1. LA IMPORTANCIA DE LOS CURSOS DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Por la importancia actual que tienen los cursos de lectura en una lengua extranjera, los cuales son elaborados con objetivos específicos y con fines académicos y profesionales que deben cumplirse a mediano y largo plazo, existe una gran variedad de estudios al respecto. Dichos estudios están relacionados con diversas áreas de la ciencia y la tecnología, por lo que encontrar entre los diversos modelos de análisis del discurso y de comprensión uno en particular que cubra las necesidades de los alumnos de los cursos de lectura, resulta un trabajo muy complejo. Se han hecho investigaciones para explicar el proceso de lectura y determinar las variables que intervienen en él, se ha progresado en el estudio del lenguaje especializado para definir las características propias de los textos académicos de diversas áreas de estudio y el resultado en ambos campos ha planteado propuestas metodológicas específicas para el tratamiento de la lectura en lengua extranjera, en este caso particular, el inglés. Autores como Carrell, P. (1988), Escamilla, H.C. (1992), Grellet, F. (1981), Vivaldo, L. J. (1992), han realizado estos interesantes estudios, por lo cual se han consultado, entre otros, y serán mencionados a lo largo de esta investigación.

Durante la revisión bibliográfica realizada pudimos constatar la importancia de los cursos de lectura en lengua extranjera, los cuales desde hace más o menos veinte años, se vienen impartiendo en los centros de lenguas extranjeras de numerosas instituciones de educación superior del país y de la ciudad de México (IPN, UAM, UAEM, UNAM, FENEP, FES). Ello se debe a que los estudiantes de todas las licenciaturas necesitan que se les facilite el acceso a la bibliografía de su área de estudio en la lengua extranjera en que está originalmente escrita, y de la cual, en la mayoría de las ocasiones, no hay traducción a su lengua materna. Estos cursos se imparten por lo general en español, durante dos semestres, con un total de 120 horas de clase aproximadamente, ya que dependen de la duración del calendario escolar vigente.

En los últimos años la atención de los metodólogos se ha visto atraída por los conceptos "estrategias de lectura" y "flexibilidad de lectura", y se observan variados intentos por vincularlos con las tareas comunicativas a resolver en el proceso de la lectura. Estos intentos, enfoques y modos de entrenamiento han dado lugar a determinados requisitos didáctico-metodológicos, en particular, género, orientación temática, estructura, contenido y estilo (lenguaje) de los textos que se seleccionan como unidades de formación de la competencia comunicativa en la lectura. En este sentido resulta extremadamente importante el requisito de selección (o confección en especial en la etapa inicial) de los textos no sólo por el principio temático, sino en combinación con el requisito de plenitud informativa. Ello significa la selección (o confección) de textos en los que estén presentes bien todos los factores que forman la competencia comunicativa del lector, bien la mayor parte de éstos. Es también de suma importancia el requisito de "textos próximos", es decir, cercanos por su temática, material lingüístico, y mutuamente complementarios en determinados componentes de la competencia comunicativa, a fin de asegurar una labor sistemática de formación de la competencia en diferentes tipos de lectura, ya que se brinda la posibilidad de utilizar cada uno de los "textos próximos" para desarrollar determinado tipo de lectura. Por otro lado, cada componente debe ser presentado, en la medida de lo posible, en el mayor número de

casos/hechos, lo que se materializa, como mínimo, por dos vías: el acrecentamiento del número de hechos gracias a la introducción de textos próximos y el empleo de ejercicios especialmente organizados.

Por último, es necesario señalar que en la práctica existente de enseñanza de lenguas extranjeras, tiene lugar una subestimación del papel de la lectura. Ello ocurre porque en la mente de una serie de profesores el desarrollo de habilidades de expresión oral se presenta como algo mucho más importante, a partir de algunas concepciones inconsistentes por cierto: de que conocer bien una lengua es poder hablar bien en ella (y no leer), por la existencia de "premisas" de que si la persona puede hablar bien en la lengua extranjera, puede leer en ella o, en todo caso, puede aprender a hacerlo sin gran trabajo. Lo equivocado de tales opiniones y observaciones queda claro incluso si observamos simplemente el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes: éstos pueden hablar fluidamente, pero no pueden leer con la misma fluidez y comprender adecuadamente un texto original en periódicos o revistas, de un escritor actual, o bien literatura de su especialidad en la lengua extranjera que parecen "dominar", por lo menos en su expresión oral. Estos "prejuicios" tienen su raíz en el hecho de que no se tiene la suficiente conciencia de las diferencias entre las particularidades psicológicas y los mecanismos actuantes en los diferentes tipos de actividad discursiva, entre la gramática y el léxico activos, reproductivos y receptivos, entre la estilística de los registros orales del discurso, y, por último, de las diferencias en el propio contenido psicológico de lo "dicho" y lo leído. A este respecto la psicóloga y psicolingüista rusa Z.M. Tsvietkova señalaba: "... solamente la lectura y, en especial, la lectura independiente puede brindar al estudiante una idea realmente clara, gráfica de la estructura sintáctica de la lengua, del carácter del uso de los vocablos en ella, creando, en resumidas cuentas, el "sentido de la lengua", sin el cual resulta sumamente difícil percibir correctamente lo que se lee y escucha" (Documento Interno CIE/CICLA página 15 1995).

El prestar una mayor atención a la lectura resulta necesario no sólo por lo antes dicho, sino también porque ejerce una influencia positiva en otros tipos de actividad discursiva, ante todo en el desarrollo de la expresión oral.

Cuando se habla de la importancia de la lectura de textos en lengua extranjera, resulta importante especificar qué se entiende por lectura, motivo por el cual se consultaron definiciones de algunos investigadores. Goodman (1969:23), por ejemplo, define la lectura de la forma siguiente:

"Reading is an intellectual behaviour that brain, as the center of the intellectual an human activity, controls. Sight is the sense that sends the information to be decoded. The brain controls the eye and directs it to look for what the reader expects to find"

A través de esta definición se nos dice que la lectura depende de un gran número de procesos cognoscitivos, perceptuales y lingüísticos, cuyas funciones interrelacionadas se procesan en el cerebro y estas funciones se pueden considerar también para la comprensión de lectura, así como sus funciones propias de asociación, interpretación literal, interrogación y evaluación, las cuales van más allá de la mera lectura.

R. Russell y A. J. Dewar (1975: 61) (Citado en Brown 1980: 1-4) nos indican en qué parte del cerebro se procesa el input visual de la lectura y su comprensión:

"It seems that this processing can visually be done only in the left occipital lobe of the brain (of right handed people) and is an essential prelude to the written information being of use. This is important, for it seems to indicate that not only is the left occipital lobe required for the original effort of learning to read but that, throughout life this area of the brain remains a vital part of the mechanism at reading"

Así, para los sujetos diestros, el procesamiento de datos se realiza en el lóbulo occipital izquierdo del cerebro y aquí mismo se inicia y se da el proceso de la lectura como mecanismo anterior al de la escritura. Leer, por tanto, se puede considerar, ante todo, como **un acto de comunicación, que se lleva a cabo a través de la representación sistemática y ordenada de la lengua que se comparte entre el autor y el lector con el fin de transmitir información o mensajes a través de un canal de comunicación que los mantiene en contacto**. Todo este proceso requiere de mecanismos particulares que intervienen en las actividades de decodificación y codificación tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

Es importante saber qué proceso se requiere para que la comunicación se efectúe adecuadamente en la lectura, ya que decir que dicho proceso se limita a la decodificación del código por parte del receptor es incompleto. Se deben analizar las relaciones entre escritor y código, escritor y lector y código y lector, a fin de tener una idea más clara de la comunicación escrita. La lectura no supone sólo una habilidad pasiva, ya que se ha visto cómo implica un complejo proceso de actividades mentales y de relación entre escritor y lector. Debemos considerar que en esta relación existe el propósito que se ha marcado el escritor (transmitir una información determinada), tarea que no en todos los casos tiene éxito. De ahí que sea trabajo del autor la producción de enunciados que respondan adecuadamente no sólo a los niveles morfológicos y sintácticos de una lengua (estructura superficial), sino también al nivel semántico, el que deberá contener la información esencial que desea comunicar. Por eso, en la mayoría de los casos, se tiene un puente entre escritor y lector que se mantiene a través del texto. Podemos decir también que el lector asume frente al texto un papel activo, pues utiliza todo su trasfondo cultural para comprender e interpretar un texto, como lo plantea Kenneth Goodman (1969: 25):

"In order to derive meaning from language, the language user must be able to provide semantic input. This is not simply a question of meaning for words but the much larger question of the reader having sufficient experience and conceptual background to feed into the reading process so that he can make sense out of what he is reading"

Smith (1988: 79) nos dice que el mundo está en la raíz de todo aprendizaje, ya que el ser humano desarrolla una teoría acerca del mundo que le ayuda a ordenar y a comprender toda la información que recibe,

"the sources of all hopes and fears, motives and expectancies, reasoning and creativity"

Con este modelo de lectura el individuo se sirve de tres funciones básicas, a saber: relacionar el presente con el pasado, interpretar la información por la que constantemente se ve asediado y predecir la información que seguirá. Ya que el procesamiento de información durante la lectura no dista mucho de la interpretación que del mundo hace el ser humano, podemos decir que estas tres funciones son también fundamentales para la comprensión e interpretación de un texto, aunque se den en distinto orden.

Hemos visto hasta aquí la importancia que tiene el nivel semántico para que la lectura sea realmente un acto de comunicación. Podemos añadir que la relación entre emisor y receptor será más estrecha en la medida en que ambos compartan el mismo código o códigos. A este respecto, Widdowson (1983: 173-174) da su punto de vista:

“Reading is an act of participation in a discourse between interlocutors. Reading efficiency cannot be measured against the amount of information contained in a text. This is incalculable since it depends in how much knowledge the reader brings of the text and how much he wishes to extract from it. Rather, reading efficiency is a matter of how effective a discourse the reader can create from the text, either in terms of rapport with the writer or in terms of his purpose in engaging in the discourse in the first place.”

Por lo tanto, creemos que leer en forma eficiente no se limita a la capacidad de comprender textos de acuerdo con el trasfondo cultural del lector y de su intencionalidad. A través del discurso el lector puede crear, a partir del texto leído y por empatía con el escritor o por involucrarse en dicho discurso, uno nuevo con base en lo que comprenda. El individuo sólo puede crear lo que es capaz de comprender y, al mismo tiempo, se comprende desarrollando estrategias para reconocer y superar las dificultades semánticas. Para desarrollar dichas estrategias se han considerado los mecanismos correspondientes a la intención, predicción, solución y comprensión, y para el conjunto coherente de enunciados, conocido como texto, hemos incluido los conceptos de cohesión, que es el que permite al lector seguir el mensaje del escritor, así como de coherencia, que proviene de la estructuración de las funciones comunicativas que cumple el texto y conecta las oraciones semánticamente, ya que el texto tiene, además de unidad, una estructura, o sea, tiene coherencia. Sus partes se relacionan unas con otras y cada enunciado está relacionado con el precedente y con el subsecuente.

1.2. EL PAPEL QUE DESEMPEÑA EL PROFESOR

El papel del profesor estriba, a fin de lograr el éxito en la dirección de la actividad de estudio, en crear y mantener la motivación en relación con la actividad que desarrolla el estudiante en los cursos de lectura. Durante algún tiempo se pensó que el papel del profesor revestía un carácter pasivo, y nada puede estar tan equivocado y tan fuera de la realidad que este pensamiento, ya que el éxito del curso tiene mucho que ver con el interés, la motivación y el énfasis que el profesor pone al tratar de conocer la situación escolar específica de cada alumno en particular, a fin de poder controlar el aprovechamiento docente tanto individual como grupal.

La tarea del profesor consistirá en estimular la disposición del alumno para estudiar en general, y para aprender la lengua extranjera en particular, en formar en él una actitud positiva tanto como persona, como en su calidad de individuo que reconoce la importancia profesional de la lengua extranjera como materia, lo que logra mediante la satisfacción de las necesidades cognitivas de los estudiantes. La motivación tiende a verse como un problema independiente, y se olvida que es hoy en día una de las cuestiones centrales de la psicología del aprendizaje en general y en particular de la psicología del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es importante hacer notar que la especificidad de la lengua extranjera requiere del estudiante un tiempo considerable para trabajar con el desarrollo de sus habilidades discursivas en ejercicios problemáticos orientados hacia un fin determinado.

En los cursos de lectura de lengua extranjera, es necesario que el profesor no sólo posea un buen dominio de la lengua que va a enseñar, sino que debe tener un particular interés en la lectura, ya que el desarrollo de esta habilidad se reflejará en los alumnos. Por lo tanto, el profesor debe estar preparado con cursos de actualización sobre la enseñanza de lectura, así como tener pleno conocimiento del objetivo general y de los objetivos específicos que se manejarán en los cursos, amén de conocer el material contenido en los manuales que utilizará para sus clases. Es importante manejar la calendarización del semestre en curso, para que en el tiempo señalado en ésta el profesor cubra el programa y satisfaga tanto su necesidad de enseñanza, como las expectativas de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

1.3. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Como parte importante de todo aprendizaje, la motivación es un factor primordial para obtener un logro tangible en la actividad que todo ser humano emprende, por tanto, la motivación es la fuerza interna que despierta, orienta y sostiene una conducta. Los principales motivos por los cuales la persona actúa tienen su origen en las necesidades. El mecanismo de la motivación es a nuestro juicio, como sigue.

- La aparición / existencia de una necesidad
- El desarrollo del deseo de ser satisfecha (interés)
- La concentración de la atención y la dirección de las energías del individuo hacia las acciones que satisfagan dicha necesidad.

Un motivo es algo que existe en el interior del individuo. Un incentivo es un estímulo que proviene del exterior para reforzar o avivar los motivos (Morse y Wingo: Ma. Guadalupe Moreno, 1977:31)

- LA NECESIDAD.- Es una carencia o una exigencia que son vitales para la persona. Si una necesidad básica no se satisface, causa trastornos psicopatológicos.
- Las necesidades reales son comunes a todas las personas y están íntimamente ligadas con su propia naturaleza.

- Las necesidades sentidas son aquellas de las que la persona es vivamente consciente, sea que se trate de necesidades reales (comunes a todos), o de necesidades subjetivas (sólo necesarias para algunas cosas específicamente).
- Maslow (Citado en Brown 1980:114) señalaba que el hombre tiene cuatro necesidades básicas: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de amor o estimación.

Una motivación eficaz necesita estar planeada en función de las necesidades del hombre.

LA MOTIVACIÓN PEDAGÓGICA

La motivación para el aprendizaje puede ser:

- **POSITIVA**, cuando dentro de un clima de estímulo, de aliento, de cordialidad, de convencimiento sin presiones el profesor conduce al alumno a que convierta los objetivos de su aprendizaje en necesidades sentidas y, por lo tanto, encamine sus mejores esfuerzos hacia su consecución.
- **NEGATIVA**, cuando a través de la coacción, se obliga al alumno a responder a las diversas actividades de aprendizaje.

La motivación positiva se manifiesta de dos formas

- **INTERNA (INTRÍNSECA INTEGRAL)**, que refleja las razones por las que el alumno ha sentido la necesidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje, estas giran en torno a la materia misma, es decir, al tipo de contenido y de actividades que de ella se derivan
- **EXTERNA (EXTRÍNSECA INSTRUMENTAL)**, cuando no gira en torno de la materia en sí, sino que surge de factores como la aplicabilidad de la materia, la personalidad del profesor que la enseña, los métodos que utiliza, el ambiente del grupo, etc.

La motivación pedagógica, por lo tanto, es el momento del aprendizaje en que se aprovechan los intereses y las necesidades de los alumnos, como motivos de aprendizaje.

- Algunas estrategias motivadoras convenientes son:
- Conocer intereses y necesidades, tanto comunes como específicos de los alumnos.
- Hacer un estudio sobre las conductas que ya existen motivadas por esos intereses.
- Planear la labor docente, encaminándola a que los intereses existentes se constituyan en motivos de aprendizaje.
- Colocar al alumno en situaciones que lo lleven al descubrimiento de otras necesidades.

En el aprendizaje de una lengua extranjera la motivación es el término más usado para explicar el triunfo o el fracaso en la solución de una tarea. Es fácil ver que el triunfo en alguna tarea siempre se debe a una motivación, y también en el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante puede salir triunfante con la apropiada motivación. Se puede decir que el estudio y los experimentos en el aprendizaje humano han mostrado que la motivación es la llave del aprendizaje.

Maslow (Citado en Brown II D. 1980:116)

"... Studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning" Maslow

pero para hablar sobre esto se debe detallar qué se entiende exactamente por motivación y cuáles son sus componentes o subdivisiones, cómo podemos motivar a alguien y mantener esa motivación de manera permanente para llevar con éxito el aprendizaje Ausubel (1963), explica que hay 6 formas de motivación

1. La necesidad de explorar, para ver el otro lado de la montaña, para probar lo desconocido.
2. La necesidad de manipular -y operar, para usar el término de Skinner,- todo lo que nos rodea y causa cambios
3. La necesidad de actividad, de movimiento y ejercicio, tanto físico como mental
4. La necesidad de estimulación, la necesidad de ser estimulado por nuestro entorno, por otra gente, o por ideas, pensamientos y sentimientos
5. La necesidad de conocimiento, la necesidad de procesar e interiorizar los resultados de la exploración, la manipulación, la actividad y la estimulación para resolver contradicciones.
6. para encontrar soluciones a problemas, para activar todos los sistemas del conocimiento Finalmente, las necesidades de satisfacción personal, de ser reconocido, aceptado por uno mismo y por los demás

Maslow (Citado en Brown 1980:114-115) enlistó jerárquicamente las necesidades humanas como necesidades de seguridad, identidad y autoestima, y la consumación que da como resultado la actualización permanente. Otros psicólogos señalan, además, como necesidades básicas la persistencia, la autonomía, el orden, el cambio, la organización, la agresividad, la privación y otras más. Pero las seis necesidades de Ausubel contienen la esencia de las categorías más generales de las necesidades y las cuales son especialmente importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera

La motivación es, por lo tanto, un impulso interno o un estímulo que puede ser como una autoestima global o situacional o una tarea orientadora. Aprender una lengua extranjera requiere de tres niveles de motivación, y Nelson y Jakovits (Citado en Brown 1980:114), en su reporte sobre la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, citaron cada posible factor como relevante dentro del papel que juega la motivación. Estos factores pueden ser individuales, de instrucción y socioculturales. Como características del estudiante fueron incluidas la inteligencia, la aptitud, la perseverancia, las estrategias de aprendizaje, la interferencia, la autoestima y la autoevaluación.

Gardner y Lambert (Citado en Brown H.D. 1980:114) hicieron uno de los más conocidos estudios sobre la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua durante doce años en Canadá, Estados Unidos y Filipinas, en un esfuerzo por determinar cómo los factores de motivación afectan el éxito en el aprendizaje. La motivación fue examinada como un factor dentro de un número de diferentes clases de actitudes. Dos diferentes grupos de actitudes, divididas en dos tipos básicos de motivación, son las siguientes

-Motivación Instrumental. Esta sería, en la adquisición de una segunda lengua, el medio para obtener para obtener ascensos en el trabajo, para estudiar una maestría, leer material técnico, para traducción.

-Motivación Integral. Esta se activa cuando se desea incorporarse al grupo de la cultura de la segunda lengua para llegar a ser parte de esa sociedad, para pertenecer a ella, al contraer nupcias con un integrante perteneciente a la cultura de la lengua que se está aprendiendo. La motivación integral trae como resultado siempre mejores logros en los exámenes, por lo que los estudios hechos han mostrado que esta motivación es la que se requiere para el éxito seguro dentro del aprendizaje de una segunda lengua.

Lambert encontró que en el aprendizaje de una segunda lengua raramente se está motivado por actitudes que son exclusivamente instrumentales o integrales, ya que en la mayoría de las situaciones se encuentran mezclados los dos tipos de actitudes.

MacNamara (Citado en Brown 1980:116) concluye que el aprendizaje de una segunda lengua es una actividad emocional envuelta en una serie de variables afectivas, como la de adquirir una nueva identidad. Graham (Citado en Brown 1988:117) hace una distinción entre motivación integral y asimilativa, al expresar que la motivación integral es la necesidad del estudiante de aprender la segunda lengua para comunicarse con miembros de la cultura de la segunda lengua, pero no necesariamente tiene que estar en contacto directo con el grupo de esa lengua, mientras que la motivación asimilativa es la necesidad del estudiante de incorporarse a ese grupo de hablantes, por lo cual requiere estar en contacto prolongado con la comunidad que habla esa lengua.

Katlen Bailey (Citado en Brown 1980:117) presenta su tabla de la dicotomía "motivación integral/motivación instrumental:

INTRÍNSECA

INTEGRAL

El estudiante de la segunda lengua desea integrarse con la cultura de la segunda lengua, por inmigración, matrimonio etc.

EXTRÍNSECA

INTEGRAL

Alguien desea que el estudiante de la segunda lengua la conozca por razones integrativas. Padres Japoneses mandan a sus hijos a escuelas japonesas.

INSTRUMENTAL

El estudiante de la segunda lengua desea obtener metas utilizándola para (una carrera, maestría, doctorado, viaje al extranjero, becas)

INSTRUMENTAL

Factores externos quieren que el estudiante de la segunda lengua la aprenda. (una empresa manda a dos funcionarios japoneses a los E.E.U.U. para entrenamiento, etc)

De aquí se desprende que el éxito en la ejecución de una determinada tarea se halla condicionado, en gran medida, por la existencia de una fuerte motivación, y esto es aplicable al dominio de una lengua extranjera, entendido éste como el dominio de la **actividad discursiva** en dicha lengua. En otras palabras, la motivación es la "llave" que abre las puertas de toda actividad humana, incluido el aprendizaje.

I.4. APRENDIZAJE EN LENGUA MATERNA Y APRENDIZAJE EN LENGUA EXTRANJERA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

La lengua inglesa que deriva de la lengua germánica, ha sido explicada a través de siglos sobre la base de gramáticas hechas a partir del análisis del latín. Por este motivo, el hispanohablante que aprende una lengua extranjera, en este caso el inglés, encuentra que las dos lenguas se encuentran muy distanciadas, por lo que es siempre difícil establecer una similitud en sus estructuras gramaticales. Debido a esto se hará una breve revisión de los estudios hechos a este respecto. También se dará una breve reseña de cómo el ser humano transfiere en mayor o menor medida las estrategias de aprendizaje de su lengua materna hacia la lengua extranjera, con un rango variado de éxito. En la mayoría de las investigaciones consultadas se han hecho estudios a través del análisis contrastivo de ambas lenguas, como el de Robert P. Stockwell et al. (1965), el cual está dividido en dos partes: la primera habla de los sistemas fonéticos y la segunda sobre los sistemas gramaticales, aunque ésta solo trata tópicos escogidos para el análisis contrastivo.

En virtud de que en el aprendizaje de una lengua extranjera uno de los mayores problemas es la interferencia ocasionada por las diferencias estructurales entre aquella y la materna, se hablará de manera general de las estructuras que provocan en el estudiante hispanohablante mayores dificultades. Además, es importante señalar que el objetivo de este estudio no es hablar de las estructuras gramaticales, sino la de establecer qué estrategias son las que se usan de una lengua a otra.

Por medio de datos surgidos a través de investigaciones psicológicas, psicolingüísticas y sociolingüísticas, entre otras, sobre la pregunta de si es igual el proceso de la adquisición de la lengua materna al de aprendizaje de la lengua extranjera. La respuesta de los estudiosos no es absoluta en ningún sentido y, sin embargo, entre los dos procesos se observan tanto similitudes como diferencias. Se ha visto que en el aprendizaje de la lengua extranjera los motivos son menos fuertes, ya que el que estudia una lengua extranjera y que habla su lengua materna posee un repertorio verbal más o menos rico y lo suficientemente articulado, lo que puede favorecer o

también obstaculizar el aprendizaje. La capacidad de manejo de este proceso verbal se vislumbra como más factible debido a una maduración de la expresión, adquirida con anterioridad. El aprendizaje de la lengua extranjera, así como la conquista de ciertas capacidades expresivas, no es lenta y gradual como en la lengua materna, ya que se produce en la mayoría de los casos a saltos (en virtud del adiestramiento previamente adquirido) y a intuiciones repentinas que se ven favorecidas, a su vez, por la serie de conceptos asimilados en el primer esfuerzo por aprender su lengua materna. C.J. Dodson (Citado en Renzo Titone 1976:121). Se dice que entre el aprendizaje de la lengua materna y de una lengua extranjera existe una diferencia originada por la distinta relación que hay entre el significante y el significado mientras aprendemos la lengua materna, establecemos relaciones directas entre dicha lengua y la realidad, cuando aprendemos la lengua extranjera, se establecen relaciones entre la lengua extranjera y la interpretación conceptual que le da, al comienzo, la referencia de la lengua materna, en la cual ya piensa, solo después de un tiempo logra alcanzar grados de más estrecha familiaridad con la lengua extranjera y la realidad que ella refleja. Por lo tanto, no se debe caer en el error de la "traducción" como elemento mediador de equivalencias absurdas entre cada palabra de la lengua materna y la lengua extranjera.

El aprendizaje puede estar conformado por dos sistemas independientes, tanto en su constitución formal como en su trama semántica, y por lo tanto, coordinados y paralelos, o bien en un sistema compuesto en el cual el sujeto posee dos sistemas formales, pero un solo sistema semántico, el de su lengua materna. En el primer caso, el sujeto piensa y habla también en la lengua extranjera, además de hacerlo en su lengua materna, mientras que en el segundo caso comprende la primera lengua y la lengua extranjera, y hace uso efectivo, aunque diverso, de ellas, pero piensa exclusivamente en la propia. En otras palabras, nos referimos aquí a la diferencia entre el bilingüismo natural y el bilingüismo como producto del aprendizaje formal.

Para los estudiosos es importante definir los conceptos de "traducción" y "pensar en el idioma extranjero":

- Traducir significa expresar, por medio de una lengua, un pensamiento expresado en otra lengua. Lo que en realidad se transfiere no son elementos lingüísticos, sino conceptos, contenidos informativos, juicios u otros casos similares. Los medios lingüísticos están subordinados al contenido semántico. Esto es lo que se constituye en centro de la actividad de traducción.
- Pensar en el idioma extranjero. El pensamiento verbal, es un pensamiento ya expresado en forma definida, en un sistema lingüístico. A continuación ofrecemos varios ejemplos:

El ruso dice:	Dva časa noči,	(Dos horas de la noche).
El francés dice:	Deux heures du matin,	(Dos horas de la mañana)

Aparentemente el contenido objetivo es idéntico; el pensamiento puro capta la misma realidad, el mismo momento del día, pero el contenido subjetivo expresado por el pensamiento verbal, difiere en los dos idiomas, en ruso las horas forman parte de la noche, relaciona con el

periodo de obscuridad mientras que en francés las dos horas se sitúan en la mañana, en el periodo que va de medianoche a mediodía (1963:22)

A este respecto Belyáyev (Citado en Renzo Titoni 1963:122) dice "Estos hechos demuestran que, cuando queremos expresar una idea por medio de un idioma extranjero, esa idea, aun cuando permanece invariable en su contenido objetivo, resulta diferente en su contenido subjetivo. Esto se explica por el hecho de que, cuando usamos palabras extranjeras, nos vemos inevitablemente obligados a usar conceptos diversos para formular nuestra idea, conceptos que se expresan en palabras del idioma extranjero y no coinciden con los conceptos que se expresan en palabras de la lengua materna" Para él "el conocimiento de un idioma se caracteriza por el hecho de haberse establecido un vínculo directo entre las formas del idioma y pensamiento de la persona interesada, lo cual da como resultado la desaparición de la necesidad de traducir en un sentido o en otro" y por lo tanto " conviene considerar como fin del periodo de aprendizaje de un idioma el momento en que una persona comienza a "pensar" en ese idioma. Ese momento es precedido, como atestiguan muchos informantes, por la capacidad de prescindir de la traducción al escuchar, al leer y al hablar el idioma extranjero" (1963:61-62)

Con la información anterior, que nos da luz en cuanto a las diferencias y similitudes en el aprendizaje de la lengua materna y la extranjera, daremos ahora algunos puntos que ocasionan problemas a los hispanohablantes que aprenden el inglés como lengua extranjera, y que son, a saber.

En general

Short Answers

Tag questions

Auxiliaries (verb to be, have, has, modals will, will not, etc).

Embedded Questions.

Comparisons (er-est) etc.

En la Lectura

La lengua inglesa carece de género como tal.

El manejo de las formas posesivas en el inglés pertenecen a la sintaxis germánica y, dado que el español es una lengua romance, no se puede encontrar ninguna similitud.

Phrasal Verbs.

Compound Nouns

1.5 PARTICULARIDADES PSICOLÓGICAS DE LA LECTURA. MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS OPERANTES DURANTE EL PROCESO DE LECTURA.

PARTICULARIDADES PSICOLÓGICAS DE LA LECTURA

El objetivo de la lectura es la obtención y procesamiento de la información textual. La enseñanza de la lectura es algo más sencilla que la de la expresión oral (habla y comprensión auditiva), ya que el lector puede escoger el ritmo de la lectura más conveniente, así como regresar (más de una vez) a la lectura de los momentos difíciles de un texto.

La apropiación de la información de un texto va por la vía de la asociación "forma-significado" y no "significado-forma", como ocurre en la expresión oral y escrita, y la forma del signo se refleja con mayor precisión en la conciencia que su significado. Además, durante la lectura nos apoyamos en la percepción visual del signo, y no en la auditiva (como ocurre en la comprensión auditiva), y la Psicología ha establecido que la memoria visual conserva las imágenes con mayor fidelidad que la auditiva.

No obstante, la lectura como objeto de estudio (de enseñanza) tiene factores que complican la formación y el funcionamiento de esta habilidad: el considerable volumen de material lingüístico, la complejidad de las estructuras sintácticas y la necesidad de entonar de manera independiente el texto, entre otros.

Una palabra en un texto puede ser percibida (reconocida y comprendida), si en la memoria de largo plazo del lector se conservan sus imágenes visual, sonora y motriz. Esto significa que el lector ha visto esta unidad escrita, la ha oído, la ha utilizado en la escritura o en su expresión oral.

Lo dicho quiere decir que para una memorización firme de un vocablo o estructura durante la enseñanza de la lectura, debe asumirse el principio de un determinado adelantamiento oral en el sentido de que estos hechos de la lengua (y el texto) deben ser oídos, pronunciados y leídos, en esa secuencia.

Esta presentación del material asegura la máxima utilización de todos los analizadores posibles: auditivo, motor, visual. Por supuesto esta recomendación puede verse como categórica solamente en relación con la etapa inicial del aprendizaje. En la etapa avanzada es posible otra secuencia: ver escrito el material, recrear las imágenes auditiva y motriz. Pero también aquí se mantiene vigente el principio de apoyo en todos los analizadores.

Por consiguiente, una unidad léxica puede ser relacionada con su significado cuando se juntan por lo menos dos imágenes: la visual y la auditiva. Algo diferente nos encontramos cuando se trata del reconocimiento, la comprensión de estructuras. Es evidente que, de hecho, cada frase de un texto es única, y que el lector la mayoría de las veces no leyó ni pronunció con anterioridad precisamente esta frase. Su comprensión se hace posible gracias a que el lector ya

se tropezó o estructuró por sí mismo enunciados con una estructuración semejante pese a que su "relleno léxico" es diferente. Lo dicho conduce a la necesidad de formar en la conciencia de los estudiantes los estereotipos frásicos necesarios.

La combinación de la imagen gráfica y auditivo-motriz resulta posible gracias a un mecanismo sumamente importante en el proceso de lectura: **el mecanismo de lenguaje interiorizado**. Durante la lectura el individuo no solamente ve el texto, sino que transforma las señales gráficas en sistemas de articulación (lo "pronuncia para sí" y, al mismo tiempo, es como si se escuchase a sí mismo "desde fuera"). De esta forma se produce la interacción de los órganos de la visión y del oído: la superposición de la imagen gráfica a la auditiva provoca la percepción asociativa del significado.

Donde con mayor frecuencia y claridad puede observarse el trabajo del mecanismo de lenguaje interiorizado es en las **personas que están aprendiendo a leer** y en las cuales este mecanismo aún no está formado. Si en un lector avezado este lenguaje interiorizado va acompañado de articulación latente, en el principiante dicho lenguaje adquiere forma de susurro. El tránsito al susurro desde la articulación latente es también posible en los lectores avezados durante la lectura de fragmentos complejos por su forma o por su contenido. En los lectores experimentados el lenguaje interiorizado reviste un carácter tan "comprimido" que ellos mismos no lo notan, creándose la seguridad -por demás ilusoria- de una lectura "solo con los ojos".

Un importante componente psicológico del proceso de lectura lo constituye el **pronóstico probabilístico** que se manifiesta en los niveles de **sentido y verbal**. El **pronóstico de sentido** es la habilidad de predecir, de "adivinar" los acontecimientos que se describen en el texto a partir de su título, y de predecir por sus primeros enunciados el desarrollo ulterior de dichos acontecimientos. Por ello es como si el lector solamente "se deslizara" por el texto. Un texto destinado a la lectura, debe combinar racionalmente la información nueva para el lector con la que ya éste conoce. Es evidente que un texto que contenga sólo información desconocida resulta difícil de leer, ya que no brinda una base para el pronóstico al nivel del contenido. El pronóstico de sentido se forma sobre la base de la experiencia pasada del lector, de los conocimientos anteriormente adquiridos, por lo que, a todas luces, no hace falta enseñarlo especialmente (con la excepción de aquellos casos -que no son pocos- en que esta habilidad no ha sido objeto de enseñanza/aprendizaje durante la lectura en lengua materna). Otra cosa es cuando hablamos del **pronóstico verbal**, de la habilidad de adivinar una palabra por sus letras iniciales, la estructuración sintáctica de un enunciado por las primeras palabras, la estructura futura de un párrafo sobre la base de la(s) primera(s) oración(es). A continuación enlistamos los mecanismos psicofisiológicos que operan durante el proceso de la lectura.

1. **Mecanismo de lenguaje interiorizado**. En este mecanismo el lector transforma las señales gráficas en sistemas de articulación al percibir el discurso presentado en forma gráfica. En la medida en que sea correcta la imitación interna, la subvocalización de un texto será mejor.
- 2.
3. **Mecanismo de segmentación de la cadena discursiva**. Este mecanismo permite separar en la cadena discursiva presentada los diferentes grupos semántico-gramaticales que contienen la clave para la comprensión del significado de las oraciones y grupos de oraciones. El

desarrollo de este mecanismo permitirá conformar los hábitos que brindarán al estudiante la posibilidad de entonar correctamente los sintagmas y realizar la pausación necesaria durante la lectura, así como dar un salto ocular cada vez mayor y abarcar paulatinamente mayor cantidad de haces de sentido (o "paquetes de información")

4. **Mecanismo de memoria operativa.** Es responsable de mantener en la conciencia del que lee las palabras y unidades mayores durante el tiempo necesario para comprender las frases o el fragmento leídos. Mientras más desarrollada está la memoria operativa, mayor es la magnitud de la unidad percibida, lo que permitirá que el bloque informativo percibido sea mayor y, por tanto, menor el tiempo que se invierte en su procesamiento
5. **Mecanismo de identificación conceptual.** Define cuál de las variantes léxico-semánticas de la palabra de que se trate es la que está siendo actualizada en el texto
6. **Mecanismo de pronóstico probabilístico o de anticipación.** Este mecanismo permite anticipar el final de una palabra, combinación de palabras, oración o grupo de oraciones por el comienzo de cada una de estas unidades. Aquí debe señalarse que al pronóstico está sujeto, como expresábamos anteriormente, no sólo el aspecto estructural, lingüístico, del texto, sino también su faceta de sentido
7. **Mecanismo de memoria a largo plazo.** Constituye la base de la identificación conceptual y de la anticipación. Realiza la confrontación de las señales gráficas percibidas como bloques de información con los patrones que se guardan en la conciencia. En la medida en que existen en la memoria a largo plazo modelos discursivos dados o determinados conocimientos previos, el que lee percibe la información semántico-estructural como conocida o desconocida
8. **Mecanismo de interpretación.** Realiza los cambios equivalentes y la estructuración del sentido personal del texto mediante la transformación de la imagen o información verbal en imagen interna, o información imaginativa, así como la comprensión de los enunciados y fragmentos del texto de acuerdo a la elección de detalles. De esta manera permite que la memoria operativa retenga sólo los eslabones de sentido, dejando libre a la memoria a largo plazo para recibir nuevos paquetes de información. Este mecanismo permite asimismo, realizar una valoración de lo leído y establecer una posición propia ante la información recibida. (Documento de la Comisión Interdepartamental de Lectura del C.I.E. 1995:19-21).

Los mecanismos psicofisiológicos de la lectura frecuentemente están formados sobre la base de la experiencia de lectura en lengua materna, lo que, indudablemente, ejerce una influencia positiva durante la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. No obstante, la transferencia de estos mecanismos a otra lengua no se produce por sí misma: su establecimiento sobre las bases de otra lengua y el mantenimiento de su trabajo debe convertirse en una de las tareas primordiales del profesor.

TIPOS DE RAZONAMIENTO

Según Shardakov (1963), en toda actividad intelectual podemos aplicar tres diferentes tipos de razonamiento, que son la inducción, la deducción y la analogía

En el proceso mental el razonamiento inductivo se genera del conocimiento de los fenómenos parciales al conocimiento del todo. Este tipo de razonamiento es uno de los componentes constructivos del conocimiento generalizado, de la formación de conceptos y el conocimiento de las leyes. Las relaciones causales entre los fenómenos aislados se generalizan con ayuda de la inducción, lo que permite la formación de leyes de carácter general. Esta forma de pensamiento es la base para la asimilación de conceptos.

Los siguientes son una serie de pasos que puede emprender el profesor durante el proceso docente, a fin de estimular la solución de tareas mediante el uso del razonamiento inductivo.

- determinar qué razonamiento inductivo se debe tener para obtener conocimientos generalizados y cómo se debe formular verbalmente,
- elegir una serie de fenómenos aislados de un mismo género y presentarlos para su observación,
- determinar qué propiedades esenciales de los objetos, así como sus nexos y relaciones comunes a todos deben ser resaltados,
- construir el pensamiento inductivo,
- enumerar tareas complementarias que contribuyan a la utilización de la inducción,
- enumerar las tareas relacionadas con la explicación de otros fenómenos, sobre la base de leyes y normas obtenidas por el procedimiento inductivo

El razonamiento deductivo consiste en que el proceso mental se mueve de lo general (del concepto, la ley o la regla) a los objetos y fenómenos singulares, en que se llega a conclusiones sobre los mismos explicándolos mediante las reglas ya conocidas. En este tipo de razonamiento los objetos singulares se analizan según sus rasgos y propiedades, nexos y relaciones desde el punto de vista sintético, tomando en su conjunto la regla o la ley. Después se confronta con los rasgos y las relaciones comunes y esenciales de los géneros, leyes o reglas a que pertenecen. Esta confrontación es la que constituye el razonamiento deductivo, el cual se manifiesta en la inclusión de los objetos singulares en el género correspondiente o en la explicación de los fenómenos aislados mediante la adecuada regla o ley. La deducción es un componente del razonamiento causal y se refleja en la capacidad de aplicar los conocimientos que ya se poseen a la asimilación de otros nuevos, así como en la facultad de resolver nuevos problemas basándose en las reglas o leyes conocidas. Los siguientes son pasos que pueden seguirse para desarrollar una tarea con la ayuda de la deducción.

- exponer la ley general, la regla o el concepto,
- citar ejemplos que muestren cómo se explican los fenómenos aislados en dicha ley;
- resolver problemas empleando el razonamiento deductivo;
- mostrar cómo por el procedimiento inductivo se llega a la ley, regla o concepto.

La inducción y la deducción son dos aspectos de una actividad mental inductivo-deductiva conjunta. Por medio de la inducción se logra la generalización y asimilación de conceptos generales leyes o reglas mientras que por la deducción se concretan estos conocimientos generalizados por lo que se obtienen conocimientos sobre nuevos objetos y fenómenos singulares de la realidad

Por su parte el razonamiento analógico es el que va de lo singular a lo singular. La veracidad de este razonamiento depende del volumen y la profundidad que tengan los conocimientos de los rasgos esenciales de los fenómenos que se comparan. Gracias a este se formulan distintas explicaciones y demostraciones por medio de la comparación de dos fenómenos similares.

A fin de poder llevar a cabo este tipo de razonamiento es indispensable la aplicación de procesamientos intelectivos que permitan la adecuada manipulación de la información. Aunque existen varios procesos involucrados en la comprensión de información, sólo distinguiremos los cinco principales que se encuentran en todo proceso de aprendizaje. Estos son: la observación, la comparación, la abstracción, el análisis y la síntesis (Shardakov, 1963)

El proceso de **observación** se comprende como la percepción de los rasgos o relaciones comunes y esenciales de los objetos y fenómenos, y es indispensable para poder llevar a cabo el proceso de comparación

Con respecto a la **comparación** puede decirse que es el establecimiento de las semejanzas y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad. Los objetos o fenómenos se pueden comparar sobre la base de un rasgo común determinado, o en rasgos diferentes, lo que se conoce como comparación compleja. En esta actividad se estudian tanto los rasgos externos como los internos de los fenómenos, lo que permite recordar, conservar en la memoria las materias objeto de estudio.

El desarrollo de la **abstracción** comprende la capacidad de separar y aislar de los objetos y fenómenos singulares, los rasgos nexos y relaciones comunes y esenciales, así como distinguir los rasgos y nexos accidentales de los mismos. Estas cualidades y rasgos comunes posteriormente se sintetizan y generalizan, ya que la abstracción es parte integral y necesaria del proceso de generalización y favorece el desarrollo de la actividad mental generalizadora de los alumnos.

El **análisis** es un proceso orientado a la selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad y alcanzar un conocimiento integral de los mismos. El desarrollo del proceso mental analítico en los estudiantes va desde el análisis de los objetos en el transcurso de su manejo:

- a través del análisis sensorial de éstos
- hasta su análisis más profundo con aplicación de los conocimientos previos.

A veces el estudio analítico abarca únicamente ciertos elementos del objeto, por lo que se le llama análisis parcial o por elementos. En una etapa superior se analiza el conjunto de las partes de un fenómeno, y a esto se le llama análisis complejo. El análisis sistemático se comprende como un análisis intensivo y concentrado que permite estudiar los problemas según un sistema orientado en un sentido determinado.

Generalmente, se entiende por **síntesis** la unión de las partes de un conjunto constituido por la suma de éstas. La verdadera síntesis no se reduce a la simple unión de las partes, sino que da un nuevo resultado cualitativo y por ende un nuevo conocimiento de la realidad. Durante el proceso de síntesis las relaciones de los elementos de un objeto, pueden desarrollarse en sentidos distintos. Al sintetizar fenómenos aislados se puede llegar a la comprensión de un concepto integral nuevo, pero también se puede llegar a una síntesis de carácter causal que representa la comprensión de las relaciones de causa-efecto entre los datos a sintetizar, lo que da como resultado un nuevo conjunto sintético.

Existen varios tipos de síntesis: aquella que se desarrolla paralelamente a una situación visual, como por ejemplo, cuando un niño hace un modelo con piezas de mecánico y la síntesis mental, en la que la imagen siempre se encuentra presente y es objeto de comprobación y corrección prácticas. También existen las síntesis parcial y total, por ejemplo, cuando el alumno lee un párrafo de un artículo, sintetiza los puntos sueltos que contiene, lo que le permite obtener ideas o llegar a conclusiones en lo que respecta a lo leído, lo que se considera una síntesis parcial mientras que la síntesis compleja o superior conduce a una serie o suma de conocimientos unidos sintéticamente.

El análisis y la síntesis son dos facetas de un mismo proceso. Según Engels (Citado en Shardakov 1963:95), el pensamiento consiste tanto en la separación de objetos en sus elementos como la unificación de éstos en un todo, por lo que se considera que no hay una síntesis sin un análisis.

La formación de los conceptos en los estudiantes se da mediante el estudio analítico de los rasgos y propiedades de los objetos aislados de determinado género, o de los nexos y relaciones entre ellos; por ello es conveniente elegir objetos, fenómenos y hechos típicos que se conviertan en apoyos para el estudiante en la asimilación de nuevos conceptos. El mejor método para la formación de conceptos en los alumnos, es el de llevar al alumno al directo de los objetos y fenómenos singulares, (por lo que respecta a los conceptos abstractos, éstos se asimilan mejor cuando se utilizan las descripciones de su contenido principal). Los conceptos no sólo se forman durante la abstracción y generalización, sino también, por el proceso de diferenciación intelectual. Para obtener un concepto completo hay que diferenciarlo basándose en el análisis y la comparación, esto es, en la formación de conceptos que van de lo particular a lo general. También se puede conceptualizar de lo general a lo particular, este tipo de procesamiento dependerá del conocimiento del mundo del alumno.

Los objetos y fenómenos de la realidad se hallan en diferentes nexos y relaciones: causales, temporales, condicionales, espaciales, etc. La comprensión y asimilación de los nexos

causales es importante para estudiar los fundamentos de las ciencias, ya que el pensamiento causal es un componente fundamental que interviene en la formación del desarrollo general del pensamiento de los alumnos. Existen dos clases de pensamiento causal: el primero se determina directamente por el objeto, la causa de un fenómeno aislado, se encuentra en otro y se le llama pensamiento causal empírico, la segunda clase explica los fenómenos singulares apoyándose en las leyes de carácter general, y este proceso corresponde al pensamiento causal generalizado. El pensamiento causal puede ser monovalente o múltiple. En el monovalente el fenómeno singular se explica a partir de una ley general o regla, mientras que en el pensamiento causal múltiple se explica sobre la base de una serie de leyes, como en el caso de la asociación de las estaciones del año, cuya explicación requiere de una serie de razonamientos.

La comprensión de las relaciones temporales y de los nexos condicionales entre objetos y fenómenos, se encuentra ligada a la comprensión de los nexos causales. El desarrollo de los nexos temporales se lleva a cabo de acuerdo a las siguientes fases: la detección de un solo nexo, en que el alumno no es capaz de ver el nexo principal cuando se encuentran varios nexos, sin señalar el principal y, finalmente, cuando el alumno es capaz de encontrar el nexo principal y el matiz complementario. En el desarrollo de la comprensión de estas relaciones la referencia temporal es de gran ayuda porque orienta al alumno acerca de las relaciones temporales entre un hecho dado y su relación con un fenómeno.

Aunque existen otras, Shardakov menciona dos operaciones intelectivas que permiten la aplicación de los procesos mentales ya mencionados: la concreción y la clasificación.

La **concreción** es una actividad mental que consiste en ilustrar los conceptos, leyes y reglas con ejemplos. La concreción permite a los alumnos comprender los conocimientos generalizados, los conceptos, reglas y leyes de una manera más completa y profunda.

La **clasificación** se entiende como la distribución de los objetos o fenómenos individuales en el correspondiente género o clase, lo que permite reproducir en la memoria el concepto genérico al cual se refiere dicho objeto, confrontar los rasgos generales y esenciales del objeto con los mismos rasgos del concepto genérico común, así como el razonamiento deductivo y una fundamentación causal que conduce a la clasificación de los objetos o sea, a su inclusión en la ley correspondiente. La clasificación ofrece a los alumnos la oportunidad de conocer de manera consciente los objetos y fenómenos aislados, así como de asimilar los conceptos generales de modo más completo.

Ahora bien, para poder generalizar un fenómeno es necesario percibir los rasgos, nexos comunes y propiedades esenciales de un fenómeno, lo que permite obtener conocimientos teóricos generalizados sobre el mismo. Se distinguen tres niveles de generalización, la sensorial, la conceptual y la científica. La generalización sensorial que se realiza en una situación visual; cuando los objetos y fenómenos singulares se perciben a través de sus rasgos externos, como son: color, forma, tamaño, comportamientos diferentes, etc. Esta generalización también se da al operar con objetos, cuando las acciones que se llevan a cabo con ellos tienen como fin resolver un problema.

El segundo tipo de generalización se efectúa sobre la base de imágenes y conceptos; aquí se hallan representados a la vez conocimientos conceptuales generalizados de los objetos y fenómenos, y las imágenes singulares de objetos y fenómenos aislados

La tercera forma de generalización, la científica, se lleva a acabo sobre la base de los conceptos e imágenes, y se caracteriza por la generalización de los rasgos comunes y esenciales de los objetos y fenómenos del mundo, y de los nexos y relaciones que existen entre ellos.

El desarrollo de la generalización en los alumnos va de lo más amplio a lo cada vez más diferenciado. Una sugerencia para poder aplicar la generalización a la realización de una tarea durante el proceso de lectura es la siguiente

1. Dividir el texto en apartados que constituyan por su sentido un conjunto independiente.
2. Encontrar las ideas fundamentales (el contenido esencial en cada apartado), así como los nexos y relaciones entre ellas
3. Determinar la idea fundamental global del texto y ver cómo se refleja en los diferentes apartados. Comprender el sentido general del contenido de cada uno de ellos.
4. Generalizar el contenido esencial y general de cada apartado en el texto que se está estudiando, así como los nexos y relaciones entre ellos, y dar a dichas generalizaciones una forma idiomática condensada, en forma de epígrafes, es decir, puntos del plan.

De los 3 tipos de razonamiento ya explicados el más utilizado por los alumnos, según demostró el instrumento diagnóstico en español, es el inductivo, lo cual puede llevar al alumno a hipergeneralizar y fragmentar la información contenida en un texto si no se utiliza de manera correcta.

Con el objeto de que los alumnos comprendan la información vertida en un texto es de vital importancia que sepan aplicar los 3 tipos de razonamiento, el inductivo, deductivo y analógico. Para poder lograr este objetivo, deben conocer el funcionamiento del procesamiento intelectual, lo que le permitirá utilizar sus recursos cognoscitivos adecuadamente. Esto, a su vez requiere del buen uso de los mecanismos psicofisiológicos, que podrán ser guiados y utilizados de la mejor manera si se les dota de instrucciones y acciones materiales apropiadas a la tarea intelectual-práctica que los alumnos deben cumplir.

El razonamiento tiene altos niveles de complejidad que requieren no sólo de todos los recursos ya mencionados, sino también de su precisa selección y utilización con el fin de resolver una tarea dada; por ello el énfasis que se da en este trabajo a la descripción y jerarquización del procesamiento humano de la información.

1.6. LA LECTURA VISTA A TRAVÉS DE LAS CONCEPCIONES METODOLÓGICAS MAS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA.

En la metodología tradicional de la enseñanza del inglés, con excepción de los métodos de gramática y traducción, la lectura siempre ha sido relegada a un segundo plano por considerarse una habilidad receptiva. Esto quiere decir que no es importante para la comunicación oral, que constituye el énfasis en los cursos tradicionales de idiomas. La lectura se ha utilizado desde sus inicios como un refuerzo para practicar las estructuras gramaticales aprendidas de manera oral, y para aprender y practicar vocabulario. En realidad en este trabajo no se considera a la lectura como una habilidad, sino como un tipo de actividad discursiva, por el hecho de que se requiere de la materialización de muchas habilidades para poder llevar a cabo una lectura eficiente.

Para poder tener una visión más completa de lo anteriormente dicho, se hará un pequeño resumen de cómo se ha utilizado la lectura en los métodos tradicionales de enseñanza mejor conocidos.

El Método de Gramática y Traducción (The Grammar Translation Method o el Reading Approach)

Este método enfatizaba las habilidades de la lectura en lengua extranjera. En el mundo occidental las escuelas de enseñanza de lenguas extranjeras eran sinónimos del aprendizaje del griego y el latín. El latín se usaba para hacer gimnasia mental y para promover el pensamiento intelectual, que era, además, la forma de alcanzar una educación de nivel elevado. El latín se usó como un medio para el llamado "Classical Method", centrado en reglas gramaticales, memorización de vocabulario y de varias declinaciones y conjugaciones, traducción de textos y ejercicios de escritura. En los siglos XVIII y XIX el método clásico fue erigido como líder en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este último siglo dicho método comenzó a ser conocido como el método de gramática y traducción, y difería poco de lo que habían sido las clases de lenguas extranjeras por siglos, en las que el énfasis estaba centrado en las reglas gramaticales como base importante de la traducción de la segunda lengua a la lengua materna. Este método, en la década de los veinte, se dedicó a reformar la metodología de la enseñanza del lenguaje en instituciones educativas. En Estados Unidos los estudiantes de preparatoria y de la universidad tenían que viajar al extranjero para tener la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido en la escuela. Las instituciones educativas en Estados Unidos estaban firmemente convencidas de que la lectura en lengua extranjera era más importante que la práctica oral. La gran influencia del reporte Coleman (Citado en Brown 1980:74) había persuadido a todos los profesores de lenguas extranjeras de que era poco práctico enseñar la habilidad oral y de que la lectura podría llegar a ser el foco central del aprendizaje de lenguas.

Prator y Celce Murcia (Citado en Brown 1980:74-75) relacionan las principales características del Grammar Translation Method:

1. Las clases se enseñaban en la lengua materna, con poco uso activo de la lengua extranjera.
2. Se daba mucho vocabulario en listas de palabras aisladas
3. Se daban largas y elaboradas explicaciones sobre los problemas de la gramática
4. La gramática daba las reglas para enfocar las palabras juntas, y la instrucción a menudo se centraba en la forma e inflexión de las palabras
5. Desde los primeros cursos se daba la lectura de textos clásicos y difíciles
6. Se prestaba poca atención al contenido de los textos, los cuales eran tratados como ejercicios para hacer análisis gramaticales
7. A menudo los únicos ejercicios que se hacían era traducciones de oraciones desconectadas entre la lengua extranjera y la lengua materna
Poca o casi nula atención se le daba a la pronunciación

El Método Directo (The Direct Method)

El método directo consiste en la comunicación en la lengua meta sin traducción alguna a la lengua materna. Según Richards y Rodgers (Citado en Brown, 1980:57), la premisa básica del método directo es que el aprendizaje de una segunda lengua es visto como el de una primera lengua: con una gran cantidad de interacciones orales activas, uso espontáneo del lenguaje, sin traducción entre la primera y la segunda lengua, muy poco o nada de análisis de las reglas gramaticales. Richard y Rodgers dan un resumen de los principios del método directo

1. Las instrucciones en el salón de clases se dan exclusivamente en la lengua extranjera
2. Sólo se enseña vocabulario y oraciones
3. Las habilidades de comunicación oral se construyen y gradúan en orden progresivo a través del intercambio de preguntas-respuestas entre profesores y estudiantes en pequeñas clases intensivas.
4. La gramática se enseña de manera inductiva
5. Los puntos nuevos se introducen oralmente
6. El vocabulario concreto se enseña a través de objetos y fotografías. El vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas.
7. Se enseñan juntas la producción oral y la comprensión auditiva
8. Se enfatiza la gramática y la pronunciación correcta.

El método directo alcanzó una considerable popularidad y esta popularidad fue mayor en las escuelas privadas, en las cuales los estudiantes estaban altamente motivados y en donde empleaban sólo a maestros nativo-hablantes. El mejor conocido fue el Instituto Berlitz, de Charles Berlitz, quien nunca usó el término de método directo y decidió llamarlo el método Berlitz. Desde entonces Berlitz ha recorrido todo el mundo y las escuelas se encuentran en todas partes. En realidad, este tipo de método no llegó a tener éxito, ni en las escuelas privadas - donde los estudiantes pagaban altos precios por clases de unos cuantos alumnos, recibían atención especial e individualizada y la carga de trabajo era intensa-, ni en escuelas públicas, porque el gran número de alumnos en los grupos, el tiempo, la personalidad del profesor y sus conocimientos hicieron de la aplicación de este método algo sumamente difícil. Además, el método directo fue criticado por su débil fundamentación teórica. En este método, como puede

observarse en sus principios, el énfasis se encuentra en la producción oral, dejando completamente abandonadas a la lectura y la escritura

A mitad del siglo el método directo revivió, con algunos cambios y reformas, en lo que sería probablemente la más visible de todas las revoluciones en la enseñanza del lenguaje de la Era Moderna: el Método Audiolingüal

El Método Audiolingüal (The Audiolingüal Method)

Este método surgió durante la primera mitad de este siglo en Europa, en donde por la cercanía de los países era factible contratar fácilmente maestros nativo-hablantes de lenguas extranjeras modernas. La necesidad de aprender lenguas extranjeras se debió a que la comunicación entre personas de diversas nacionalidades en el continente era importante

La Segunda Guerra Mundial se dio de repente, y los Estados Unidos se vieron envueltos en un grave conflicto, del cual surgió la necesidad de obtener fluidez en la producción oral tanto en los idiomas de sus aliados, como en los de sus enemigos. El tiempo fue propicio para una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y el ejército norteamericano fue el más interesado en la creación de métodos realmente intensivos centrados en el enfoque audio-oral. Estos cursos fueron conocidos como Cursos Especializados de la Armada y enfatizaban de manera notoria la producción oral, a través de la pronunciación y de practicas de conversación. Irónicamente, muchas de las escuelas cimentadas en el método directo inyectaron sus cursos con esta metodología y rápidamente el éxito de los cursos de las Fuerzas Armadas revivieron el interés por las lenguas extranjeras. Con todas las adaptaciones y variaciones que sufrió este método, fue conocido en los cincuenta como el método audiolingüal, el cual estuvo basado en teorías lingüísticas y psicológicas. La lingüística estructural de los cuarenta y cincuenta se apoyó en lo que ellos llamaron un análisis científico de las lenguas. Los metodólogos vieron una aplicación directa de esos análisis en la enseñanza de patrones lingüísticos Fries (Citado en Carrel 1988:1-4). Al mismo tiempo, los psicólogos conductistas crearon un condicionamiento de modelos en la formación de hábitos en el aprendizaje, los cuales encajaban perfectamente con los patrones de práctica de la metodología audiolingüal. Nuevamente la lectura se utilizó como un medio para reforzar los patrones aprendidos de forma oral.

Por muchas razones el método audiolingüal disfrutó de varios años de popularidad y aun en nuestros días adaptaciones de este método se encuentran en las metodologías contemporáneas. El método audiolingüal se desarrolló en muy respetables perspectivas teóricas, y sus materiales se probaron cuidadosamente y se diseminaron en instituciones educativas. Wilga Rivers (1964), en particular, hizo una elocuente crítica de las fallas del audiolingüal y nos dice que el lenguaje no se adquiere a través de los procesos de formación de hábitos y el sobreaprendizaje, los errores no deben ser necesariamente evaluados a toda costa, y la estructura lingüística no nos dice todo lo que necesitamos conocer del lenguaje.

El Enfoque Comunicativo (Communicative Language Learning)

En esta metodología se revelan avances obtenidos a lo largo de los años y además toma lo mejor de todas y cada una de las metodologías citadas anteriormente y en las cuales predomina la estructura gramatical, por eso esta metodología sugiere que la estructura gramatical se debe dividir en varias categorías funcionales, se le debe prestar menos atención a la presentación y discusión de reglas gramaticales. Es indispensable el uso del lenguaje auténtico transmitido por un nativo hablante, para construir una comunicación clara y fluida, la cual debe ser guiada y no controlada por el profesor, esto a menudo causa dificultad entre los profesores que enseñan una lengua extranjera especialmente si no cuentan con el suficiente dominio de la lengua que enseñan, pero la tecnología (el uso del radio, la televisión, cassettes, videos, el cine, etc) ha permitido que los maestros no nativo-hablantes puedan dar su clase de manera efectiva, además de que les permite prepararse más. A partir de esta metodología las instituciones educativas y gubernamentales vieron la imperiosa necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras para propósitos comunicativos, no sólo para pasar un requisito o examen, sino para lograr los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con fines comunicativos, con el propósito de dar a conocer a través de ellas la cultura de un país.

Estas son las características importante de este enfoque

1. Con el surgió la enseñanza por objetivos específicos
2. Los objetivos de clase se centran sobre todos los componentes de la competencia comunicativa y no se restringen a la competencia lingüística o gramatical
3. La forma no es lo más importante para organizar y dar secuencia a las lecciones. La función es la tarea a través de la cual se enseñan las formas
4. La precisión es secundaria para dar un mensaje, la fluidez tiene más importancia que la precisión en el éxito de la comunicación, ya que es la transmisión la que permite recibir y entender el significado.
5. En una clase comunicativa los estudiantes finalmente tienen que usar el lenguaje de manera productiva y receptiva dentro de contextos imprevistos.

En este enfoque se hizo poco uso de la lectura, ya que lo más importante fue hablar con fluidez, aunque la lectura se usó como refuerzo de la gramática.

Como puede verse a partir de la exposición anterior, la lectura no se ha estudiado con profundidad en la metodología tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, la Psicología General y la Psicología del Aprendizaje, en particular, se han dedicado a estudiar este proceso de manera precisa. Esto se debe a que la lectura requiere, en realidad, un procesamiento intelectual muy complejo y difícil de analizar. Es gracias a la Psicología que disponemos de los

elementos para poder estudiar qué sucede durante la lectura, de qué manera sucede, así como los niveles de comprensión, de procesamiento y de asimilación de la información

1.7. LA LECTURA INTERACTIVA: SU VALOR EN LOS CURSOS DE LECTURA

EL MODELO DE LECTURA ASCENDENTE

En los años 70, la lectura se vuelve el punto focal de muchos psicólogos, quienes desarrollan varios modelos, los cuales describen qué sucede en este tipo de actividad discursiva. De estos modelos podemos distinguir 3, que son los que se analizarán a continuación: **el modelo ascendente, el descendente y el interactivo.**

El primer paso hacia el modelo interactivo es el **Bottom Up (modelo ascendente)**. En este modelo a veces se habla de los contenidos lingüísticos de un texto en un programa de lengua extranjera, como si se tratara de un programa global (en el que se manejan las cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar en la lengua extranjera), enseñando al alumno la gramática de la lengua con la misma secuencia y la misma metodología utilizadas en los programas globales, sin tomar en cuenta que el lenguaje hablado difiere mucho del lenguaje escrito y lo que puede ser de uso común en un diálogo quizás nunca aparezca en un texto académico como, por ejemplo, del uso del modal "would" para formular una invitación o las "tag questions" para solicitar la confirmación de una información.

El modelo Bottom Up enfatiza la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto. Entre estos modelos se encuentra el modelo de Phillip Cough que en 1971 propone que el significado de la lectura se obtiene por un proceso paso a paso de la característica más pequeña de las letras a la comprensión de la oración, usando la memoria para procesar y guardar la información detallada que se recibió.

Quizas el modelo Bottom Up más conocido sea el de Halliday. El modelo de Halliday (1976) de descripción del lenguaje propone que éste es un proceso tanto social como cultural y está basado en tres aspectos:

- a) significado
- b) sintaxis
- c) sonidos/escritura

Halliday detectó siete monofunciones del lenguaje de los niños

Funcion:	Ejemplo:
1) instrumental:	quiero
2) regulatoria:	haz como te digo
3) interactiva:	tu y yo
4) personal:	ya voy

5) heurística:	dime por qué
6) imaginativa:	vamos a crear
7) representacional	tengo algo que decirte

En los adultos se encuentran 3 componentes multifuncionales dentro del componente semántico que el llama el ideacional, (contenido) interpersonal (función social y cognositiva) y el textual (formación del texto), este último se compone de 3 subcomponentes, que son: el tema/rema o estructura de la cláusula, el sistema de información, que da la distinción entre lo ya dado y lo nuevo y se da por medio de la entonación, y la cohesión, que es el tercer componente. La cohesión, junto con el registro (la propiedad de un texto que señala lo apropiado del texto a la situación de su existencia), tiene

- campo: tema, actividad del hablante,
- tenor: relación entre el participante y la carga emocional,
- modo (canal): se convierte en lo que Halliday llama la textura o textualidad del texto

Halliday hace un estudio muy completo de cómo funciona el lenguaje, que ha servido como fundamento para tipologías de textos y para el análisis de los componentes lingüísticos de un texto.

Las uniones cohesivas son 5, que se componen de:

- REFERENCIA: pronombres
- SUSTITUCIÓN: palabras como one, do, same, did, it.
- ELIPSIS: palabras que no están ahí, se infieren del contexto previo
- CONJUNCIÓN: and, but, then, so (aditiva, adversativas, causales, temporales).
- COHESIÓN LÉXICA: la elección del vocabulario hecha por el autor.

EL MODELO DESCENDENTE

El segundo paso hacia un modelo interactivo es el **Top Down (modelo descendente)**, En esta concepción se hace énfasis en el aspecto psicológico de la lectura, el cual se basa en los procesos mentales, los mecanismos intelectivos y las estrategias de lectura. Si el lector no puede relacionar lo que lee con su experiencia del mundo ¹encontrando analogías, comparando y utilizando todos sus procesos mentales, no podrá entender un texto a pesar de que entienda el vocabulario y la estructura del mismo.

A partir del concepto de proposición, o sea, la unidad de pensamiento que contiene una relación o atributo y un argumento, se sugiere que el texto se puede analizar en tres niveles: el microproposicional (oración, funciona con cohesión), el macroproposicional párrafo, organización y argumentación) y el nivel de estructura de un texto como un todo.

ELEMENTOS RESPONSABLES DE LA ACTIVIDAD DE LA LECTURA EN UN MODELO DESCENDENTE

- Uso de memorias
- Percepción/observación
- Contraste (con inf. memoria l. plazo)
- Comparación
- Abstracción
- Síntesis
- Aplicación

Se pueden agregar:

- detección de los elementos de coherencia,
- detección de los elementos de cohesión,
- manejo de elementos morfológicos,
- pensamientos inductivo y deductivo,
- relaciones de causalidad,
- capacidad de llevar a cabo inferencias,
- capacidad de generalizar las ideas del texto,
- capacidad de concretar las ideas del texto,
- capacidad de seguir el argumento y secuencia del texto,
- capacidad de juicio ante la lectura (crítica).

LOS MODELOS INTERACTIVOS

El modelo interactivo de lectura surge del esfuerzo hecho para combinar los dos modelos anteriores. Este modelo sugiere que la comprensión de un texto resulta fácil si este se corresponde con los conocimientos previos del estudiante y con su conocimiento del mundo. Rumelhart (Citado en Carrel 1988) dice que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognoscitivo. El modelo interactivo combina elementos de los modelos ascendente y descendente en el plano de búsqueda de hipótesis, de evaluación y confirmación o abandono de éstas al compararlas con el contenido lingüístico.

Los estudiosos de la psicología educativa han encontrado que los aspectos más importantes que se deben contemplar en un curso de lectura en lengua extranjera son: la competencia lingüística del alumno en la lengua extranjera, la percepción de transparencia léxica entre la lengua materna y la lengua extranjera y el estilo cognoscitivo del alumno (Vivaldo 1992).

Clarke (1980), por ejemplo, prestó atención a las habilidades gramaticales y a la construcción del vocabulario, así como a la decodificación del modelo descendente a través de sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

Krashen (1983), por su parte, encontró que trabajar la lectura estrecha y centrada sobre un tópico simple o sobre un autor, para de esta manera repetir estructuras gramaticales y otros

puntos importantes en la lectura, ayudaría al estudiante a la predicción de contenido semántico y sintáctico.

El enfoque interactivo encuentra su expresión más representativa en el modelo propuesto por Goodman (1969), quien cree que la lectura no es sólo un proceso psicológico o un proceso lingüístico, sino una combinación de ambos, y propone, además, que para entender cómo funciona la lectura, se debe entender cómo funciona el lenguaje. Para él, la unidad de lectura más importante es la cláusula. En este modelo se utilizan tres clases de información lingüística, que son:

- El sistema de símbolos (sonoros y gráficos)
- La sintaxis
- La semántica

Estos tres tipos de información interactúan de forma cíclica, de acuerdo con la información visual, enfocando el significado de un texto leído así como también la letra escrita para confirmar la hipótesis que se hizo sobre el significado que el autor quiso dar.

Otro modelo interactivo importante es el de Van Dijk y Kintsch (1980), en el que proponen un análisis de la información a través de proposiciones, que son unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo y un argumento. Se sugiere que el texto se pueda analizar en tres niveles:

- Microproposicional (a nivel de oración y funciona por medio de la cohesión).
- Macroproposicional (a nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación).
- Estructura textual (como un todo).

Otro modelo interactivo es el de Stanovich, quien en 1980, postula que cuando existe una deficiencia en un proceso en particular, el lector se apoya más en otras fuentes de conocimiento, sin importar sus niveles jerárquicos de procesamiento.

De acuerdo con el criterio de Carrell (1988), existen algunos problemas de lectura dentro de este modelo, los cuales define como sigue:

1. Hay ausencia de esquemas de conocimiento relevante de las estructuras para procesar la información:
2. El esquema de conocimiento no se activa en virtud de que no tiene suficientes claves textuales.
3. Se presentan deficiencias en la decodificación de las estructuras sintácticas o el reconocimiento del vocabulario.

4. Los estudiantes no saben que pueden usar información no contenida en el texto para su interpretación (esto quiere decir que pueden utilizar los conocimientos previos que tengan sobre el tema que van a leer)
5. Ven la información contenida en el texto como algo independiente de todo conocimiento previo que posean

Lo anterior podría significar el total fracaso para un mal lector si no fuera por la teoría de la "actividad orientadora" de Galperin (1979). Según él, las posibilidades de lograr una solución racional y creativa de un problema dado dependen sustancialmente de la calidad de los conocimientos y habilidades adquiridas anteriormente. Debido a la importancia que reviste esta teoría para los propósitos de este trabajo, nos referiremos más adelante a ella con especial atención.

Los modelos antes citados hablan del procesamiento de información, sin describirlo realmente de manera clara y detallada. Empero, para poder aplicar un modelo interactivo de lectura a una situación de enseñanza-aprendizaje se necesita tener una visión exacta de cómo funciona aplicado a la comprensión de lectura, y de cómo puede explicarse para hacerlo llegar a los estudiantes.

LA LECTURA COMO MEDIO DE ENSEÑANZA

Como ya expresamos (página 12) de este trabajo, puede observarse en la práctica docente una cierta subestimación de la importancia de la lectura y subrayábamos el hecho de que ello se debía, entre otros factores a la insuficiente conciencia de las diferencias de las particularidades psicológicas y los mecanismos psicofisiológicos operantes en este tipo específico de actividad discursiva.

Otra grave concepción errónea es creer que la comprensión de un texto guarda relación con la habilidad de traducirlo. Los profesores de lengua extranjera saben que comprender un texto y traducirlo son tareas de diferente nivel. La habilidad de traducir, vinculada al hallazgo de las formas adecuadas de la lengua materna, es muy específica y requiere de una preparación especial; por ello, la tarea de la enseñanza en un centro donde la lectura se aprende como instrumento profesional es, por tanto, la de alcanzar la lectura sin traducción; por ello el profesor debe hacer todo lo posible para oponerse a la tendencia de los alumnos a traducir cada palabra o cada enunciado de un texto.

Deben verse estructuras nuevas, pero las mismas deben tratarse de manera que el alumno no las vea como un obstáculo para alcanzar la percepción de la información fundamental. En caso contrario los alumnos se verán obligados a recurrir constantemente al diccionario, convirtiéndose la lectura en una actividad de descifraje.

La lectura en clases y para la casa se diferencian por el lugar en que se realizan. A medida que los alumnos van acumulando experiencia en la lectura el peso específico de la lectura en clase disminuye a favor de la lectura para la casa. La lectura para la casa (con o sin preparación previa)

permite al profesor economizar tiempo en la clase, en la que se dedicará fundamentalmente a controlar la comprensión

No obstante, las clases de enseñanza de la lectura deben llevarse a efecto en todas las etapas por cuanto el profesor debe asegurar el dominio de la habilidad de leer graduando las dificultades en orden creciente.

LA LECTURA COMO OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA

En los programas de la mayoría de los centros docentes donde se enseñan lenguas extranjeras aparece como uno de los objetivos la lectura en estas lenguas. Con frecuencia este objetivo se combina con el logro de determinadas habilidades en los otros tipos de actividad discursiva, principalmente en la expresión oral. Por otra parte, el nivel de formación de las habilidades de lectura se define como "lectura madura", como la habilidad de servirse prácticamente de la lectura en la lengua que se estudia. La lectura madura se caracteriza por la automatización de los hábitos técnicos, con la atención dirigida hacia el contenido de lo que se lee, así como la flexibilidad de los procedimientos utilizados, por la combinación de los procedimientos de lectura con la máxima economía. Durante la enseñanza de la lectura es importante no sólo formar en los alumnos determinados hábitos y habilidades que aseguren la posibilidad de este proceso, sino también inculcarles el interés por la lectura, educar en ellos la necesidad interna de leer en la lengua extranjera, lo que asegurará un trabajo futuro independiente con libros, periódicos y revistas. Hay que recordar que las habilidades de lectura que no han sido fortalecidas con un entrenamiento más o menos constante se desintegran con rapidez, y todos los esfuerzos por enseñarlos habrán sido inútiles. Para el alumno, la necesidad de leer en la lengua extranjera (la motivación de leer como actividad) sólo se verá garantizada cuando el contenido de los textos que se le proponen corresponda con sus demandas cognoscitivas y emocionales, con su nivel de desarrollo intelectual.

LA CONCEPCIÓN DE GALPERIN SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA PARA LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Una posibilidad de lograr una solución racional y creativa del problema que nos ocupa la encontramos en la teoría del aprendizaje de P. Y. Galperin, quien, elaborando consecuentemente la teoría vygotskiana del aprendizaje, postula que la solución de cualquier tarea es, de hecho, la ejecución de cualquier actividad y depende sustancialmente de la calidad de los conocimientos y habilidades adquiridos anteriormente. Los reflejos psíquicos, llamados imágenes, descubren ante el sujeto objetos y relaciones del mundo objetivo. Las imágenes descubren al sujeto el mundo que lo rodea y las posibilidades de orientarse en él. El proceso de formación de nuevos conocimientos se lleva a cabo en forma organizada, se elabora por etapas hasta alcanzar el resultado deseado.

Según su teoría acerca de la formación por etapas de las acciones intelectuales, el sujeto se va liberando poco a poco del apoyo contenido en un texto, primero reproduciéndolo en forma verbal, después en forma mental; así, el recuerdo fragmentado se reproduce rápidamente y finalmente, al llegar un nuevo material, el sujeto realiza un análisis rápido, tras el cual surgen su

comprensión y su aplicación práctica. La etapa de aplicación sólo es posible dentro de una formación por etapas

De todo lo que constituye el medio externo, en el reflejo psíquico se hallan representados solamente aquellos objetos, propiedades y relaciones que son indispensables para que el individuo realice las diferentes acciones físicas. En el contenido de las imágenes se hallan representadas tales propiedades como el color, los sonidos, los olores y otras cualidades sensibles. En relación con el proceso de lectura, bajo una didáctica basada en la formación por etapas de las acciones intelectuales, debe hacerse hincapié en dotar al estudiante de los conocimientos (imágenes) y habilidades (procedimientos de operación) que le permitan realizar una lectura eficiente de un texto en lengua extranjera. A partir de la teoría de Galperin, consideramos que la enseñanza/aprendizaje de la lectura debe organizarse a partir de una base orientadora de la acción que le permita crear imágenes psíquicas correctas del texto, tanto de su composición como de su estructura, así como de algoritmos ejecutivos que le ayuden a encontrar soluciones correctas en el proceso de decodificación de los sentidos ocultos en el mismo.

Esto es de suma importancia porque el estudiante es un sujeto activo. Si se organiza el proceso docente a partir del ensayo y error y sólo se recibe la calificación de correcto o incorrecto, no podría haber proceso de aprendizaje. **EL REFLEJO PSÍQUICO DEL CAMPO DE LA ACCIÓN Y LA CONFRONTACIÓN ENTRE LA MARCHA REAL DE ESTA Y LA PROPUESTA EN EL PLANO DE LA IMAGEN O IDEAL CONSTITUYE LA CONDICIÓN NECESARIA PARA EL ÉXITO EN LA EJECUCIÓN DE LA ACCIÓN.** Al terminar con un refuerzo básico, se forman reflejos condicionados, pero el refuerzo debe ser significativo. Si en calidad de orientación estos objetos intervienen varias veces, entonces éstos se convierten en estímulos condicionados y a medida que se refuerzan, el proceso se automatiza.

CAPITULO II

II.1. ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DE LOS OBJETIVOS DE LOS ACTUALES CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA 1 Y 2.

En esta sección se analizarán los objetivos que se encuentran en vigor en los actuales Cursos de Comprensión de lectura del Departamento de Inglés. A fin de lograr una mejor comprensión de esta sección, se explicarán brevemente los requisitos que deben cumplir los objetivos académicos

Con este objeto, lo primero que analizaremos es el concepto de **objetivo de aprendizaje**. Este tiene como propósito expresar con claridad y precisión una actuación, observable en el alumno al concluirse el proceso de aprendizaje. No obstante, el objetivo de aprendizaje a menudo se confunde con un propósito que el profesor desea cumplir en clase o con un tema o un ejercicio esto es, con una tarea docente (Moreno 1985: 47-55).

Existen tres tipos de objetivos de aprendizaje generales, particulares y específicos (Moreno 1985: 41-51)

- **Los objetivos generales** expresan las habilidades y conocimientos últimos, las capacidades a adquirirse por el alumno durante el proceso de aprendizaje de todo un curso, o al momento de concluir una carrera profesional.
- **Los objetivos particulares** expresan aquellas habilidades y conocimientos básicos que, integrados, nos llevan al logro de los objetivos generales
- **Los objetivos específicos** expresan conductas observables, que se manifiestan en el alumno como evidencia de haber logrado el aprendizaje. Son estos objetivos los que nos permiten evaluar al alumno sistemáticamente y establecer su grado de avance

Las condiciones básicas para todo tipo de objetivos son:

- tener como sujeto de la acción al alumno, al maestro, a la institución,
- comunicar en forma sencilla y precisa lo que se desea alcanzar;
- definir el área de contenido que se abarcará, así como las habilidades y
- conocimientos mediante los cuales se materializa su asimilación.

Para elaborar **objetivos específicos**, se recomienda que:

- se emplee un verbo que defina la conducta principal, de manera que no se preste a múltiples interpretaciones;
- sea posible investigar, después del proceso de aprendizaje, si el objetivo fue alcanzado y en que grado;

- se describan las condiciones principales bajo las cuales se espera que se verifique el grado de avance del alumno;
- se especifiquen los criterios de una ejecución aceptable de las acciones que materializan los conocimientos y habilidades adquiridos

Es a partir de estas premisas que se hará el análisis de los planes y programas de estudio existentes en el Departamento de Inglés del C.I.E. Aunque este trabajo no contempla la elaboración de los objetivos del primer nivel del curso de lectura, hemos considerado importante analizarlos a fin de tener una idea de cómo está estructurado el programa de comprensión de lectura en su totalidad. Primeramente se hará el análisis del objetivo general de los cursos de C.I.- I que se encuentra vigente

Al revisar el documento interno "Circular CI-I Objetivos para los cursos de Comprensión de Lectura del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán", de fecha junio de 1985, se encontró que el **objetivo general** de los cursos de comprensión de lectura nivel I decía a la letra:

"El alumno comprenderá de manera global un texto sencillo en inglés, generalmente no más extenso que dos cuartillas, y con o sin uso del diccionario "

Los objetivos intermedios y específicos contemplan los siguientes apartados

1. El alumno identificará la formación y ortografía de las palabras y la función de la puntuación, mediante la lectura de textos impresos
2. El alumno reconocerá en textos impresos, las siguientes estructuras del idioma inglés (referirse al Apéndice D) para consultar las estructuras especificadas en el documento)
3. El alumno identificará el significado, en contexto, de un número determinado de palabras mediante la lectura de material impreso
4. El alumno responderá en español, en forma oral y escrita, a ejercicios sobre el contenido global de un texto impreso, también elaborados en español.
5. El alumno desarrollará y aplicará estrategias de lectura tales como: predecir, hacer hipótesis, sintetizar, inferir, interpretar, resumir, extraer información, transferir, analizar, adivinar, etc.

El objetivo general propone que el alumno entienda de manera global un texto sencillo en inglés; desafortunadamente, el mismo objetivo carece de las especificaciones necesarias que expliquen qué debe considerarse como un texto sencillo, esto es, carece de los parámetros, ya sea a nivel sintáctico o semántico, del tipo de registro o de cualquier otra indicación que permita al profesor crearse una noción clara de lo que significa "texto sencillo". Un indicador podría ser la posterior explicación de que el texto no debe ser más extenso de dos cuartillas. Sin embargo, la longitud de un texto no necesariamente está relacionada con su dificultad. La dificultad de los textos estriba principalmente en una estructuración gramatical compleja, aunque otros factores

pueden ser el tipo de registro usado por el autor, una carencia de conocimientos del mundo que obstaculice la comprensión del texto, el desconocimiento del tema o un vocabulario demasiado especializado. Al final, el objetivo da la alternativa del uso del diccionario. A este respecto se puede argumentar que el alumno fue entrenado a lo largo del semestre en la utilización de un diccionario bilingüe, por tanto, la tendencia del alumno es la de servirse del mismo como una herramienta valiosa para comprender el vocabulario que no está a su alcance.

A la luz de este análisis el objetivo parece demasiado general para regular las expectativas a llenar en el curso de CL.

Un objetivo más adecuado debe permitir al profesor y al diseñador del curso tener una visión lo más exacta posible de lo que se pretende lograr, cómo se puede alcanzar y cómo se debe evaluar.

Con respecto a los objetivos intermedios y específicos, ambos términos se utilizan como sinónimos en este documento, por lo que es difícil reconocer qué se pretendía con los objetivos específicos y qué con los intermedios. Al analizarlos, se encuentra que los objetivos tienen características de objetivos específicos, por lo que se evaluarán con este criterio.

Como primer objetivo se pide la identificación de la formación ortográfica de las palabras; sin embargo, no se especifica con qué objeto el alumno tiene que llevar a cabo esta actividad. Tampoco se explica para qué debe identificar la función de la puntuación. Sin embargo, a estas actividades se les da prioridad con respecto a la lectura de textos, es decir, se utiliza a la lectura como medio para llevar a cabo estas actividades, las cuales no tienen un fin en sí. En otras palabras, se confunde el fin con los medios para alcanzarlo.

Como segundo objetivo se pide que el alumno reconozca estructuras del idioma inglés, aunque no especifica el propósito de esta actividad. Por otra parte, no se tienen en cuenta los factores siguientes:

- Se pide reconocer el género, sin embargo, una de las características de la lengua inglesa es que carece de género como tal.
- Se piden las formas posesivas similares al español, no obstante, como las formas posesivas pertenecen a la sintaxis germánica y el español es una lengua romance, no siempre es factible encontrar tal similitud.
- Se pide el conocimiento de los pronombres posesivos, pero estos pronombres rara vez se usan en textos, ya que pertenecen a las formas usadas en el lenguaje oral-coloquial.
- Se le pide al alumno que reconozca la estructura "Sujeto + Verbo + Complemento". Este tipo de funciones oracionales son muy complejas y difíciles de reconocer en el inglés, debido a que prácticamente toda la sintaxis inglesa es de origen germánico. Por ello, muchas veces encontramos que palabras que el alumno tradicionalmente reconoce como verbos, debido a su posición en la oración y a los objetivos del mensaje se trasponen de función. Por ejemplo, en

la oración "At the beginning of time there was speech" "At the beginning" no es el sujeto de la oración. El complemento también es difícil de definir, ya que, además de los complementos directos e indirectos, existen otras extensiones a la derecha que no pertenecen a ninguno de los complementos mencionados. Por ejemplo, En la oración "Le compré un traje a mi hermano", "mi hermano" no es complemento directo, ni indirecto, en el sentido habitual de estos términos, sino más bien el destinatario de la acción, o, en ciertos contextos, la procedencia del traje.

Hay otros elementos de la lengua que no se tomaron en cuenta, como los medios de enlace, algunos medios de cohesión, las formas impersonales, y sobre todo, la manera en que todo esto se une para dar contenido a la oración

El objetivo 3 pide la identificación de significados por contexto de un número determinado de palabras (no se especifica cuántas), pero no dice que tipo de palabras, si son de función, si de significado, o claves de acuerdo al tema, o claves de acuerdo a la sintaxis.

El objetivo 4 pide que el alumno responda a preguntas sobre el contenido global de un texto; sin embargo, esto nunca se lleva a cabo porque las formas de evaluación piden información demasiado específica

El objetivo 5 indica que el alumno desarrollará las estrategias de lectura citadas en los objetivos ya descritos. Sin embargo se confunden estrategias con procesos intelectivos, métodos de razonamiento, tácticas y actividades. Por ejemplo "sintetizar", "analizar" son procesos intelectivos, "hacer hipótesis" es un método de razonamiento, el hipotético-deductivo, "adivinar" no se puede catalogar en ninguna de las actividades anteriores

En cuanto a los **objetivos generales** planteados para los cursos de comprensión de lectura, nivel 2 (ver Apéndice E), son los siguientes:

1. El alumno comprenderá de manera global un texto en inglés más largo y completo que en el primer nivel, con o sin la ayuda del diccionario
2. El alumno estará preparado para presentar el examen de comprensión de lectura (equivalente al examen final de este nivel y requisito de muchas de las carreras).

Los objetivos intermedios y específicos están formulados de la siguiente manera:

1. El alumno identificará, a un nivel más complejo que el primero, la formación y la ortografía de las palabras y la función de la puntuación, mediante la lectura de textos originales impresos.
2. El alumno reconocerá cualquier tipo de estructuras contenidas en textos originales en inglés.
3. El alumno identificará el significado en contexto de un número mayor de palabras mediante la lectura de material impreso.

4. El alumno responderá en español en forma oral y escrita ejercicios sobre el contenido global y específico de textos impresos de mayor complejidad
5. El alumno desarrollará y aplicará estrategias de lectura tales como: predecir, hacer hipótesis, sintetizar, inferir, interpretar, resumir, extraer, organizar información, transferir, adivinar, etc. en ejercicios más avanzados que en el primer nivel

Al realizar el análisis de los objetivos del segundo nivel se encontró lo siguiente

Nuevamente se le pide al alumno comprender de manera global un texto en inglés más largo y completo que en el primer nivel con o sin la ayuda del diccionario

El segundo objetivo general plantea que el alumno estará preparado para pasar un examen. Los objetivos no deben contemplar el simple hecho de acreditar una materia, ya que su propósito primero es sentar las bases para la asimilación de un conocimiento dado y/o la materialización de determinada(s) habilidad(es)

Como se podrá notar, los objetivos del primer nivel y del segundo son prácticamente los mismos, excepto por los niveles de dificultad. Sin embargo, estos niveles de dificultad no están delimitados de ninguna manera. Por ejemplo, el objetivo específico 2 plantea que el alumno reconocerá cualquier tipo de estructura contenida en textos originales en inglés. Esto a veces no es posible ni siquiera para los nativo-hablantes de un idioma, ya que las estructuras complejas de los idiomas son poco usadas y, por tanto, difíciles de comprender. Tampoco es posible ofrecer al alumno la oportunidad de leer cualquier tipo de texto escrito en inglés, ya que existen restricciones de tipo cultural, temático, socio-económico, de registro textual así como de tipo de texto (por ejemplo, textos literarios)

II.2. ANÁLISIS DE LA MATERIALIZACIÓN DE LOS ACTUALES OBJETIVOS DE LOS CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA I Y 2.

Los materiales de los cursos de comprensión de lectura consisten en los manuales piloto de los cursos de CL editados en 1982 (ver portadas en apéndice F). El manual de CL 1 comprende textos muy sencillos y de poca extensión, colocados en secciones temáticas que cubren el área de lenguaje, comunicación, población, educación, derechos humanos y salud. Los textos están acompañados de ejercicios, sobre todo de tipo gramatical, glosarios y cuadros gramaticales. Sin embargo, los cuadros gramaticales, en la mayoría de los casos, no tienen conexión con la estructuras que aparecen en los textos. No existe, además, una progresión de dificultad a lo largo del manual.

Aunque los objetivos hablan de un máximo de 2 cuartillas, ninguno de los textos utilizados en el manual rebasa la cuartilla, lo que no es muy recomendable porque el alumno no obtiene la práctica necesaria para comprender textos de manera aceptable, y opta por el calco (traducción literal de un texto). Sólo se practican algunas estructuras mencionadas en los objetivos y únicamente a nivel de reconocimiento por medio de los cuadros gramaticales. La identificación de significados léxicos por el contexto en que aparecen las palabras casi no está

representada por ejercicios en el manual. La mayoría de las preguntas no son de comprensión global, sino que piden que el alumno encuentre detalles de información e identifique estructuras gramaticales. Las estrategias de lectura a desarrollar no se encuentran en el manual, por lo menos de manera explícita.

Con respecto al manual de CI, nivel 2, éste está conformado por textos a veces demasiado largos y densos. Dichos textos no observan una gradación de dificultad, sino que están ordenados por temas. Esta secuenciación se vuelve repetitiva y aburrida debido a que se maneja casi la misma información, y conduce, además, a una disparidad muy grande entre los textos. El manual no contempla la gramática en forma explícita, y la mayoría de los ejercicios son de comprensión de lectura, estructurados como exámenes. Por otra parte, el manual desarrolla la tendencia al calco (traducción literal) porque algunos ejercicios le piden al alumno que traduzca partes enteras de textos. Por último, en el manual se presentan los medios de enlace, pero sólo al principio y tan sólo con algunos ejemplos, cuando esta información debería sistematizarse por la importancia que los medios de coherencia textual tienen para la comprensión de la estructura lógico-composicional de los textos.

Como se podrá observar, existe una gran diferencia en los contenidos de los manuales 1 y 2 de los cursos de CI. Mientras que el primero abusa de las estructuras gramaticales, el segundo prácticamente las ignora. La extensión de los textos del nivel 1 no progresa de manera sistemática para poder ayudar al alumno a leer textos de la extensión del manual 2, por ello, los alumnos en el primer nivel no desarrollan velocidad de lectura, lo que repercute en los cursos de segundo nivel. Las unidades temáticas no permiten que el alumno aumente su cantidad de vocabulario ni alcance una mayor cultura con la información leída, ya que en ambos manuales sólo se encuentran 6 unidades, que se repiten en ambos niveles. Mientras que en el manual 1 se olvidan por completo las estrategias de lectura, el manual 2 se basa en la premisa de que, al tener estrategias de lectura, el alumno será capaz de leer cualquier texto. El único inconveniente es que el texto 2 tampoco enseña el uso de estrategias de lectura. En el manual del primer nivel encontramos que prácticamente todos los ejercicios tienden a mecanizar el uso de la gramática, cuando un curso de lectura debe ver la gramática a nivel de reconocimiento y no de producción, de medio y no de fin. Al respecto el manual 2 obvia el conocimiento de las unidades de la lengua, fundamental para decodificar la información y comprender el mensaje. De esto se desprende que no hay una continuidad ni gramatical ni de estrategias de lectura, ni de dificultad de textos entre un nivel y otro, aunado al hecho de que los materiales no están tomando en cuenta los objetivos propuestos por el Plan de Estudios contemplado por el CIE Acatlán.

Se revisaron también los lineamientos para los cursos de comprensión de lectura con fecha de octubre de 1985, (ver Apéndice A) en los cuales se da información de la razón de ser del Centro de Idiomas Extranjeros y de los idiomas que se imparten, así como de la formación de la Comisión Interdepartamental de Lectura, la cual habla de algunas consideraciones teóricas sobre los cursos de idiomas, del Plan Global y de Comprensión de Lectura, este documento también contempla los objetivos para los cursos de Comprensión de Lectura, entre los que se destacan los siguientes:

- El alumno identificará las ideas principales o la formación relevante de un texto.

- Resumirá las ideas principales
- Trabaja en forma autónoma ya que se considera que el proceso de lectura es eminentemente individual.

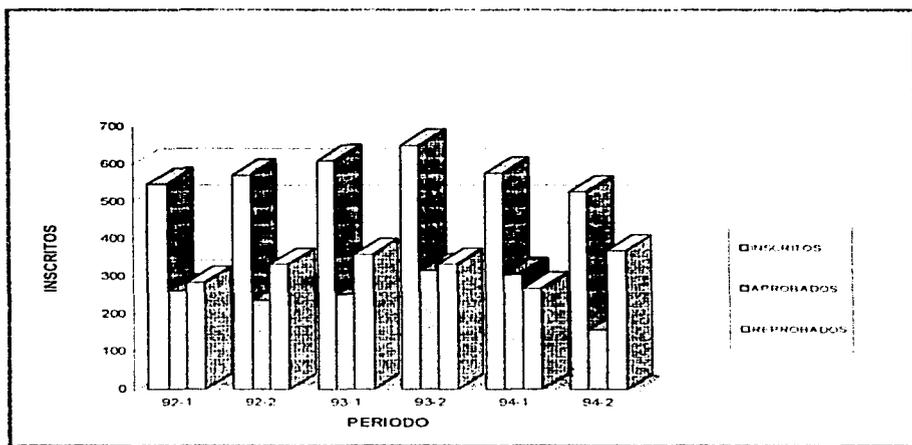
Los cursos se planearon para tener una duración de 65 horas por semestre, es decir, 130 horas en total para cumplir con el requisito. Los textos se eligieron de acuerdo a las necesidades de los alumnos de esta institución del requisito del idioma que tienen que presentar y pertenecen a la rama de Humanidades, es decir, pertenecen a las Ciencias Sociales y en ese periodo las carreras que se ofrecían y que requerían de este examen eran, a saber, Relaciones Internacionales, Ciencias Políticas, Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Pedagogía, Periodismo. En este documento se habla de un examen parcial y un examen final, así como de una lectura extensiva en Comprensión de Lectura 2 y de una "segunda vuelta", en la cual se inscribirán los alumnos que reprobaron y los que no presentaron la lectura extensiva, o bien los que fueron dados de baja por faltas de asistencia, además, se presentan los alumnos que ya terminaron su carrera y no han presentado el mencionado requisito, y los que están condicionados para inscribirse en los semestres 5o. ó 7o., según sea la carrera. Existe la posibilidad de un examen extemporáneo, el cual debe ser solicitado a la Coordinación de la Carrera por el alumno y éste, a su vez, hacer la solicitud a la Coordinación del CIE, la cual la turna al Depto. de Inglés para su aplicación. Por supuesto, este examen se reserva para los alumnos que van a titularse y que, por razones ajenas a su voluntad, no han presentado este requisito. También se aplica a alumnos de universidades incorporadas a la UNAM y que tienen un convenio para este tipo de requisito. A partir de entonces se han creado las carreras de Matemáticas Aplicadas y Computación, Diseño Gráfico y se anexó Actuaría con el mismo requisito.

II.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO: REVISIÓN DE LOS CURSOS DE C.I. EN LOS TRES ÚLTIMOS AÑOS

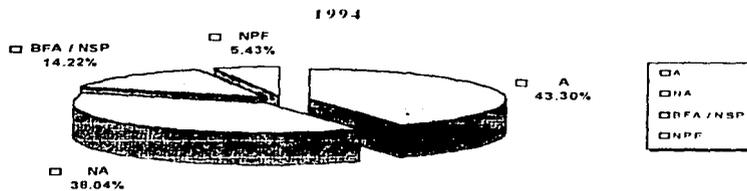
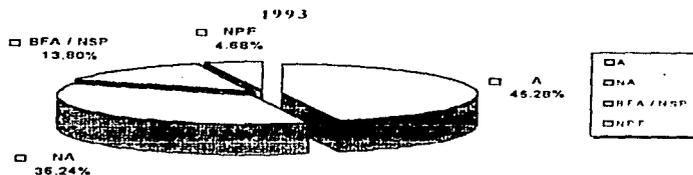
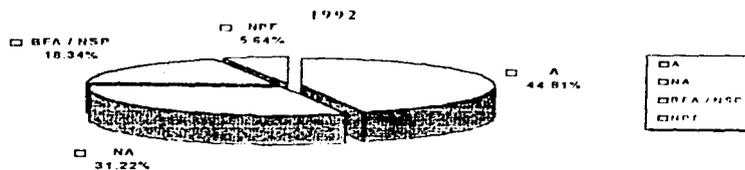
Al hacer la revisión estadística de los años 1992 a 1994 de los cursos de lectura correspondientes al segundo nivel de inglés de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, se pudo observar que el índice de deserción y reprobación mostró cifras elevadas, motivo por el cual se decidió hacer el análisis del mismo para después plantear la propuesta de nuevos objetivos que permitieran mejorar nuestro trabajo y definir las tareas adecuadas para el buen funcionamiento de los cursos a modo de cumplir con las expectativas de profesores y alumnos.

En el año de 1992 se inscribieron 1118 alumnos, de los cuales el 44% resultaron aprobados y el 56% resultaron reprobados; en 1993 se inscribieron 1261 alumnos, de los cuales el 45% resultaron aprobados y el 55% reprobados, en 1994 se inscribieron 1104 alumnos, de los cuales el 42% resultaron aprobados y el 58% reprobados. Al llevar a cabo el análisis estadístico durante el periodo comprendido entre los años 1992 y 1994, se pudo observar a través de los resultados el alto índice de reprobación existente en los cursos de comprensión de lectura 2, por lo que se emprendió la tarea de seleccionar y adaptar textos de lectura que fueran acordes al tiempo que se vive. (ver gráficas)

PERIODO	INSCRITOS	APROBADOS	REPROBADOS
92-1	547	263	284
92-2	571	238	333
93-1	610	254	358
93-2	651	317	334
94-1	576	308	268
94-2	528	159	369



AÑOS	INSCRITOS	A	NA	BFA / NSP	NPF
1992	1118	501	349	205	63
1993	1261	571	457	174	59
1994	1104	467	420	157	60



ANOS	APROBADOS	NO APROBADOS	TOTAL
92-94	1539	1944	3483

Porcentaje de aprovechamiento durante el periodo
1992-1994



Las circunstancias a que hemos hecho referencia en el presente capítulo nos llevó a concluir que, además de la revisión de los objetivos y programas vigentes en los cursos de lectura en inglés, resultaba a todas luces necesario establecer las probables causas externas de un procesamiento textual inadecuado e ineficiente. Para ello partimos de la hipótesis de que los problemas de procesamiento de textos escritos en inglés podían deberse a dos factores:

- a) la no transferencia de hábitos y habilidades de lectura en lengua materna a la lengua extranjera,
- b) la falta de desarrollo en los estudiantes de los procesos intelectivos necesarios para el proceso de lectura en general.

Esto hacía necesaria la formulación de nuevos objetivos que tuviesen en cuenta los factores antes mencionados y sirviesen de guía para una formación por etapas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en inglés, de las estrategias y tácticas necesarias para una lectura eficiente.

A fin de comprobar esta hipótesis se elaboraron nuevos objetivos para el curso de lectura, encaminados a medir de la manera más confiable posible el grado de desarrollo de las habilidades necesarias para un procesamiento textual eficiente, así como el nivel de los conocimientos pertinentes para materializar estas habilidades durante el proceso de lectura.

Ello nos condujo a un diseño experimental que preveía la realización a una muestra de estudiantes de un examen diagnóstico en lengua materna (elaborado por la Lic. R. Guadalupe García-Jurado, ver apéndice G) a fin de establecer la influencia de los dos factores arriba mencionados, así como a conformar dos grupos -uno experimental y otro de control- con vistas a comprobar nuestra hipótesis central de que la formulación de nuevos objetivos para el curso de lectura y la elaboración de materiales acordes con ellos podría revertirse en un mejoramiento del propio proceso de lectura en lengua inglesa.

CAPITULO III

III.1 DISEÑO EXPERIMENTAL. PROPUESTA DE LOS NUEVOS OBJETIVOS DE LECTURA EN LENGUA INGLESA.

A partir de la exposición del capítulo anterior, en la cual hablamos del análisis psicopedagógico de los objetivos de los actuales cursos de lectura 1 y 2, de la materialización de los mismos por medio del análisis estadístico de comprensión de lectura en los últimos tres años y de la hipótesis resultante, se hizo la propuesta de los nuevos objetivos de los cursos de lectura. Se enunciarán de manera general los objetivos para los cursos de lengua inglesa 1, en virtud de que el objetivo general de esta tesis consistió en fundamentar la necesidad de proponer nuevos objetivos de los cursos de lectura en lengua inglesa 2, los cuales fueron elaborados de acuerdo a los lineamientos propuestos por la Comisión Interdepartamental de Lectura (CICLA) del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán. Los miembros de la CICLA llegaron a la conclusión de que la mejor solución a los problemas que enfrenta el CIE en sus cursos de lectura (alto índice de reprobación), es la de proponer un nuevo enfoque para los cursos de lectura con su programa respectivo. Durante tres años han trabajado en este proyecto investigando nuevas metodologías, integrando los elementos necesarios de otras ramas del saber y conformando objetivos acordes con la realidad que vive esta institución.

Objetivo General a alcanzar en los cursos de lectura del Departamento de Inglés

El egresado del Curso de Lectura en Inglés que se imparte en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán debe estar en condiciones de realizar la lectura silenciosa independiente (de ojeada, familiarización, búsqueda y/o estudio) de textos escritos en inglés, de mediana complejidad estructural y composicional, estructurados fundamentalmente en forma de monólogo y con elementos de narración, descripción y/o razonamiento, con el fin de extraer de dichos materiales la información relevante para la satisfacción de sus intereses cognoscitivos generales y/o profesionales específicos.

Objetivo General

En los cursos de lectura en lengua inglesa 1 se entrenará al estudiante en una lectura aceptable en voz alta y para sí en lengua extranjera, a partir de sus capacidades de lectura en lengua materna. Se trabajarán determinadas estrategias de lectura combinando, en caso de necesidad, textos en lengua materna y extranjera para lograr un desarrollo gradual de las mismas.

Objetivos Específicos

- El alumno reconocerá los medios de enlace intra -y extraoracionales, así como la formación de las oraciones complejas.
- El alumno reproducirá la pausación en la lectura basándose en los signos de puntuación y en auxiliares cuando el texto así lo requiera.
- Utilizará dentro de la lectura de pausación su vocabulario pasivo real, que usará como cimiento para la lectura de familiarización.

- Lectura de familiarización.
- Empleará su vocabulario potencial para su lectura de estudio.
- Aplicará su conocimiento de la formación de oraciones complejas, así como la detección de las palabras claves por tema.
- Empleará los elementos gramático-formales, así como los medios de enlace para el pronóstico del tema.
- Podrá elaborar un plan esquema por medio de la lectura de estudio de un texto.

Objetivo General

Para los cursos de comprensión de lectura en lengua inglesa 2, se hará mayor hincapié en la lectura de textos con propósitos específicos de ojeada, de familiarización, de búsqueda y de estudio; y se desarrollarán estrategias de lectura como inferencia del significado, de apoyo en determinados puntos de la información textual, de pronóstico de sentido y de ordenamiento de la información recibida.

Objetivos Específicos

- El alumno contrastará el funcionamiento discursivo del inglés con el del español a través de la búsqueda de palabras, la correspondencia semántica y la correspondencia de oraciones.
- Diferenciará las palabras claves sintácticas, localizará las palabras claves semánticas, y realizará una comprensión fragmentaria.
- Utilizará los medios de enlace (conectores), palabras claves por tema a nivel de comprensión global a través de la lectura para sí.
- Identificará las formas de pregunta.
- Reconocerá la coherencia textual por medio de los elementos de cohesión, estrategias de generalización de información, así como la construcción de vocabulario potencial.
- Describirá las estrategias utilizadas en una lectura de estudio.
- Enunciará los elementos cohesivos y la oración tópico.
- Registrará los detalles de apoyo e introducción o idea principal mediante el uso de las estrategias de lectura de estudio.
- Extraerá la idea principal, que le ayudará a obtener una comprensión detallada del texto.

III.2. PRINCIPIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.

Con el fin de obtener los datos que proporcionarían una información confiable acerca de los niveles de entrada y salida de los alumnos a nuestros cursos de comprensión de lectura y que, al mismo tiempo, sirvieran para una comprobación de la hipótesis planteada al final del capítulo anterior, se aplicaron dos exámenes diagnóstico -en español y en inglés, respectivamente- a una muestra compuesta por 321 estudiantes, la totalidad de los cuales realizó el primer examen, y 291, el segundo.

Los estudiantes sujetos de la investigación cursaban el segundo nivel de comprensión de lectura, tenían un nivel de inglés relativamente homogéneo bien por haber pasado un examen previo de colocación, bien por haber cursado satisfactoriamente el nivel precedente. El 80% de

la muestra eran estudiantes de diferentes carreras de la ENEP, el 18% provenía de otras dependencias de la UNAM (ENEP Iztaacala, FES, Cuautitlán, etc.), mientras que el 2% restante lo conformaban estudiantes de Postgrado

La edad de los estudiantes fluctuaba, entre 19 y 25 años, 186 eran del sexo masculino y 134 del sexo femenino, y pertenecían a una clase social media baja, media y media alta. La mayoría eran estudiantes y algunos empleados de medio tiempo. La muestra se obtuvo de manera aleatoria

III. 3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DEL PROCESAMIENTO TEXTUAL EN LENGUA MATERNA.

El instrumento para evaluar la comprensión de lectura en lengua materna fue elaborado dentro de la Comisión Interdepartamental de Lectura, por la Lic. Raquel G. García-Jurado V., del Departamento de Inglés de la ENEP-ACATLÁN, y revisado por los miembros de la misma comisión.

Las características de dicho instrumento radicarón en que se trataba de un texto de tipo expositivo, de aproximadamente cuartilla y media con una batería de 17 preguntas abiertas que fueron elaboradas conforme a las concepciones que ofrecen Shardaikov (1968), Luria (1984, 1989), Vygotski (1961), y Leóntiev (1981), acerca del funcionamiento de los procesos mentales en el individuo. Las preguntas se redactaron evitando el uso de un metalenguaje que pudiera confundir al alumno (términos como generalice: la información); se le pidió realizar tareas tales como: encuentre ejemplos o localice la idea más importante, etc. El tipo de reactivos contenidos en el instrumento se redactaron de tal forma que sólo podían resolverse llevando a cabo determinadas operaciones intelectivas, las cuales debían permitirnos establecer el grado en que los alumnos procesaban la información textual en su lengua materna. Como se sabe, los procesos mentales y las operaciones intelectivas no son muchos, pero se combinan de diversas maneras, por lo que aparecieron en el instrumento diagnóstico de manera repetida en varios reactivos, pero la instrucción del reactivo enfatizaba la preeminencia de uno (o una) de ellos.

Los reactivos se colocaron en orden descendente desde las operaciones que llevaban a la generalización hasta las que requerían de detalles específicos, de la manera siguiente: (ver apéndice F).

REACTIVO 1.

Acción - comprensión.

Operaciones - clasificación y jerarquización de la información.

Procesos - abstracción y generalización.

REACTIVO 2.

Acción - expansión.

Operaciones - comparación y contrastación.

Procesos - análisis y síntesis.

REACTIVO 3 A.

Acción - comprensión esquemática.

Operaciones - desarticulación, jerarquización y compresión.

Procesos - análisis y síntesis.

REACTIVO 3 B Y C.

Acción - compresión de la información.

Operaciones - desarticulación.

Procesos - análisis y síntesis.

REACTIVO 4.

Acción - identificación de relaciones causales.

Operaciones - jerarquización.

Procesos - análisis - síntesis.

REACTIVO 5.

Acción - identificación conceptual.

Operaciones - clasificación, jerarquización y ordenamiento de la información.

Procesos - análisis y síntesis.

REACTIVO 6.

Acción - valoración.

Operaciones - comparación y contraste.

Procesos - generalización.

REACTIVO 7.

Acción - expansión de la información.

Operaciones - deducción.

Procesos - análisis y síntesis.

REACTIVO 8.

Acción - identificación de relaciones causales.

Operaciones - inducción.

Procesos - abstracción, análisis y síntesis.

REACTIVO 9.

Acción - establecimiento de analogías.

Operaciones - inducción y comparación.

Procesos - análisis, síntesis y abstracción.

REACTIVO 10.

Acción - compresión.

Operaciones - deducción.

Procesos - generalización.

REACTIVO 11.

Acción - establecimiento de analogías.

Operaciones - inducción y comparación.

Procesos - análisis, síntesis y abstracción.

REACTIVO 12.

Acción - transformación por analogía.

Operaciones - inducción.

Procesos - generalización.

REACTIVO 13 A, B y C.

Acción - sustitución.

Operaciones - diferenciación y comparación.

Procesos - análisis y síntesis

El examen se aplicó al inicio del ciclo escolar, en la segunda clase. Los alumnos fueron avisados durante su primera clase de que en la siguiente se les aplicaría un ejercicio con el propósito de medir la eficiencia con que utilizaban sus estrategias de lectura en lengua materna. Se les dieron instrucciones de que primero leyeran el texto y después contestaran las preguntas que le seguían, contaron con un máximo de dos horas para resolver este examen

El criterio que se usó, ya que el examen en sí carece de un puntaje específico de corrección, fue el siguiente

Las respuestas de los alumnos se evaluaron de acuerdo a cuatro posibles parámetros:

- a) ÓPTIMO: equivalente a una acción adecuada
- b) BIEN: equivalente a una acción aceptable, pero no totalmente adecuada
- c) REGULAR: sólo algunos elementos de la acción adecuada se encontraban presentes
- d) INSUFICIENTE: la respuesta no tenía ningún elemento de la acción adecuada

III.4. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LENGUA MATERNA.

Los resultados obtenidos de los 320 sujetos de la muestra pueden verse en el Apéndice. Los alumnos sujetos del experimento procesaron el texto en lengua materna en un nivel entre regular e insuficiente. El instrumento mostró que el alumno

- no puede procesar adecuadamente la información que lee en su lengua materna, y por tanto, no le es posible hacer la transferencia de sus habilidades como lector en la lengua extranjera,
- no es capaz de generalizar y comparar la información adecuadamente, por lo que los procesos de abstracción-análisis-síntesis no pueden ser aplicados óptimamente,
- encuentra gran dificultad en sintetizar información, ya sea en cuadros sinópticos o en forma de resumen;
- enfrenta grandes dificultades para delimitar los subtemas en un texto porque no jerarquiza adecuadamente;
- tiende a confundir las relaciones de causalidad, catalogando como causas lo que en realidad son efectos;
- se le dificulta encontrar relaciones de analogía, comparando un tractor con un arado al pedirle que buscara relaciones de objetos que se pueden usar manual y eléctricamente,
- en la mayoría de los casos no es capaz de formular derivaciones de palabras, dando ejemplos de sinonimia o derivaciones falsas, por ejemplo: almacenar-almacenación,
- no reconoce adecuadamente los marcadores del discurso, confundiendo los conectores de causa y efecto y adversativos con otro tipo de conectores.

También se aplicó una encuesta a estos mismos alumnos para saber cuáles eran sus inquietudes y necesidades de los cursos de lectura. Aunque los resultados se presentan en otra

parte de este trabajo, se encontró que los alumnos consideran importante la comprensión de lectura para el apoyo de sus estudios, sin embargo, ellos mismos reconocen que faltan a sus clases de inglés con frecuencia, ya sea porque se les empalmaba su clase o porque no les gustaba el curso (ver apéndice B)

Tomando en cuenta los resultados del examen diagnóstico en lengua materna y partiendo de los lineamientos sobre la metodología de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera planteados por la CICLEA, se procedió entonces a trabajar con los objetivos para los cursos de lectura en inglés nivel 2, los cuales tomaban en cuenta tanto las necesidades de los alumnos, como los conocimientos y habilidades que debían ser capaces de aplicar para llevar a cabo una lectura eficiente en inglés, se prepararon materiales que los materializaran en el salón de clases, y se conformaron 2 grupos -uno experimental y otro de control- a fin de comprobar la validez de la hipótesis, estos materiales se utilizaron únicamente con el grupo experimental, mientras que el grupo control trabajó con los materiales tradicionales. Para llevar a cabo esta investigación, se decidió recurrir a un experimento de campo. Se eligió el experimento de campo en vez de uno de laboratorio, porque éste facilita que los alumnos trabajen de manera libre y espontánea, permitiendo que el experimento nos de resultados reales y fidedignos. Para este experimento los dos grupos -el experimental y el de control- fueron elegidos al azar de una muestra de 320 alumnos con las características mencionadas anteriormente. Los materiales se utilizaron durante todo el semestre y, al final del mismo, se aplicó un examen diagnóstico para medir niveles de salida, tanto del grupo experimental como del grupo control, los cuales se analizan en este capítulo.

Para poder hacer el análisis se eligió la "t" de STUDENT como instrumento estadístico. El motivo de esta elección se debe a que los resultados de los dos grupos son independientes y solamente se obtuvieron dos medias, la del grupo experimental y la del grupo control, además de que los promedios obtenidos tenían calificaciones reales, lo que obligaba a utilizar una prueba paramétrica. Esta prueba estadística es la más recomendada para este tipo de casos con dos medias y medidas independientes, ya que es una prueba confiable y muy reconocida en la metodología de la investigación. El nivel de significancia utilizado en la prueba fue de 0.05, ya que no era necesario hacerla muy rigurosa por no ser un estudio dedicado a la salud.

Después de haber aplicado el examen diagnóstico en español a la muestra de 320 estudiantes fue posible detectar que los alumnos tenían problemas para procesar la información contenida en un texto en lengua materna, lo que probó que los cursos de lectura que se imparten en la ENEP deben considerar la enseñanza de estrategias para la utilización óptima de los procesos intelectivos de los alumnos operantes durante la lectura.

III.5. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO SUMATIVO DEL PROCESAMIENTO TEXTUAL EN LENGUA EXTRANJERA.

El instrumento diagnóstico sumativo del procesamiento textual en lengua extranjera fue elaborado en el Departamento de Inglés de la ENEP-ACATLAN, revisado y validado por profesores del Departamento.

Las características del instrumento radicaron en que se trataba de un texto de tipo expositivo, de aproximadamente cuartilla y media con una batería de 19 preguntas. (Apéndice II)

Los reactivos se colocaron en orden descendente desde las operaciones que llevaban a la generalización hasta las que requerían de detalles específicos, de la manera siguiente:

SECCION I.

Preguntas 1 a la 2

Acción - comprensión

Operaciones - clasificación y jerarquización de la información.

Procesos - abstracción y generalización

Preguntas 3 a la 4.

Acción - expansión.

Operaciones - comparación y contrastación.

Procesos - análisis y síntesis.

SECCION II.

Preguntas 2 a la 3

Acción - comprensión esquemática.

Operaciones - desarticulación, jerarquización y comprensión.

Procesos - análisis y síntesis

Pregunta 4.

Acción - comprensión de la información

Operaciones - desarticulación.

Procesos - análisis y síntesis.

SECCION III.

Preguntas 5 a la 6.

Acción - identificación de relaciones causales.

Operaciones - jerarquización.

Procesos - análisis - síntesis.

Preguntas 7 a la 8

Acción - identificación conceptual.

Operaciones - clasificación, jerarquización y ordenamiento de la información.

Procesos - análisis y síntesis

SECCION IV.

Pregunta 9.

Acción - valoración.

Operaciones - comparación y contraste.

Procesos - generalización.

Pregunta 10.

Acción - expansión de la información.

Operaciones - deducción.

Procesos - análisis y síntesis.

SECCION V.

Preguntas 11 a la 12.

Acción - identificación de relaciones causales.

Operaciones - inducción

Procesos - abstracción, análisis y síntesis

Pregunta 13.

Acción - establecimiento de analogías

Operaciones - inducción y comparación

Procesos - análisis, síntesis y abstracción

SECCION VI.

Pregunta 14

Acción - comprensión

Operaciones - deducción

Procesos - generalización

Pregunta 15.

Acción - establecimiento de analogías

Operaciones - inducción y comparación

Procesos - análisis, síntesis y abstracción.

Preguntas 16 a la 17.

Acción - transformación por analogía.

Operaciones - inducción.

Procesos - generalización.

Preguntas 18 a la 19.

Acción - sustitución.

Operaciones - diferenciación y comparación.

Procesos - análisis y síntesis.

El instrumento se aplicó al final semestre escolar para medir los avances alcanzados por los alumnos. Se les dieron instrucciones, pertinentes y contaron con un máximo de dos horas para resolver este examen. El criterio que se usó para validar el instrumento fue el establecido por el Departamento de Inglés, es decir que el examen tiene un valor de 40 puntos en donde la calificación de pase es de 28 puntos para obtener un total de 70, que es la calificación mínima aprobatoria y la cual se promedia con el primer examen parcial sumativo.

III.6. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LENGUA EXTRANJERA.

Los resultados obtenidos de los 131 alumnos del grupo control, sujetos al experimento, muestran que éstos procesaron el texto en lengua extranjera, algunos de manera regular y otros de manera insuficiente. El instrumento mostró que el alumno:

- **no puede procesar adecuadamente información que lee en la lengua extranjera, y por tanto, no le es posible hacer la transferencia de sus habilidades como lector en lengua materna;**
- **no es capaz de generalizar y comparar la información adecuadamente, por lo que los procesos de abstracción-análisis-síntesis no pueden ser aplicados óptimamente;**

- encuentra gran dificultad en sintetizar información, ya sea en cuadros sinópticos o en forma de resumen;
- enfrenta grandes dificultades para delimitar los subtemas en un texto por que no jerarquiza adecuadamente.
- tiende a confundir las relaciones de causalidad, catalogando como causas lo que en realidad son efectos;
- se le dificulta encontrar relaciones de analogía.
- no reconoce adecuadamente los marcadores del discurso, confundiendo los conectores de causa y efecto y adversativos con otro tipo de conectores

En relación con los resultados obtenidos por los 160 alumnos del grupo experimental, sujetos al experimento, estos revelan que procesaron el texto en lengua extranjera, algunos en forma adecuada y otros de manera óptima. El instrumento mostro que el alumno

- procesa adecuadamente la información que lee en la lengua extranjera, lo que demuestra la posibilidad de transferir sus habilidades como lector en lengua materna,
- es capaz de generalizar y comparar la información por lo que los procesos de abstracción-análisis-síntesis pueden ser aplicados adecuadamente.
- no encuentra grandes dificultades para sintetizar la información, ya sea en cuadros sinópticos o en forma de resumen,
- delimita los subtemas en un texto, porque jerarquiza adecuadamente,
- maneja bien las relaciones de causalidad, catalogando causas y efectos en su secuenciación,
- reconoce adecuadamente los marcadores del discurso, reconociendo todo tipo de conectores

III.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los datos obtenidos del examen sumativo en lengua inglesa, aplicado tanto al grupo experimental como al grupo de control, nos dejan ver los resultados que serán presentados a través de histogramas y de gráficas, las cuales detallaremos a continuación

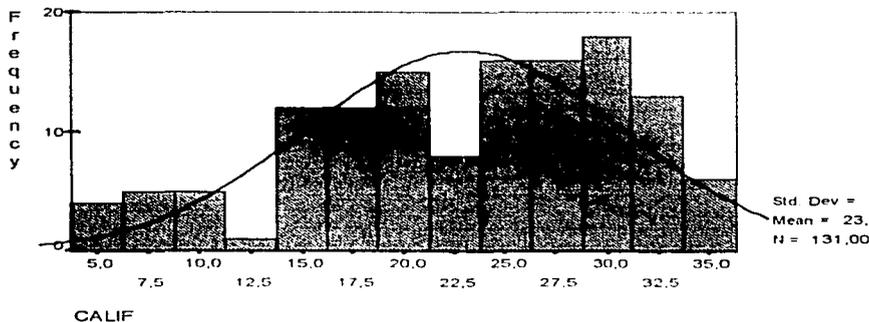
El histograma que presenta al grupo de control nos muestra que en los 131 casos los resultados fueron como sigue

Media	23.000
Moda	30.000
Mediana	24.000
Rango	30.000
Desviación Estandar	7.777
Error Estandar	679
Varianza	60.485

De acuerdo a estos resultados, tenemos que un 25% de la población del grupo control obtuvo una calificación de 17.5 puntos, un 50% a una calificación de 24 puntos, y un 25% a una calificación de 29 puntos, calificaciones que, por otra parte, y de acuerdo con los parámetros establecidos por el Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-Acatlán, deben alcanzar un mínimo de 28 puntos sobre un total de 40 puntos contenidos en el examen. Los resultados analizados anteriormente del grupo control nos permiten ver que el 75% del grupo salió reprobado y que sólo un 25% del mismo aprobó el examen diagnóstico sumativo en lengua inglesa

Histogram

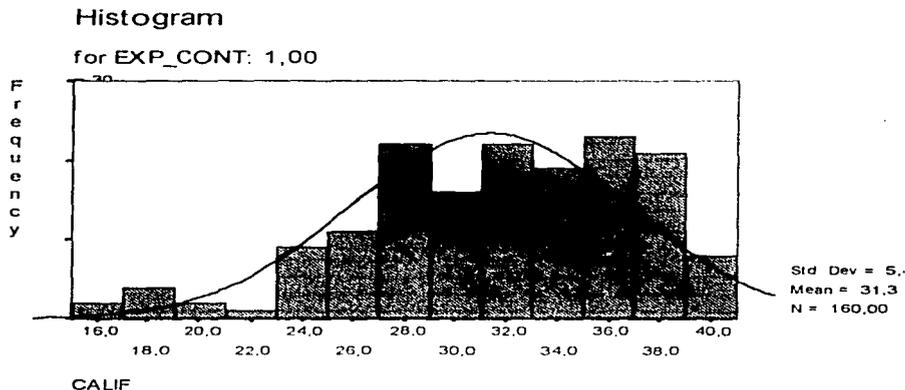
for EXP_CONT: 2.00



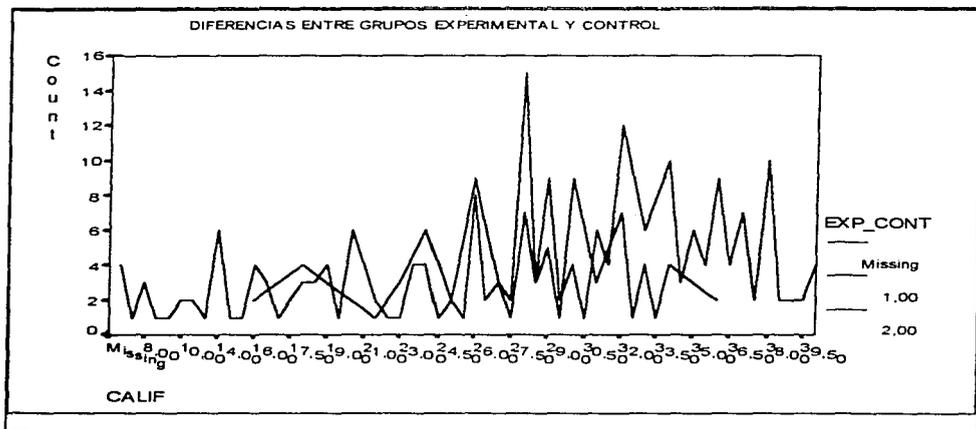
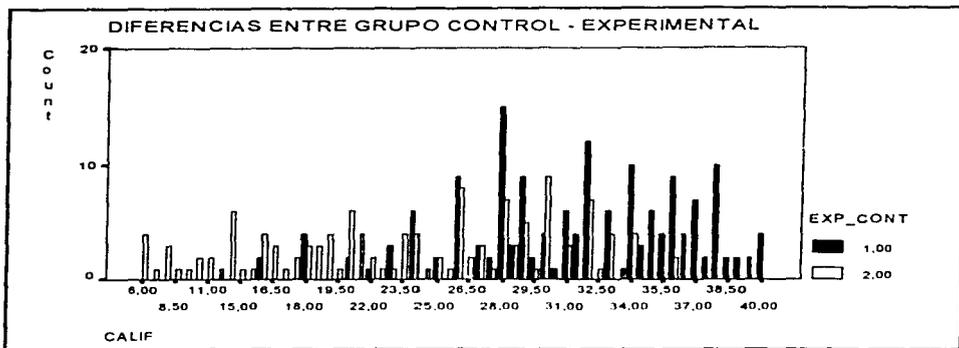
El histograma del grupo experimental con un total de 160 casos nos reportó lo siguiente:

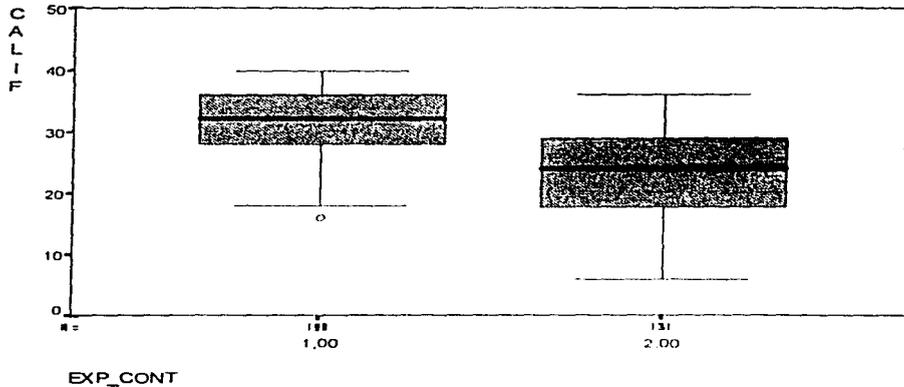
Media	31.320
Moda	28.000
Mediana	32.000
Rango	24.000
Desviación Estandar	5.425
Error Estandar	.428
Varianza	29.430

De acuerdo con estos resultados podemos darnos cuenta de que un 25% de la población obtuvo 28 puntos de calificación, un 50% 32 puntos de calificación y un 25% 38 puntos de calificación, lo que refleja que el grupo experimental, el cual trabajó con los nuevos objetivos propuestos y con los materiales diseñados para alcanzarlos, nos dio como calificación mínima, en este caso, 28 puntos, o sea, que todos los alumnos aprobaron su examen diagnóstico sumativo en lengua inglesa.



Al establecer la comparación entre los dos grupos, el de control y el experimental, podemos concluir que los resultados obtenidos por el grupo experimental fueron altamente satisfactorios y que tanto los nuevos objetivos, como los materiales diseñados y utilizados en este curso lograron su cometido; lo cual comprobó, a su vez, la validez de la hipótesis





BOX PLOT

Esta es una gráfica cuyo propósito es mostrar las diferencias de medidas separadas. Las “cajas” muestran el grupo experimental y el de control. La “caja” abarca del percentil 25 en la parte inferior al percentil 75 en la parte superior. La línea horizontal representa la mediana. Los valores extremos se aprecian marcados con un círculo. El 50% de los casos están representados dentro de la “caja”.

De la línea que marca la mediana es posible observar que el grupo control tiene valores más bajos que el experimental, además de que en el control se observan más valores extremos. Así mismo se observa por la altura de la línea que hay un sesgo negativo, lo que indica una tendencia hacia las calificaciones bajas.

En el grupo experimental se observa sesgo positivo, lo que indica que hay una tendencia hacia las calificaciones altas.

CONCLUSIONES GENERALES

Este trabajo se propuso como objetivo central mejorar los actuales niveles de procesamiento intelectual de los estudiantes que cursan el segundo nivel de los cursos de lectura en lengua inglesa, mediante la elaboración de nuevos objetivos que satisficieran equilibradamente tanto los intereses institucionales, como las expectativas de dichos estudiantes. La consecución de este objetivo central presupuso, en primer lugar, el análisis de las necesidades de la Institución, así como las expectativas de los estudiantes. Para ello se aplicó a estos una encuesta, que mostró que los elevados índices de reprobación y deserción observados en los últimos tres años obedecían, fundamentalmente, a problemas de motivación, falta de hábitos de estudio independiente, y de posibilidades reales de aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos en su desempeño académico, entre otros. Este último problema se correspondió con los resultados de una encuesta aplicada a profesores del campus, los cuales, en un elevado porcentaje admitieron que, o bien no consultaban bibliografía de su área en inglés, o bien no la recomendaban a sus estudiantes por diversas razones.

A partir de estos resultados, pero teniendo en cuenta también la necesidad de mejorar la propia calidad de los cursos de lectura, se emprendió la tarea de dotarlos de una sólida fundamentación teórica, a través del análisis de las particularidades psicológicas de este tipo receptivo de actividad discursiva, del examen de los principales métodos de enseñanza del inglés desarrollados en nuestro siglo, así como de la revisión de la bibliografía disponible en el campo de la psicología, la psicolingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras. Se analizaron, asimismo, los objetivos de los programas de los dos niveles de los cursos de Comprensión de Lectura que se utilizan actualmente en el Depto. de Inglés del CIE de la UNAM Campus Acatlán.

Este trabajo nos llevó a formular, además de las hipótesis central del trabajo, una hipótesis secundaria, basada en dos supuestos:

1. La existencia de obstáculos a la transferencia de hábitos y habilidades de lectura en lengua materna a la lectura en lengua inglesa.

La falta de un desarrollo adecuado, en los estudiantes, de los procesos intelectivos necesarios para el desarrollo del proceso de lectura en general

Ambos factores llevaron a la conclusión de que era necesaria una nueva formulación de objetivos que los tomasen en consideración y sirviesen de base orientadora para lograr una formación por etapas, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en lengua inglesa, de las estrategias y tácticas necesarias para una lectura eficiente. La comprobación de esta hipótesis secundaria, que se derivaba y precisaba la hipótesis principal, condujo a la aplicación de un experimento en una muestra apreciable y, a la vez, confiable de estudiantes del segundo nivel del curso de lectura en inglés, divididos en dos grupos: uno experimental y otro de control. A ambos grupos se les aplicaron dos

instrumentos diagnósticos de procesamiento textual, uno en lengua materna y otro en lengua extranjera. Los resultados de esta aplicación mostraron que los factores que habíamos tomado en consideración como detonantes de la alta reprobación y deserción eran válidos, por lo que se impuso la tarea de comprobar si los nuevos objetivos que se proponían para este segundo nivel comprobaban la hipótesis central del trabajo.

Así, se elaboraron también nuevos materiales con los que debería trabajar el grupo experimental, mientras que el de control lo hizo con los materiales y objetivos tradicionales. Los resultados derivados de la aplicación del experimento confirmaron plenamente la hipótesis central del trabajo, ya que la media fue de 31.3 puntos sobre 40 para el grupo experimental, y sólo de 23 puntos sobre 40 para el grupo de control.

El trabajo de investigación que se presenta comprobó fehacientemente la necesidad que existe, dentro del Depto. de Inglés, de formular nuevos objetivos para los niveles 1 y 2 de los cursos de comprensión de lectura que en él se imparten, lo cual elevaría la calidad de los cursos y repercutiría en beneficio de la población estudiantil. El haber comprobado la validez y eficacia de los nuevos objetivos que se propusieron en el grupo experimental respecto de los antiguos en el grupo de control, permitió constatar la justeza de la propuesta. Al mismo tiempo, la elaboración de nuevos materiales docentes que implicó el desarrollo de la investigación, hizo ver la imperiosa necesidad de reestructurar los manuales de lectura 1 y 2, vigentes en la actualidad, o, en su defecto, de crear nuevos materiales didácticos, lo que puede ser ya tema de posteriores investigaciones.

Por otra parte, al hacer una revisión de las metodologías utilizadas durante muchos años en la enseñanza del inglés, así como la consulta de diferentes bibliografías, esta investigación puede brindar la oportunidad de desarrollar otros estudios con un enfoque hacia la comprensión de lectura y que pueden ser, a saber:

- El análisis de los textos de lectura para CL 1 y 2
- La propuesta de los nuevos objetivos para los Cursos de CL 1.
- La selección y elaboración de materiales de lectura (TEXTOS) para CL 1 y CL 2.
- La elaboración de los nuevos manuales de Comprensión de Lectura para CL 1 y CL 2.
- La elaboración de nuevos programas para CL 1 y CL 2.

Para concluir, la presentación de esta tesis, así como su elaboración, tuvo como finalidad primordial la fundamentación y validación de la propuesta de los objetivos antes mencionados, teniendo en mente siempre la preparación de los alumnos que deben llevar estos cursos de comprensión de lectura, así como también a los maestros que imparten esta materia y a los futuros maestros de la Institución inscritos en la Licenciatura de la Enseñanza de Inglés como una vía hacia una forma de conciencia de la importancia que tiene dentro del Inglés la Comprensión de Lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York. New York, Grune & Stratton.
- Allen, Virginia French. (1953). *People in Livingston: A reader for Adults Learning English*. New York, Thomas y Crowel.
- Bloomfield, Leonard and Barnhalt, Clarence, L. (1961). *Let's Read. A Linguistic Approach*. Detroit . Wayne State University Press.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D.; Deborah, S. (1991). *Challenges*. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
- Brown, Roger (1987). *A first Language: The Early Stages*. Massachussets. Cambridge University Press.
- Carrel, Patricia; Devine, L. Joanne; David Eskey. (1988). *Interactive Approaches to Second Language, Reading*. New York. Cambridge University Press.
- Castaños, F. y Emilson, E. (1981). *Flexibilidad y Control. Reflexiones Sobre el Diseño de Cursos de Lectura en torno a las Experiencias del CELE. En el Area de Inglés*. Estudios de Linguística Aplicada Año 1. No. 10 México D.F.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. (1983) *The Grammar Book. An ESL EFL Teacher's Course*. Massachussets. Newbury House.
- Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London. Penguin.
- Croft, Henneth. (1960). *Reading and Word study for Students of English as a second language*. New Jersey. Prentice-Hall.
- Chapman, L. John. (1987). *Reading from 5-11 years*. Open University Press. England.
- Damison, Dorothy and Hayden, Rebecca . (1961). *Reading in English for students of English as a second language series*. New Jersey. Prentice Hall.
- Dulay, Heidi C.; Burt, Marina K. 1973. *Errors and Strategies in second language acquisition*.

- Escamilla, José Carlos; Gilbón, Dulce Ma. (1991-1992) *Como Enriquecer un Curso de Lengua por Medio de la Lectura*. Memorias del Encuentro ANIMMLEX. México D.F.
- Finochiaro, Mary and Bonomo, Michael (1973) *The Foreign Language Learner. A guide of teachers*. New York RegentsPublishing Co.
- Franco García Elvia y Navarrete Hernández, Emma (1993) *La influencia del sexo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura ENEP Acatlán, México D.F.
- Francolugo Mercado, Claudia (1993) *Estrategias de Producción Oral*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura, ENEP Acatlán, México
- Galperin, P. Y. (1979) *Introducción a la Psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid. Pablo del Rio Editor.
- García Jurado Velarde, Raquel (1994) *Proyecto para la elaboración del programa de Comprensión de Lectura para el Depto. de Inglés*. Documentos internos CIE Depto. de Inglés. ENEP Acatlán, México, D. F.
- Grellet, Françoise (1981) *Developing Reading Skills*. English Language textbooks for foreigners. London. Cambridge University Press
- Goodman, K. S. and Fleming J.T. (1969) *Psycholinguistics and The Teaching of Reading*. Delaware. Informational Reading Association
- Halliday, M.A.K. y Hasan, Rukaiya. (1976) *Cohesion in English*. London Longman
- Hatch, Evelyn (1978) *Second Language Acquisition. A book of reading*. Massachusetts. Newbury House.
- Hatch, Evelyn and Farhady, Hossein (1982) *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Massachusetts. Newbury House.
- Hernández Lazo, Ma. del Carmen (1987) *Diseño de un Curso de Comprensión de Lectura para Textos Literarios para la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la ENEP Acatlán*. Tesis para obtener el Grado de Maestría, México D.F.
- Ito Sugiyama, Gloria; Jiménez, Bertha (1991-1992). *El olvido y sus recuperaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Memorias del 7º encuentro del CELE, México, D.F.

- Krashen Stephen D. Tracy D. Terrell. (1983). *The natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. London Redwood Ltd.
- Krashen, Stephen D. (1985). *Input Hypothesis*. New York. Longman Group Limited. 2nd. Edition.
- Leontiev, A. A., (1961). *Psycholinguistics*. Leningrado. Academia NAUK SSSR.
- Leontiev, A. A., (1981). *Psychology and the Language Learning Process* New York Pergamon Press. Inc.
- Lucas M. (1990). *Four Important Factors in Reading* English Teaching Forum. Vol. XXVIII Núm 3, July.
- Luria, A. R. (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Editorial Visor.
- Luria, A. R. (1989) *El cerebro en Acción*. México. Editorial Roca.
- Mackay, Bertman and Jordan. (1979) *Reading in a second Language. Hypothesis, Organization, and practice*. Massachusetts. Newbury House Publishers Inc
- Matute, Esmeralda, Carreon Silvia, et al (1994), *La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los Noventa*. Estados de Conocimiento: Cuaderno 9 Lenguaje, Lecto-Escritura y Lenguas Extranjeras. CISE-UNAM. Segundo Congreso, México, D.F.
- Moreno Bayardo Ma. Guadalupe (1985) Segunda Edición *Didáctica: Fundamentación y Práctica 1 y 2*. Editorial Progreso, México D.F
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Nuttall, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in foreign Language*. London. Heinemann. Educatinal Books.
- Richards, Jack (1973) *Error Analysis and Second Language Strategies*. Massachusetts. Newbury House.
- Rivers, M. Wilga (1968) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago. The University Chicago Press.
- Silberstein, S. (1987). *Let's take another look at reading. Twenty-five years of reading instruction*. English Forum Vol. XXV pag 28. Num. 4 October.
- Shardakov, M. N. (1968) *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. México. Editorial Grijalbo.

- Smith, Frank. (1973). *Reading*. London. The University Press Cambridge.
- Smith, Frank (1988) *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning* (14th. Edition) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Ass., Publish.
- Stockwell, Robert; B. Brown; J. Donald; Martin John W. (1965) *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Titone, Renzo. (1976) *Psicolingüística Aplicada*. Traducción Maria Celia Eguibar. Buenos Argentina. Editorial Kapeluz.
- Van Dijk, T. A. (1980) *Estructuras y Funciones del Discurso*. México. Siglo XXI. Editores, S.A.
- Vivaldo, L. Javier (1992) *Determinantes lingüísticos y psicológicos del procesamiento del discurso académico presente en inglés en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Vygostki, L.S., (1961) *Thought and Language* Traducción del Ruso. New York. Wiley.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Hong Kong. Oxford University.

APENDICES

A.	OBJETIVOS GENERALES DEL DEPTO. DE INGLÉS Y LINEAMIENTOS PARA LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DEL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS, 1985.....	(70)
B.	ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS Y RESULTADOS DE LA MISMA.....	(77)
C.	ENCUESTA APLICADA A PROFESORES Y RESULTADOS DE LA MISMA.....	(85)
D.	CIRCULAR "COMPRENSIÓN DE LECTURA 1".....	(87)
E.	CIRCULAR "COMPRENSIÓN DE LECTURA 2".....	(91)
F.	PORTADAS DE LOS MANUALES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EDICIÓN PILOTO 1 Y 2.....	(97)
G.	EXAMEN DIAGNÓSTICO EN LENGUA MATERNA.....	(104)
H.	EXAMEN DIAGNÓSTICO SUMATIVO EN LENGUA EXTRANJERA.....	(110)
I.	REGISTRO DE CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.....	(115)
J.	REPORTE DE FRECUENCIAS OBTENIDAS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.....	(120)

APENDICE A

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN" CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DEPARTAMENTO DE INGLÉS

1. OBJETIVOS GENERALES DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS

El departamento de inglés procura que sus objetivos se encuadren a los objetivos principales de la Universidad, o sea, a la docencia, investigación y extensión. Para esto, el departamento cumple las siguientes funciones:

- 1.1. Programar e impartir cursos
- 1.2. Programar y elaborar planes de trabajo con el fin de llevar a cabo la investigación y preparación de material didáctico.
- 1.3. Elaborar, evaluar y validar los cursos a cargo del departamento, exámenes, y el material didáctico utilizado para los cursos.
- 1.4. Programar, ofrecer y llevar a cabo actividades académico-culturales como apoyo a los cursos. (Coro, teatro y boletín del C.I.E.)
- 1.5. Elaborar, programar, ofrecer y aplicar los exámenes de comprensión de lectura y posesión, requisito para recibirse en la mayoría de las carreras ofrecidas en esta E.N.E.P.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO POR EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS.

A. Actividades contempladas en los Cursos.

Existen dos programas básicos para la enseñanza del inglés en este Centro.

1. Un programa denominado de comprensión de lecturas, por medio del cual se da al estudiante los instrumentos básicos para que lea y comprenda libros de textos propios de su carrera artículos de revistas de cierto nivel académico y otro material impreso.

En los cursos, los alumnos leen y discuten los textos y resuelven ejercicios sobre los textos mismos, gramaticales, de vocabulario, etc. Trabajan individualmente, en pequeños equipos o en grupo y las clases se llevan a cabo en español.

Este programa y su material se enfoca hacia las Ciencias Sociales ya que la mayoría de las carreras en esta E.N.E.P. son de esta área. El programa se cumple en dos semestres y tiene gran demanda ya que la mayoría de las carreras tienen como requisito que sus estudiantes acrediten el examen de comprensión de lectura.

PRIMER NIVEL DE INGLÉS COMPRENSIÓN DE LECTURA (CL 1)

1- OBJETIVOS GENERALES

El alumno comprenderá de manera global un texto sencillo en Inglés, generalmente no más extenso que dos cuartillas, y con o sin el uso del diccionario.

2- OBJETIVOS INTERMEDIOS Y ESPECIFICOS

2.1. Comprensión de Lectura

- 2.1.1. El alumno identificará la formación y ortografía de las palabras y la función de la puntuación, mediante la lectura de textos impresos.
- 2.1.2. El alumno reconocerá, en textos impresos, las siguientes estructuras del idioma Inglés:
1. Sujeto + Verbo + Complemento
 2. Singularidad y pluralidad
 3. Género
 4. Cuantificadores (some, any, a, an, no, etc.)
 5. There is/ There are
 6. Posesivos (Genitivo anglo-sajón y estructuras similares al español)
 7. Pronombres: personales y posesivos
 8. Adjetivos: posesivos y demostrativos
 9. Ubicación del adjetivo en inglés
 10. Adverbios
 11. Sustantivos de unidad, de masa y colectivos
 12. Preposiciones
 13. Formación de palabras (afijos, palabras compuestas)
 14. Comparativos (more than, adj. + er than, less than)
 15. Superlativos (The most + adj., the adj. + est.
 16. Estructuras verbales: tiempos simples (presente, pasado y futuro) en voz activa y pasiva.
 17. Verbos regulares e irregulares
 18. Verbos modales (would, could, can, may, must, should, have to, ought to, etc.)
- 2.1.3. El alumno identificará el significado, en contexto, de un número determinado de palabras mediante la lectura de material impreso.
- 2.1.4. El alumno responderá en español, en forma oral y escrita, a ejercicios sobre el contenido global de un texto impreso, también elaborados en español.
- 2.1.5. El alumno desarrollará y aplicará estrategias de lectura tales como: predecir, hacer hipótesis, sintetizar, inferir, interpretar, resumir, extraer información, transferir, analizar, adivinar, et.c.

1. OBJETIVOS GENERALES

- 1.1. El alumno comprenderá de manera global un texto en inglés más largo y completo que en el primer nivel, con o sin la ayuda del diccionario.
- 1.2. El alumno estará preparado para presentar el examen de Comprensión de Lectura (equivalente al examen final de este nivel y requisito de muchas de las carreras).

1. OBJETIVOS INTERMEDIOS Y ESPECIFICOS**2.1. Comprensión de Lectura**

- 2.1.1. El alumno identificará, a un nivel más complejo que el primero, la formación y la ortografía de las palabras y la función de la puntuación, mediante la lectura de textos originales impresos.
- 2.1.2. El alumno reconocerá cualquier tipo de estructuras contenidas en textos originales en inglés.
- 2.1.3. El alumno identificará el significado en contexto de un número mayor de palabras mediante la lectura de material impreso.
- 2.1.4. El alumno responderá en español en forma oral y escrita ejercicios sobre el contenido global y específico de textos impresos de mayor complejidad.
- 2.1.5. El alumno desarrollará y aplicará estrategias de lectura tales como: predecir, hacer hipótesis, sintetizar, inferir, interpretar, resumir, extraer, organizar información, transferir, adivinar, etcétera, en ejercicios más avanzados que en el primer nivel.

APENDICE A**LINEAMIENTOS
PARA LOS CURSOS DE
COMPRESION DE LECTURA****DEL****CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS
DE LA****E.N.E.P. ACATLAN****OCTUBRE DE 1985.**

1. **Introducción.**
2. **Antecedentes históricos.**
3. **Análisis de la situación.**
4. **Algunas consideraciones teóricas.**
5. **Objetivos de los cursos.**
6. **Estructura de los cursos.**
 - a) niveles y duración.
 - b) materiales.
7. **Metodología.**
 - papel de la traducción.
 - manejo de léxico.
 - manejo de gramática.
 - relación con el contenido.
8. **Papel del maestro.**
9. **Lectura extensiva.**
 - selección del material.
 - metodología de trabajo.
 - evaluación.
 - banco de textos.
10. **Evaluación.**

LINEAMIENTOS PARA LOS CURSOS DE COMPRESION DE LECTURA DEL CIE - ACATLAN

INTRODUCCION

La necesidad creada por el mundo actual de poder entender textos en lengua extranjera ha sido el motivo de que la mayoría de las universidades en México exijan la comprensión de textos escritos en otro idioma como parte de los requisitos curriculares. Esta situación ha llevado a diversas instituciones de enseñanza superior a incluir el manejo de idiomas extranjeros como parte integral de la formación de los alumnos. La UNAM, para satisfacer esta necesidad, creó centros de idiomas en sus distintos planteles.

El Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP-Acatlán inició sus actividades con cursos orientados hacia el desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, entender, leer y escribir). En 1981 vió la necesidad de buscar mejores caminos para ayudar a sus alumnos, dado que una gran cantidad, a pesar de haber cursado varios semestres de idioma extranjero, reprobaban el "examen de requisito" en comprensión de lectura previsto por sus carreras. Dicha situación originó la formación de una comisión compuesta por representantes de los cinco idiomas que se impartían en el CIE (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) para establecer criterios y lineamientos generales que sirvieran como guía en la elaboración de cursos orientados exclusivamente a la comprensión de lectura en lengua extranjera.

Después de un análisis concienzudo de la situación, se concluyó que la capacitación

en Comprensión de Lectura requiere de mucha más atención y práctica de la que se le puede dar en cursos orientados al desarrollo del habla, del entendimiento oral, de la escritura, además de la lectura. Dicha conclusión se vió reforzada por el hecho de que la mayoría de los alumnos mostraban tener el hábito de lectura poco desarrollado en su propio idioma.

Este documento pretende reflejar los frutos del trabajo de esa comisión. Después de tres años de búsqueda para establecer lineamientos generales que guiaran la elaboración de cursos en Comprensión de Lectura diseñados de acuerdo a las necesidades de los alumnos de la ENEP Acatlán, tras haber elaborado e implementado cursos de CL en cinco idiomas siguiendo esa pauta común, se han querido dejar asentados los resultados de la experiencia. Se pretende así dar un apoyo a los profesores que se encuentran ante la tarea de impartir cursos de Comprensión de Lectura con una metodología clara y adecuada.

No se pretende presentar un manual que se siga en forma mecánica, ya que cada situación requiere de respuestas propias de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos que conforman un grupo. Sin embargo, si se considera que la experiencia de la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura pueda enriquecer la labor de los profesores del CIE y reforzar el trabajo del Centro para poder brindar cada vez mayor ayuda a sus estudiantes.

***ESTOS LINEAMIENTOS PUEDEN SER CONSULTADOS EN EL
DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE
LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN***

UNAM ENEP ACATLAN
CIE - DEPTO. DE INGLES

SECCION DEL CURSO
DE LECTURA

APENDICE B

ENCUESTA

La información que se obtenga de las siguientes preguntas servirá para conocer las inquietudes y necesidades de los estudiantes inscritos en los Cursos de Lectura en Inglés, por lo que agradeceremos respuestas sinceras.

MARCA LAS RESPUESTAS CON UNA "X" Y COMPLETE LA INFORMACIÓN CUANDO SEA NECESARIO.

1. NIVEL QUE CURSAS

- a) CL-1 b) CL-2

2. EDAD

- a) 18-19 años c) 23-25 años
b) 20-22 años d) 26 o más años

3. SEXO

- a) masculino b) femenino

4. ERES ALUMNO DE:

- a) ENEP Acatlán d) Comunidad externa
b) otras ENEPS e) otro _____
c) C. U.

5. Si eres alumno de la UNAM en que área estudias:

- a) Humanidades
b) Ciencias Sociales
c) Físico-Matemáticas
d) Médico-Biológicas

CARRERA

6. Semestre que cursas actualmente

- a) I a II
- b) III a V
- c) VI a IX

7. ¿Tienes condicionada tu inscripción por no haber cubierto el requisito de idioma?

- a) si
- b) no

8. Estas repitiendo el curso que estás tomando

- a) si
- b) no (pasa a la pregunta 8)

9. Si contestaste afirmativamente a la pregunta anterior indica la causa:

- a) las actividades en mis otras materias no me lo permitieron
- b) el curso no me motivó.
- c) no me gusto como lo impartía el profesor
- d) otro _____

10. ¿Por qué te inscribiste en este curso?

- a) porque no encontré lugar en el programa global.
- b) porque tengo que cumplir con el requisito.
- c) porque necesito leer textos en inglés.
- d) otro _____

11. ¿Por qué estudias inglés en particular?

- a) porque lo necesito para mi carrera.
- b) porque me lo piden como requisito.
- c) por la importancia que tiene saber este idioma.
- d) porque me gusta.
- e) otro _____

12. ¿Estudias otro idioma?

- a) si _____
- b) no (pasa a la pregunta No. 16)

13. Especifica cuál: _____

13. ¿Por qué?

- a) porque es requisito para mi carrera.
- b) porque me gusta.
- c) por superación personal.
- d) otro _____

14. ¿Le dedicas tiempo de estudio a los idiomas fuera de las horas de clase?

- a) si
- b) no (pasa a la pregunta 16)

15. Indica la causa:

- a) por falta de tiempo
- b) por falta de interés
- c) no lo creo necesario
- d) otro _____

16. ¿Faltas a tu Curso de Lectura con frecuencia?

- a) si
- b) no (pasa a la pregunta 18)

17. ¿Por qué?

- a) porque se me empalma con otra materia.
- b) porque le doy más importancia a otras materias.
- c) porque el curso es aburrido.
- d) otro _____

18. ¿Has tenido oportunidad de consultar bibliografía en inglés para tus trabajos en la carrera?

- a) si
- b) no (pasa a la pregunta 23)

19) indica la frecuencia:

- a) frecuentemente
- b) algunas veces
- c) una vez

20. indica la razón:

- a) era bibliografía obligatoria
- b) era parte de un trabajo de investigación
- c) un profesor de mi carrera la propuso
- d) otro _____

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

28 ¿Al inscribirte recibiste información suficiente acerca de los cursos de Comprensión de Lectura?

a) si

b) no

29) ¿En dónde?

a) tu coordinación

c) el Departamento de Inglés

b) Servicios Escolares del CIE

d) otro _____

APENDICE B

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS.

Se aplicó a los alumnos inscritos en Comprensión de Lectura en Inglés, durante el semestre 94-II, una encuesta a un total de 500 estudiantes para conocer las inquietudes y necesidades de los mismos, en relación con los cursos.

Se les pidió responder el nivel que estaban cursando de C.L.; el 80% contestó que CL- 2 y el 20% que CL-1; un 71% correspondió al sexo masculino y un 29% al sexo femenino. Un 35% estuvo entre los 18 y 19 años; un 35% entre los 20 y los 22 años; un 20% entre los 23 y los 25 años, y un 10% entre los 26 o más. Un 90% son alumnos de la ENEP-Acatlán, un 8% de otras dependencias de la UNAM y un 2% correspondió a Universidades incorporadas a la misma.

En cuanto a las carreras que cursaban, un 70% lo hacía en el área de Físico-Matemáticas, un 15% en el área de Humanidades, el 14% en el área de Ciencias Sociales, y el 1% en el área de Médico-Biológicas. Un 70% de los estudiantes estaba cursando el 1o. y 2o. semestres, un 20% el 3o. y 4o., y un 10% del 6o. al 10o. semestre, dependiendo de las carreras.

Un 78% de los encuestados se encontraban condicionados (es decir, no podían inscribirse en sus cursos regulares si no habían acreditado el idioma) y un 22% no tenían problema.

Hubo un 40% de los alumnos que estaba repitiendo el curso de CL-2, mientras que un 60% lo cursaba por primera vez.

Un 60% de los alumnos contestó que el curso no los motivó, a un 23% no le gustó la forma en que su profesor(a) impartió la clase, un 10% dio otras razones como las siguientes: "me tuve que dar de baja porque el horario no estuvo de acuerdo con el horario de mi carrera"; "me cambiaron el horario de una materia de mi carrera y se me empalmó con inglés, por lo que me tuve que dar de baja o ausentarme de las clases". El 7% restante, por inscribirse hasta el final, ya no encontró horario.

Al preguntarles por qué se inscribieron en el curso, un 70% respondió que lo tenía que hacer porque es un requisito en su carrera, un 20% porque lo necesitaba para leer textos en inglés y porque es importante, y un 10% porque lo consideraba muy útil no sólo para su carrera, sino para su vida profesional.

Al preguntar por qué estudiaban inglés, un 35% contestó que por la importancia que tiene el conocer otro idioma, un 35% porque es requisito, un 20% por la importancia que tiene éste, y un 10% porque les gusta.

Al preguntar si estudiaban otro idioma, un 75% respondió que no y un 25% respondió que sí.

Al preguntarles qué otro idioma estudiaban, un 45% contestó que francés, un 35% que italiano y un 20% que portugués.

Al responder cuánto tiempo de estudio le dedicaban a el idioma fuera de clase, un 90% respondió que no le dedicaba tiempo extra y un 10% respondió que, como el curso les parece bastante aburrido, no le dedican mucho tiempo.

Cuando se les preguntó la causa por la que no le dedicaban tiempo al estudio, el 70% contestó que por falta de interés, un 20% porque piensan que las materias de su carrera son más importantes y un 10% porque no necesitan hacerlo.

Al preguntarles si faltaban a sus clases con frecuencia, un 90% respondió que sí y un 10 respondió que no.

Al responder por qué se ausentan a sus clases, un 50% contestó que era porque se les empalmaba con otra materia de su carrera, un 30% porque no les gustó el curso, y un 20% porque tienen mucha carga de trabajo de sus otras materias.

Al preguntarles si habían tenido oportunidad de consultar bibliografía en inglés para algunas materias de su carrera, un 70% respondió que sí y un 30% que no.

Al contestar acerca de la frecuencia con que consultaban textos en inglés, un 50% respondió que algunas veces, y un 10% una vez y un 40% que nunca.

Al exponer la razón por la que habían consultado bibliografía en inglés, un 50% dijo que se lo habían pedido, un 30% que era parte de su trabajo de investigación, y un 20% que un profesor se lo propuso.

Al preguntarles qué porcentaje de la bibliografía de su carrera debía ser leído en inglés obligatoriamente, un 80% contestó que menos del 10%, un 10% que entre el 10 y el 20% y otro 10% entre el 20 y el 40%.

A la pregunta de si los textos que leen en C.L. en inglés debían de estar estrechamente relacionados con las materia de su carrera, un 70% respondió que sí, un 15% que debían ser completamente diferentes, y un 15% que debían contener información más actualizada.

Asimismo, un 85% consideró necesaria la Comprensión de Lectura de un segundo idioma par su formación profesional, mientras que el 15% restante no lo consideró así.

Del 85% que consideró necesaria la Comprensión de Lectura en Inglés, un 76% esperaba lograr un mejor desempeño en su vida profesional y de estudiante, un 14% tener acceso a las

publicaciones en el idioma original y actualizadas y un 10% suplir la falta de traducciones buenas de lo que necesitan leer.

Al preguntarles si estaban de acuerdo con que el idioma fuese un requisito en su carrera, un 80% respondió que sí y un 20% que no.

Al preguntarles su opinión sobre los cursos de Comprensión de Lectura un 55% respondió que los consideraban interesantes, dependiendo del profesor, un 25% motivantes y un 20% sumamente aburridos.

Al preguntarles dónde recibieron la información sobre los cursos, un 20% contestó que en su Coordinación, un 20% que en Registro y Certificación del CIE, y un 60% en el Departamento de Inglés durante el periodo de inscripciones.

UNAM FNEP ACATLAN
CIE - DEPTO. DE INGLES

SECCIÓN DEL CURSO
DE LECTURA

APENDICE C

ENCUESTA PARA LA PLANTA DE PROFESORES DE LA FNEP ACATLAN
La siguiente información servirá para poder apoyar a los profesores de esta institución con las necesidades de idiomas de los alumnos; mucho agradeceremos conteste sinceramente.

DATOS PERSONALES DEL PROFESOR	
SEXO	
a) masculino	b) femenino
EDAD	
a) menos de 25 años	c) entre 31 - 45 años
b) entre 26 - 30 años	d) 46 años o más
FORMACIÓN PROFESIONAL. (especificar carrera)	
a) pasante _____	c) maestría _____
b) licenciatura _____	d) otro _____

ENCUESTA

- Las materias que imparte pertenecen al área de: (especificar materia(s))
 - Humanidades _____
 - Ciencias sociales _____
 - matemáticas _____
 - otro _____
- ¿Tiene conocimiento de algún idioma además del español?
 - si
 - no (pase a la pregunta 6)
- Especifique cuál idioma? _____
- Su conocimiento del idioma le permite
 - leer
 - leer y escribir
 - leer, escribir y hablar
 - sólo entenderlo cuando se habla
- Consulta bibliografía en el idioma extranjero?
 - casi nunca
 - algunas veces
 - frecuentemente
 - otro (especificar) _____
- ¿Recomienda a sus alumnos material en otro idioma (indicar porcentaje)
 - nunca
 - algunas veces
 - frecuentemente
 - otro _____
- ¿Considera importante el conocimiento de otro idioma para su área profesional?
 - si
 - no
 ¿Por qué? _____

APENDICE C

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A PROFESORES.

Se aplicó una encuesta a 415 profesores de la planta docente de la ENEP-Acatlán de las diferentes carreras que en ésta se imparten, de los cuales el 70% es del sexo masculino y el 30% es del sexo femenino y se encuentran en el siguiente rango de edades: un 10% entre 26 y 30 años, un 60% entre 31 y 41 años y el 30% de 46 años o más. En cuanto a su formación profesional, el 65% posee estudios de licenciatura, un 25% de maestría y un 10% de doctorado.

El propósito de esta encuesta era averiguar si las materias que imparten pertenecen al área de Humanidades. Un 60% contestó que sí, un 30% pertenecía al área de Matemáticas y un 10% al área de Ciencias Sociales. También se deseaba saber si tenían conocimiento del algún idioma además del español, su lengua nativa. Un 50% respondió que sí y un 50% que no. De los que respondieron afirmativamente, un 70% corresponden al Inglés, un 20% a el Francés y el 10% restante, al Italiano y al Portugués.

A la pregunta sobre su nivel de conocimiento del idioma extranjero se encontró que un 50% podía leerlo, un 30% leerlo, escribirlo y hablarlo y un 20% sólo entenderlo cuando se habla.

Al preguntárseles si consultaban bibliografía en el idioma extranjero, un 70% respondió que casi nunca, un 18% algunas veces, un 8% frecuentemente y un 4% no lo utilizaba porque no lo cree necesario para su área.

Al preguntar si recomiendan a sus alumnos consultar material en otro idioma, un 75% respondió que nunca, un 20% algunas veces y un 5% frecuentemente.

Al preguntarles si consideraban importante el conocimiento de otro idioma para su área profesional, un 70% respondió que sí, pero que no tienen tiempo disponible para aprenderla y un 20% que no, en virtud de que no les es indispensable. Además de lo anterior un 10% respondió que dado que toda la bibliografía importante de cualquier área se encuentra en inglés y la mayoría de los libros con la información actualizada están escritos en el mismo lo consideran muy importante.

APENDICE D

CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS

DEPARTAMENTO DE INGLES

CIRCULAR CL-1

CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURA

OBJETIVO GENERAL PRINCIPAL:

Capacitar al alumno para que de manera autónoma pueda leer y comprender bibliografía publicada originalmente en inglés para completar su formación académica y mantenerse siempre actualizado en el ejercicio de su vida profesional

OBJETIVO SECUNDARIO

Habilitar al alumno para presentar el examen de comprensión de lectura en inglés, requisito académico-administrativo de las carreras de la ENEP-ACATLAN exceptuando Arquitectura, Derecho, Economía e Ingeniería.

CURSO DE COMPRENSION DE LECTURA - NIVEL 1 -

Objetivos Especificos

El logro de los objetivos antes señalados se realiza en el Curso de CL-1 a través de objetivos más específicos de ciertos aspectos de la lengua como son:

1. **Léxico:**
 - a) El alumno reconocerá el vocabulario tanto básico como específico de textos relacionados con las ciencias sociales.
 - b) Deducirá el significado de palabras desconocidas, ya sea a través de la estructura misma de la palabra (afijos, raíces, etc.) como por referencia contextual.
 - c) Manejará de manera eficiente el diccionario bilingüe. Este objetivo es de suma relevancia ya que el alumno deberá entrenarse en el uso discriminado del diccionario, como herramienta de gran utilidad para la comprensión de lectura, pero a la vez, entendiendo que no es el único recurso a su alcance para descifrar el léxico desconocido. Por lo tanto, el alumno deberá saber cuándo recurrir al diccionario.
2. **Gramática:**
 - a) Reconocerá las estructuras típicas del inglés y su combinación para formar otras estructuras.
 - b) Reconocerá aquellas estructuras del inglés que presentan dificultad por ser diferentes a su equivalente en español.
3. **Habilidades de la Lectura:**
 - a) Identificará las ideas principales y las de información relevante de un texto.

- b) Elaborará resúmenes de los textos comprendidos.
- c) Identificará el texto como una unidad, reconociendo la manera en que se entrelazan las ideas.
- d) Trabajará en forma autónoma o independiente al leer.
- e) Identificará los aspectos relevantes de un texto para indicar o saber el orden en que se presentan en el texto.
- f) Comprenderá el desarrollo de un texto para encontrar las conclusiones del autor o los hechos en que se basa el mismo.

MATERIAL DE LECTURA:

El material del curso de CL-1 fue elaborado en el Depto. de Inglés de acuerdo a los lineamientos dados por la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura del C.I.E.- Acatlán.

El material está dividido en 6 unidades, cada una con un tema central, seleccionados de acuerdo a las características de la población estudiantil de la ENEP-ACATLAN y por lo tanto, comprenden temas relacionados con las Ciencias Sociales y Humanidades. Los temas de las Unidades son las siguientes:

UNIDAD	1:	Información acerca del lenguaje y en particular del Idioma Inglés.
UNIDAD	2:	Comunicación.
UNIDAD	3:	Población.
UNIDAD	4:	Educación.
UNIDAD	5:	Salud.
UNIDAD	6:	Alimentación.

Cada unidad comprende 5 textos, en su mayoría originales, escritos por autores que manejan el idioma a nivel nativo y que están relacionados con el tema central de la unidad. Cada texto a su vez incluye ejercicios elaborados para la comprensión, tanto del léxico y gramática del texto en particular, así como para comprensión del contenido del mismo: información específica, ideas principales y secundarias, etc.

El último texto de cada unidad, o sea el 5o. texto, está diseñado para la auto-evaluación del alumno y como preparación para los exámenes. Sirve además para que el maestro pueda detectar, tanto problemas individuales como de grupo y así poder trabajar sobre ellos en clase.

Cada unidad contiene también listas de vocabulario, tanto básico como específico del tema tratado. Estas listas pueden servir para varios propósitos: como registro del vocabulario que el alumno va adquiriendo, como evaluación del léxico ya adquirido, como ayuda para detectar las palabras nuevas que aparecerán en el texto, etc.

Existe un glosario en cada texto con aquellas palabras o frases que el alumno difícilmente encuentra en su diccionario.

METODOLOGIA

El material de trabajo para el curso de CL-1 es el siguiente:

- a) Libreta de trabajo
- b) Diccionario
- c) Material de Lectura.

El curso se impartirá en español; se requiere además que el alumno lleve una libreta de trabajo que debe contener la siguiente información, la cual irá acumulando a lo largo del curso:

- a) Vocabulario
- b) Aspectos Gramaticales
- c) Verbos Irregulares
- d) Conectores
- e) Afijos
- f) Expresiones Idiomáticas
- g) Falsos Cognados
- h) Resúmenes

El diccionario bilingüe recomendado es "THE NEW WORLD DICTIONARY" Inglés-Español Español-Inglés. Es indispensable que el alumno traiga su diccionario a clase, pues en el curso de CL-1 deberá aprender a utilizarlo de manera eficiente. Uno de los aspectos que se han observado en los estudiantes de Acahán es la lentitud con que consultan el diccionario. Por lo mismo el maestro deberá reforzar este aspecto con los ejercicios que crea pertinentes. Es importante aclarar que tampoco se debe dar demasiadas palabras en un texto para que el alumno consulte, pues se ha visto que en promedio los alumnos tardan 1 minuto con cada palabra, por lo tanto más de 20 palabras nuevas a consultarse resulta un ejercicio tedioso que aburre al alumno. El maestro tendrá que saber mediar esta situación y recordarle al alumno otras técnicas para resolver vocabulario desconocido (como reconocer la estructura de la palabra, contexto, etc.)

El tiempo contemplado para cada unidad es de 10 horas aproximadamente, por lo que cada texto deberá ser abordado en su totalidad en un máximo de 2 horas clase. Es conveniente seguir la seriación señalada en la sección de material de Lectura, pues cada unidad contiene algún elemento nuevo (ya sea gramatical o de habilidad de lectura) o el reciclaje de aspectos fundamentales del idioma tratados en unidades anteriores.

EVALUACION

1. Examen de Colocación: Todos los alumnos de nuevo ingreso deberán tomar un examen de colocación para conocer su nivel de Inglés. Este examen simplemente indica si el alumno puede entrar directamente al curso de CL-2 o empezar desde CL-1. Aquellos alumnos que afirmen no tener conocimientos del idioma podrán renunciar a tomar dicho examen y firmarán una forma donde se especifique esto. Estos alumnos quedarán colocados en CL-1 y bajo ninguna circunstancia podrán ser cambiados de nivel durante el curso. Ningún alumno podrá presentar el examen de colocación si resultó reprobado en el curso de CL-1 anterior. Sin embargo, podrán presentarlo los alumnos que hayan dejado de asistir a los cursos por más de 2 semestres continuos. El profesor que aplique el examen deberá asegurarse que los alumnos resuevan el examen de forma individual.

2. Auto evaluación: Se lleva a cabo continuamente en el curso a través del 5o. texto de cada unidad. Debe asegurarse que este texto debe trabajarse de forma individual puesto que uno de

sus objetivos es exponer al alumno a una situación de examen simulado. Se recomienda recordarle al alumno la importancia de organizar su tiempo de lectura, de resolución y revisión de ejercicios, ya que el tiempo que tiene para resolver este 5o. texto es igual al que tendrá para resolver un examen verdadero, o sea, 2 horas.

3. Examen parcial: Se aplica aproximadamente e después de las primeras 40 horas de clase y es de carácter sumativo, ya que representa el 50% de la calificación total del alumno. El tema del examen será igual al de alguno visto en el curso (aproximadamente de la Unidad 1 a la 3). Sólo podrán presentar este examen los alumnos que no hayan acumulado más de 2 inasistencias en cursos de 2 veces por semana o de 4 inasistencias en los cursos diarios. La justificación de las inasistencias deberá realizarse de manera oficial, ya sea con un oficio de la coordinación de su carrera o una incapacidad médica. Es importante además que el alumno tenga su libreta de trabajo en orden antes de presentar el examen parcial, ya que se ha visto que de esto depende el resultado óptimo del mismo.

El examen parcial se revisará con el grupo lo más pronto posible, de preferencia en la siguiente clase después de haberlo presentado.

4. Examen Final: Este examen equivale a el otro 50% de la calificación final. Al igual que el examen parcial deberá tener como tema alguno de los vistos en las unidades (aproximadamente de la unidad 4 a la 6).

Para poder presentar este examen el alumno deberá haber asistido al curso regularmente, o sea, haber acumulado el 80% de asistencias. La calificación final del alumno se obtendrá sumado puntos del examen parcial y del final, siendo la calificación de pase de 70 en una escala de 100 puntos. Sin embargo el alumno recibirá únicamente una "acreditación" (A) o "No acreditación (NA) como calificación final.

Aquellos alumnos que después del examen final obtengan un puntaje entre 60 y 69 puntos, tendrán derecho a un examen de "segunda vuelta!". Los alumnos en este caso tendrán que obtener 70 puntos en el examen (de una escala de 10) para poder acreditar el curso de CL-1.

APENDICE E**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN
CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS
DEPARTAMENTO DE INGLES****CIRCULAR CL-2****CURSO DE COMPRENSION DE LECTURA NIVEL 2****OBJETIVO GENERAL**

Capacitar al alumno para que, de manera autónoma, pueda leer y comprender bibliografía -relacionada con su carrera- publicada originalmente en inglés, logrando así complementar su formación académica y mantenerse siempre actualizado en el ejercicio de su vida profesional.

Fomentar la lectura en inglés como un instrumento inagotable para emprender o reforzar los métodos de investigación personal

OBJETIVOS SECUNDARIOS

Habilitar al alumno para presentar el examen de comprensión de lectura en inglés, requisito académico-administrativo de la gran mayoría de las carreras en Acatlán, exceptuando Arquitectura, Derecho, Economía e Ingeniería

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- * Reforzar los aspectos tratados en CL-1 (ver éste)
- * Profundizar en los aspectos propios de la comprensión de lectura como son:
 1. Anticipar contenido (formulación de hipótesis).
 2. Reconocer la estructura del texto y su organización;
 3. Descubrir el significado por medio de la inferencia e interpretación;
 4. Corroborar o rectificar la hipótesis;
 5. Elaborar cuadros sinópticos y resúmenes.

Todo lo anterior con miras de una preparación previa a la fase final del curso comprendida como Lectura Extensiva.

MATERIALES DE CL-2

Material de Lectura - Este ha sido seleccionado en base a las características de la población estudiantil de Acatlán, por lo que comprende el tronco común de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Las tres primeras unidades abordan los temas de:

- (U.1) La Educación
- (U.2) El Urbanismo y
- (U.3) Desarrollo y Subdesarrollo

Estructura - La infraestructura de cada una de las unidades del material, es decir, el contenido, secuencia, grado de dificultad, ejercicios recomendables para la comprensión y su tratamiento didáctico, así como el reciclaje de los aspectos fundamentales del idioma, la autoevaluación formativa por parte del estudiante, el trabajo imprescindible de la Lectura Extensiva y las evaluaciones formales que cumplen con los requisitos del plante, obedece a lineamientos acordados por la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura del CIE.

Material de Trabajo

- a) Libreta de trabajo que contenga las siguientes secciones:
 - i. Resúmenes
 - ii. Glosario Personal
 - iii. Aspectos Gramaticales
 - iv. Verbos Irregulares
 - v. Conectores
 - vi. Cognados Falsos
 - vii. Afijos
 - viii. Expresiones Idiomáticas
- b) Diccionario Inglés-Español / Español-Inglés "The New World Dictionary".
- c) Material de Lectura (Unidades)
- d) Material de Lectura Extensiva.

METODOLOGIA DEL TRABAJO

La materia se impartirá en español.

La metodología de trabajo está sujeta al logro óptimo de los objetivos específicos del curso, en combinación con el programa calendarizado del CIE.

- a) La libreta de trabajo es obligatoria para el curso, ya que su función básica es la de concentrar toda la información que el alumno considere esencial para lograr comprender la información contenida en los textos que va a leer.

Es importante que el alumno tenga su libreta de trabajo en absoluto orden antes de presentar el examen parcial. Se ha visto que de esto depende en sumo grado el resultado óptimo del mismo.

- b) Las indicaciones en cuanto al uso de diccionario se trataron en el nivel 1 y sólo han de reforzarse en caso necesario. No obstante, se hará hincapié en que su uso está

orientado a la búsqueda de palabras de acuerdo a su función y contexto. Esto es, únicamente como apoyo.

- c) El tiempo contemplado para cada unidad es de 10 horas aproximadamente, por lo que se calculan dos horas de clase para cada lección (o texto) incluyendo el trabajo de resolución de ejercicios para llegar a la comprensión y evaluación de la misma. El material será proporcionado por el CIE.

El último texto en cada unidad es de autoevaluación (ver ésta)

- d) Desde el inicio del Segundo Nivel de CL, los alumnos deberán saber que la etapa de Lectura Extensiva consiste en lo siguiente:

- 1) Selección de un texto de su especialidad e interés con longitud mínima de 10 cuartillas.
- 2) Consulta, en cuanto al grado de dificultad del material seleccionado, con el profesor titular del grupo. El parámetro para dicho criterio será el grado de dificultad que presente el material de la U. 3 o el resultado del examen parcial.
- 3) Aprobado el material, el alumno entregará 2 fotocopias (1 para su uso personal y 1 para el profesor del grupo) en la fecha programada.

NOTA: Si el profesor considera el material interesante y adecuado para integrar el BANCO DE TEXTOS, deberá entregarlo al responsable de CL para su procesamiento

- 4) La Lectura extensiva se iniciará en la sesión posterior inmediata al examen parcial.
- 5) Su duración aproximada es de 20 horas.
- 6) El alumno presentará un programa de trabajo calendarizado de acuerdo al número de sesiones de lectur que realizará EN EL SALÓN DE CLASE y bajo la tutela del profesor asignado.
 - * Se recomienda calendarizar 2 horas promedio por cuartilla durante esta etapa, debido a la elaboración de cuadros sinópicos, glosario personal y probables consultas complementarias que formarán parte de los resúmenes parciales y el resumen final.
- 7) Toda anotación se hará en la sección correspondiente de la libreta de trabajo (ver ésta)

Metodología de trabajo de Lectura Extensiva.-

1. Lectura Global del texto.
2. Extraer ideas principales.
3. Glosario: selección y búsqueda de palabras no comprendidas por contexto.
4. Segunda lectura y complementación (o reelaboración) de ideas principales.

* En caso necesario, el alumno hará consultas complementarias al profesor asignado o al material en su libreta previamente tratado.

5. Elaboración del resumen de la información procesada en esas sesión.
6. Retroalimentación al Programa de Trabajo individual
7. Firma del profesor titular avalando el trabajo realizado.

EVALUACION

La evaluación es constante en CL ya que propicia la interacción y retroalimentación personal o grupal. En CL se consideran:

FORMATIVA	1 Examen de colocación 2 Autoevaluación
SUMATIVA	3 Examen Parcial 4. Lectura Extensiva 5. Examen Final

Examen de Colocación: Es requisito aplicarlo a todos los estudiantes de nuevo ingreso para poder conocer su nivel de inglés. Aquellos alumnos que afirman no poseer concimiento alguno del idioma, podrán renunciar al examen, firmando la forma correspondiente.

Ningún alumno podrá presentar el examen de colocación si resultó reprobado en el curso inmediato de CL-1 con el propósito de acreditar dicho nivel. No obstante, podrán presentar este examen los alumnos que hayan dejado de asistir a los cursos por más de 2 semestres consecutivos. El profesor que aplique el examen deberá asegurarse que los alumnos resuelvan el examen de forma individual, ya que se dan casos en los que los alumnos se colocan en el nivel 2 sin tener los suficientes conocimientos para ello.

Autoevaluación: De carácter formativa es el último texto de cada unidad.

El alumno deberá trabajarlo de manera individual ya que el objetivo fundamental es el de exponerlo a una situación de examen simulado. Se recomienda recordarle al alumno la importancia de organizar su tiempo de lectura, de resolución de ejercicios y revisión de los mismos, ya que el tiempo para resolver estos exámenes simulados es el mismo con el que cuentan para resolver un examen verdadero, 2 horas

Examen Parcial: Este examen es de carácter sumativo y en el nivel 2 tiene un valor de 40 puntos; es aplicado después de haberse cursado entre 30 y 40 horas del Segundo Nivel.

Sólo presentarán este examen, los alumnos que no hayan acumulado más de 4 inasistencia (de 1 hora o más de 2 inasistencia de 2 horas) durante el mes.

La justificación de las inasistencias deberán realizarse de manera oficial, ya sea con un oficio de la Coordinación de su carrera o una incapacidad médica.

Lectura Extensiva: Evalúa el grado de autonomía adquirida por el alumno para poder leer y comprender información en inglés relacionada con su carrera. La calificación lograda por el alumno, es sumativa con los exámenes parcial y final. Es de carácter obligatorio para poder presentar el examen final

La evaluación considera 3 aspectos que se desglosan así:

- 5 pts. a) Metodología de trabajo

(Programa de Trabajo, glosario personal y resumen del día)

- 5 pts. b) Resumen final
(Entrega en fecha predeterminada de acuerdo a calendario del CIE)
- 10 pts. c) Respuestas correctas
(Preguntas basadas en el tema tratado en forma de cuestionario elaborado por el profesor asignado al grupo o proporcionado por el Banco)
-
- 20 pts. VALOR TOTAL

Examen Final: El examen final de CL-2 es el equivalente al examen de Comprensión de Lectura (examen de Requisito) y tiene un valor de 40 puntos promediables al parcial (también 40) y a la lectura extensiva (20 puntos).

Para presentarlo, el alumno tiene que cumplir 2 requisitos.

- Haber asistido al curso regularmente habiendo acumulado más del 80% de asistencia.
- Haber concluido, en todas sus fases, la etapa de Lectura Extensiva

INSCRIPCION A FECHA DE EXAMEN FINAL

El profesor titular del grupo turnará al representante de CL-2 la lista completa de los alumnos que, habiendo cubierto los requisitos, habrán de presentar el examen final de CL en la fecha señalada por el CIE

* Dicha lista estará ordenada por orden alfabético, e indicará el horario (10.00 ó 16.00), en el que los alumnos presentarán dicho examen. Frente al nombre del alumno el maestro deberá escribir 10.00 ó 16.00 horas.

INSCRIPCION A FECHA DE EXAMEN GENERAL (2A. FECHA)

Se podrán inscribir los siguientes alumnos:

- Los que NO ACREDITARON el curso de CI-1 (incluyendo Comunidad Externa)
- Los que no presentaron final NPF por no haber cumplido con el requisito de Lectura Extensiva y que SI LOGRARON ACUMULAR 80% de asistencia MÍNIMO.
- Los alumnos de Acallán que tengan como requisito el examen de CL y que presenten CONSTANCIA DE ESTUDIOS DE INGLES con un mínimo de 240 horas. La constancia tendrá validez si es reciente (1 año de vigencia como máximo).
- Los alumnos clasificados como NSP, BV, BFA y que presente la constancia de estudios mencionada en el inciso anterior.
- Alumnos de escuelas incluidas dentro del convenio con el CIE -Acallán.

NOTA: Comunidad Externa no inscrita en los cursos de CL NO presentan este examen.

INSCRIPCIONES A FECHA DE EXAMEN PARA CONDICIONADOS

Sólo para alumnos de la ENEP-ACATLAN que tengan dicho requisito pendiente (de 6o semestre a egresados)

La lista oficial para su inscripción será enviada por la Coordinación de la carrera respectiva. Dicha lista incluirá toda la información básica del alumno, incluyendo su semestre.

SE REQUIERE: ** CONSTANCIA DE ESTUDIOS DE INGLES.

NOTA. Normalmente, los resultados aparecerán 4 días hábiles después de la aplicación de los exámenes. Es importante que los alumnos vengan a recoger sus constancias con 3 fotografías tamaño infantil.

*Esta tercera fecha sólo se programa en semestres noes.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

INGLES

Manual de
COMPRESION
DE LECTURA

1

Lic. Rose Laguna González



Centro de Idiomas Extranjeros Departamento de Ingles



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

INGLÉS

Manual de
**COMPRESION
 DE LECTURA**

EDICION PILOTO

2

Mtro. Raúl Pérez B.
 Mtra. Gilda Fantinati C.
 Prof. Carlos Delgado P.



Centro de Idiomas Extranjeros • Departamento de Inglés

**UNIT I
LANGUAGE**

**99
PAGE**

TEXT 1: LANGUAGE AS HUMAN COMMUNICATION	1
TEXT 2: LANGUAGE COMMUNITY	7
TEXT 3: MODERN LANGUAGE	13
TEXT 4: ENGLISH IN THE WORLD TODAY	21
TEXT 5: LANGUAGE AND CULTURE	30

**UNIT II
COMMUNICATION**

TEXT 1: SOME DEFINITIONS OF COMMUNICATION	33
TEXT 2: THE ARISTOTELIAN MODEL	38
TEXT 3: THE BERLO MODEL	45
TEXT 4: FEEDBACK	51
TEXT 5: SUMMARY	57

**UNIT III
POPULATION**

TEXT 1: WORL POPULATION TRENDS WORL POPULATION GROWTH	60
TEXT 2: POPULATION THROUGH HISTORY	65
TEXT 3: PRO-GROWTH POLICIES	71
TEXT 4: POPULATION	75
TEXT 5: COMMUNITY	81

**UNIT IV
EDUCATION**

TEXT 1: ARTICLE 26 OF THE UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS	85
TEXT 2: FEAR	90
TEXT 3: MY PEDAGOGIC CREED	96
TEXT 4: EDUCATION IN MEXICO	103
TEXT 5: EDUCATION OR TRAINIG ?	109

**UNIT V
HEALTH**

TEXT 1: WHAT IS DISEASE ?	112
TEXT 2: ALCOHOLISM	118
TEXT 3: TRADITIONAL MEDICINE IN MEXICO	126
TEXT 4: STUDYING OLD CURES FOR MODERN APPLICATION	134
TEXT 5: WORLD HEALTH ORGANIZATION	140

**UNIT VI
NUTRITION**

TEXT 1: NUTRITIONAL LEVELS IN THE WORLD	143
TEXT 2: PROTEIN/ENERGY MALNUTRITION	151
TEXT 3: CONSUMPTION PATTERNS AND CONSUMER EDUCATION	157
TEXT 4: MALNUTRITION AND POVERTY	162
TEXT 5: HOT POTATO	168

P R E S E N T A C I O N

A READING COMPREHENSION COURSE FOR STUDENTS OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES fue diseñado para un Segundo Nivel de Comprensión de Lectura tomando en consideración a estudiantes de nivel licenciatura que ya han llevado alrededor de 50 horas de clases en trabajo con textos en inglés.

El material que aquí se presenta afina y refuerza las estrategias de lectura de inglés ya adquiridas, al tiempo que inicia a los estudiantes en el trabajo de Lectura Extensiva.

El material está dividido en cinco unidades de las cuales las tres primeras deben tratarse en el salón de clases, en un tiempo aproximado de 30 horas en total, es decir, 10 horasz de clase por unidad. Las dos últimas pueden o no tratarse en el salón de clases, dependiendo del tiempo disponible para la etapa de Lectura Extensiva, que se calcula en alrededor de 20 horas. En todo caso, tienen carácter de material complementario y podrían utilizarse como Lectura Extensiva en una situación de carencia de materiales de este tipo.

Cada unidad está diseñada en torno a un tema central que incorpora textos de interés para la formación general del estudiante de Ciencias Sociales.

Las unidades cubren los siguientes temas: 1. EDUCACION, 2. URBANIZACION, 3. SUBDESARROLLO Y DESARROLLO, 4. RELACIONES INTERNACIONALES, y, 5. TEMAS INTERRELACIONADOS.

Cada unidad está estructurada de tal forma que recicla los aspectos fundamentales del idioma, facilita una constante auto-evaluación por parte del estudiante, pone énfasis en la comprensión del contenido de los textos, al mismo tiempo que orienta al estudiante en aspectos de evaluación desde el punto de vista institucional.

El primer texto de cada unidad presenta la posibilidad de aclarar y reforzar aspectos estructurales del inglés por medio de diversos ejercicios generados por el propio texto, y sin descuidar el aspecto del contenido del mismo. Los textos 2 y/o 3 inician al estudiante en Lectura Extensiva al ofrecerle la posibilidad de seleccionar el texto que sea de su mayor interés dentro del tema general. Los subtextos están diseñados para propiciar, primero el trabajo individual, y luego el trabajo en pequeños equipos y, posteriormente, la presentación de informes y discusión a nivel de grupo total. El último texto está estructurado como una auto-evaluación individual con características de examen escrito formal, que es motivo de análisis por parte del grupo total.

Este material ha sido extensamente piloteado en la ENEP-Acatlán y claramente se ha podido detectar, en los resultados de Exámenes de Requisitos, que los estudiantes han trabajado con A COURSE OF READING COMPREHENSION FOR STUDENTS OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES cubren con éxito, en su gran mayoría, el requisito de Comprensión de Lectura en Inglés, en comparación a aquellos que presentan dichos exámenes sin haber llevado el curso.

Octubre, 1985.

CONTENTS

	<u>Page</u>
UNIT ONE: EDUCATION	1
Text 1: The UNAM System.....	2
Text 2-a: Education and Human Change.....	12
b: Towards a New Humanism.....	13
c: Universities in Latin AMERICA.....	14
Text 3: Educational Innovations.....	16
Glossary.....	19
UNIT TWO: URBANIZATION	21
Text 1: Urbanization.....	22
Text 2-a: The Supercity.....	27
b: Density.....	28
c: Demographic Change.....	29
d: The Western Metropolis.....	30
e: Urbanization and Urbanism.....	31
Text 3: The City, pro and Con in 75 word or less.....	33
Text 4: From Farming Communities to Cities.....	40
Glossary.....	46
UNIT THREE: UNDERDEVELOPMENT AND DEVELOPMENT	48
Text 1: Underdevelopment and Development The Third World Today: Contents.....	49
Text 2: Introduction: Development and the Social Sciences.....	53
Text 3-a: The World Labor Force.....	57
b: Developing Countries.....	58
c: The American Labor Force.....	59
d: Industrialization.....	60
e: Developed Countries.....	61
Text 4: Changing Functions of the Community in Underdeveloped Countries: Conclusions.....	64
Glossary.....	67

UNIT FOUR: INTERNATIONAL RELATIONS	69
Text 1: United Nations.....	70
Text 2: U.N.: Specialized Agencies.....	74
Text 3-a: International Relations, Theories of.....	78
b: The Interventionist Era.....	79
c: Forms of U.S. interventions.....	80
d: Arms Control at the Crossroads.....	81
Text 4: Will Reagan invade Nicaragua?.....	84
Glossary.....	88
UNIT FIVE: INTERRELATED TOPICS	90
Text 1: Marx on Alienation.....	91
Text 2-a: Imperialism: A System of Control.....	99
b: Universities and Social Development.....	102
c: Multinational Corporations.....	104
d: "We Have Helped to Prevent a War".....	105
Text 3: Water for the Third World.....	108
Glossary.....	113

UNAM-ENEP ACATLAN
CENTRO IDIOMAS EXTRANJEROS
EXAMEN DIAGNOSTICO ESI*

NOMBRE _____ APENDICE G _____
GRUPO _____
FECHA _____

IDIOMA _____ CARRERA _____ SEMESTRE _____ EDAD _____

-Un calentador solar barato, hecho de tubos fluorescentes quemados, capaz de pasteurizar el agua y permitir a las familias pobres de los trópicos disponer de una buena provision de liquido potable

- Un silo herméticamente cerrado para almacenar grano, que los campesinos pobres pueden construir con materiales de su localidad y les permite salvar del 30 al 40 por ciento de grano que generalmente destruyen las plagas

-Una pequeña turbina movida por el agua de los arroyos, que genera un kilovatio de electricidad para una familia campesina, cuesta 150 dolares y funciona hasta cinco años sin reparaciones

Estos son tres ejemplos de creaciones de una nueva y extraordinaria generacion de inventores, científicos e ingenieros de paises en vias de desarrollo que preconizan la filosofia de la "tecnologia apropiada" (TA), un esfuerzo practico para producir artefactos y procesos sencillos y de bajo costo.

Muchos de estos paises han tenido malas experiencias en las ultimas decadas en su intento de saltar a una economia industrial mediante la importación de fábricas de acero y grandes plantas manu-factureras. Ese camino llevo frecuentemente al caos social, con escasez de técnicos preparados y una emigracion del medio rural hacia el urbano que

perjudico la produccion de alimentos y aumento el desempleo. El resultado fue una dependencia mayor del mundo industrializado en lugar de la independencia que buscaban. Muchos lideres creen ahora que una alternativa mas sabia es fomentar tecnologias mas sencillas y de menor escala, diseñadas para las necesidades nacionales y de vasta aplicacion. Este esfuerzo no solo satisface las necesidades basicas de un pais, sino que tambien fundamenta un orgullo ante el exito y la confianza en el propio esfuerzo, que con tanta frecuencia destruyen los tecnicos y tecnologias importados.

Tal vez uno de los mejores ejemplos de esta tendencia lo ofrece *Las Gavilanas* centro de investigacion y desarrollo de TA establecido en los Llanos (Colombia), region deshabitada en gran parte. Lo concibio hace unos diez años Paolo Lugari Cas-trillon, sociologo de 32 años, que hoy es el director general del centro.

Las Gavilanas que atiende actualmente todas las necesidades de 100.000 habitantes, ha diseñado y probado varios dispositivos nuevos, incluyendo un molino de yuca movido por pedales que hace en un dia el trabajo de dos meses, lo cual permite a los llaneros cultivar la feculenta raiz, un molino barato de viento que bombea el agua para regar y beber, aun cuando el viento apenas alcance ocho kilómetros por hora, dos tipos de bombas de agua de bajo costo, una de mano y otra

eléctrica. Centros de tecnología analógica comienzan a surgir en otras partes. En la India, por ejemplo, investigadores nativos desarrollan dispositivos de pequeña escala para convertir los desperdicios biológicos de toda clase en combustible gaseoso para cocina y calefacción. En Lesotho, al sur de África, los especialistas perfeccionan técnicas y materiales de construcción de bajo costo. En Filipinas los fabricantes producen maquinaria diseñada de acuerdo al lugar y adaptada para el agricultor que tiene más tierra de la que puede labrar a mano, pero que no puede o no tiene con qué utilizar maquinaria agrícola de tamaño convencional.

Algunas de las nuevas tecnologías son de mayor escala. En dos nuevos laboratorios en Perú y en Bolivia, por ejemplo, los científicos latinoamericanos han

desarrollado un método de refinamiento del cobre que resulta más barato y más sencillo que los procedimientos conocidos. Sirve para manejar minerales de bajo contenido cuprífero, antes demasiado costosos de refinar. Si bien las tecnologías pasan siempre de unas regiones a otras, el proceso puede ser muy lento si no se cuenta con medios activos de comunicación. Afortunadamente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ayuda a los centros tecnológicos de los países en desarrollo a ponerse en contacto unos con otros. Y así, a fines de 1978, se reunieron en Buenos Aires (Argentina) delegados de todo el mundo en una muy importante conferencia de las Naciones Unidas sobre "La cooperación técnica entre los países en desarrollo".

INSTRUCCIONES: DESPUÉS DE LEER EL TEXTO CONTESTA LO SIGUIENTE EN ESPAÑOL DE FORMA BREVE CON TU MEJOR LETRA.

1. ¿En cuántas partes dividirías el texto? Subtitula cada una de ellas.

2. ¿Que situación tiene tu país en relación con el uso de las llamadas "tecnologías apropiadas"?

3. a) Haz un pequeño esquema que refleje cómo está organizada la información más importante del párrafo VIII

3. b) ¿Cuál es la idea fundamental que se quiere transmitir en el párrafo V? Escríbela:

3. c) Ahora escribe la idea fundamental que consideras se quiere transmitir en el párrafo VII:

4. ¿Que causas motivaron la creación de "*Las Gaviotas*"?

5. ¿Cómo organizó el autor la información contenida en el texto?

6. ¿Con qué intención crees que el autor escribió este texto?

7. Si tuvieras que darle un final a esta lectura ¿qué final le darías?

8. Explica con tus propias palabras por qué se dice que "*Las Gaviotas*" es un centro de investigación y desarrollo (párrafo VI):

9. ¿Qué tienen en común los objetos mencionados en los párrafos I, II, III y VII?

10. ¿Qué título le pondrías a este texto de acuerdo con el contenido?

11. En el párrafo VII se mencionan bombas de agua accionadas a mano o por energía eléctrica. Basandote en tu experiencia, menciona otros 3 aparatos que puedan ser operados tanto manualmente como por energía eléctrica.

12. De la palabra "campo" se pueden derivar otras palabras como campesino, campestre, campina, acampar, etc.

Transforma las siguientes palabras y forma vocablos relacionados

- A) almacenar _____
- B) producir _____
- C) experiencias _____
- D) necesidades _____
- E) establecido _____

13. a) ¿Qué podrías usar en lugar de "sí bien", que aparece en el párrafo VIII?

13. b) ¿Ahora escribe con qué podrias sustituir a "Y asi" que aparece en el párrafo VIII?

13. c) Escribe a qué conceptos ya mencionados se están refiriendo las siguientes palabras:

1. "ese camino" párrafo V. _____
2. "este esfuerzo" párrafo V. _____
3. "lo cual" párrafo VII. _____

UNAM ENEP ACATLAN
CIE DEPTO DE INGLES
FINAL EXAM RM1-94-2

NOMBRE
GRUPO
FECHA

WHAT IS HAPPENING AT THE UNITED NATIONS?

I ¹Something is happening at the United Nations; surprising developments are taking place that are going to affect the future. ²World leaders are very optimistic about them. ³Consider their words:

"Forty five years after its birth, the United Nations is now emerging as a true judge, establishing the law and trying to enforce it." –President Francois Mitterrand of France declared at the 45th session of the UN General Assembly, September 24, 1990.

II ¹A few days later, President George Bush of the United States addressed the UN General Assembly. ²The changes he saw inspired him to say: *"the United Nations reacted with unity and resolve"* to the Persian Gulf crisis. ³He also said: *"The United Nations can help bring about a new era"* if its members leave their weapons behind. ⁴A *"historic movement towards a new world order and peace can be achieved"*

III ¹*"This change towards peace is possible because the cold war ended in Europe"* said UN Secretary-General Javier Perez de Cuellar in his 1990 report on the work of The United Nations. ²However, for decades the tense situation *"brought suspicion and fear, and divided the world"*. ³He noted that the *"concept of security that has begun to emerge is*

precisely the one the United Nations has been explaining all through the years".

IV A spirit of warm cooperation and mutual trust began invading the meetings of the superpowers. As this spirit developed, they no longer felt the need to use armed military forces to keep strategic locations in Europe. The Berlin Wall came down. Germany was united. A number of Eastern European countries set up new governments, giving their citizen freedoms they had never enjoyed before.

V As never before, the nations are becoming aware of what UNCTAD (United Nations Conference on International Organization) called "the factual interdependence of the world". This means that

no state can live alone anymore; the Nations are all members of one international community, with common problems: the devastating effects of ecological pollution, poverty, illicit drug trade on every continent, terrorism, sophisticated nuclear weapons in the arsenals of many nations. These factors are forcing the nations to seek peace and security through the auspices of the United Nations.

VI Former Soviet foreign minister Shevardnadze said: *"The United Nations can function effectively if states agree on a voluntary and temporary basis to delegate a portion of their sovereign rights and to give the UN power to perform certain tasks in the interest of the majority."* He added: *"Only in this way can*

we make the period of peace lasting and irreversible."

VII If this could be done, then the UN's voice of jurisdiction could denounce any nation threatening the peace of the world. With real power at its disposal, it could suppress those aggressors.

GLOSARIO:

bring about - traer, crear

WHAT IS HAPPENING AT THE UNITED NATIONS?

I. Coloca los subtítulos correspondientes a cada sección de manera que muestren la información contenida en el texto. (4 pts.)

Pregunta 1.

SECCION 1 _____

SECCION 2 _____

SECCION 3 _____

SECCION 4 _____

II Decide cuál es la oración más importante de los siguientes párrafos y escribe su número en el espacio: (2 pts each).

2. Párrafo I _____

3. Párrafo II _____

4. Párrafo III _____

III Decide cuál es la idea principal de los siguientes párrafos (2 pts. c/u).

5. ¿Cuál es la idea principal del párrafo II?

- a) Bush's opinion about the General Assembly and The United States.
- b) Bush's opinion about the Persian Gulf Crisis and peace.
- c) The member nations' opinion about the Persian Gulf Crisis.

6. ¿Cuál es la idea principal del párrafo III?

- a) Perez de Cuellar's opinion about the way the UN is achieving security.
- b) Perez de Cuellar's opinion about the development of cold war in Europe.
- c) Perez de Cuellar's opinion about the world division due to fear and suspicion.

7. ¿Cuál es la idea principal del párrafo IV?

- a) The reasons why the nations abandoned their armament race.
- b) The lack of freedom in Germany and other nations.
- c) The reasons for the use of military force in Europe.

8. ¿Cuál es la idea principal del párrafo V?

- a) The new attitude of mutual cooperation among nations.
- b) The lack of mutual cooperation among European nations.

c) The pollution and poverty problems of the United Nations
 IV Elige la opción correcta (2 pts. each)

9. "The factual interdependence of the world" (párrafo V) means:

- a) nations solve conflicts using force.
- b) the UN forces nations to adhere to it.
- c) that nations depend one upon another.

10. "...leave their weapons behind" (párrafo II) means:

- a) nations have to find pacific ways to settle their problems.
- b) nations have to use military power to settle their problems.
- c) armies move from back places to settle their problems.

V Escribe en español, de manera breve y con letra legible lo que se te pide: (2 pts. each).

11. ¿Cuál es la causa de que "they no longer felt the need to use armed military forces.." ?
 (párrafo IV)

12. ¿Cuál es la causa de que "A number of Eastern European countries set up new governments,..." ? (párrafo IV)

13. ¿Cuál es el efecto de "ecological pollution, poverty, terrorism and other problems"...?
 (párrafo V)

VI Escoge la opción correcta y táchala (2 pts. each)

14. En el enunciado "a portion of their sovereign rights..."

(párrafo VI) está haciendo mención a:

- a) The United Nations' sovereign rights.
- b) Nations that belong to the United Nations.
- c) Nations that do not belong to the UN.

15. En el enunciado "Only in this way..." (párrafo VI) está refiriéndose a:

- a) give the UN power to attack nations.
- b) give the UN power to work for peace.

- c) give the UN power to work on its behalf.
16. "... those aggressors" (párrafo VII) hace referencia a:
- a) UN member nations
 - b) nations that do not belong to UN.
 - c) nations that try to destroy peace.
17. El enunciado "As this spirit developed, they no longer felt the need to..." (párrafo IV) is the:
- a) cause of the mutual cooperation among nations.
 - b) result of the meetings of the superpowers.
 - c) result of the mutual cooperation among nations.
18. El enunciado "However, for decades the tense situation..." (párrafo III) is:
- a) contradicting the previous information.
 - b) reinforcing the previous information.
 - c) exemplifying the previous information.
19. As never before (párrafo V) means:
- a) This is important for the first time.
 - b) It is more important nowadays.
 - c) It was more important before.

CALIF

EXPICONT

117

40,00	1,00
36,00	1,00
36,50	1,00
35,50	1,00
35,50	1,00
35,00	1,00
35,00	1,00
34,50	1,00
34,50	1,00
34,00	1,00
34,00	1,00
33,00	1,00
32,00	1,00
32,00	1,00
32,00	1,00
31,50	1,00
31,50	1,00
31,50	1,00
30,50	1,00
30,00	1,00
30,00	1,00
29,50	1,00
29,50	1,00
29,00	1,00
29,00	1,00
28,00	1,00
28,00	1,00
28,00	1,00
28,00	1,00
27,00	1,00
27,00	1,00
26,00	1,00
26,00	1,00
18,00	1,00
18,00	1,00
16,00	1,00
16,00	1,00

CALIFICACIONES DEL GRUPO CONTROL

CALIF

EXPICONT

36,00	2,00
36,00	2,00
34,00	2,00
34,00	2,00
33,50	2,00
33,00	2,00
33,00	2,00
33,00	2,00
32,50	2,00
32,00	2,00
32,00	2,00
30,00	2,00
30,00	2,00
30,00	2,00
29,50	2,00
29,00	2,00
29,00	2,00
29,00	2,00
28,50	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00

CALIF	EXP/CONT
28,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
20,00	2,00
14,00	2,00
14,00	2,00
12,00	2,00
8,00	2,00
6,00	2,00
6,00	2,00
33,00	2,00
32,00	2,00
30,00	2,00
29,00	2,00
28,50	2,00
28,00	2,00
27,00	2,00
26,50	2,00
25,50	2,00
25,00	2,00
24,50	2,00
23,50	2,00
23,50	2,00
22,50	2,00
22,00	2,00
21,00	2,00
21,00	2,00
20,00	2,00
20,00	2,00
19,00	2,00
18,50	2,00
18,00	2,00
17,50	2,00
17,00	2,00
16,50	2,00
16,00	2,00
16,00	2,00
15,50	2,00
15,00	2,00
14,00	2,00
9,00	2,00
8,50	2,00
34,00	2,00
34,00	2,00
32,00	2,00
32,00	2,00
32,00	2,00
31,00	2,00
31,00	2,00
30,00	2,00
30,00	2,00
30,00	2,00
28,00	2,00
28,00	2,00
27,00	2,00
26,00	2,00
26,00	2,00
26,00	2,00
24,00	2,00

CALIF	EXP/CONT
24,00	2,00
24,00	2,00
23,00	2,00
20,00	2,00
20,00	2,00
19,00	2,00
19,00	2,00
18,00	2,00
18,00	2,00
14,00	2,00
14,00	2,00
10,00	2,00
10,00	2,00
8,00	2,00
32,00	2,00
31,00	2,00
30,00	2,00
30,00	2,00
29,00	2,00
28,50	2,00
27,50	2,00
27,00	2,00
26,50	2,00
26,00	2,00
25,00	2,00
24,00	2,00
23,50	2,00
23,50	2,00
22,00	2,00
21,00	2,00
21,00	2,00
20,00	2,00
19,50	2,00
19,00	2,00
18,50	2,00
18,50	2,00
17,50	2,00
16,50	2,00
16,50	2,00
16,00	2,00
14,00	2,00
11,00	2,00
11,00	2,00
8,00	2,00
6,50	2,00
6,00	2,00
6,00	2,00

APENDICE J

**PRUEBA ESTADÍSTICA PARA COMPROBAR LAS DIFERENCIAS DE MEDIAS
ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL**

SPSS for MS WINDOWS Release 5.0

t-tests for independent samples of EXP_CONT

Variable	of Cases	Number		SE of Mean
		Mean	SD	

CALIF				
EXP_CONT 1.	160	31,3406	5,436	,430
EXP_CONT 2.	131	23,0000	7,777	,679

Mean Difference = 8,3406

Levene's Test for Equality of Variances: F= 24,785 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff

Equal	10,74	289	,000	,777	(6,811, 9,870)
Unequal	10,37	225,31	,000	,804	(6,756, 9,925)

REPORTE DE FRECUENCIAS OBTENIDAS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL ESTUDIO ESTADÍSTICO

SPSS for MS WINDOWS Release 5.0

CONTR grupo control

Value Label	Value Frequency	Valid Percent	Cum Percent	Percent	
6,00	4	1,3	3,1	3,1	
6,50	1	,3	,8	3,8	
8,00	3	1,0	2,3	6,1	
8,50	1	,3	,8	6,9	
9,00	1	,3	,8	7,6	
10,00	2	,7	1,5	9,2	
11,00	2	,7	1,5	10,7	
12,00	1	,3	,8	11,5	
14,00	6	2,0	4,6	16,0	
15,00	1	,3	,8	16,8	
15,50	1	,3	,8	17,6	
18,00	4	1,3	3,1	20,6	
18,50	3	1,0	2,3	22,9	
17,00	1	,3	,8	23,7	
17,50	2	,7	1,5	25,2	
18,00	3	1,0	2,3	27,5	
18,50	3	1,0	2,3	29,8	
19,00	4	1,3	3,1	32,8	
19,50	1	,3	,8	33,6	
20,00	6	2,0	4,6	35,2	
21,00	4	1,3	3,1	41,2	
22,00	2	,7	1,5	42,7	
22,50	1	,3	,8	43,5	
23,00	1	,3	,8	44,3	
23,50	4	1,3	3,1	47,3	
24,00	4	1,3	3,1	50,4	
24,50	1	,3	,8	51,1	
25,00	2	,7	1,5	52,7	
25,50	1	,3	,8	53,4	
26,00	8	2,7	6,1	59,5	
26,50	2	,7	1,5	61,1	
27,00	3	1,0	2,3	63,4	
27,50	1	,3	,8	64,1	
28,00	7	2,3	5,3	69,5	
28,50	3	1,0	2,3	71,8	
29,00	5	1,7	3,8	75,6	
29,50	1	,3	,8	76,3	
30,00	9	3,0	6,9	83,2	
31,00	3	1,0	2,3	85,5	
32,00	7	2,3	5,3	90,8	
32,50	1	,3	,8	91,6	
33,00	4	1,3	3,1	94,7	
33,50	1	,3	,8	95,4	
34,00	4	1,3	3,1	98,5	
36,00	2	,7	1,5	100,0	
.	168	56,2	Missing		
Total	299	100,0	100,0		
Mean	23,000	Std err	,679	Median	24,000
Mode	30,000	Std dev	7,777	Variance	60,485
Kurtosis	-,651	S E Kurt	,420	Skewness	-,492
S E Skew	-,212	Range	30,000	Minimum	6,000
Maximum	36,000				
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25,00	17,500	50,00	24,000	75,00	29,000
Valid cases	131				

EXPER grupo experimental

Value Label	Value Frequency	Valid Percent	Cum Percent	Percent
16,00	2	.7	1,2	1,2
18,00	4	1,3	2,5	3,7
20,00	2	.7	1,2	5,0
22,00	1	.3	.6	5,6
23,00	3	1,0	1,9	7,5
24,00	6	2,0	3,7	11,2
25,00	2	.7	1,2	12,4
26,00	9	3,0	5,6	18,0
27,00	3	1,0	1,9	19,9
27,50	2	.7	1,2	21,1
28,00	15	5,0	9,3	30,4
28,50	3	1,0	1,9	32,3
29,00	9	3,0	5,6	37,9
29,50	2	.7	1,2	39,1
30,00	4	1,3	2,5	41,6
30,50	1	.3	.6	42,2
31,00	6	2,0	3,7	46,0
31,50	4	1,3	2,5	48,4
32,00	12	4,0	7,5	55,9
33,00	6	2,0	3,7	59,6
34,00	10	3,3	6,2	65,8
34,50	3	1,0	1,9	67,7
35,00	6	2,0	3,7	71,4
35,50	4	1,3	2,5	73,9
36,00	9	3,0	5,6	79,5
36,50	4	1,3	2,5	82,0
37,00	7	2,3	4,3	86,3
37,50	2	.7	1,2	87,6
38,00	10	3,3	6,2	93,8
38,50	2	.7	1,2	95,0
39,00	2	.7	1,2	96,3
39,50	2	.7	1,2	97,5
40,00	4	1,3	2,5	100,0
	139	46,2	Missing	
Total	299	100,0	100,0	

Mean	31,320	Std err	,428	Median	32,000
Mode	28,000	Std dev	5,425	Variance	29,430
Kurtosis	-.010	S E Kurt	,360	Skewness	-.591
S E Skew	,191	Range	24,000	Minimum	16,000
Maximum	40,000				

EXPER grupo experimental

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25,00	28,000	50,00	32,000	75,00	36,000

Valid cases 161