

24121
6



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"

**CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN
DE LA UNAM, ENEP ACATLÁN**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

MARÍA ALEJANDRA RESÉNDIZ BERNAL

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA.

ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO. OCTUBRE DE 2003

i

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PAGINACION

DISCONTINUA

A Dios:

Gracias por permitirme la vida, el amor, la justicia, la confianza, la nobleza, la pasión y la felicidad que he podido experimentar a lado de todos los que quiero.

A mis padres Esther y Simón:

Agradezco el amor inmenso que siempre me han procurado, su apoyo ilimitado en cada decisión de mi vida, por sus buenos ejemplos y por su noble dedicación.

A mis abuelitos Benjamín y Conchita:

Gracias por todo su cariño, bondadosa ayuda, sabios consejos e historias maravillosas.

A mis tíos Feli y Manuel:

Por el inmenso cariño y dedicación que a todos sus sobrinos nos han brindado, además del apoyo incondicional con el que siempre hemos contado para realizar nuestros sueños.

A Pris:

Con quien viví una niñez inolvidable, por ser un ejemplo de lucha, decisión y valentía a pesar de las vicisitudes.

A Norma:

Por las imágenes vividas y plasmadas que siempre guardaré en mi corazón y por su amistad incomparable e incondicional.

A Víctor:

Por su amor, su eterna paciencia, por los momentos oníricos que hemos vivido y la esperanza de compartir una vida plena a su lado.

A Edith y Manuel:

Por las emocionantes distancias que hemos recorrido, sus consejos y amistad.



AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Acatlán** por la educación y desarrollo profesional que me ha permitido adquirir a través de todos mis maestros y compañeros.

Mi más sincero respeto y profunda admiración a la **Mtra. Elvia Franco García**, quien, además de su paciencia, interés, y profesionalismo al dirigir esta tesis; me permitió conocer su sencillez y amabilidad.

De la misma manera agradezco a la **Lic. Gabriela Huerta Viruega**, al **Lic. Manuel Ramírez Arvizu**, a la **Lic. María del Rosario Hernández Coló** y a la **Lic. Rosa María Laguna González** por sus valiosos comentarios y observaciones que fueron de gran ayuda para enriquecer el presente trabajo.

Finalmente, agradezco a mis amigos y compañeros de trabajo de la **Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades** y del **Centro de Enseñanza de Idiomas Acatlán** su apoyo y solidaridad.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DISEÑO DE CURSOS	3
1. 1 Comprensión de lectura	3
1. 2 Aprendizaje y enseñanza de la comprensión de lectura	13
1.2. 1 Teoría de aprendizaje	14
1. 2. 2 Teoría de enseñanza	20
1. 2. 3 Estrategias	25
1. 3 Diseño de cursos	28
1. 3. 1 Diseño de cursos para propósitos específicos	28
1. 3. 2 Selección del tipo de sílabo para la enseñanza de comprensión de lectura en lengua extranjera	30
1. 3. 3 Modelo del diseño del curso	32
II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	36
2. 1 Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes	36
2. 1. 1 Diseño	37
2. 1. 2 Aplicación	38
2. 1. 3 Resultados	39
2. 1. 3. 1 Variables atributivas	39
2. 1. 3. 2 Necesidades	39
2. 2 Instrumento 2: Entrevista con la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación	46
2. 2. 1 Diseño	46
2. 2. 2 Aplicación	46



	Página
2. 2. 3 Resultados	47
2. 3 Discusión de los resultados	49
III. ELABORACIÓN DEL DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA ENEP ACATLÁN	53
3. 1 Objetivos del curso	53
3. 1. 1 Objetivo general	54
3. 1. 2 Objetivos específicos	54
3. 2 Contenidos del sílabo	55
3. 3 Criterios para la selección de los materiales	56
3. 4 Criterios para la selección de las actividades	57
3. 5 Recomendaciones pedagógicas	59
3. 6 Evaluación	59
IV. PROPUESTA DE LA UNIDAD MODELO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE INGLÉS PARA LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA ENEP ACATLÁN	61
Primera parte: Unidad modelo plan de clase y clave de respuestas (para el maestro)	62
Segunda parte: Unidad modelo (para el alumno)	78
CONCLUSIONES	93
ANEXOS	95
1. Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes	96
2. Instrumento 2: Transcripción de la entrevista a la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación	99
3. Programa de séptimo, octavo y noveno semestres de las cuatro preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación	110
BIBLIOGRAFÍA	111

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Niveles de comprensión y sus procesos	5
2. Niveles de comprensión de lectura	6
3. Fases para la enseñanza de la comprensión de lectura	23
4. Clasificación de las estrategias de lectura	26
5. Características y reclasificación de los tipos de sílabo	31
6. Modelo para el diseño de cursos centrado en el aprendizaje	34
7. Modelo para el diseño de un curso de Comprensión de lectura de inglés para estudiantes de la Licenciatura en Comunicación	52
8. Actividades propuestas para la unidad modelo del Curso de Comprensión de Lectura de inglés para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán	58

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Requisito de Comprensión de Lectura en Inglés cubierto por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación	40
2. Estudiantes que han tomado un curso de comprensión de lectura de inglés del CEI de la ENEP Acatlán	40
3. Necesidades de los estudiantes sobre un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas de la Licenciatura en Comunicación	40
4. Importancia de la comprensión de textos en inglés en las diferentes preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación	41
5. Medios en inglés más consultados por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación	41
6. Frecuencia con que se solicita a los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación leer textos en inglés	42
7. Conocimientos de inglés necesarios para realizar investigaciones bibliográficas y en Internet	42
8. Lecturas en inglés que deben realizar los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación	43
9. Tipos de lectura que realizan los estudiantes con los textos en inglés y su frecuencia	43
10. Actividades que los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación realizan con el material en inglés	44
11. Beneficio de un curso de comprensión de lectura en inglés con temas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación	44
12. Contribución de la práctica del idioma a través de un curso de comprensión de lectura en inglés con temas relacionados con la Licenciatura en Comunicación	45
13. Temas en inglés de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación que los estudiantes consideran les serían de utilidad	45

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y tecnológicos han generado que el inglés se convierta en un idioma internacional. El interés de aprenderlo surge por la necesidad de realizar transacciones tecnológicas y comerciales a nivel mundial.

Los frecuentes cambios y avances en la ciencia y la tecnología de los últimos tiempos obligan a la constante actualización y renovación en los diferentes campos del conocimiento para contar con más y mejores herramientas.

Como consecuencia, la comunidad universitaria requiere la comprensión de lectura del idioma inglés como una herramienta que le permita obtener una formación académica más completa y, posteriormente, un mejor desempeño en su actividad profesional.

Los cursos de comprensión de lectura (CL) de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) constan de tres niveles. Los temas de lectura de sus materiales son de cultura general y están dirigidos a los estudiantes de todas las licenciaturas de la UNAM, ENEP Acatlán. Actualmente, los programas de los cursos de comprensión de lectura del CEI de la ENEP Acatlán no cuentan con un curso de comprensión de lectura específico para la Licenciatura en Comunicación o para cualquier otra carrera en particular.

El diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para la Licenciatura en Comunicación de la UNAM, ENEP Acatlán, beneficiaría a los alumnos porque además de propiciar la obtención del requisito del inglés, contribuiría a desarrollar y practicar habilidades y estrategias de lectura en inglés con material de la lengua meta sobre su área de estudio. Lo anterior favorecería el uso de más bibliografía en inglés en su licenciatura, con lo cual se les brindaría a los alumnos mayores posibilidades de actualización.

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La presente investigación consta de cuatro capítulos, en el Capítulo I se describe el desarrollo de los aspectos teóricos de la comprensión de lectura a nivel general y en una lengua extranjera, se explican los diferentes modelos de lectura: ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interactivos. En cuanto a los aspectos de enseñanza-aprendizaje se mencionan los elementos de la teoría cognitiva de manera general, la visión constructivista del aprendizaje en el ámbito escolar, y el enfoque comunicativo relacionado específicamente a la comprensión de lectura de una lengua extranjera. Para su enseñanza, se consideran las fases de lectura (Barnett, 1989) y se exponen las estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura. En cuanto al diseño del curso, se mencionan algunos tipos de sílabo y se selecciona uno de ellos, así como el modelo del diseño de este curso.

En el Capítulo II se explica la metodología del diseño del curso, en el cual se plantean el diseño, la aplicación, los resultados y la discusión de los resultados de los dos instrumentos que se utilizaron. El Instrumento 1 es un cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y el Instrumento 2 es una entrevista a la Jefa del Programa de dicha licenciatura.

En el Capítulo III se propone la elaboración del diseño del curso de comprensión de lectura en inglés para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UNAM, ENEP Acatlán, en la cual se establecen el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos del sílabo, la selección de las actividades, los criterios para la selección de los materiales, las recomendaciones pedagógicas y la evaluación.

El Capítulo IV presenta la propuesta de la unidad modelo del curso de comprensión de lectura en inglés para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UNAM, ENEP Acatlán. Este capítulo consta de dos secciones, una para el maestro y la otra para alumno. En la sección del maestro se presenta el plan de clase y se proporciona la clave de respuestas. En la sección del alumno se encuentran el texto en inglés y las actividades de comprensión de lectura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DISEÑO DE CURSOS

La comprensión de lectura es una habilidad cognitiva compleja en la que los conocimientos del lector y la información del texto se interrelacionan para dar el significado del mismo.

Para que el alumno de comprensión de lectura de una lengua extranjera obtenga tal significado, de una manera eficiente, es conveniente que aprenda cómo funciona la lengua y que adquiera estrategias de lectura que le faciliten la comprensión del texto.

El diseño de un curso de comprensión de lectura con propósitos específicos puede facilitar que la población a la que se dirige, adquiera simultáneamente conocimientos sobre su área de estudio y estrategias para mejorar el procesamiento de la información de los textos relacionados con dicha área.

En la primera parte de este capítulo se introducen los aspectos teóricos para el desarrollo de la comprensión de lectura en una lengua extranjera. En la segunda parte se presenta el modelo que se ha seleccionado para el diseño del curso. Estos fundamentos son la base de este capítulo y sustentan el diseño del curso para el desarrollo de la comprensión de lectura dirigido a los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la UNAM, ENEP Acatlán, el cual se propone con este estudio.

1.1 Comprensión de lectura

Contrariamente a los planteamientos que sostenían que la comprensión de lectura era una habilidad pasiva, leer es un proceso activo en el cual se formulan preguntas sobre la información del texto y, al comprenderlo, se obtienen sus respuestas. No obstante, las preguntas dependen del propósito de la lectura (Smith 1978: 105).

De acuerdo con Wallace (1992:6), los propósitos de lectura son diversos. Por ejemplo, se lee por la necesidad de sobrevivir en el ambiente cotidiano, es decir, satisfacer necesidades o deseos inmediatos. También se lee por placer o para cubrir intereses personales. Otro propósito de lectura es el de aprender para ampliar los conocimientos del mundo y formar opiniones sobre temas particulares.

Smith (1971 en Barnett, 1989:20) cita cuatro características fundamentales en la lectura: 1) la actividad de la lectura tiene un propósito, es decir, se lee por razones y objetivos específicos; 2) la lectura es selectiva, ya que los lectores atienden sólo lo que es necesario para alcanzar sus objetivos; 3) la lectura se basa en la comprensión, puesto que el lector relaciona sus conocimientos previos con el texto; 4) la lectura es previsible ya que la interacción del conocimiento previo del lector, su expectativa de comprensión y su propósito de leer, le permiten anticiparse al contenido del texto.

Goodman (1969 en Carrell, 1988:12-16) señala que la lectura es un proceso activo receptivo, que inicia con una representación lingüística superficial codificada por el escritor y termina con el significado que el lector construye. De acuerdo con Goodman los cinco procesos que se emplean en la lectura son:

- 1) Reconocimiento e iniciación. El lector debe reconocer la grafía a través del campo visual e iniciar el proceso.
- 2) Predicción. El lector siempre se anticipa mientras busca el orden de la información.
- 3) Confirmación. El lector verifica sus predicciones y las rechaza o las confirma.
- 4) Corrección. En caso de que existan inconsistencias o rechazo de las predicciones, el lector vuelve a procesar la información.
- 5) Terminación. El lector termina el proceso de lectura cuando el objetivo de la misma ha sido alcanzado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando el lector lee un texto, lo hace con propósitos determinados. Pugh, (en Medina, 1999:36) menciona cinco tipos de lectura: a) lectura de ojeada para obtener la idea general del texto; b) lectura selectiva para obtener información específica de un tema, ya sea una frase, fórmula, nombre o fecha; c) lectura de búsqueda para encontrar información acerca de un tema; d) lectura detallada para descubrir exactamente lo que el autor quiere transmitir; y, por último, e) lectura crítica cuyo propósito es utilizar lo que el autor transmite como germen de reflexión.

Aunque los tipos de lectura anteriores tienen propósitos específicos, existen procesos que se requieren para cada nivel de comprensión. En el cuadro No. 1 se muestran los niveles de comprensión y algunos de los procesos involucrados (Dechant 1991:428).

Niveles de comprensión	Procesos
Literal	Reconocer y recordar textualmente significados explícitos, literales o denotativos.
Organizacional	Reconocer o inferir la organización del texto o la coherencia de los materiales. Por ejemplo, identificar la organización del párrafo o representar la organización en una red semántica.
Inferencial	Inferir la información que no se especifica en el texto. Por ejemplo, predecir resultados o conclusiones.
Evaluativo	Realizar juicios críticos acerca del contenido. Por ejemplo, evaluar la relevancia, validez o lógica de lo que se lee.
Apreciativo	Identificar el modo, tono, o tema del contenido. Por ejemplo, interpretar los instrumentos literarios, semánticos, retóricos o estilísticos que utiliza el escritor.
Integrativo	Comprender el texto para propósitos de estudio. Por ejemplo, relacionar e integrar la información de gráficas, cuadros o mapas con el texto.

Cuadro No. 1: Niveles de comprensión y sus procesos (Dechant 1991:429).

De acuerdo con Alderson (2000:133), además de los propósitos específicos del lector, los niveles de la lectura están relacionados con la naturaleza del texto, las dificultades del lenguaje que contiene, el grado de familiaridad con el tema, y la extensión y complejidad del texto. El

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cuadro No. 2 muestra la clasificación de los niveles de la comprensión de lectura. La letra A corresponde al nivel más simple de comprensión y la letra F al nivel más complejo.

Comprensión de Lectura	
A	Comprender textos muy cortos y simples. Tomar nombres, palabras familiares y frases básicas. Se requiere la relectura del texto.
B	Comprender textos cortos, simples sobre temas familiares de un tipo concreto que contengan vocabulario muy frecuente relacionado con el trabajo diario.
C	Leer directamente textos de tipo factual sobre materias relacionadas a su campo de interés con un nivel de comprensión satisfactorio.
D	Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a diferentes textos y propósitos, y usar fuentes de referencia apropiadas de manera selectiva. Los textos contienen un amplio vocabulario activo de lectura, el lector puede experimentar dificultad con modismos poco frecuentes.
E	Comprender en detalle textos extensos y complejos estén o no relacionados con su propia área de especialidad. Se requiere releer las secciones difíciles.
F	Comprender e interpretar, de manera crítica, virtualmente todas las formas de la lengua escrita incluyendo <i>abstracts</i> estructuralmente complejos, o literatura altamente coloquial y escritos no literarios. Se requiere entender una amplia gama de textos extensos y complejos, apreciar distinciones sutiles de estilos y significados implícitos y explícitos.

Cuadro No. 2. Niveles de comprensión de lectura. Alderson (2000:134).

En la comprensión de lectura en la lengua materna se han desarrollado modelos del proceso de la lectura. Dichos modelos han sido la base para investigar la relación que existe entre del proceso de lectura en la primera, segunda lengua y lengua extranjera (Barnett, 1989:10). Los modelos del proceso de lectura han evolucionado a través del tiempo. Los estudios y las investigaciones que se han realizado han contribuido a que estos modelos se vayan complementando y enriqueciendo. Comúnmente, los modelos se dividen en tres categorías: ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interactivos. Los ascendentes y descendentes son modelos lineales o seriales y los interactivos se clasifican como paralelos.

En los modelos ascendentes, el proceso de la comprensión de lectura se inicia en las etapas mentales de bajo nivel (texto) y, posteriormente, se dirige a las de alto nivel (construcción

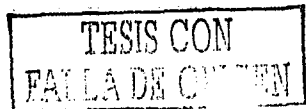
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del significado). El lector inicia el proceso de lectura con el texto para construir el significado a través de las letras, palabras, frases y enunciados, es decir, avanza en etapas en un sólo sentido. La información del texto es recibida antes de que existan etapas mentales de alto nivel. La lectura es entonces un proceso con el que se captan pequeñas partes del texto, se analizan y gradualmente se unen a las partes siguientes hasta que se vuelven significativas.

El modelo de lectura de Gough (1972 en Carrell, 1988:24) sostiene que el lector visualiza las letras de manera individual antes de otorgarles algún significado. El lector lee letra por letra de izquierda a derecha de manera serial. Para que sean significativas, las letras deben tener sentido en las palabras y relacionarse con los significados que el lector tiene almacenados en su cerebro.

En los modelos descendentes, la comprensión de la lectura se inicia en las etapas mentales de alto nivel y posteriormente en el texto. El proceso de lectura se desarrolla principalmente en la mente del lector, quien hace uso de su conocimiento general del mundo o de los componentes particulares del texto para predecir de manera inteligente lo que sigue en el texto, lo cual le permite confirmar o rechazar sus hipótesis. Los modelos de Goodman (1968) y Smith (1971, 1982 en Barnett, 1989:13) coinciden en que el lector es quien tiene el papel central de la comprensión de la lectura. Goodman y Smith se consideran los pioneros de la visión descendente del proceso de lengua materna y posteriormente en la lectura en segunda lengua o lengua extranjera.

De acuerdo con Rumelhart (1977 en Carrell, 1988:27), los modelos lineales descendentes (*top-down*) no permiten que la información contenida en un nivel más alto pueda influenciar el proceso de un nivel más bajo en donde pueda haber deficiencias. Rumelhart (1977 en Barnett, 1989:23) demuestra la influencia de la información sintáctica, semántica, léxica y ortográfica del texto en la percepción del lector.



Los modelos interactivos utilizan tanto los procesos descendentes como los ascendentes. Con los procesos descendentes, se forman hipótesis y predicciones que se verifican al trabajar con el estímulo impreso. Con los procesos ascendentes, se reconocen los estímulos impresos y se avanza a etapas superiores.

Los modelos interactivos de lectura se han enfocado en la interacción de dos tipos de habilidades cognitivas: la identificación y la interpretación. Grabe (1991 en Silberstein, 1994:6-7) menciona que los lectores eficientes emplean tanto las estrategias de bajo nivel, que les permiten reconocer de manera rápida y automática las palabras, como las estrategias de alto nivel, que les permiten comprender e interpretar el texto.

El modelo de La Berge y Samuel (1974 en Barnett, 1989:16) enfatiza la automatización de los procesos de lectura. Inicialmente, este modelo se consideró en la categoría de los ascendentes; sin embargo, en revisiones posteriores se clasificó como interactivo. En este modelo se enfatiza el papel de la atención en el procesamiento de la información y la importancia de la automatización en el proceso de lectura. El lector puede atender una sola cuestión mientras lee, pero es capaz de procesar muchos aspectos al mismo tiempo. Se asume que la comprensión de los lectores depende de la decodificación y la comprensión. La decodificación se inicia desde el texto impreso hasta cualquier representación de tipo fonológico. Con la comprensión, se adquiere el significado que se deriva del material decodificado. En la lectura fluida, el proceso de cada etapa, desde la parte visual hasta el significado, es automático. Es por ello que los lectores más hábiles enfocan su atención en la comprensión, mientras que los lectores menos hábiles necesitan poner mayor atención para decodificar.

En la teoría de los esquemas, la lectura es un proceso interactivo, en el cual las expectativas del lector, sus puntos de vista y sus alusiones o argumentos se basan en sus experiencias, perspectivas, orientaciones culturales y tendencias. Los esquemas constituyen la



estructura en la cual el lector clasifica lo que comprende del texto. Si la información textual nueva no tiene sentido en los términos de los esquemas del lector, el material se comprende de forma diferente, se ignora o se intenta relacionar con los esquemas existentes (Anderson y Pearson 1984 en Barnett, 1989:42).

El impacto de los esquemas del lector en la comprensión de lectura de una segunda lengua o lengua extranjera es esencial para el modelo constructivista de Bernhardt (1986 en Barnett, 1989:47-48). Este modelo comprende la interacción de los componentes de *text-based*, y *extratext-based*, enfatizando los últimos. Para Bernhardt, los componentes del *text-based* incluyen el reconocimiento de la decodificación fonémica/gráfica y las características sintácticas. Los componentes de *extratext-based* son las percepciones intratextuales (relación entre las partes del texto); el conocimiento previo, (relación del texto con base en los esquemas del lector) y la metacognición (los parámetros del lector sobre el proceso de la lectura). El lector reconoce las palabras y las características sintácticas, activa su conocimiento previo sobre el tema del texto, une los elementos textuales, y presta atención en la manera en la que procesa la información (metacognición). Estos componentes interactivos y multidimensionales funcionan cíclicamente, aunque cada lector puede procesar cada texto de manera diferente.

Rizzardi (1980 en Barnett, 1989:41) afirma que los lectores ven el texto como una unidad cohesiva. Los lectores toman en cuenta los conectores gramaticales (pronombres personales o adjetivos demostrativos, entre otros), los conectores léxicos (sinónimos o palabras generales que evitan la repetición), y las conjunciones. Asimismo, los lectores hacen suposiciones acerca del contenido del texto. Tales estrategias son consideradas como vitales en la lectura.

Los modelos interactivos de lectura permiten que las etapas de procesamiento de alto nivel influyan en las etapas de procesamiento de más bajo nivel, y reconocen que la comprensión de lectura también depende del texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los modelos interactivos desarrollan un proceso cíclico en la lectura. En este proceso las actividades mentales del lector y la información del texto se dirigen de manera simultánea y equitativa a una mejor comprensión del texto (Barnett, 1989:13).

Los lectores tienen esquemas o conceptos relacionados no sólo con el tema del texto (*content schemata or background knowledge*) sino también con la estructura textual o la organización retórica (*formal schemata*). Los esquemas formales y la organización textual son igualmente importantes, ya que estos definen las expectativas del lector acerca de cómo se relaciona la información textual entre sí y el orden en que aparecen los detalles.

Para Kintsch y van Dijk (1978 en Carrell, 1988:24), el énfasis debe centrarse en la comprensión más que en la identificación de las letras. Kintsch y van Dijk (1978 en Barnett, 1989:27) enfatizan más la comprensión que la identificación de las palabras aunque asumen que ésta última también se lleva a cabo. En su modelo, la comprensión de lectura tiene lugar cuando: 1) existe micro-procesamiento múltiple de los elementos del texto, 2) se reduce la información del texto para encontrar la esencia o proposición superordinada y 3) se compara la información del texto con el conocimiento que el lector ya posee sobre las estructuras del mismo y lo que espera encontrar en él. La estructura semántica del texto es considerada en términos de su microestructura, que se refiere al nivel del discurso e incluye la estructura individual de las proposiciones. La macroestructura del texto abarca los significados globales que caracterizan al texto como un todo.

El modelo de Just y Carpenter (1980 en Barnett, 1989:29) ha sido construido con mayor énfasis en los procesos de comprensión basados en estudios sobre los movimientos oculares. El lector interpreta las palabras de contenido de forma inmediata. Just y Carpenter definen cinco procesos: 1) leer las palabras y extraer sus características físicas, 2) leer las palabras y



compararlas con el léxico mental, 3) asignar una función a cada palabra, 4) establecer relaciones entre las palabras y 5) leer el enunciado e interpretarlo completamente.

En los modelos interactivos, el lector es visto como un participante activo y su conocimiento y experiencia previos juegan un papel muy importante en el proceso de comprensión de lectura.

Para comprender un texto, el lector recurre a distintas estrategias, las cuales también reciben los nombres de habilidades o técnicas.

Wallace (1992:57) menciona que las estrategias de lectura varían de acuerdo con la naturaleza del texto, el propósito del lector y el contexto.

Williams y Moran (1989 en Kosminina, 1992:36) definen la estrategia como el procedimiento consciente que se lleva a cabo para resolver un problema. El término estrategia se refiere a las operaciones mentales que el lector realiza cuando se acerca a un texto para comprender lo que lee. La habilidad corresponde a algo ya adquirido, que se ha automatizado y que opera en general de manera subconsciente. Las estrategias o habilidades son técnicas controladas de manera consciente por el lector o procesos inconscientes aplicados de manera automática.

Nuttall (1982:31-32) utiliza las palabras habilidades (*skills*) y estrategias (*strategies*) de lectura indistintamente, y propone las que se mencionan a continuación:

1. Habilidades que incluyen flexibilidad de la técnica, tales como variaciones en la velocidad de lectura, *skimming*, *scanning* o lectura de estudio.
2. Habilidades de información, que corresponden al uso de referencias, convenciones gráficas, ilustraciones y diagramas.
3. Habilidades para enfrentar las palabras (*word-attack skills*) por medio de la morfología, la inferencia por contexto o el uso del diccionario.

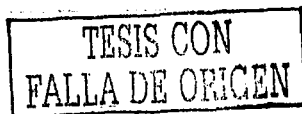
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. **Habilidades para enfrentar el texto (*text-attack skills*)** que se refieren a la interpretación del texto como un todo y al uso de las claves disponibles, tales como la cohesión y la estructura retórica.

Barnett (1989:66-70) menciona que Hosenfeld (1977, 1979, 1984), Block (1986) y Sarig (1987) clasificaron varios tipos de estrategias de lectura para la segunda lengua o lengua extranjera a partir de sus observaciones en lectores de segunda lengua. Hosenfeld (1981) desarrolló la *Interviewer Guide for Reading Strategies* con base en sus reportes de estudiantes de lengua extranjera. Entre su lista de estrategias, Hosenfeld menciona: ignorar palabras desconocidas, usar el contexto para predecir, identificar las categorías gramaticales de las palabras, reconocer cognados o utilizar el conocimiento previo, entre otras. Block (1986) divide sus estrategias en generales (*comprehension-gathering and comprehension-monitoring*) y locales (intentos por comprender unidades lingüísticas específicas). Sarig (1987) clasifica las estrategias de lectura en cuatro tipos de movimientos: 1) movimientos de ayuda técnica, que son útiles para decodificar a nivel local; 2) movimientos de clarificación y simplificación, que muestran las intenciones del lector para clarificar y/o simplificar expresiones del texto; 3) movimientos para detectar la coherencia del texto con lo que se reconoce la intención del autor y 4) movimientos de monitoreo, que se refieren al conocimiento de la forma como se procesa el texto.

Brown et al. (1980, 1983 en Bialystok, 1990:137) identifican las cinco estrategias de lectura que a continuación se mencionan:

1. **Determinación del propósito de la lectura**
2. **Identificación de los aspectos importantes del mensaje**
3. **Enfoque en los aspectos relevantes**
4. **Monitoreo de la comprensión**
5. **Elección de las acciones correctivas necesarias**

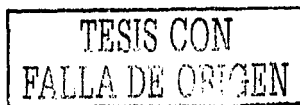


La determinación del propósito de la lectura y la identificación de los aspectos importantes del mensaje son estrategias basadas en el análisis del texto y se representan como conocimiento analizado, ya que el lector tiene una concepción explícita del objetivo y de los significados de la lectura. El enfoque en los aspectos relevantes y el monitoreo de la comprensión son estrategias de control, el lector equilibra e integra su atención en la información mientras lee. La elección de las acciones correctivas necesarias es una estrategia de análisis y control, y depende del tipo de acción que se tome.

Para el presente trabajo se toman en cuenta los modelos interactivos de lectura propuestos. Estos modelos representan la base teórica fundamental que permite entender la forma como se aprenden las estrategias que conllevan a la adquisición de la habilidad de la comprensión de lectura efectiva en una lengua extranjera, lo cual se describe en la siguiente sección.

1.2 Aprendizaje y enseñanza de la comprensión de lectura

La base psicolingüística del curso de comprensión de lectura que se propone se fundamenta en la teoría cognitiva y en su enfoque constructivista. En la primera parte de esta sección se describe la forma como se concibe el aprendizaje humano, es decir, los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje y, específicamente, los procesos que tienen lugar en la comprensión de lectura en una lengua extranjera. En la segunda parte se describen las características del enfoque comunicativo para la enseñanza de la habilidad de la comprensión de lectura en una lengua extranjera. En la última parte se menciona la manera como se pueden desarrollar mejores estrategias de comprensión de lectura.



1.2.1 Teoría de aprendizaje

De acuerdo con De Vega (1984), el cognitivismo tiene su origen en los años 50. Algunos de los enfoques que lo llevaron a configurarse fueron la Psicología Evolutiva de Jean Piaget y la Psicolingüística de Chomsky, entre otros.

En el marco de la teoría cognitiva, la mente humana se contempla como un procesador de información, que no se limita a transmitirla sino que la codifica, la almacena y/o la transforma.

De acuerdo con McLaughlin (1987), dentro de la teoría cognitiva, el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es visto como la adquisición de habilidades cognitivas complejas. Dentro de esta teoría existen dos procesos: la automatización y la reestructuración. La automatización o procesos automáticos comprenden la activación automática de ciertos nodos en la memoria cada vez que se presenta información que ya se conoce. En la reestructuración o procesos de control existe una activación temporal de los nodos. Esta activación se restringe ya que el sujeto sólo puede controlar una secuencia de información a la vez sin que haya interferencia.

El aprendizaje se lleva a cabo cuando existe una transferencia de información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo a través del uso previo de los procesos de control que, posteriormente, se convierten en procesos automáticos. Sin embargo, no sólo se automatizan las rutinas sino que además se organiza y estructura la información que se ha adquirido.

La teoría cognitiva enfatiza la capacidad limitada del procesamiento de información de los seres humanos; no obstante, el uso de estrategias para superar las limitaciones y la práctica de aquellas habilidades que requieren mayor trabajo mental, se vuelven rutinarias mientras que los procesos de control se ocupan de otras funciones.

Ellis (1985:164) retoma los conceptos de conocimiento declarativo y procedimental desarrollados por Faerch y Kasper (1983). El conocimiento declarativo corresponde al “qué de la lengua”, es decir las reglas internalizadas de la L₂ y las partes memorizadas de la lengua. El conocimiento procesal se refiere al “cómo usar la lengua” a partir de estrategias y procedimientos que emplea el aprendiente para procesar la información de L₂ para su adquisición y su uso.

El conocimiento acerca de la cognición incluye tres tipos diferentes de conciencia metacognoscitiva: conocimiento declarativo (conocimiento acerca de las cosas), conocimiento procesal (conocimiento sobre cómo hacer cosas) y conocimiento condicional (se refiere al por qué y al cuándo hacer las cosas) (Schraw y Moshman, 1995). El conocimiento declarativo incluye el conocimiento de nosotros mismos como aprendices y de los factores que influyen en nuestra ejecución cuando realizamos tareas, sean éstas académicas o no. El conocimiento procesal se refiere al conocimiento acerca de cómo ejecutar las tareas. Los individuos que tienen conocimiento procesal utilizan sus destrezas en forma automática, secuencian las estrategias más eficientes y las utilizan cualitativamente de manera diferente, ya sea para resolver problemas o para realizar cualquier otro tipo de tarea, sea académica o no (Glaser y Chin, 1988). El conocimiento condicional se refiere a saber cuándo y por qué aplicar diversas acciones cognoscitivas y podría definirse como el conocimiento acerca de la utilidad de los procedimientos cognoscitivos (Lorch, Lorch y Klusewitz, 1993).

La postura constructivista se conforma de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. (Díaz et al., 1998:14).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre factores cognitivos, afectivos y sociales. De acuerdo con el constructivismo, el conocimiento es el resultado de la construcción que el ser humano realiza con los esquemas que ya posee (Carretero, 1993 en Díaz et al., 1998: 15).

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sustenta que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes se producen satisfactoriamente al suministrarle a los aprendientes actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que propicien una actividad mental constructiva (Coll, 1988 en Díaz et al., 1998: 15).

Ausubel (1978 en Pozo, 1994) establece que el conocimiento se organiza en estructuras y la reestructuración de las mismas se produce por la interacción de las estructuras ya existentes en la mente del sujeto con la nueva información. Ausubel sugiere que, para que la reestructuración se lleve a cabo, se debe contar con una instrucción formal y organizada.

Para Ausubel el aprendizaje debe ser significativo, es decir, que el aprendizaje se lleve a cabo por descubrimiento espontáneo. Un aprendizaje se vuelve significativo cuando se establece una relación entre el conocimiento que el alumno posee y la información nueva. Esta relación recibe el nombre de andamiaje.

En las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de las habilidades es lento y existe una eliminación gradual de errores. En las etapas posteriores existe una reestructuración continua, con la cual el sujeto cambia sus representaciones internas.

Mientras que el sujeto logra mayores niveles de dominio, el aprendizaje de una lengua extranjera comprende la acumulación gradual de subhabilidades automatizadas y una reestructuración constante de las representaciones internas.

A finales de los años 60, la lectura en una segunda lengua se consideraba como un proceso de decodificación, en el cual el lector intentaba reconstruir el mensaje del autor por medio del reconocimiento de letras y palabras como unidades de significado (Barnett 1989:18). No obstante, la comprensión de la lectura es un proceso cognitivo complejo en donde el lector opera simultáneamente en varios niveles de procesamiento. Inicialmente, para decodificar las palabras, a través de un análisis muy básico y perceptivo, reconoce letras e integra sílabas. Al encontrar palabras poco familiares o difíciles, el proceso se vuelve consciente. El lector usa sus conocimientos gramaticales para establecer relaciones sintácticas. Al decodificar la información, el lector utiliza sus esquemas temáticos y formales para abstraer las proposiciones elementales y hacer integraciones temáticas (De Vega 1984:423).

El modelo psicolingüístico de Coady (1979 en Barnett, 1989:39) es un intento por aplicar las teorías del proceso de lectura en la lengua materna a la lectura en inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Coady postula que la comprensión de la lectura resulta de la interacción de las habilidades conceptuales, el conocimiento previo y las estrategias del lector.

De acuerdo con Coady, el lector principiante de una segunda lengua o lengua extranjera establece primero las relaciones más concretas, por ejemplo, la información de la sílaba-morfema, mientras que el lector eficiente prefiere utilizar relaciones más abstractas como las sintácticas y semánticas. Coady sugiere que el lector es capaz de relacionar diferentes textos o de completar diferentes objetivos de lectura y que tiene la capacidad de decidir si cierta combinación de habilidades no es efectiva para sus propósitos.

Dentro de la habilidad de lectura, los procesos automáticos y de control que utiliza el sujeto se dirigen a niveles cada vez más difíciles de aprendizaje. Durante la transición entre los procesos de control y los procesos automáticos, el individuo enfoca su atención en características de orden e ignora la información irrelevante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La reestructuración, que como ya se mencionó anteriormente, es un proceso de control con el que se organizan los conocimientos nuevos con los ya adquiridos. La reestructuración de la habilidad de lectura de una segunda lengua o lengua extranjera, ocurre cuando los lectores interactúan de manera activa con el texto, es decir, agregan, suprimen o sustituyen palabras, hacen uso de claves disponibles para encontrar el significado; se enfocan en los conceptos básicos y en su competencia lingüística para hacer predicciones.

Las situaciones de aprendizaje pueden ser significativas si los aprendientes muestran predisposición para el aprendizaje significativo y disponen de una estructura cognitiva que les permita relacionar lo que saben con los nuevos contenidos. Por consiguiente, el material debe ser potencialmente significativo, es decir, que se dirija a las áreas de estudio e interés de los aprendientes.

La comprensión de lectura, en la teoría cognitiva, es vista como un procesamiento activo y complejo en el cual el lector construye los significados de la información escrita. La teoría cognitiva sugiere que, para el procesamiento efectivo de un texto, se requiere el uso de los procesos interactivos descendentes y ascendentes (Howard, 1985 en O'Malley, 1990:37).

El proceso descendente facilita la asimilación de conceptos e ideas anticipados o consistentes con las expectativas conceptuales del lector. Para ello deben existir esquemas apropiados, los cuales se activan durante el procesamiento del texto. El proceso ascendente permite al lector estar sensible a la nueva información. Ambos procesos deben ocurrir simultáneamente (Finocchiaro 1986:114).

La comprensión interrelaciona tres procesos: el perceptual (*perceptual processing*), el análisis (*parsing*) y la utilización (*utilization*). Estos procesos contribuyen a que el individuo detecte o infiera significados y relacione la información con el conocimiento existente (conocimiento del mundo o conocimiento lingüístico). Durante el proceso perceptual, la atención

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del sujeto se enfoca en el texto escrito, cuya información se retiene en la memoria a corto plazo por poco tiempo. En el proceso de análisis, el individuo decodifica las palabras y las relaciona con el modelo visual de sus representaciones en el conocimiento declarativo almacenado en su memoria a largo plazo, para obtener representaciones significativas. El proceso de utilización consiste en relacionar la representación mental del significado del texto con el conocimiento declarativo de la memoria a largo plazo. El conocimiento declarativo es almacenado en la memoria a largo plazo en términos de proposiciones o esquemas (O'Malley 1990:34-35).

Para asegurar la comprensión de un texto, el sujeto debe poseer y desarrollar tres factores básicos: el conocimiento previo en la lengua materna o la lengua meta, las habilidades cognitivas conceptuales innatas y las estrategias de procesamiento. Para lograr la comprensión del texto estos tres elementos deben interactuar. El conocimiento previo en el proceso de la lectura es un factor relevante para una mejor comprensión del significado del texto.

Con respecto a las habilidades cognitivas innatas, el sujeto interpreta la lectura relacionando el nuevo *input* con los esquemas existentes, ambos deben ser compatibles y congruentes, es decir, los nuevos esquemas deben contener características similares a los esquemas internalizados previamente (Finocchiaro, 1986:113-114). Las estrategias de procesamiento mental son aquellas que el individuo debe aprender a usar de manera consciente con el fin de comprender mejor el significado del texto.

Se ha visto que, para que la comprensión de lectura tenga lugar, el sujeto debe reestructurar el conocimiento previo a partir del *input* que recibe. Para que el aprendizaje sea exitoso, es conveniente analizar la manera como se plantea la enseñanza de la habilidad de la comprensión de lectura, la cual se describe a continuación.

1.2.2 Teoría de enseñanza

La teoría de enseñanza que se ha considerado para este trabajo parte del enfoque comunicativo que sustenta que la comunicación es el resultado de las interacciones sociales. En términos generales la comunicación es, en cierto grado, impredecible y creativa; se lleva a cabo durante la interacción (oral o escrita); se realiza bajo determinadas condiciones psicológicas; comprende el lenguaje auténtico y, sobre todo, siempre tiene un propósito.

La comunicación incluye la continua comprensión, evaluación y negociación de información entre cuando menos dos individuos. En la comunicación se usan símbolos verbales y no verbales, que pueden ser orales o escritos. Los procesos que se requieren en la comunicación son de comprensión o producción, ya sea oral o escrita (Candlin, 1980 en Richards y Smith, 1983:4).

El enfoque comunicativo toma en cuenta los diferentes aspectos que se requieren en la comunicación y establece que el alumno debe ser comunicativamente competente, así como una serie de principios y competencias necesarias para que la comunicación sea eficaz. En la competencia comunicativa intervienen tanto los sistemas de conocimiento como las habilidades que se requieren para usar la lengua en determinado contexto. La competencia comunicativa está mínimamente integrada por las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La competencia gramatical se enfoca principalmente al conocimiento del código del lenguaje y a las habilidades que se requieren para entender y expresarse de manera clara.

La competencia sociolingüística abarca el uso de reglas socioculturales y discursivas que contribuyen a que los mensajes se produzcan y entiendan de manera apropiada en un contexto determinado.



La competencia discursiva comprende la relación de las formas gramaticales y el significado, las cuales proporcionan unidad al texto escrito o hablado, en cualquiera de sus géneros. Esta unidad se logra por la cohesión y la coherencia del texto. La cohesión vincula estructuralmente los elementos del texto para facilitar la interpretación, y la coherencia tiene que ver con las relaciones que existen entre sus significados.

La competencia estratégica se refiere al dominio de las estrategias verbales y no verbales, que se emplean para enfatizar la efectividad en la comprensión y para compensar las rupturas que surgen en la comunicación misma a causa de ciertas limitaciones en cualquiera de las otras competencias (gramatical, sociolingüística o discursiva).

Alderson (2000:135) relaciona algunas habilidades de la comprensión de lectura con la competencia comunicativa, para lo cual considera tres niveles: nivel efectivo, nivel de dominio y nivel de dominio superior. Con respecto a la competencia gramatical señala que, en los niveles efectivo y de dominio, el alumno cuenta con un vocabulario de lectura amplio y activo, pero puede experimentar algunas dificultades con modismos poco frecuentes; además, puede comprender modelos gramaticales y vocabulario que ordinariamente se encuentra en lecturas de tipo académico o profesional. En el nivel de dominio superior, el alumno puede comprender textos con lenguaje complejo y poco familiar.

La competencia sociolingüística en el nivel de efectividad abarca referencias sociolingüísticas y culturales. En los niveles de dominio, el alumno puede comprender una amplia variedad de *slang* y referencias culturales, y apreciar el humor y matices culturales.

Para la competencia discursiva, en el nivel de efectividad, el alumno puede separar las ideas principales y los detalles, puede reconocer la línea argumental en el tratamiento de la publicación presentada, aunque no necesariamente en detalle. En los niveles de dominio, el

estudiante puede distinguir en detalle varias partes del tratamiento de un tema y entender sus interrelaciones.

Con respecto a la competencia estratégica, en el nivel de efectividad, el alumno puede leer con un alto grado de independencia y usar fuentes de referencia apropiadas de manera selectiva. En los niveles de dominio, el estudiante puede adaptar el estilo y la velocidad de lectura a diferentes textos y propósitos.

Para la enseñanza de una segunda lengua, el conocimiento de la lengua meta y la habilidad de usarla son elementos cruciales. El estudiante debe recibir suficiente información en la lengua meta, ya que esto es fundamental para que el alumno adquiera los conocimientos básicos y las habilidades requeridas para su uso efectivo.

El enfoque comunicativo establece la aplicación de los siguientes principios: 1) integrar las cuatro áreas de competencia, 2) satisfacer las necesidades e intereses de comunicación de los estudiantes, 3) propiciar la interacción real y significativa en la lengua meta, 4) aprovechar las habilidades de la lengua materna del estudiante y 5) orientarse hacia un currículum amplio.

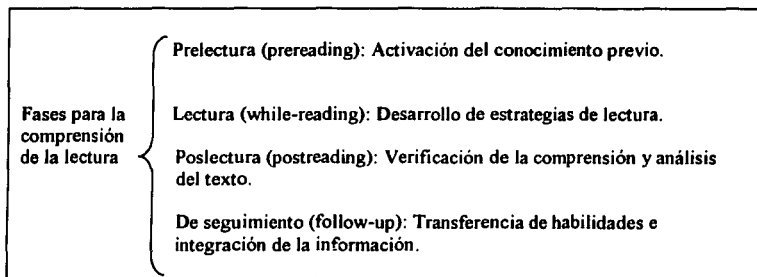
La enseñanza de la comprensión de lectura en una segunda lengua o lengua extranjera requiere tomar en cuenta los factores que facilitan su desarrollo integral y eficiente. Como se mencionó anteriormente, en este proceso el conocimiento previo juega un papel importante. La comprensión de un texto depende de varios factores, tales como las expectativas del alumno, las cuales son definidas por: sus esquemas de contenido y sus esquemas formales, su nivel lingüístico, sus habilidades de lectura en lengua materna, sus estrategias de lectura, y el interés o el propósito por el que se lee determinado texto.

De acuerdo con Díaz et al. (1998:142), es necesario tomar en cuenta los siguientes conocimientos e incluirlos en los currículos e instrucción de la comprensión de lectura:



1. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el alumno se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
2. Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
3. El conocimiento de los propósitos de los textos con actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.
4. El conocimiento de una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
5. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autoregulatoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.

Barnett (1989:113-143) propone actividades de prelectura (*prereading*), de lectura (*while-reading*), poslectura (*postreading*), y de seguimiento (*follow-up*) (cuadro No. 3). Las actividades que se sugieren para cada una de ellas facilitan que el alumno pueda aprender y practicar diferentes habilidades que contribuyen, a su vez a una mejor comprensión del texto.



Cuadro No.3: Fases para la enseñanza de la comprensión de lectura
(con base en Barnett, 1989:113-143)

Las actividades de prelectura (*prereading*) activan en el estudiante su conocimiento previo apropiado y los esquemas necesarios. Estas actividades promueven el interés del alumno, crean o determinan el propósito de la lectura y garantizan que el estudiante inicie correctamente

la lectura del texto. En las actividades de prelectura (*prereading*) se consideran, por ejemplo: el tema del texto, la fuente y el autor, lectura de ojeada (*skimming*) y lectura selectiva (*scanning*).

Las actividades durante la lectura (*while-reading*) contribuyen a que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura, mejoren el control de la lengua extranjera y decodifiquen partes problemáticas del texto. Algunas de las actividades para esta fase son la predicción y el análisis de la organización del texto.

Las actividades poslectura (*postreading*) verifican la comprensión del texto y permiten que los estudiantes realicen un análisis más profundo. Algunos ejemplos de actividades para esta fase pueden ser las preguntas de análisis que originan un pensamiento crítico y estimulan la comparación de las ideas y reacciones de los estudiantes (Sacco, 1987 en Barnett, 1989).

Por último, las actividades de seguimiento (*follow-up*) propician la transferencia de habilidades y la integración de la lectura con otras habilidades del lenguaje (Phillips, 1985). Un ejemplo de actividad para esta fase puede ser que el alumno exprese lo que le agrada del texto leído.

El profesor, además de consultor y guía, debe ser un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. La formación del docente debe abarcar el plano conceptual (conocimiento), reflexivo (sobre su propia práctica docente) y práctico (generación de alternativas efectivas de trabajo) (Díaz et al., 1998: 1-5).

Para la enseñanza de la comprensión de lectura de una lengua extranjera, las actividades antes mencionadas son muy importantes ya que propician el desarrollo de estrategias de lectura, lo cual se discute en la siguiente sección.



1.2.3 Estrategias

Las estrategias para la comprensión de lectura son una importante herramienta para la enseñanza de dicha habilidad. Con el propósito de desarrollar mejores estrategias de comprensión de lectura, Grellet (1981:12-19) señala las que a continuación se mencionan:

1. Inferencia de significados a través del contexto y de la formación de las palabras, haciendo uso de claves sintácticas, lógicas y culturales para descubrir el significado de los elementos desconocidos.
2. Comprensión de las relaciones entre los enunciados para identificar su núcleo y la importancia de sus elementos.
3. Unión de los enunciados y sus ideas a través de los tipos de referencia (anafórica, catafórica y exofórica) que muestran las relaciones léxicas en el texto y a través de palabras de unión que permiten comprender el desarrollo del argumento en el texto (conectores de ejemplificación o conclusión, entre otros).
4. Predicción y anticipación de lo que se encontrará en el texto, haciendo uso de claves gramaticales, lógicas y culturales (Grellet aclara que la predicción y la anticipación, más que técnicas son habilidades básicas para el proceso de lectura).
5. Previsión del texto a partir de tablas de contenido, apéndices, prefacios, encabezados y otros, para encontrar la información requerida.
6. Anticipación de la información para encontrar respuestas a preguntas relacionadas con la información que se espera encontrar en el texto.
7. *Skimming* y *scanning* que contribuyen a una lectura rápida y eficiente. Con la técnica de *skimming*, la lectura del material se lleva a cabo de forma rápida para obtener la esencia, la organización del texto, el tono y la intención del autor. Con la técnica de *scanning* sólo se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pretende localizar información específica y relevante para alcanzar el propósito de lectura (fechas o nombres, entre otros).

Al leer un texto en una lengua extranjera, algunos estudiantes requieren el significado exacto de cada palabra, otros aceptan el primer significado que viene a su mente y otros se saltan las palabras desconocidas. Para los primeros, el uso del diccionario es otra estrategia crucial; no obstante, los estudiantes necesitan saber cuándo y cómo consultarlo. (Barnett, 1989:133).

De acuerdo con Nuttall (1982:79), la enseñanza de la estrategia del uso del diccionario debe realizarse una vez que los estudiantes han desarrollado y practicado estrategias de lectura como las descritas anteriormente. Tales estrategias les permiten darse cuenta de que pueden enfrentarse a los textos en una lengua extranjera sin hacer uso exclusivo del diccionario ya que al buscar el significado de cada palabra por este medio resultaría en una pérdida de tiempo.

Díaz et al. (1998:146), con base en el trabajo de Solé (1992), clasifican las estrategias de lectura de acuerdo con los diferentes momentos del proceso: estrategias previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura (cuadro No. 4).

Tipos de estrategias	Estrategias autoreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias previas a la lectura	Establecimiento del propósito Planeación de actuación	Activación del conocimiento previo Elaboración de predicciones Elaboración de preguntas
Estrategias durante la lectura	Monitoreo o supervisión	Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto Estrategias de apoyo (subrayar, tomar notas, relectura global o parcial) Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales)
Estrategias después de la lectura	Evaluación	Identificación de la idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas

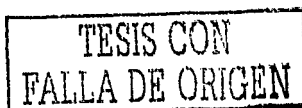
Cuadro No. 4. Clasificación de las estrategias de lectura (Solé 1992, en Díaz, et al. 1998:147).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las estrategias previas a la lectura comprenden las que se plantean antes de llevar a cabo el proceso. Estas estrategias tienen que ver con el establecimiento del propósito de la lectura y con las actividades de planeación (cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles).

Las estrategias durante la lectura son las que se aplican durante la interacción directa del alumno con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Las actividades de microprocesamiento o microprocesos son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen a la codificación de proposiciones; por ejemplo, la identificación de grafías (letras) e integración silábica; el reconocimiento y análisis de las palabras; y el análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas. Las actividades de macroprocesamiento o macroprocesos son aquellas que tienen que ver directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto), y con el modelo de la situación del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto). Los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente (aunque el grado de consciencia también dependerá de factores tales como complejidad del texto y el propósito del lector, entre otros). Los macroprocesos más relevantes son: la integración de proposiciones, la integración y la construcción coherente del significado global del texto (macroproposiciones o macroestructura) y la construcción de un modelo mental (Díaz et al., 1998:144).

Las estrategias después de la lectura son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura o parte de ella, a partir de la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto. Las estrategias típicas que se realizan después del acto de comprensión son: la identificación de la idea principal y el resumen (Díaz et al., 1998: 152).



En esta sección se ha descrito, de manera general la concepción del aprendizaje humano dentro de la teoría cognitiva y en forma particular, los procesos que intervienen en la comprensión de lectura de una lengua extranjera. También se describe la enseñanza de la comprensión de la lectura en una lengua extranjera y, finalmente se mencionan las estrategias que contribuyen a una mejor comprensión de la lectura en los diferentes momentos en que se desarrolla dicho proceso.

A continuación se describen algunos de los aspectos más relevantes del diseño de cursos, que se han tomado como base para el diseño de un curso de comprensión de lectura para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán.

1.3 Diseño de cursos

En esta sección se describen brevemente algunas tendencias en el desarrollo del diseño de cursos para propósitos específicos (ESP), los diferentes tipos de sílabo que son relevantes para el diseño de cursos y algunos de los modelos de diseño de cursos. Además, se seleccionan el tipo de sílabo y el modelo que se consideran más adecuados para el diseño del curso de comprensión de lectura para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán.

1.3.1 Diseño de cursos para propósitos específicos

El desarrollo del diseño de cursos para propósitos específicos (ESP) es el resultado de la combinación de factores importantes como la expansión de la demanda del inglés para satisfacer necesidades particulares, y las investigaciones en el campo de la lingüística y en la psicología educativa (Hutchinson, 1987:8).



El interés por los cursos para propósitos específicos (ESP) surge por la expansión en la actividad económica, técnica y científica a escala internacional al concluir la Segunda Guerra Mundial. Esta expansión creó un mundo unificado y dominado por dos fuerzas: la tecnología y el comercio, las cuales generaron la demanda de una lengua internacional. Entonces, al igual que ahora, el inglés se requería porque era la clave para llevar a cabo transacciones tecnológicas y comerciales internacionales, por lo que se aceptó como un idioma internacional (Hutchinson, 1987:6).

Inicialmente el diseño de cursos se dirigió a las áreas de Inglés para Propósitos Específicos (ESP) e Inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST). Como estos términos resultaban muy generales, se propusieron los diseños de Inglés para Propósitos Académicos (EAP) e Inglés para Propósitos Vocacionales y Ocupacionales (EOP), los cuales indican la naturaleza de su propósito (Mackay, 1978:4).

A finales de los años 60 y principios de los 70 hubo un gran auge en la investigación sobre la naturaleza de las variedades del inglés. Algunas descripciones se enfocaron en el inglés escrito científico y técnico. La mayor parte de estas investigaciones se centró en los Diseños de Cursos de Inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST). Posteriormente, los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (ESP) y los cursos de Inglés para la Ciencia y la Tecnología fueron considerados casi como sinónimos (Hutchinson 1987:7).

La evolución de la psicología educativa también contribuyó al desarrollo de los cursos de inglés para propósitos específicos al tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus actitudes hacia el aprendizaje. Se observó que los estudiantes tenían necesidades e intereses diferentes, lo cual podría influir de manera importante en su motivación y, por lo tanto, en la efectividad de su aprendizaje. Los cursos de inglés que satisfacen las necesidades de los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

estudiantes mejoran su motivación y contribuyen a un aprendizaje mejor y más rápido (Hutchinson, 1987:8).

El diseño del curso de comprensión de lectura que se propone para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán, tiene como propósito satisfacer sus necesidades, incrementar su motivación y contribuir a mejorar y eficientar su aprendizaje.

1.3.2 Selección del tipo de sílabo para la enseñanza de comprensión de lectura en lengua extranjera

Krahnke (1987) clasifica los tipos de sílabo en estructural/funcional, situacional, y los basados en habilidades, tareas y contenidos. Los contenidos del sílabo estructural son una colección de las formas y las estructuras gramaticales. El sílabo nocional/funcional agrupa las funciones que se presentan en el uso de la lengua y las nociones que se usan para expresarse. El sílabo situacional considera en su contenido de enseñanza un conjunto de situaciones reales o imaginarias que se usan en la lengua. El sílabo basado en habilidades agrupa en sus contenidos una colección de habilidades específicas que se desempeñan con la lengua. En el sílabo basado en tareas, el aprendizaje de la lengua meta está subordinado a la realización de la tarea y la enseñanza ocurre sólo cuando es necesario; sus contenidos son una serie de tareas propositivas y complejas que los alumnos necesitan desarrollar con la lengua que están aprendiendo. El sílabo basado en contenidos tampoco se organiza de manera lingüística; su propósito principal es enseñar los contenidos de un curso, utilizando la información que los estudiantes están aprendiendo; el aprendizaje de la lengua ocurre incidentalmente durante el aprendizaje de los contenidos (Krahnke,1987:10-12). El cuadro No. 5 resume los tipos de sílabo anteriores y proporciona ejemplos de cada uno de ellos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tipos de sílabo			
Tipos de sílabo	Características	Ejemplos	Orientación
Estructural o formal	Se aboca a la enseñanza de las estructuras de la lengua meta. Sus contenidos son una selección de formas y estructuras de la lengua.	Sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales, pronunciación o morfología.	Producto
Nocional-funcional	Enseñanza de funciones que se llevan a cabo en el momento de usar la lengua, o de nociones que se expresan con la misma.	Funciones: Informar, estar de acuerdo, solicitar o proponer. Nociones: tamaño, edad color o comparaciones.	Producto
Situacional	Situaciones reales o imaginarias en la lengua meta. La interacción se lleva a cabo dentro de un contexto específico.	La cita con el dentista, la carta de agradecimiento, cambio de empleo, el restaurante o el banco.	Producto
Basado en habilidades	No se asocia con ninguna teoría de aprendizaje. la enseñanza de los comportamientos complejos de la lengua se facilitan al romperlos en partes pequeñas (<i>skills</i>). Sus objetivos definen lo que se podrá hacer como resultado de la instrucción.	Comprensión de lectura: • Obtener ideas principales, generales o específicas. Producción escrita: • Escribir párrafos bien estructurados.	Producto
Basado en tareas	Actividades complejas y dirigidas. La lengua se subordina a la ejecución de las tareas y la enseñanza de la lengua ocurre sólo cuando es necesaria para ejecutar la tarea. Estimula los procesos comunicativos y cognitivos.	Solicitar empleo, hablar con el trabajador social, conseguir información por teléfono de casas habitación o preparar un proyecto para otro curso.	Proceso
Basado en contenidos o tópicos	Instrucción de contenidos o tópicos usando como medio la lengua meta con posibles ajustes para su mayor comprensión. Los alumnos aprenden a la vez la lengua y los contenidos. Enfoque en la adquisición de la lengua	Una clase de geografía, matemáticas o cualquier otra materia. Tópicos tales como medio ambiente, SIDA, violencia intrafamiliar o seguridad pública	Proceso

Cuadro No. 5: Características y reclasificación de los tipos de sílabo (con base en Dubin et al. 1986:37- 38; Krahnke, 1987:9-72; Hutchinson et al., 1987:80-89; Nunan, 1988: 27-60, en Franco 2002: 36)

Krahnke (1987:84) señala que los tipos de sílabo pueden ser lineales o cíclicos. En los lineales, la información del material se presenta sólo una vez y no se retoma de manera directa en otro momento del curso. Los sílabos cíclicos o en espiral, permiten que la información del material sea presentada en repetidas ocasiones durante el curso y además con mayores grados de complejidad. Para Corder (1973 en Krahnke, 1987:85), el aprendizaje de una lengua no es un proceso acumulativo sino un proceso integrador.

Para la propuesta del diseño del curso de comprensión de lectura que se propone se ha seleccionado el sílabo basado en contenidos. Con un formato lineal para los contenidos (tópicos).

En este sílabo, el aprendizaje está supeditado a los contenidos. En el caso del diseño de un curso de comprensión de lectura para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán, se pretende enseñar la lengua a través de algunos de los contenidos contemplados en el programa de estudios de su licenciatura.

1.3.3 Modelo del diseño de curso

En los años 60 se reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos para el diseño de cursos. La visión centrada en el alumno considera que la lengua es un proceso de adquisición de habilidades más que una acumulación de conocimientos (Nunan, 1985:21).

Existen varios modelos para el diseño de un curso, tales como el de Candlin (1971, en Mackay, 1978:191) quien, además de los aspectos teóricos, el análisis de las necesidades de los estudiantes y las consideraciones del tiempo y los recursos disponibles, también toma en cuenta los siguientes aspectos para el desarrollo del diseño de un curso: 1) objetivos, 2) contenido del sílabo, 3) diseño del programa del curso, 4) metodología de la enseñanza y 5) evaluación de los estudiantes y del curso.

Richards (1984 en Nunan, 1985:17) presenta un modelo para el diseño de cursos en el cual la enseñanza de la lengua es vista como un grupo de procesos y procedimientos sistemáticos e interrelacionados. Los elementos esenciales en este modelo son el análisis de necesidades, el establecimiento de los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación. La creación de cursos de una lengua extranjera debe incluir información acerca de: la lengua meta, los alumnos, el sistema, la teoría de aprendizaje, la teoría de enseñanza, la observación y los procedimientos de evaluación.

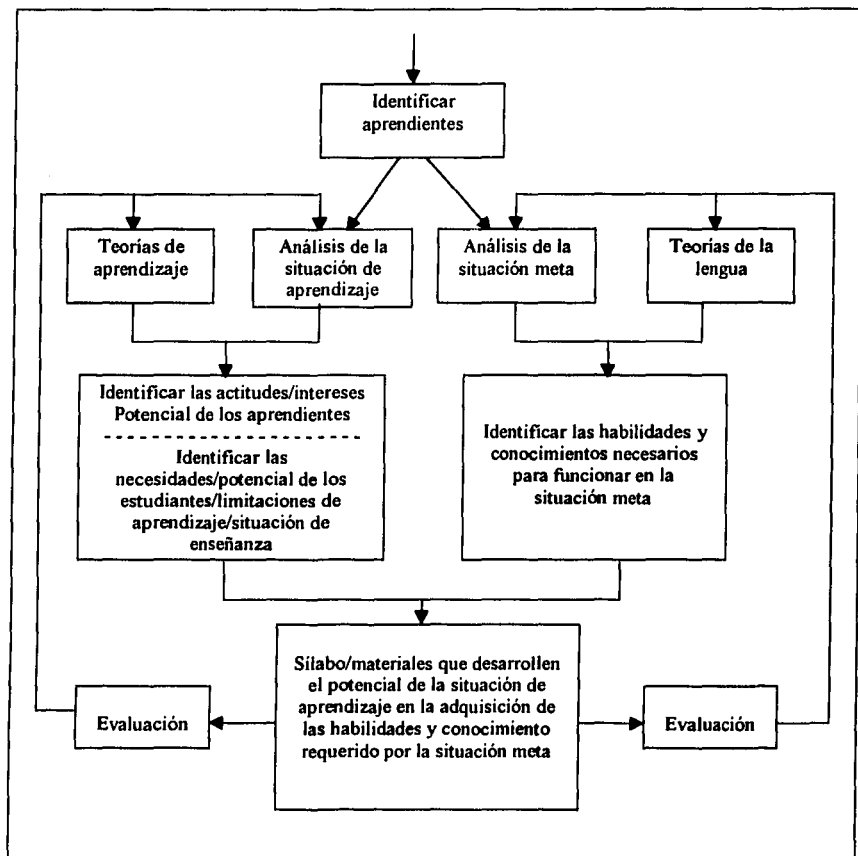
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El modelo del diseño de cursos desarrollado por Nunan (1985:19) es similar al de Richards, sus elementos esenciales son: análisis de necesidades, identificación de la meta, establecimiento de los objetivos, desarrollo de materiales, actividades de aprendizaje, teoría de aprendizaje y evaluación.

De acuerdo con Dubin et al. (1986:46-49), los modelos para el diseño de cursos están enfocados al proceso y al producto. Los enfocados al proceso se refieren a la forma como se lleva a cabo la instrucción y la manera como se logra el aprendizaje. Para ello, se consideran los siguientes factores: 1) la organización de los contenidos de la lengua en las actividades, 2) los roles que desempeñan tanto estudiantes como profesores durante el proceso de aprendizaje y 3) el tipo de actividades y tareas que deben llevar a cabo los estudiantes.

Los modelos para el diseño de cursos enfocados al producto se refieren básicamente a los resultados finales que se esperan de un curso. Los sílabos de producto se clasifican a su vez en orientados al conocimiento y orientados a las habilidades. Los orientados al conocimiento consideran los contenidos que el estudiante debe aprender, es decir, lo que se espera que los estudiantes hayan aprendido al final de un curso. Los orientados a las habilidades se basan en las necesidades particulares de los estudiantes tomando en cuenta sus expectativas a corto y largo plazo. Si los estudiantes necesitan leer textos en la lengua meta, entonces el producto debe reflejarlo estableciendo habilidades específicas de lectura en sus contenidos (Dubin, 1986:46-50).

El modelo que Hutchinson y Waters (1987:74) proponen es un modelo de diseño de cursos para propósitos específicos centrado en el aprendizaje (cuadro No. 6). El enfoque centrado en el aprendizaje toma en cuenta al aprendiente en cada etapa del proceso del diseño, por lo que el diseño del curso es un proceso dinámico y de negociación.



Cuadro No. 6. Modelo para el diseño de cursos centrado en el aprendizaje (Hutchinson y Waters, 1987:74)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como se observa, el modelo de Hutchinson y Waters es un modelo cíclico que toma en cuenta las teorías del aprendizaje, de la enseñanza y de la lengua, así como la situación en la que se requiere. Además de analizar y cubrir las necesidades de aprendizaje de la lengua meta de los estudiantes, el modelo evalúa su aprendizaje y compara los resultados con el marco teórico. Como es un modelo cíclico, en caso de ser necesario, es más fácil modificar el curso en cualquier etapa de su desarrollo.

Para el diseño del curso de comprensión de lectura para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán, se utilizará el modelo de Hutchinson y Waters (cuadro No. 6) ya que es un modelo que considera la teoría del aprendizaje como elemento rector para definir y organizar los contenidos de aprendizaje, los materiales y su uso, así como el papel del profesor, el papel del alumno y las actividades a desarrollar dentro del salón de clases.

En este capítulo se han descrito los aspectos teóricos de la comprensión de lectura en una lengua extranjera, el aprendizaje y su enseñanza. También, se ha seleccionado el tipo de silabo con el que se sugiere organizar los contenidos del curso. El modelo seleccionado (Hutchinson y Waters, 1987), descrito anteriormente, guía el diseño del curso de comprensión de lectura de inglés que se propone para la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán. Con base en este modelo, a continuación se describe la metodología del diseño del curso.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de cursos de lenguas extranjeras incluye por lo general el análisis de las necesidades de la población a la que se dirige el curso. Con el análisis de necesidades se obtiene información de los aprendientes, se seleccionan y se secuencian los contenidos del curso, la metodología y la duración del mismo (Nunan, 1985:43-45).

El modelo de análisis de necesidades para un curso de ESP de Hutchinson y Waters (1987:54) clasifica las necesidades en dos tipos: las necesidades meta y las necesidades de aprendizaje. Las necesidades meta se refieren a lo que el aprendiente necesita realizar con la lengua extranjera y las necesidades de aprendizaje se refieren a lo que el aprendiente requiere para aprenderla.

Para determinar las necesidades e intereses, sobre la comprensión de lectura en inglés, de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán, se diseñaron dos instrumentos para reunir la información con la que posteriormente se establecen los parámetros de dicho curso. El primer instrumento es un cuestionario para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y el segundo instrumento es una entrevista a la Coordinadora de la misma licenciatura.

2.1 Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes

El propósito del primer instrumento (Anexo 1) es conocer las necesidades de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, específicamente de los alumnos del sexto semestre de esta licenciatura. En esta sección se presentará el diseño, la aplicación y los resultados del cuestionario para los estudiantes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1.1 Diseño

El diseño del cuestionario para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación se realizó de la siguiente manera: se elaboró un cuestionario preliminar con 13 preguntas para conocer las necesidades específicas que los alumnos tienen con respecto a la comprensión de lectura en inglés. Este cuestionario fue validado por cinco profesores de comprensión de lectura del CEI, quienes proporcionaron información sobre la claridad y la precisión del formato, los contenidos y las instrucciones. El cuestionario fue piloteado con un grupo de 22 alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación. Después de realizar las modificaciones correspondientes, se obtuvo el instrumento definitivo.

El cuestionario para los estudiantes (Anexo 1) incluye preguntas sobre algunas variables atributivas (sexo y preespecialidad), así como sobre sus necesidades relacionadas con la comprensión de lectura en inglés. Los aspectos que se incluyen son:

1. Requisito de Comprensión de Lectura en inglés
2. Asistencia previa o actual a un curso de comprensión de lectura en inglés
3. Necesidad de incluir temas relacionados con la Licenciatura en Comunicación en un curso de comprensión de lectura
4. La importancia de la comprensión de textos en las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación
5. Medios en inglés más consultados
6. Frecuencia de lecturas en inglés en la Licenciatura en Comunicación
7. La necesidad de los conocimientos del inglés para realizar actividades académicas
8. Tipo de información en inglés que leen
9. Tipos de lecturas que realizan en la Licenciatura en Comunicación

10. Actividades de comprensión de lectura en inglés que se les solicitan
11. Beneficio de un curso de lectura en inglés sobre temas relacionados con las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación
12. Contribución de la práctica del idioma a través de un curso de comprensión de lectura en el área de la Comunicación
13. Temas de lectura en inglés

El formato de las preguntas 1, 2 y 3 es de opción binaria y las posibles respuestas son: Si o No. El formato de las preguntas 4-13 es de selección de cuatro o cinco alternativas, tales como: mucho, regular, poco o nada, o muy importante, importante, regularmente importante, poco importante y nada importante.

2.1.2 Aplicación

El instrumento definitivo para el análisis de las necesidades de los estudiantes fue aplicado a 82 alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación de la generación 2003-1, de un total de 330 alumnos del mismo semestre. Se seleccionó esta población ya que los alumnos del sexto semestre aún no han elegido de manera formal la preespecialidad que cursarán durante el séptimo, octavo y noveno semestres. Además, casi la mitad de los alumnos inscritos en este semestre todavía no cubren el requisito de comprensión de lectura en inglés, establecido por este programa. No obstante y de acuerdo con los lineamientos del programa actual, el Requisito de Comprensión de Lectura debe cubrirse antes de cursar el sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1.3 Resultados

Los datos arrojados por el instrumento 1 se describen a continuación.

2.1.3.1 Variables atributivas

Con respecto a las variables atributivas sexo y preespecialidad, los resultados del Instrumento 1 (Cuestionario para los Estudiantes) reflejan que de los 82 alumnos, 51 son mujeres y 31 son hombres. Las preespecialidades que elegirán son: Medios Electrónicos (41.4%), Comunicación Organizacional (34.1%), Periodismo Escrito (7.3%), Investigación y Docencia (1.2%). El 4.8% indicó que aún no sabe cual es la preespecialidad que elegirá y el 10.9% no contestó.

2.1.3.2 Necesidades

Con el propósito de contabilizar las respuestas relacionadas con las necesidades de los estudiantes, se agregó la categoría “sin respuesta” a cada una de las tablas. Para las preguntas de selección de alternativas, (por ejemplo: muy importante, importante, regularmente importante, poco importante y nada importante) se sumaron los porcentajes de muy importante e importante. Los porcentajes reportados corresponden a la suma de las opciones remarcadas en cada tabla para cada sección.

La Tabla No. 1 se refiere a los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación que han cubierto el Requisito de Comprensión de Lectura en Inglés. Se observa que el 36.5% ya ha cubierto dicho requisito y el 63.5% aún no lo hace.

1. ¿Has cubierto el requisito de comprensión de lectura de inglés que requieres para iniciar el sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación?	SI	NO	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%
	36.5	63.5	0	100

Tabla No. 1: Requisito de Comprensión de Lectura en Inglés cubierto por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación.

En la Tabla No. 2 se observa el porcentaje de estudiantes que ha tomado o está tomando un curso de comprensión de lectura en inglés. Los resultados muestran que el 50% de los estudiantes está tomando un curso de Comprensión de Lectura en inglés o lo ha tomado con anterioridad, mientras que el otro (50%) aún no lo ha hecho.

2. ¿Has tomado o estás tomando algún curso de comprensión de lectura en inglés en el CEI de la ENEP Acatlán?	SI	NO	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%
	50	50	0	100

Tabla No. 2: Estudiantes que han tomado un curso de comprensión de lectura de inglés del CEI de la ENEP Acatlán.

La Tabla No. 3 muestra las percepciones de los estudiantes con respecto a la necesidad de un curso de comprensión de lectura en inglés que incluya temas relacionados con su licenciatura. El 75.6 % de los estudiantes afirma que un curso de dicha naturaleza sería más apropiado a sus necesidades, mientras que el 24.4% considera lo contrario.

3. ¿Crees que un curso de comprensión de lectura en inglés con temas de la Licenciatura en Comunicación sería más apropiado para tus necesidades ?	SI	NO	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%
	75.6	24.4	0	100

Tabla No. 3: Necesidades de los estudiantes sobre un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas de la Licenciatura en Comunicación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los porcentajes de la Tabla No. 4 representan la importancia de la comprensión de lectura en las diferentes preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación. Destacan el 87.9% para los Medios Electrónicos, el 86.6% para Comunicación Organizacional, el 81.8% para Periodismo Escrito, y el 74.5% para Investigación y Docencia.

4. ¿Qué tan importante consideras que es la comprensión de textos en inglés para las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación?		Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante	Sin respuesta	Total
		%	%	%	%	%	%	%
a)	Comunicación Organizacional	56	30.6	7.4	0	0	6	100
b)	Investigación y Docencia	47.6	26.9	13.4	3.6	0	8.5	100
c)	Medios Electrónicos	74.4	13.5	7.3	0	0	4.8	100
d)	Periodismo Escrito	51.3	30.5	10.9	0	0	7.3	100

Tabla No. 4: Importancia de la comprensión de textos en inglés en las diferentes preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación.

La Tabla No. 5 muestra la frecuencia con la que los alumnos consideran que consultan o consultarán medios en inglés para sus actividades académicas y/o laborales. Los datos arrojados son: revistas en inglés (81.9%), el Internet (80.6%), TV. (69.7%), libros en inglés (66%), periódicos en inglés (47.7%), y radio (40.4%).

5. ¿Cuál es el medio en inglés que más consultas o consultarás para tus actividades académicas y/o laborales?		Muy frecuente	Frecuente	Regularmente	Poco frecuente	Nada frecuente	Sin respuesta	Total
		%	%	%	%	%	%	%
a)	Libros	28	13.7	24.3	20.7	8.5	4.8	100
b)	Revistas	24.5	29.4	28	12.1	4.8	1.2	100
c)	Periódicos	18.4	12.3	17	31.7	14.6	6	100
d)	Internet	43.9	24.6	12.1	9.7	2.4	7.3	100
e)	Radio	13.5	14.8	12.1	28	23.1	8.5	100
f)	TV	19.7	31.8	18.2	15.8	9.7	4.8	100

Tabla No. 5: Medios en inglés más consultados por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación.

En la Tabla No. 6, se muestra la frecuencia con la que los profesores de la Licenciatura en Comunicación solicitan a sus alumnos leer textos en inglés. El 35.3% señala que casi nunca se les ha pedido leer textos en inglés. El 31.7% menciona que nunca se les ha solicitado hacerlo. El 18.2% afirma que pocas veces, y el 13.6% de los alumnos considera que ocurre con frecuencia.

6. ¿Con qué frecuencia te piden leer textos en inglés en la Licenciatura en Comunicación?	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%	%	%	%
	1.4	12.2	18.2	35.3	31.7	1.2	100

Tabla No. 6: Frecuencia con que se solicita a los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación leer textos en inglés.

La Tabla No. 7 se refiere a los conocimientos necesarios de inglés para que los estudiantes realicen determinadas actividades académicas. El 74.5% de los estudiantes los requieren para realizar investigación en Internet, mientras que el 48.9% los necesitan para realizar investigación bibliográfica.

7. ¿Qué tanto has necesitado de tus conocimientos del inglés para llevar a cabo las siguientes actividades académicas?	Mucho	Regular	Poco	Nada	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%	%	%
a) Investigación bibliográfica	13.5	35.4	37.8	9.7	3.6	100
b) Investigación en Internet	39	35.5	21.9	1.2	2.4	100

Tabla No.7 Conocimientos de inglés necesarios para realizar investigaciones bibliográficas y en Internet.

La Tabla No. 8 se refiere a las lecturas en inglés que los alumnos deben realizar o realizan. El 44.1% realiza lecturas en inglés de elección propia. El 35.5% debe realizar lecturas en inglés de la bibliografía obligatoria y el 30.7% debe realizar lecturas en inglés de la bibliografía opcional.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

8. Las lecturas en inglés que debes realizar o realizas son de:		Siempre %	Algunas veces %	Pocas veces %	Casi nunca %	Nunca %	Sin res- puesta %	Total %
a)	Bibliografía obligatoria	13.6	21.9	14.6	21.9	20.7	7.3	100
b)	Bibliografía opcional	3.8	26.9	18.2	26.8	15.8	8.5	100
c)	Elección propia	20.9	23.2	29.2	12.1	7.3	7.3	100

Tabla No. 8: Lecturas en inglés que deben realizar los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación.

Con respecto a la Tabla No. 9, se pueden observar los tipos de lectura que se les solicitan realizar a los estudiantes y la frecuencia con que lo hacen. Al 33.1% de los estudiantes se le solicita buscar información específica, al 30.7% se le pide obtener ideas principales, al 28.3% se le solicita identificar la opinión del autor, y al 25.9% se le pide leer detalladamente un texto.

9. ¿Qué tipo de lectura te han solicitado realizar con textos en inglés en la Licenciatura en Comunicación?		Siempre %	Algunas veces %	Pocas veces %	Casi nunca %	Nunca %	Sin res- puesta %	Total %
a)	Buscar información específica	13.5	19.6	14.6	17	26.8	8.5	100
b)	Leer detalladamente un texto	9.9	16	12.1	14.6	35.3	12.1	100
c)	Obtener ideas principales	13.7	17	15.8	10.9	29.2	13.4	100
d)	Identificar la opinión del autor	9.9	18.4	18.2	12.1	26.8	14.6	100

Tabla No. 9: Tipos de lectura que realizan los estudiantes con los textos en inglés y su frecuencia.

En la Tabla No. 10 se observan los tipos de actividades que se les piden a los estudiantes realizar con los textos en inglés y con qué frecuencia. El 45.4% señaló que se le ha solicitado comprender un texto de manera general, al 40.5% comprender las ideas principales, al 40.3% traducir partes del texto. Las actividades que menos se les piden realizar son: elaborar un resumen (25.9%), realizar un esquema (23.4%), y apreciar sutilezas de estilos y significados implícitos y/o explícitos (14.8%).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

10. Indica las actividades que te hayan pedido realizar con el material de lectura en inglés en la Licenciatura en Comunicación.		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca	Sin respuesta	Total
		%	%	%	%	%	%	%
a)	Buscar fechas, nombres, cifras, etc.	9.9	28.1	19.5	9.7	24.3	8.5	100
b)	Comprender de manera general	16	29.4	13.4	12.1	24.3	4.8	100
c)	Comprender de manera detallada	5	22	15.8	13.4	32.9	10.9	100
d)	Elaborar un resumen	5	20.9	17	18.2	30.4	8.5	100
e)	Realizar un esquema	5	18.4	18.2	17	32.9	8.5	100
f)	Traducir partes del texto	11.1	29.3	17	14.6	20.7	7.3	100
g)	Comentar el contenido	11	28.1	10.9	19.5	23.1	7.3	100
h)	Comprender las ideas principales	14.8	25.7	18.2	13.4	23.1	4.8	100
i)	Determinar la opinión del autor	6.2	20.9	17	21.9	24.3	9.7	100
j)	Apreciar sutilezas de estilos y significados implícitos y/o explícitos	1.3	13.5	17	14.6	37.8	15.8	100

Tabla No. 10: Actividades que los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación realizan con el material en inglés.

La información que se presenta en la Tabla No. 11 muestra el beneficio que representaría para los estudiantes un curso de comprensión de lectura en inglés con temas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación. En términos generales, el 90.4% de los estudiantes lo consideran benéfico.

11. Un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas relacionados a las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación te beneficiaría.	Mucho	Regular	Poco	Nada	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%	%	%
	64.7	25.7	4.8	3.6	1.2	100

Tabla No. 11: Beneficio de un curso de comprensión de lectura en inglés con temas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación.

La Tabla No. 12 se refiere a la contribución de la práctica del idioma a través de un curso de comprensión de lectura en inglés con temas relacionados con la Licenciatura en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Comunicación. Se muestra que el 89.1% los estudiantes considera que un curso con esas características les ayudaría a practicar el inglés en su área de estudio.

12. Un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas relacionados con la Licenciatura en Comunicación, te ayudaría a practicar el idioma en tu área de estudio.	Mucho	Regular	Poco	Nada	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%	%	%
	65.9	23.2	9.7	1.2	0	100

Tabla No. 12: Contribución de la práctica del idioma a través de un curso de comprensión de lectura en inglés con temas relacionados con la Licenciatura en Comunicación.

En la Tabla No. 13 se observan los temas en inglés de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación (Anexo 3) que los estudiantes consideran les serían de mayor utilidad. El 90.4% mencionó los Medios Electrónicos, el 89.2% la Publicidad y la Mercadotecnia, y el 83% consideró los Medios Electrónicos y la Educación. Por otro lado, los temas que consideran de menor utilidad son: Periodismo Escrito (74.6%), Cultura de Masas (73.3%), y Práctica del Periodismo (72.1%).

13. ¿Qué temas te serían de utilidad en un curso de comprensión de lectura en inglés y en qué medida?	Mucho	Regular	Poco	Nada	Sin respuesta	Total
	%	%	%	%	%	%
a) Comunicación Organizacional	46.6	35.3	10.9	1.2	6	100
b) Publicidad y la Mercadotecnia	69.7	19.5	4.8	1.2	4.8	100
c) Ética del Comunicador	41.6	35.3	13.4	2.4	7.3	100
d) Computación y Comunicación	55	25.6	10.9	0	8.5	100
e) Medios Electrónicos	68.5	21.9	6	0	3.6	100
f) Medios electrónicos y Educación	58.7	24.3	8.5	0	8.5	100
g) Periodismo Escrito	47.8	26.8	15.8	4.8	4.8	100
h) Práctica del Periodismo	47.8	24.3	15.8	2.4	9.7	100
i) Cibemática	52.6	25.6	13.4	2.4	6	100
j) Fotografía	52.6	26.8	13.4	1.2	6	100
k) Cultura de Masas	50.2	23.1	12.1	1.2	13.4	100

Tabla No. 13: Temas en inglés de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación que los estudiantes consideran les serían de utilidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2 Instrumento 2: Entrevista a la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación.

El instrumento 2, Entrevista a la Jefa del Departamento de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán, se realizó para conocer los lineamientos establecidos en su programa con respecto a la obtención del Requisito de la Comprensión de Lectura en Inglés.

2.2.1 Diseño

Para la entrevista, Instrumento 2, se elaboró una guía con 17 preguntas abiertas que fueron revisadas por tres profesores de la Licenciatura en Comunicación, cuyas aportaciones se tomaron en cuenta para validar el instrumento. Las preguntas abarcan los siguientes aspectos:

- Duración de la licenciatura.
- Preespecialidades.
- Requisitos de idiomas.
- Perfil del profesor y perfil del alumno de Comunicación.
- Idioma requerido en instituciones públicas y/o privadas.
- El beneficio de un curso de comprensión de lectura en inglés con propósitos específicos para la Licenciatura en Comunicación.
- Medios de consulta de uso más frecuente.
- Matrícula de las diferentes preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación.

2.2.2 Aplicación

La aplicación del Instrumento 2 (anexo 2) se llevó a cabo por la investigadora en noviembre de 1999, en la casa de la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación debido a la huelga

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por la que atravesaba la UNAM en ese momento. La duración de la entrevista fue aproximadamente de 1 hr. 25 min., tiempo en el cual se cubrieron todas las preguntas de la entrevista.

2.2.3 Resultados

La transcripción de la entrevista a la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación se muestran en el Anexo 2. En esta sección se mencionan concretamente los comentarios y respuestas que se consideran relevantes para el curso de comprensión de lectura que se propone.

La Jefa del Departamento de la Licenciatura en Comunicación comentó que esta licenciatura tiene una duración de nueve semestres y cuenta con cuatro preespecialidades: Comunicación Organizacional, Investigación y Docencia, Medios Electrónicos, y Periodismo Escrito.

El requisito de idioma en el Plan Anterior (1983-1997) de la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Colectiva (ahora Licenciatura en Comunicación) requería de la comprensión de lectura en dos idiomas. El primer requisito debía cubrirse antes de la inscripción al séptimo semestre de la licenciatura y el segundo antes de la titulación. Estos cursos podían tomarse en cualquier idioma de los que se imparten en el CEI de la ENEP Acatlán. En el Plan Actual (1997 en adelante), la Licenciatura en Comunicación requiere el Curso de Comprensión de Lectura en inglés obligatorio antes de la inscripción al sexto semestre de la licenciatura y otro curso de comprensión de lectura, de cualquier otro idioma, antes de la titulación.

La obligatoriedad del Curso de Comprensión de Lectura en inglés en el nuevo plan se originó por las necesidades actuales de la Licenciatura en Comunicación. Desde un punto de vista académico, el alumno que esté mejor preparado tendrá mayor acceso a bibliografía en inglés y

por lo tanto contará con una panorámica mayor de los temas. Desde el punto de vista profesional, las oportunidades de trabajo pueden ser mayores en cualquier ámbito de la comunicación; además, en la Licenciatura en Comunicación se cuenta con becas en el extranjero que muchas veces no se aprovechan debido a que los alumnos no tienen el conocimiento del idioma inglés.

La bibliografía del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación es básicamente en español durante el tronco común. No obstante, los profesores puede trabajar con materiales en inglés. La Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación señaló que las actividades de la comunicación están muy ligadas con otros idiomas, en particular con el inglés.

El requisito del idioma es indispensable, sin embargo éste se vuelve un cuello de botella para algunos alumnos que no pueden inscribirse al sexto o séptimo semestres de su carrera, ya sea del plan antiguo o del nuevo plan. En ese momento, la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación no contaba con el porcentaje de alumnos que al finalizar sus estudios aún no habían tomado un curso de comprensión de lectura en inglés.

Los profesores que imparten clases en esta carrera desglosan el programa que, dependiendo de las materias que van a impartir, incluyen o no bibliografía en inglés.

El egresado de la Licenciatura en Comunicación, además de sus conocimientos en el área de periodismo, debe contar con herramientas como la comprensión de lectura en inglés y en otro idioma, así como conocimientos de computación. Algunas instituciones gubernamentales requieren el idioma para realizar el servicio social. La ENEP Acatlán no tiene convenios con instituciones privadas para realizar el servicio social pero puede obtenerlos para realizar prácticas profesionales.

De acuerdo con los comentarios de la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación un curso de comprensión de lectura en inglés, diseñado específicamente para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación, cumpliría con el objetivo del requisito y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

contribuiría a evitar el cuello de botella en las inscripciones al sexto semestre. Mencionó lo importante que es también para los alumnos el conocimiento de las problemáticas sociales de otros países, así como la visión de panoramas mucho más amplios a través de la consulta de los diferentes medios impresos, el Internet, la Radio y la Televisión, los cuales se presentan generalmente en inglés.

En el momento de la entrevista, la matrícula general en toda la carrera era de aproximadamente 1,500 alumnos, 360 alumnos de nuevo ingreso y la misma cantidad en el tercer semestre. Las demandas varían por preespecialidad. La mayor demanda correspondía a los Medios Electrónicos y la menor a la Investigación y Docencia. Actualmente, la matrícula es de 1400 alumnos en los semestres pares y entre 1500 y 1600 alumnos en los semestres nones. De esta matrícula, aproximadamente 330 alumnos se registran en el sexto semestre.

2.3 Discusión de los resultados

Los alumnos de la Licenciatura en Comunicación (Plan Actual) tienen la necesidad de cubrir el Requisito de Comprensión de Lectura en inglés en el sexto semestre. Es notorio que el 63.5% de los alumnos encuestados y ya inscritos en el sexto semestre de la carrera, aún no cubren este requisito.

La mitad de los estudiantes encuestados está tomando o ha tomado un curso de comprensión de lectura en inglés; sin embargo, la mayoría opina que la inclusión de temas de su licenciatura sería más apropiado, especialmente para la preespecialidad de los Medios Electrónicos. Al respecto, los estudiantes expresaron que utilizan mayormente el Internet como medio de consulta y la opinión al respecto de la Jefa del Programa es que, en el aspecto académico, una mejor preparación en la comprensión de lectura en inglés propiciará un mayor

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

acceso a la bibliografía en inglés, así como un mejor conocimiento de los temas. Asimismo, en el aspecto profesional, las oportunidades de obtener trabajo y becas en el extranjero serán mayores.

La frecuencia con la que los profesores del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación solicitan a sus alumnos leer textos en inglés, es mínima. Esto se debe a que la bibliografía que se maneja durante el tronco común (del primero al sexto semestre) de los programas de las diferentes asignaturas es en español; sin embargo, los profesores deben desglosar el programa de las asignaturas que van a impartir y tienen la libertad de proponer bibliografía en inglés. Durante el tronco común, la bibliografía en inglés es mínima, pero a partir del séptimo semestre (inicio de la preespecialización), los alumnos tienen la obligación de poder comprender textos en inglés.

Los conocimientos de inglés que los estudiantes necesitan para realizar investigación bibliográfica y en Internet son necesarios ya que requieren la lectura de bibliografía en inglés ya sea, obligatoria u opcional, y sobre todo para las lecturas que ellos realizan por elección propia.

En lo relativo a los tipos de lectura que los profesores solicitan a los estudiantes realizar, destacan la búsqueda de información específica y la obtención de las ideas principales, la identificación de la opinión del autor y la lectura detallada de un texto.

En relación con las actividades que los alumnos realizan con el material de lectura en inglés, es evidente que lo que requieren es comprender los textos de manera general, comprender las ideas principales, traducir partes del texto y comentar los contenidos, entre otros.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación, un curso de comprensión de lectura en inglés con temas relacionados a las preespecialidades de su carrera les beneficiaría en gran medida y les ayudaría a practicar el idioma a través de su área de estudio. Los temas que sobresalen corresponden a Medios

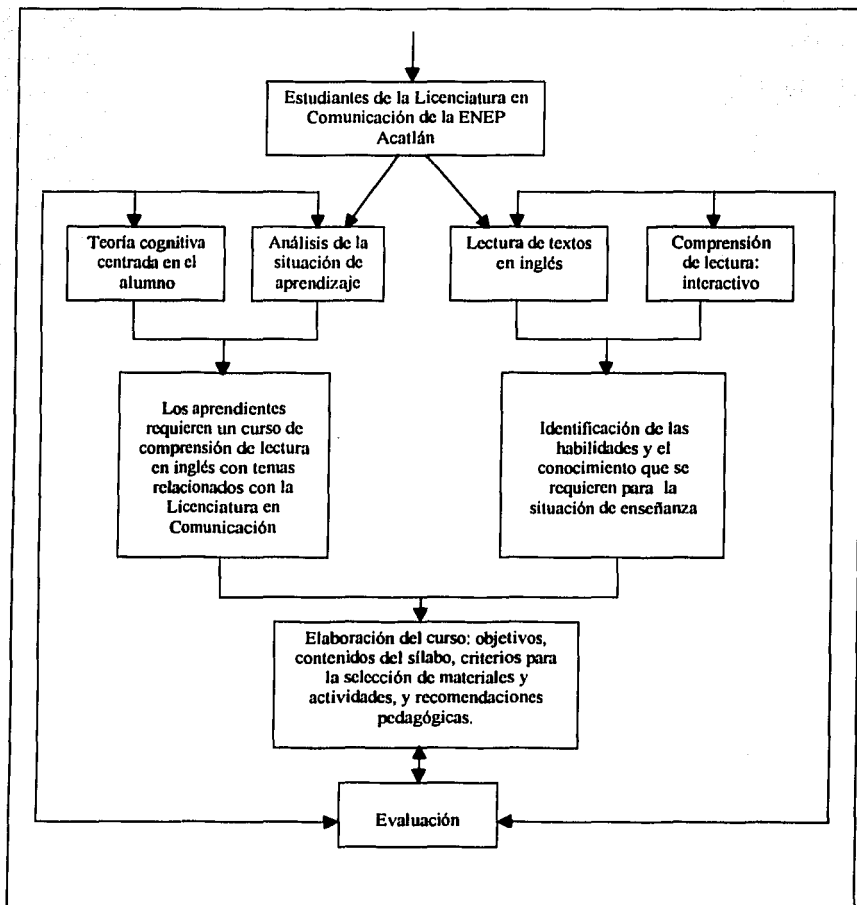
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Electrónicos. Lo anterior se explica ya que es la preespecialidad que mayor demanda tiene. Le siguen los temas de Publicidad y Mercadotecnia, y Medios Electrónicos y Educación, entre otros.

La Jefa del Programa indicó que un curso de comprensión de lectura en inglés para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación cumpliría con el objetivo del requisito de idioma, contribuiría a evitar el cuello de botella en las inscripciones al sexto semestre, y permitiría al alumno adquirir el conocimiento en inglés sobre las problemáticas sociales de otros países, así como contar con herramientas útiles para consultar diferentes medios impresos y el Internet.

Después de haber analizado las necesidades de los alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación, se ha adaptado el modelo del curso de Hutchinson y Waters (cuadro No. 6), que se seleccionó en la última parte del Capítulo 1, para integrar en la propuesta los objetivos del curso de comprensión de lectura, los contenidos del sílabo, los criterios para la selección de los materiales y de las actividades, algunas recomendaciones pedagógicas, así como para evaluar el curso. Asimismo, se ha interrelacionado la evaluación del curso con el marco teórico y su elaboración. Esta interrelación permitirá analizar los resultados y, en caso necesario, realizar las modificaciones que correspondan.

A continuación se muestra la adaptación del modelo seleccionado para el Curso de Comprensión de Lectura para los Alumnos de la Licenciatura en Comunicación (cuadro No. 7).



Cuadro No. 7: Modelo para el diseño de un curso de Comprensión de Lectura de inglés para estudiantes de la Licenciatura en Comunicación (con base en Hutchinson y Waters, 1987:74)

En el Capítulo III se presentan los lineamientos para la elaboración del curso que se propone.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

III. ELABORACIÓN DEL DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA ENEP ACATLÁN

El presente capítulo describe la elaboración del curso de comprensión de lectura para estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. Se retoman los aspectos teóricos del primer capítulo, los resultados del análisis de necesidades y las dos últimas partes del modelo de Hutchinson y Waters modificado (cuadro No.7) mencionados en el capítulo dos. La descripción incluye los objetivos del curso, los contenidos del sílabo, la selección de las actividades, los criterios para la selección de los materiales, las recomendaciones pedagógicas y la evaluación.

Para seguir los criterios establecidos en el CEI de la ENEP Acatlán para el programa de Comprensión de Lectura, este curso corresponde al primero de los tres niveles que se requiere acreditar para obtener la constancia de comprensión de lectura en inglés. Al igual que los cursos generales de comprensión de lectura, se sugiere que el curso que se propone se imparta durante catorce semanas (cuatro horas por semana por semestre). Se recomienda elaborar los objetivos correspondientes a cada nivel. Con esta propuesta, se presentan los objetivos del primer nivel, que son los que se describen a continuación.

3.1 Objetivos del curso

Los objetivos del curso de Comprensión de Lectura se derivan del marco teórico descrito en el primer capítulo. El objetivo general está relacionado con las teorías de la comprensión de lectura y su enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos se establecen con base en los tópicos seleccionados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1.1 Objetivo general

Al concluir el primer nivel del curso de comprensión de lectura, el alumno desarrollará y aplicará estrategias y habilidades de comprensión de lectura que le permitirán leer de manera detallada un texto auténtico sobre los temas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación, así como expresar su contenido de forma escrita u oral en español.

3.1.2 Objetivos específicos

A partir de los temas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación, los alumnos serán capaces de:

- Interpretar y examinar lecturas en inglés sobre los temas de Comunicación Organizacional, Medios Electrónicos, Periodismo Escrito e Investigación y Docencia.
- Hacer predicciones sobre los contenidos de los textos.
- Reconocer la esencia del contenido del texto o parte de él a partir del desarrollo de estrategias de lectura de ojeada (*skimming*).
- Identificar el significado de vocabulario por contexto.
- Distinguir los referentes del texto de comprensión de lectura.
- Identificar formas gramaticales simples.
- Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar diagramas, cuadros sinópticos y tablas, entre otros.
- Reconocer información específica del texto (*scanning*).
- Debatir sobre diferentes aspectos relacionados con el texto de comprensión de lectura.
- Explicar a que se refiere cada una de las estrategias de comprensión de lectura que se practiquen en cada unidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2 Contenidos del sílabo

El sílabo basado en contenidos (temas o tópicos) es el que más se apega a las necesidades de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. En este tipo de sílabo, el aprendizaje está supeditado a los contenidos, es decir, la lengua es aprendida de forma indirecta.

El curso de comprensión que se propone intenta relacionar tanto el aprendizaje de la disciplina como las estrategias de lectura, es decir, que los alumnos aprendan, de manera simultánea, el contenido de la materia y los procesos que subyacen en la comprensión de lectura (Quesada, 2001:74).

De acuerdo con los resultados del análisis de necesidades, los temas que se mencionan a continuación integran el primer nivel del curso de comprensión de lectura.

- Medios electrónicos
- Publicidad y mercadotecnia
- Medios electrónicos y comunicación
- Comunicación organizacional
- Computación y comunicación
- Fotografía
- Cibernética
- Ética del comunicador
- Periodismo escrito
- Cultura de masas

Es recomendable que, en caso de que se implementen los niveles dos y tres del curso de comprensión de lectura para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación, sus contenidos se apeguen al programa de la Licenciatura en Comunicación para cada preespecialidad. Sin

embargo, se sugiere incluir más temas relacionados con los medios electrónicos ya que es la preespecialidad con mayor demanda.

A pesar de que el curso no está basado en un sílabo de tipo gramatical, se incluye una actividad de *input estructurado*, para cada unidad.

3.3 Criterios para la selección de los materiales

Los materiales que se empleen deben cubrir los temas de las diferentes asignaturas de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación, tal como el uso de bibliografía en inglés que se sugiere en el programa de dicha licenciatura. Además, es recomendable localizar en el Internet material de temas actualizados relacionados con el programa de estudios de cada preespecialidad provenientes de diferentes fuentes de información ya que el uso de Internet es, actualmente, uno de los medios más consultados por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. Se recomienda que los textos seleccionados deben ser:

- **Interesantes.** El texto debe estar relacionado con algún tema de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación.
- **Accesibles.** El nivel estructural y léxico debe corresponder al nivel cognitivo de los alumnos.
- **Variados.** Los contenidos deben cubrir temas de las cuatro preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación.
- **Extensión adecuada.** El texto debe permitir la practica de diferentes estrategias de lectura.
- **Presentables.** El material debe ser legible y atractivo.
- **Auténticos.** De preferencia, los textos deben ser auténticos y, en caso de ser necesario, se deberán modificar con fines pedagógico-prácticos.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

3.4 Criterios para la selección de las actividades

De acuerdo con el marco teórico presentado en el Capítulo 1, las actividades que se proponen se integran en cuatro etapas de procesamiento: actividades de prelectura, de lectura, de poslectura y de seguimiento.

Las actividades de prelectura comprenden ejercicios para identificar el tema del texto a través del título y/o a través de aspectos iconográficos. Las actividades de lectura abarcan ejercicios para la decodificación de partes problemáticas del texto como vocabulario por contexto o de afijos, así como la complementación de diagramas. Se incluye, además en esta sección, una actividad de *input estructurado*, la cual contribuye a la comprensión del texto y promueve el aprendizaje de una estructura gramatical a la vez ya que, al practicarse la forma gramatical con este tipo de actividades, se procesan la estructura, su significado y su contexto de manera simultánea (Lee y Van Patten, 1995 en Franco, 2002:78).

Las actividades de poslectura presentan ejercicios de preguntas abiertas para reconocer información específica del texto, y las actividades de seguimiento contienen ejercicios sobre preguntas para debatir o discutir el tema de la lectura. El cuadro No. 8, resume las etapas de lectura que se proponen para cada unidad. No obstante, de acuerdo con cada texto se podrán realizar los ajustes necesarios.

ETAPAS DE LECTURA	ACTIVIDAD	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIAS
Prelectura	I. Hacer predicciones y activar conocimientos previos.	Hacer inferencias sobre los contenidos de los textos	Predicción
Lectura	II. Practicar la lectura de ojeada y escribir el subtítulo de cada sección.	Reconocer la esencia del contenido del texto o parte de él a partir del desarrollo de la lectura de ojeada (<i>skimming</i>)	Lectura de ojeada (<i>skimming</i>)
	III. Predecir el significado de las palabras por contexto y marcar la respuesta correcta.	Identificar el significado de vocabulario por contexto	Comprensión de vocabulario por contexto.
	IV. Identificar el sufijo -ship y escribir el significado en español de las palabras que lo contienen.	Identificar el significado de vocabulario	Comprensión de Sufijos
	V. Identificar el prefijo un- y escribir el significado en español de las palabras que lo contienen.	Identificar el significado de vocabulario	Comprensión de Prefijos
	VI. Señalar con una flecha los referentes para cada referido subrayado.	Distinguir los referentes del texto de comprensión de lectura	Referencia anafórica
	VII. Realizar una lectura de búsqueda y marcar las letras S (sí) o N (no) para cada oración.	Identificar formas gramaticales simples a través de una actividad binaria de <i>input estructurado</i> .	Lectura de búsqueda (<i>scanning</i>)
	VIII. Realizar una lectura de búsqueda y completar el diagrama.	Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar: diagramas, Cuadros sinópticos y tablas, entre otros.	Organización de la información: diagramas
	IX. Realizar una lectura de búsqueda y completar el diagrama.	Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar: diagramas, Cuadros sinópticos y tablas, entre otros.	Organización de la información: diagramas
	X. Completar el cuadro sinóptico de acuerdo con la información de un párrafo.	Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar: diagramas, cuadros sinópticos y tablas, entre otros.	Organización de la información: cuadro sinóptico
	Poslectura	XI. Realizar una lectura de búsqueda y contestar las preguntas abiertas.	Reconocer información específica del texto (<i>scanning</i>)
Actividades de seguimiento	XII. Leer las preguntas y discutir sus respuestas.	Debatir sobre diferentes aspectos relacionados con el texto de comprensión de lectura.	Discusión
	XIII. Escribir con sus propias palabras a qué se refieren cada una de las estrategias practicadas en la unidad.	Explicar de manera escrita a que se refiere cada una de las estrategias de comprensión de lectura que se practican en cada unidad	Revisión

Cuadro No. 8: Actividades propuestas para la unidad modelo del Curso de Comprensión de Lectura de inglés para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.5 Recomendaciones Pedagógicas

Es importante que tanto los estudiantes como los profesores de inglés incursionen en el aprendizaje de los contenidos de una nueva asignatura, sobre todo cuando ésta satisface las necesidades de los estudiantes. Los profesores de inglés no tienen que ser especialistas en cada tópico, pero sí deben ser capaces de manejar los contenidos de cualquier texto en inglés que requiera de la comprensión de la lectura (Dubin en Celce-Murcia, 1991:196).

El maestro debe ser un guía y facilitador en el proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro debe crear un ambiente propicio para que el alumno desarrolle su propio aprendizaje. La interacción entre los alumnos juega un papel muy importante y por ello, el profesor debe promover también el trabajo en parejas o en pequeños grupos, de acuerdo con el propósito de cada actividad o del tiempo que se le asigne. Además, el maestro debe reiterarle a los alumnos que su participación es de suma importancia ya que ésta contribuye a su desarrollo y a la práctica de las estrategias y habilidades de comprensión de lectura en inglés, así como a la adquisición del conocimiento general de los temas de su área de estudio.

3.6 Evaluación

Se propone que los instrumentos de evaluación contengan actividades similares a las llevadas a cabo durante las clases. Se sugiere que, para cada nivel se lleven a cabo dos evaluaciones: una a la mitad del semestre y la otra al concluir el curso. Se recomienda que, de ser posible, los alumnos reciban retroalimentación después de cada examen, con la finalidad de que verifiquen y continúen desarrollando sus estrategias de aprendizaje, principalmente las de comprensión de lectura.

En este capítulo se ha presentado la discusión sobre la elaboración del curso de comprensión de lectura para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán. Se han descrito los objetivos del curso, los contenidos del sílabo, la selección de las actividades, los criterios para la selección de los materiales, algunas recomendaciones pedagógicas, y algunas sugerencias para su evaluación.

En el siguiente capítulo se presenta una unidad modelo con su respectivo plan de clase para el primer nivel del Curso de Comprensión de Lectura de inglés para los Estudiantes de la Licenciatura en Comunicación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV. PROPUESTA DE LA UNIDAD MODELO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS PARA LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA ENEP ACATLÁN

En el presente capítulo se incluye la Unidad Modelo del Curso de Comprensión de Lectura en Inglés para los Estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán.

La Unidad Modelo se presenta en dos partes: una para el maestro y otra para el alumno. La parte del maestro comprende el plan de clase y la clave de respuestas. El plan de clase contiene: número de la sesión, nombre de la actividad, título del texto, objetivos específicos, etapas de lectura, estrategias, procedimientos, técnicas grupales, materiales, y tiempo estimado para cada actividad. La sección para el alumno contiene el texto en inglés y las actividades de la Unidad. Esta Unidad está diseñada para cubrirse en tres sesiones de dos horas cada una (seis horas en total).

UNIDAD MODELO
PLAN DE CLASE
Y
CLAVE DE RESPUESTAS
(PARA EL MAESTRO)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad I	
Nombre de la actividad	Predicción
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Hacer predicciones sobre los contenidos de un texto.
Etapas de lectura	Prelectura (<i>prereading</i>)
Estrategias	Predicción
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que pongan atención al título y los elementos iconográficos para predecir el contenido del texto. El ejercicio puede ser revisado inmediatamente después de ser terminado. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	Participación individual y grupal
Material	Preguntas e imágenes (página 1) *
Tiempo estimado	15'

* Las páginas se refieren a la Unidad para el alumno

Clave de respuestas	
Actividad: I	
1. Respuestas abiertas	
2. Respuestas abiertas	

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad II	
Nombre de la actividad	Lectura de ojeada
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Reconocer la esencia del contenido del texto o parte de él a partir del desarrollo de la lectura de ojeada (<i>skimming</i>)
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Lectura de ojeada (<i>skimming</i>)
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que realicen una lectura de ojeada a todo el texto y que incluyan los subtítulos que le faltan al mismo. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El ejercicio puede ser revisado inmediatamente después de ser terminado. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Cuadro de subtítulos y texto (pp. 2-5)
Tiempo estimado	40'

Clave de respuestas	
Actividad: II	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>How Media See Themselves</i> 2. <i>Degree of Independence</i> 3. <i>Market Forces</i> 4. <i>Geographic Lens</i> 5. <i>Professional Development</i> 	

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad III	
Nombre de la actividad	Predicción
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar el significado del vocabulario por contexto
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Comprensión de vocabulario por contexto.
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo mencionado. Pide a los alumnos predecir el vocabulario por contexto. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión de los ejercicios.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Ejercicio de opción múltiple (pp. 6 y 7)
Tiempo estimado	35'

Clave de respuestas
Actividad: III
1. c) medios de comunicación 2. c) periodistas 3. b) mercados de los medios 4. a) prensa 5. a) censura 6. b) hostigamiento 7. a) transmisión 8. a) publicitarios 9. b) cadenas 10. c) asuntos

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad IV	
Nombre de la actividad	Vocabulario por afijos
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar el significado de vocabulario por sufijos
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Comprensión de sufijos
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo presentado. Pide a los alumnos identificar el sufijo y escribir el significado de las palabras. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. Los ejercicios pueden ser revisados inmediatamente después de que los alumnos completen cada uno de ellos, en caso de presentarse dos o más ejercicios de la misma naturaleza, estos pueden ser revisados al ser finalizados. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión de los ejercicios.
Técnicas grupales	Individual
Material	Ejercicio de columnas (p. 7)
Tiempo estimado	15'

Clave de respuestas
Actividad: IV
1. Relación
2. Censura
3. Autocensura
4. Liderazgo
5. Lectoría

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad V	
Nombre de la actividad	Vocabulario por afijos
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar el significado de vocabulario por prefijos
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Comprensión de Prefijos
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo presentado. Pide a los alumnos identificar el prefijo y escribir el significado de las palabras. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El maestro, junto con el grupo, revisa sus respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Ejercicio de columnas (p. 7)
Tiempo estimado	15'

Clave de respuestas	
Actividad: V	
1. desencadenado	
2. Infructíferos	
3. Fracasados	
4. Incierto	

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad VI	
Nombre de la actividad	Referencia anafórica
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Distinguir los referentes del texto de comprensión de lectura
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Referencia anafórica
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo dado. Pide a los alumnos señalar con flechas los referidos. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan el ejercicio para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El ejercicio se revisa al concluirse. El profesor propicia la participación de todo el grupo para revisarlos.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Oraciones (p. 8)
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas	
Actividad: VI	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Media</i> 2. <i>Television broadcasters</i> 3. <i>Third generation journalists</i> 4. <i>First generations of journalists</i> 5. <i>Codes of ethics</i> 	

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad VII	
Nombre de la actividad	Lectura de búsqueda.
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar formas gramaticales simples a través de una actividad binaria de <i>input estructurado</i> .
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Lectura de búsqueda(<i>scanning</i>)
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos realizar una lectura de búsqueda y marcar la respuesta correcta de acuerdo con el contenido del texto. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio. El profesor señala la forma gramatical, después de revisar el ejercicio para que los alumnos la identifiquen.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Oraciones (p. 9)
Tiempo estimado	35'

Clave de respuestas	
Actividad: 7	
1.	S
2.	S
3.	N
4.	N
5.	S
6.	S
7.	S
8.	N
9.	S
10.	S

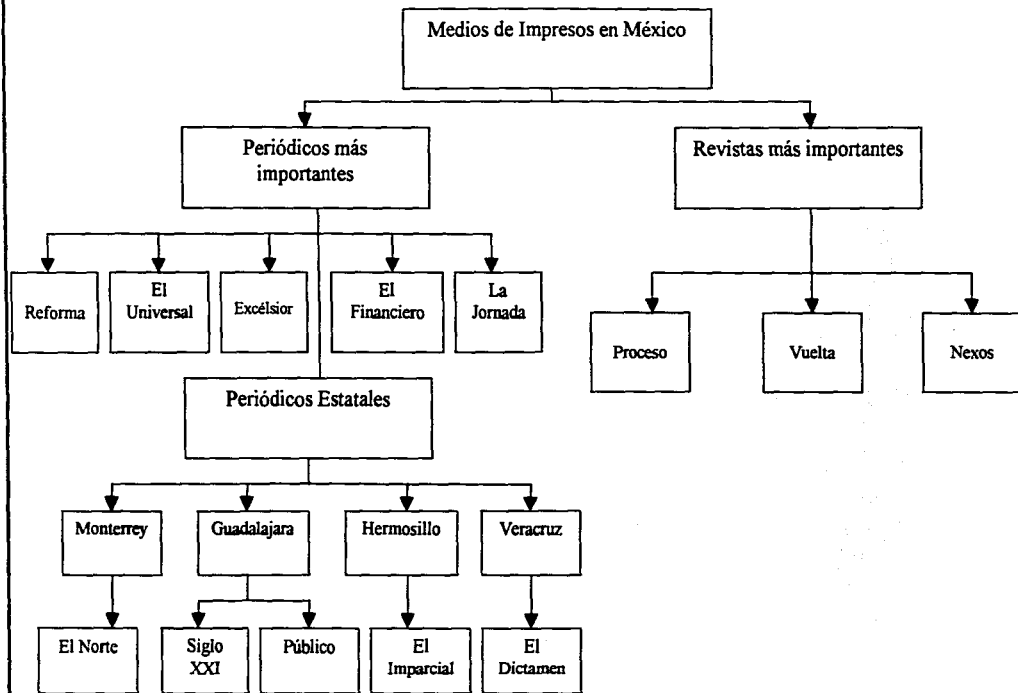
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad VIII	
Nombre de la actividad	Diagramas
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar un diagrama.
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Organización de la información: diagramas
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo dado. Pide a los alumnos que realicen una lectura de búsqueda para completar el diagrama. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El diagrama puede ser revisado inmediatamente después de que los alumnos lo completen. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	En parejas y grupal
Material	Diagrama (pp.9 y 10)
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas
Actividad: VIII
Se incluyen respuestas en la hoja siguiente

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ACTIVIDAD VIII: CLAVE DE RESPUESTAS

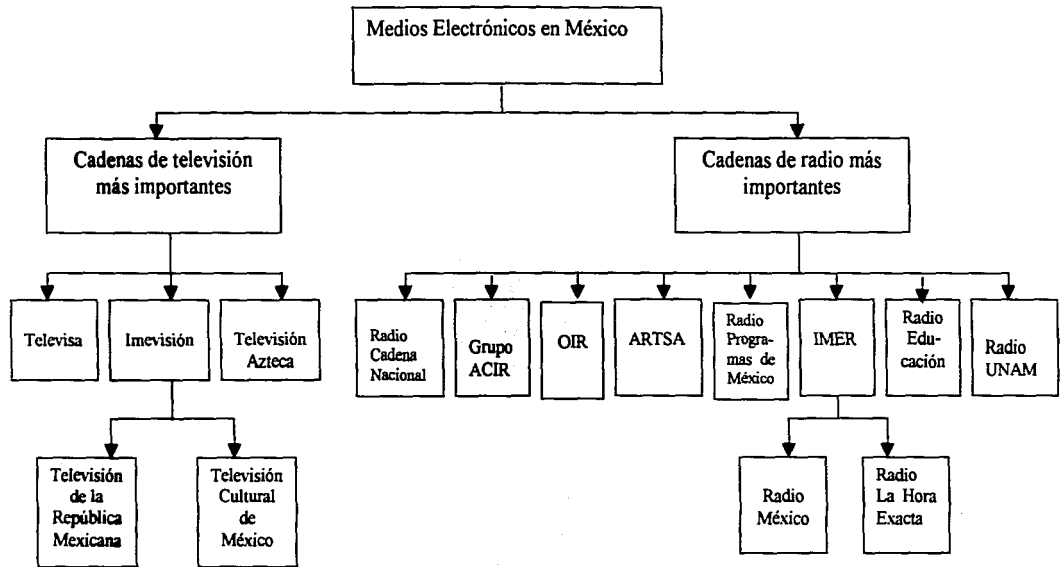


Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad IX	
Nombre de la actividad	Diagrama
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar y aplicar habilidades académicas que permitan organizar un diagrama.
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Organización de la información: diagramas
Procedimiento	En caso de ser necesario, nuevamente, el maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo presentado. Pide a los alumnos que realicen una lectura de búsqueda para completar el diagrama. Los grupos completan y presentan el diagrama en papel manila y lo pegan en el pizarrón. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan el ejercicio para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El profesor propicia la participación de todo el grupo para comparar y revisar los diagramas.
Técnicas grupales	Pequeños grupos y grupal
Material	Diagrama, papel manila, marcadores y cinta adhesiva. (p.11)
Tiempo estimado	35'

Clave de respuestas	
Actividad: IX	
Se incluyen respuestas en la hoja siguiente	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ACTIVIDAD IX: CLAVE DE RESPUESTAS



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Actividad X	
Nombre de la actividad	Cuadro sinóptico
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Identificar y aplicar habilidades académicas que le permitan organizar un cuadro sinóptico.
Etapas de lectura	Lectura (<i>while-reading</i>)
Estrategias	Organización de la información: cuadro sinóptico
Procedimiento	El maestro proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo. Pide a los alumnos que completen el cuadro sinóptico de acuerdo con la información del texto. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El ejercicio puede ser revisado de manera oral o en el pizarrón, inmediatamente después de ser finalizado. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del cuadro sinóptico.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Cuadro sinóptico (p. 12)
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas	
Actividad: X	
Desarrollo profesional de los periodistas	<p>Estudios: Certificado de bachillerato como mínimo.</p> <p>Áreas de conocimiento: Comunicación Colectiva o Periodismo.</p> <p>Salarios: No muy bien remunerados.</p> <p>Otras habilidades: Conocimientos sobre Asuntos internacionales, Inglés o al menos su comprensión de lectura.</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Actividad XI	
Nombre de la actividad	Preguntas abiertas
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Reconocer información específica del texto (<i>scanning</i>)
Etapas de lectura	Poslectura (<i>postreading</i>)
Estrategias	<i>Scanning</i>
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que contesten las preguntas abiertas. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan el ejercicio para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El ejercicio puede ser revisado inmediatamente después de ser finalizado. El profesor promueve la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Ejercicio con preguntas abiertas (p. 13)
Tiempo estimado	30'

Clave de respuestas
Actividad XI
<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar más que la historia oficial. 2. Generalmente el gobierno respeta los derechos de libertad de expresión. 3. Licencia de transmisión. 4. A cambio de tiempo de transmisión libre para el gobierno.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Actividad XII	
Nombre de la actividad	Discusión
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Debatir sobre diferentes aspectos relacionados con el texto de comprensión de lectura.
Etapas de lectura	Actividades de seguimiento (<i>follow-up</i>)
Estrategias	Discusión
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que lean y discutan en pequeños grupos, las preguntas. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	Grupos de 3 ó 4 alumnos, grupal
Material	Ejercicio con preguntas abiertas (p. 13)
Tiempo estimado	40'

Clave de respuestas
Actividad XII
Respuestas abiertas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Plan de clase, Unidad modelo	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Actividad XIII	
Nombre de la actividad	Revisión de estrategias de comprensión de lectura.
Título del texto	<i>Understanding Mexican Media</i>
Objetivos específicos	Explicar de manera escrita a que se refiere cada una de las estrategias de comprensión de lectura que se practiquen en cada unidad
Etapas de lectura	Actividades de seguimiento (<i>follow-up</i>)
Estrategias	Revisión
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que escriban con sus palabras y/o que expliquen de manera oral, a qué se refieren cada una de las estrategias que se practicaron en la unidad. El profesor monitorea, mientras los alumnos realizan la actividad para observar su desempeño, detectar posibles dudas y proporcionar explicaciones complementarias. El profesor propicia la participación de todo el grupo para realizar la revisión del ejercicio.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Ejercicio con preguntas abiertas (p. 14)
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas	
Actividad XIII	
Explicación de los alumnos con base en los recuadros sobre estrategias que aparecen en los ejercicios.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNIDAD MODELO

(PARA EL ALUMNO)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNDERSTANDING MEXICAN MEDIA

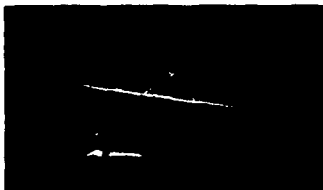
PRELECTURA

Estrategias de predicción

El uso de esta estrategia contribuye a que realices predicciones de lo que vas a leer con base, por ejemplo, en un título y/o elementos iconográficos (fotografías, dibujos, tablas, cuadros gráficas, entre otros.) Su uso te ayuda a recordar lo que sabes sobre el tema y a cuestionarte sobre la información que podrías encontrar durante la lectura.

1. Antes de leer el texto contesta brevemente las siguientes preguntas y compártelas con el grupo. Lee el título y observa las siguientes fotografías.

Understanding Mexican Media



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

1. ¿De qué crees que tratará el texto?
2. ¿Qué conoces acerca de los medios de comunicación en México?

LECTURA

Estrategias de lectura de ojeada (skimming)

Leer de manera rápida sin detenerte en los detalles o en palabras desconocidas te ayuda a conocer de forma general la esencia del contenido del texto o parte de él.

II. Al texto *Understanding Mexican Media* le faltan cuatro subtítulos que están en el siguiente cuadro. El primer subtítulo ya ha sido marcado. Realiza una lectura de ojeada (*skimming*) y después escribe en cada espacio el subtítulo que le corresponda.

Market Forces

Professional Development

Geographic Lens

How Media See Themselves

Degree of Independence

UNDERSTANDING MEXICAN MEDIA

1. How Media See Themselves

(1) Journalists perceive their role as having evolved significantly over the last 20 years. Whereas, in earlier years the media were a mouthpiece for the government, many journalists now believe that they should report on the facts and should serve as a check on the unfettered power of the government. Many media outlets now have policies to try to cover more than the official story. Investigative reporting also is becoming more common. These changes in the media reflect changes in society where people are more critical and concerned with how the government spends tax revenues. Business also is openly criticized, and the business press can be especially critical of businesses. Quality reporting still has a long way to go to meet the standards of the more developed markets.

2.

(2) Mexico's constitution provides for freedom of speech and the press. The government generally respects these rights of freedom of expression, and the mass media are not subject to formal censorship by any clement of government. In a complex communications industry environment, the media are freer and more independent than at any time in the country's history; however, there still are reports of self-censorship . Journalists continue to experience harassment by various sources, especially by organizations involved in the trafficking of narcotics. Freedom House rated Mexico's overall media environment in 2001 as "partly free."

(3) The traditionally cozy and mutually beneficial relationship between the government and the media that provided favorable coverage and editorial opinion for the government has changed significantly within recent years. In the past, government subsidies and outright payments allowed many unprofitable media outlets to survive. This led the media to think that they could also demand such preferences from corporate sources. This legacy still may be manifested in some entrenched practices; however, such practices are gradually changing. The government no longer controls the import of newsprint but does retain control over broadcast licensing, which contributes to self-censorship by some broadcast media and a continued bias in favor of the government by some key new organizations. The persistence of official influence is most apparent and most concentrated in television. Television broadcasters no longer pay a 12.5 percent tax on advertising revenues, but they do provide free broadcast time to the government. The government continues to advertise in the media, but it is less likely to be disguised as news than it was in the past. There had been common allegations of payments to journalists, and while some traditional journalists still may expect such cash and noncash payments for positive stories, such incidences now are becoming rarer. The government control that remains has been characterized as being exercised more by inertia than by direct pressure.

(4) The effect on television of changes has been especially noteworthy. Over the last 10 years increasing political pluralism, higher journalistic standards, generational changes in media leadership , and growing competition in the media have contributed to the gradual increase in the media's independence. With the decline of the government's influence, the media have begun to show a higher degree of editorial independence, even directly criticizing the government, particularly in the capital and other major urban centers.

3.

- (5) News agencies: 5
 Total newspapers: 300+
 Television networks: 2 main networks
 Television broadcast stations: 639
 Radio networks: 25
 Radio broadcast stations: AM 855, FM 599, Shortwave 15
 Televisions per 100 people: 13
 Radios per 1,000 people: 225
 Internet users: 4 million

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(6) Most Mexicans get their news from radio and television, and only an estimated 5 million to 10 million people read newspapers. Two television programs are particularly important, Hechos (Azteca) and Noticieros Televisa (Televisa). Morning papers are the most common in Mexico.

4.

(7) Mexico has five national news agencies: Notimex, Infomex, Noti-Acción, Notipress, and Agencia Mexicana de Información. Infomex is the largest, with almost 100 offices throughout the country and more than 20 foreign correspondents.

(8) There are approximately 300 newspapers operating (including local). Of these, there are approximately 10 main national newspapers, none of which are operated by the government. Mexico City, the dominant market, has more than 30 newspapers, creating tremendous competition among papers and relatively small readership for each publication. Its dailies account for more than 50 percent of the national circulation. Many of these papers are read nationally. Some important papers are found in other major markets, such as Monterrey (El Norte), Guadalajara (Siglo XXI and Publico), Sol de Mexico Hermosillo (El Imparcial) and Veracruz (El Dictamen). With the intense competition and reduction of government subsidies, the number of newspapers is expected to decline, leaving only the more economically viable to survive.

(9) Among the most influential dailies in Mexico City are Reforma, El Universal, Excélsior, El Financiero, and La Jornada. El Nacional is the official newspaper of the federal government. The largest newspaper group is Organización Editorial Mexicana (OEM), which owns more than 90 newspapers throughout the country. The second largest publishing group is Novedades Editoras, part of the Telesistema Mexicano conglomerate. Several important magazines, noted for their independence, are also published in Mexico City. They include Proceso, Vuelta and Nexos. Most major newspapers have web sites, except for Excélsior, which seems to be having major financial difficulties.

(10) With its growing significance as a center of international business, Monterrey's media market has increased in importance. Media coverage includes strong emphasis on North American and business issues. El Norte (a sister paper to Reforma) is the city's most influential paper, followed by El Diario de Monterrey. Guadalajara's media market is a close third to Monterrey's, although the emphasis on business issues is not nearly so pronounced. El Siglo is Guadalajara's most influential newspaper, with Mural (a sister paper to Reforma) and El Informador also being fairly popular.

(11) Television and radio are regulated by the government, which authorizes the production of programs on state-owned radio and television networks, as well as on a number of commercial broadcast networks. All commercial stations are financed by advertising. All cultural stations are operated by government agencies or by educational institutions. Television reaches more than 70 percent of the Mexican population, and Mexico's 639 stations represent almost 25 percent of all stations in Latin America. Most of them are owned by or affiliated with the Mexican Telesystem (Telesistema Mexicano -Televisa) and the state-run Mexican Institute of Television (Instituto Mexicano de Televisión - Imevisión). The industry has seen increased competition in recent years and Televisa now experiences significant competition from Televisión Azteca, which owns 179 stations. Televisa operates three commercial networks and is involved in publishing, records and video production, motion picture distribution, advertising and marketing, and real estate, tourism, and hotels.

(12) The state-run Imevisión operates two national television networks, as well as several regional and specialized channels. The government also operates Mexican Republic Television (Televisión de la República Mexicana), which broadcasts news and educational and cultural programs to rural areas, and Cultural Television of Mexico (Televisión Cultural de México). A competing network, Televisión Independiente, operates seven stations. There are also more than 20 independent stations.

TESIS COM
FALLA DE C... TN

(13) Mexico has more than 20 radio networks, including National Radio Network (Radio Cadena Nacional), the Acir Group (Grupo Acir), the Radio Promotional Organization (Organización Impulsora de Radio – OIR), Radio and Television Agency (Agentes de Radio y Televisión – ARTSA), and Mexico Radio Programs. The most important state-run radio systems are the Mexican Radio Institute (Instituto Mexicano de la Radio – IMER), which operates two networks, Mexico Radio (Radio México) and Exact Time Radio (Radio la Hora Exacta); the Education Ministry's Education Radio (Radio Educación); and Radio UNAM (UNAM Radio), run by the National Autonomous University of Mexico.

(14) The Internet is becoming a more common source of information for the upper and middle classes, students, larger businesses, and the public sector. The number of Internet users is predicted to reach 9.5 million by 2004.

5.

(15) The vast majority of journalists have at least a bachelor's degree, many in mass communications or journalism. Others with specializations have advanced degrees. Some are third generation journalists but they are much better educated than their predecessors. First generations of journalists may have entered the field because they were unsuccessful in other fields. An elaborated system of tests is required to gain access into various departments at many media outlets. Journalism is not still very well-paid, but it is becoming a better respected career choice with many journalists spending their entire careers in the field. Specialized journalists in particular have a good understanding of international issues. Many journalists at the better papers are bilingual, or at least can read English. Codes of ethics have been adopted, but whether they are being followed is uncertain.

(16) PR practitioners will find that close relationships with journalists can facilitate placement of stories. Journalists at the more prestigious media typically view news releases as a useful source of information and will not use them verbatim.

(Adapted from © 2003 Crossover International, Inc. PR Passport is a trademark of Crossover International, Inc; reviewed in May 2003)

Glosario

Understanding Mexican Media

1. Bachelor: bachiller	10. Lens: objetivos
2. Broadcasters: locutores	11. Media: medios de comunicación
3. Business: negocio	12. Mouthpiece: portavoz
4. Certain: seguro, verdadero	13. Newspapers: periódicos
5. Degree: grado	14. Profitable: fructífero
6. Development: desarrollo	15. Revenues: rentas, ingresos
7. Fettered: encadenado	16. Sources: fuentes
8. Freedom: libertad	17. Speech: discurso
9. Journalist: periodista	18. Successful: exitoso

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estrategias para la comprensión de vocabulario por contexto

Cuando estás realizando la lectura de un texto existen ciertas palabras que desconoces, algunas no son indispensables para comprenderlo; sin embargo, otras palabras si lo son. Para encontrar el significado de alguna palabra sin el uso del diccionario, es importante que tomes en cuenta las palabras que conoces antes y después de la palabra no conocida, así como el tema y la lógica de lo que estás leyendo para poder encontrar un posible significado.

III. Las siguientes oraciones corresponden al texto que acabas de leer. Subraya la opción que tiene un significado similar a la palabra subrayada en cada oración. El número 1 es un ejemplo. Regresa al texto cuando lo necesites.

1. ... in earlier years, the media were a mouthpiece for the government,... (Párrafo 1)
 a) transmisiones b) comunicaciones c) medios de comunicación
2. ...many journalists now believe that they should report on the facts... (Párrafo 1)
 a) medios de comunicación b) trabajadores c) periodistas
3. Many media outlets now have policies to try to cover more than the official story. (Párrafo 1)
 a) conexiones de los medios b) mercados de los medios c) salidas de los medios
4. Mexico's constitution provides for freedom of speech and the press. (Párrafo 2)
 a) prensa b) presión c) imprenta
5. ...and the mass media are not subject to formal censorship by any element of government. (Párrafo. 2)
 a) censura b) hostigamiento c) acusación
6. Journalists continue to experience harrasment by various sources, ... (Párrafo 2)
 a) alteración b) hostigamiento c) acusación
7. The government no longer controls the import of newsprint but does retain control over broadcast licensing, ... (Párrafo 3)
 a) transmisión b) producción c) planeación
8. Television broadcasters no longer pay a 12.5 percent tax on advertising revenues. (Párrafo 3)
 a) publicitarios b) mercados c) anunciantes

9. Mexico has more than 20 radio **networks**, including National Radio Network... (Párrafo 13)

- a) mallas b) cadenas c) estaciones

10. Specialized journalists in particular have a good understanding of international **issues**. (Párrafo 15)

- a) países b) publicaciones c) asuntos

Estrategias de aprendizaje de vocabulario (sufijo -ship)

El sufijo **-ship** en las palabras en inglés generalmente indican un sustantivo, es decir, de qué se habla. Por ejemplo: relationship - relación

IV. Las siguientes palabras están subrayadas en el texto. Escribe su equivalente en español, si es necesario recurre al glosario de la página 5.

-ship	significado
<u>Relationship</u> (p.3)	Relación
<u>Censorship</u> (p. 2)	
<u>Self-censorship</u> (p.2)	
<u>Leadership</u> (p.4)	
<u>Readership</u> p. 8)	

Estrategias de aprendizaje de vocabulario (prefijo un-)

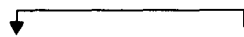
El prefijo **un-** en las palabras en inglés generalmente indican una negación en el adjetivo que les sigue. Por ejemplo: expected (esperado), unexpected (inesperado)

V. Las siguientes palabras están subrayadas en el texto. Escribe su equivalente en español, si es necesario recurre al glosario de la página 5.

Un-	significado
<u>Unfettered</u> (p.1)	desencadenado
<u>Unprofitable</u> (p. 3)	
<u>Unsuccessful</u> (p.15)	
<u>Uncertain</u> (p. 15)	

Estrategias de identificación de referentes

Los referentes tienen la función de sustituir por pronombres, palabras que ya fueron mencionadas anteriormente. Además nos ayudan a no perder de vista de qué o quién (es) se está hablando (referido). Ejemplo:


 ...many media journalists now believe that they should report on the facts and should
 (referido) (referente)
 serve as a check on the unfettered power of the government. (Párrafo 1)

El pronombre (they- ellos) se refiere a los mismos (journalists-periodistas)

VI. Señala con una flecha los referidos de cada uno de los referentes subrayados de las siguientes oraciones, como se marca en el ejemplo del cuadro anterior.

1. This led the media to think that they could also demand such preferences from corporate sources. (Párrafo 3)
2. Television broadcasters no longer pay a 12.5percent tax on advertising revenues, but they do provide free broadcast time to the government. (Párrafo 3)
3. Some are third generation journalists but they are much better educated than their predecessors... (Párrafo 15)
4. First generations of journalists may have entered the field because they were unsuccessful in other fields. (Párrafo 15)
5. Codes of ethics have been adopted, but whether they are being followed is uncertain. (Párrafo 15)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

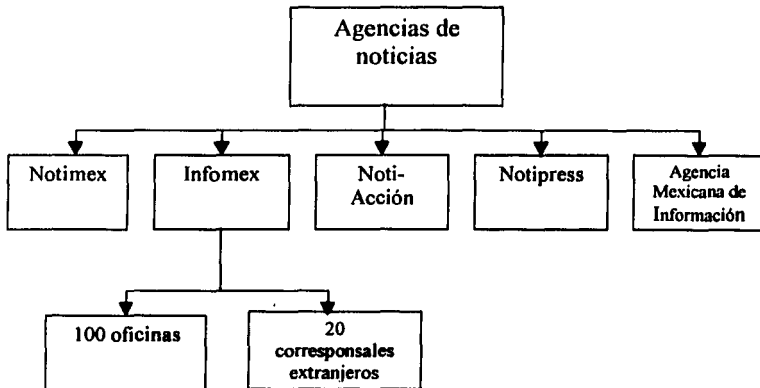
VII. Marca la letra S (si) si la información corresponde al contenido del texto o la letra N (no) cuando ésta no corresponda.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Mexico's constitution provides for freedom of speech and the press. | S | N |
| 2. The government generally respects rights of freedom of expression. | S | N |
| 3. The government controls the import of newsprint. | S | N |
| 4. The government continues to advertise in the media like in the past. | S | N |
| 5. The OEM owns more than ninety newspapers throughout the country. | S | N |
| 6. The government authorizes the production of programs on state-owned radio and television. | S | N |
| 7. Now Televisa experiences significant competition from Televisión Azteca. | S | N |
| 8. Televisa operates five comertial networks. | S | N |
| 9. The government also operates Mexican Republic Television. | S | N |
| 10. Televisión Independiente operates seven stations. | | |

Estrategia para organizar la información

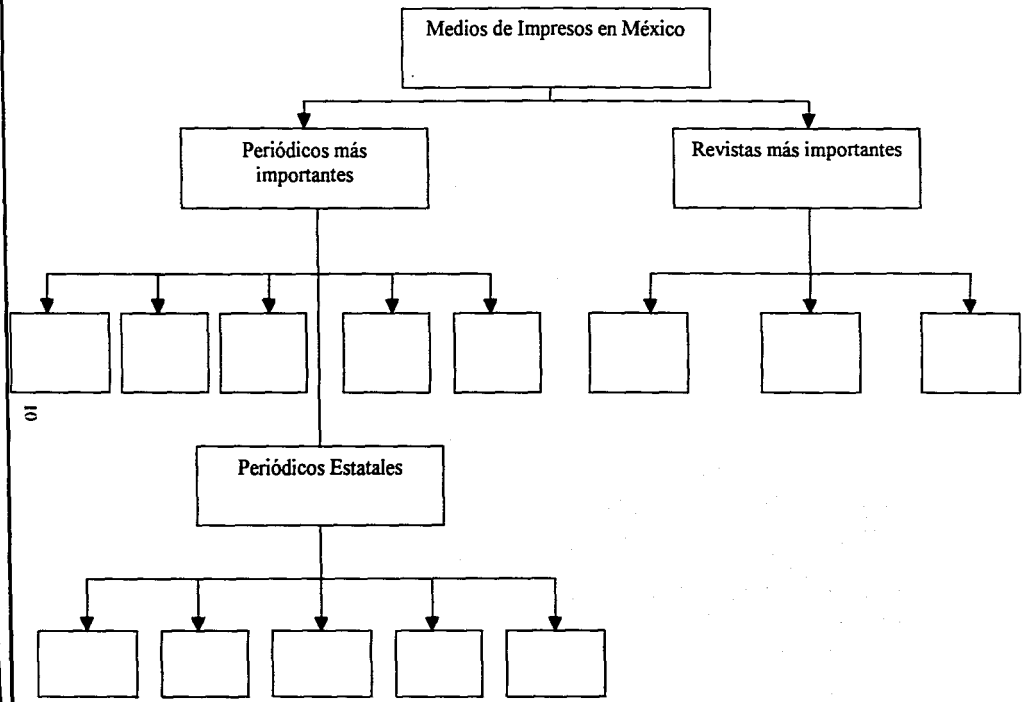
Los diagramas son muy útiles cuando quieres organizar y jerarquizar de manera gráfica la información. Te ayudan a considerar la información más relevante de un texto o parte de él.

Ejemplo:



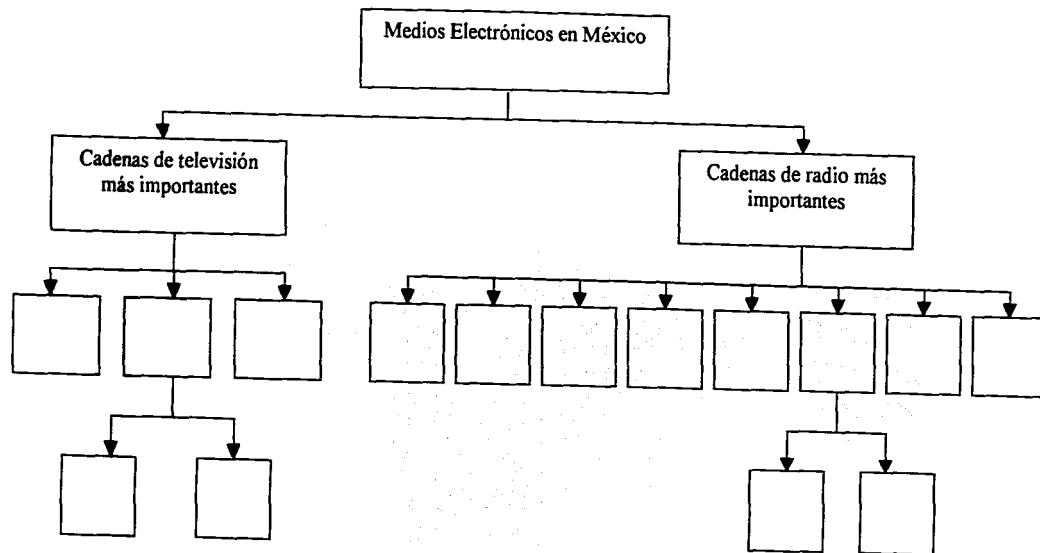
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

VIII. Lee de nuevo el texto y en parejas completen el siguiente diagrama.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IX. Lee de nuevo y en equipos de 3 ó 4 completa el siguiente diagrama.

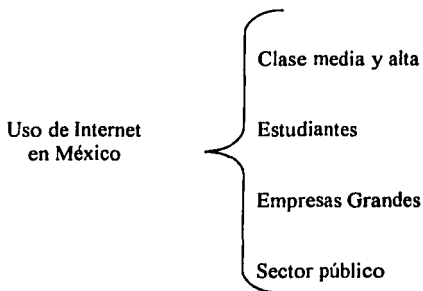


TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

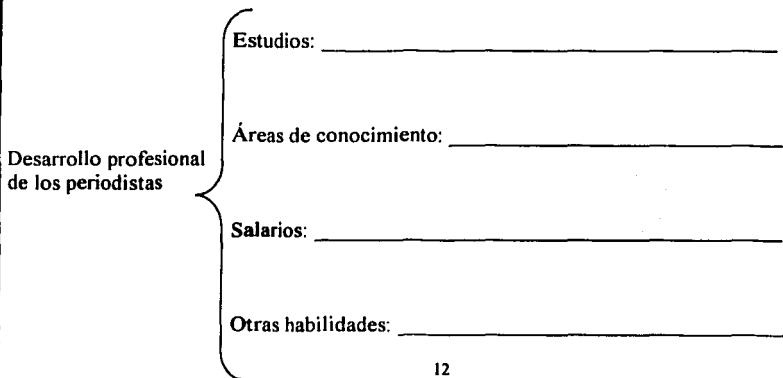
Estrategias para organizar la información

Los cuadros sinópticos también son otra posibilidad para organizar la información de manera gráfica, generalmente se establece un concepto principal o tema y éste se subdivide en categorías más específicas.

Ejemplo:



X. Con base en la información del párrafo 15 completa el siguiente cuadro sinóptico.



POSLECTURA

XI. De acuerdo con la información del texto contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son las políticas de los mercados de los medios de comunicación?
2. ¿Existe censura a los medios por parte del gobierno?
3. ¿Qué parte de los medios es controlada por el gobierno?
4. ¿A cambio de qué, las televisoras ya no pagan el 12.5% del impuesto sobre ingresos de publicidad?

SEGUIMIENTO

XII. Lee las siguientes preguntas y discute cada una de ellas en grupos de 3 ó 4 estudiantes.

- a) ¿En cuál de los medios de comunicación te gustaría trabajar y por qué?
- b) ¿Cómo será la situación de los medios de comunicación en México en los próximos años?
- c) ¿Cómo serán considerados nuestros medios de comunicación por otros países?
- d) ¿Serán totalmente independientes del gobierno?
- e) ¿Qué estudios son necesarios para el desarrollo de los profesionales de los medios de comunicación?

XIII. En esta unidad practicaste las estrategias que se mencionan a continuación. ¿A qué se refieren cada una de ellas?

Estrategias de predicción:

Estrategias de lectura de ojeada (*skimming*):

Estrategias de aprendizaje de vocabulario por contexto:

Estrategias de identificación de referentes:

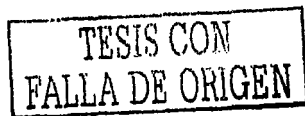
Estrategias para organizar la información:

CONCLUSIONES

El principal propósito de la presente investigación ha sido proponer el diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la ENEP Acatlán. Se pretende que, con él, se satisfagan tanto las necesidades inmediatas de la población a la que se dirige como sus necesidades futuras. Entre las necesidades inmediatas, se encuentra cubrir el requisito de comprensión de lectura en inglés con tópicos relacionados con su área de preespecialización, a saber: Medios Electrónicos, Comunicación Organizacional, Periodismo Escrito e Investigación y Docencia. Con respecto a la satisfacción de sus necesidades futuras, el manejo de estos temas en inglés podrá contribuir a que dominen su área y que obtengan un mejor empleo.

El diseño del curso se sustenta con los aspectos teóricos de la comprensión de lectura en una lengua extranjera (Carrell, 1988; y Barnett, 1989), la teoría cognitiva (Ausubel, 1978; y McLaughlin, 1987), el enfoque comunicativo (Richards y Smith, 1983) y el modelo de diseño de cursos de Hutchinson y Waters (1987). Se seleccionó este modelo porque está centrado en el alumno y parte del análisis de las necesidades de quienes serán los futuros participantes. Para organizar los temas que estructuran los contenidos del curso se eligió el sílabo basado en contenidos (Krahnke, 1987).

El análisis de necesidades permitió identificar las necesidades de esta población específica, en cuanto a la comprensión de lectura del idioma inglés, a partir de la aplicación de dos instrumentos: un cuestionario para los alumnos de la Licenciatura en Comunicación y una entrevista a la Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación.



El primer instrumento reveló las principales actividades que los alumnos necesitan desarrollar en la comprensión de lectura del idioma inglés y, particularmente, los temas que son importantes para su área. El segundo instrumento destacó la importancia, a nivel profesional y académico, de que los alumnos de dicha licenciatura cuenten con un curso de comprensión de lectura en inglés con temas relacionados con su carrera.

Los componentes del curso propuesto son: objetivo general, objetivos específicos, contenidos del sílabo, selección de actividades, criterios para la selección de los materiales, sugerencias para la evaluación, y recomendaciones pedagógicas, los cuales se desprenden del modelo para el diseño del curso de Hutchinson y Waters (1987).

La unidad modelo es un ejemplo de cómo se pueden organizar los materiales. Su organización se basa en las etapas de lectura planteadas por Barnett (1989). Además se incluyen, por una parte, el plan de clase y la clave de respuestas para el maestro y, por la otra, las actividades que integran la unidad para el alumno.

Uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo la propuesta del curso es la selección de los materiales, los cuales tendrán que estar relacionados con los contenidos del programa de las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación, con el fin de que los alumnos adquieran las habilidades y estrategias de comprensión de lectura a través de los textos en inglés sobre los temas de su carrera, lo cual ha sido el principal propósito del presente estudio.

La unidad propuesta corresponde al primero de los tres niveles que se imparten en el programa de comprensión de lectura del CEI de la UNAM, ENEP Acatlán. Su implementación, seguimiento y resultados permitirán conocer sus alcances y limitaciones. Se espera que este primer curso sirva de base para el desarrollo de los niveles dos y tres, para el diseño de otros cursos de comprensión de lectura en inglés para diferentes licenciaturas y, posiblemente, para otros idiomas. Asimismo, se considera que el diseño de este curso puede ser utilizado por otras instituciones, cuyas poblaciones compartan necesidades similares a las de nuestra institución.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXOS

ANEXO 1.- INSTRUMENTO 1: CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES**CUESTIONARIO DEL ALUMNO PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE
COMPRESIÓN DE LECTURA**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés para conocer tus necesidades e intereses con respecto a la comprensión de lectura de este idioma. La información que nos proporciones será de gran utilidad.

CARRERA: _____ SEXO: F M

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ PREESPECIALIDAD QUE ELEGIRA: _____

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA (X) LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A TUS PREFERENCIAS, OPINIONES Y/O SITUACIONES.

1. ¿Has cubierto el requisito de comprensión de lectura en inglés que requiere para iniciar el sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación?	SI	NO
---	----	----

2. ¿Has tomado o estás tomando algún curso de comprensión de lectura en inglés en el CEI de la ENEP Acatlán?	SI	NO
--	----	----

3. ¿Crees que un curso de comprensión de lectura en inglés con temas de la Licenciatura en Comunicación sería más apropiado para tus necesidades ?	SI	NO
--	----	----

4. ¿Qué tan importante consideras que es la comprensión de textos en inglés para las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación?	Muy impor- tante	Impor- tante	Regular- mente impor- tante	Poco impor- tante	Nada impor- tante
a) Comunicación organizacional					
b) Investigación y docencia					
c) Medios electrónicos					
d) Periodismo escrito					

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5. ¿Cuál es el medio en inglés que más consultas o consultarás para tus actividades académicas y/o laborales?		Muy frecuente	Frecuente	Regularmente	Poco frecuente	Nada frecuente
a)	Libros					
b)	Revistas					
c)	Periódicos					
d)	Internet					
e)	Radio					
f)	TV					

6. ¿Con qué frecuencia te piden leer textos en inglés en la Licenciatura en Comunicación?	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca

7. ¿Qué tanto has necesitado de tus conocimientos del inglés para llevar a cabo las siguientes actividades académicas?		Mucho	Regular	Poco	Nada
a)	Investigación bibliográfica				
b)	Investigación en Internet				

8. Las lecturas en inglés que debes realizar o realizas son de:		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
a)	Bibliografía obligatoria					
b)	Bibliografía opcional					
c)	Elección propia					
d)	Otros (menciona):					
e)	Otros (menciona):					

9. ¿Qué tipo de lectura te han solicitado realizar con textos en inglés en la Licenciatura en Comunicación?		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
a)	Buscar información específica					
b)	Leer detalladamente un texto					
c)	Obtener ideas principales					
d)	Identificar la opinión del autor					

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

10. Indica las actividades que te hayan pedido realizar con el material de lectura en inglés en la Licenciatura en Comunicación.		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
a)	Buscar fechas, nombres, cifras, etc.					
b)	Comprender de manera general					
c)	Comprender de manera detallada					
d)	Elaborar un resumen					
e)	Realizar un esquema					
f)	Traducir partes del texto					
g)	Comentar el contenido					
h)	Comprender las ideas principales					
i)	Determinar la opinión del autor					
j)	Apreciar sutilezas de estilos y significados implícitos y/o explícitos					

11. Un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas relacionados a las preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación te beneficiaría.	Mucho	Regular	Poco	Nada

12. Un curso de comprensión de lectura en inglés sobre temas relacionados con la Licenciatura en Comunicación, te ayudaría a practicar el idioma en tu área de estudio.	Mucho	Regular	Poco	Nada

13. ¿Qué temas te serían de utilidad en un curso de comprensión de lectura en inglés y en qué medida?		Mucho	Regular	Poco	Nada
a)	La comunicación organizacional				
b)	Publicidad y mercadotecnia				
c)	Ética del comunicador				
d)	Computación y comunicación				
e)	Medios electrónicos				
f)	Medios electrónicos y educación				
g)	Periodismo escrito				
h)	La práctica del periodismo				
i)	Cibernética				
j)	Fotografía				
k)	Cultura de masas				

¡ MUCHAS GRACIAS !

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO.- 2 INSTRUMENTO 2: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA JEFA DEL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN.

Fecha: noviembre de 1999

Duración de la entrevista: 1hr. 25 min.

Entrevistadora (E): La siguiente entrevista se realiza con el fin de elaborar un curso de comprensión de lectura de inglés para los alumnos de la carrera Periodismo y Comunicación Colectiva, le agradezco de antemano la información que me pueda proporcionar.

¿Cuántos semestres se deben de cursar en la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Colectiva?

Jefa del Programa de la Licenciatura en Comunicación (JPLC): Son nueve semestres en total.

(E): ¿Cuáles son las diferentes preespecialidades de la carrera?

(JPLC): En el plan 83 son: Periodismo Electrónico, Periodismo Escrito, Comunicación Persuasiva e Investigación y Docencia. En el plan 97 son: Comunicación Organizacional, Investigación y Docencia, Medios electrónicos y Periodismo Escrito.

(E): ¿Existe algún requisito que tenga que ver con un idioma extranjero?, ¿Cuál es éste y por qué es importante?

(JPLC): En el plan 83 los chicos deben de cumplir un requisito académico que es cuando ellos se inscriben en el séptimo semestre, ya deben de tener su documento de idiomas extranjeros con la comprensión de un idioma extranjero para poderse inscribir, ahora, qué ha pasado, esto yo creo que es muy importante para ti, ya que pretendes hacer un curso para comprensión. Si bien aquí no se especifica que tenga que ser el idioma inglés si, efectivamente, los alumnos, pues obviamente el idioma que más buscan es el idioma inglés. Quizá el área de idiomas, el Centro de Idiomas Extranjeros te puede dar alguna estadística o algún aproximado o alguna demanda que ellos tienen de este plan de estudios de los chicos que pretenden, o sea, que quieren el idioma, entonces por eso es muy importante. Porque si tu vas a hacer el curso sobre inglés, es muy importante porque puede ser que ahí se abarque a toda esa población. Ahora, qué ha pasado, yo estoy desde 1997 al cargo de la carrera, sin embargo, tengo el antecedente la información de que el idioma, esta comprensión de un idioma extranjero para inscribirse en el séptimo semestre se ha convertido en un cuello de botella para los alumnos para poderse inscribir al séptimo semestre. Debido a eso, los funcionarios que estaban con anterioridad al presentarse esta problemática, solicitaron o pusieron a consideración del Consejo Técnico de la ENEP Acatlán la posibilidad de que los alumnos pudieran inscribirse al séptimo semestre aún si haber tenido la comprensión del idioma. Entonces, ahora no quiere decir que se haya anulado, porque esa situación se da. Los alumnos dicen ¿es cierto que ya se anuló, que ya no debemos de presentar ese idioma? Entonces la explicación que yo les doy es que no, no se ha anulado, sigue siendo un requisito de la carrera lo que hicieron fue que para facilitarle a los alumnos rezagados que no pudieron pasar la comprensión del idioma, que no lo pasaran o lo que sea. Para que puedan continuar sus semestres sin que los detenga el idioma. Pero de todos modos cuando ellos quieran titularse van a tener que presentar ambos documentos, el que debieron haber presentado para séptimo y una comprensión más de un segundo idioma. Entonces, no importa si ellos seleccionaron francés para inscribirse al séptimo semestre o como primer idioma de comprensión y después inglés o primero inglés. Aquí no hay una especificidad sobre el idioma mismo pero la demanda es más de inglés y quizá esa estadística te la pueda dar el Centro de Idiomas. Ahora, qué significa que quieran ellos tener la comprensión o que necesiten el documento de la comprensión del idioma inglés. Hay alumnos que me dicen: oye mira es que yo estoy llevando el plan global, entonces puedo presentar solo mi plan global y ya con eso, pues fíjate que no. Aunque esto quizá pueda ser motivo de modificación en el futuro, no sé, porque este plan ya va de salida. Aquí la idea fundamental es que los alumnos tienen que presentar necesariamente la comprensión. Puede ser que hablen excelente inglés y que tengan su plan global pero como el requisito es el documento de comprensión tienen que aplicar su examen para comprensión y tal vez ni siquiera necesitan inscribirse a los cursos de comprensión, simplemente van en las fechas señaladas y presentan su examen. Entonces, no quiere decir que lo empiecen a tomar el sexto semestre, sino que la mayoría de los alumnos, en el primer momento que se inscriben a la carrera, normalmente, van, se inscriben al idioma, eso es una generalidad. Claro salvo casos excepcionales, hay chicos que lo dejan todo para el

último momento. Ahora, desde el punto de vista académico-administrativo a lo mejor se resuelve este cuello de botella, para no presentarlo en el séptimo semestre en el plan anterior. Pero como yo les digo, no es un gran favor el que se les está haciendo porque de todos modos, cuando tu eres estudiante inscrito en la Universidad tiene un costo menor el ir al Centro de Idiomas y cuando tu ya eres egresado, aunque estés haciendo tu trabajo de titulación tu ya eres comunidad externa y por tanto, te cuesta más dinero tomar tu curso. Entonces, no es favor el que se les está haciendo claro, momentáneo si, pero al paso del tiempo no. Bueno eso es lo que pasa con el plan 83 de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva. En el nuevo plan de estudios, esto te lo puedo explicar muy claramente porque yo lo viví. El nuevo Plan de Estudios, desde 1991 se empezó. Todos los profesores, los funcionarios, todos empezaron a trabajar en la elaboración del plan pero como todo lo que puede ser académico o administrativo, en fin, causa polémicas hasta de tipo político, entonces no lo vas a crear pero el plan se estuvo trabajando durante todos esos años hasta el 97, que fue aprobado, ¡imagínate! o sea que, incluso estamos hablando que fueron demasiados años. Qué pasó, cuando yo llegue en abril de 1997 a la Jefatura del Programa de la ENEP Acatlán, obviamente, que de las primeras noticias que tengo es que el nuevo Plan todavía no está aprobado y que el paso en el que se quedo mi antecesor fue que habían presentado todos los Planes de Estudio al Consejo Técnico, por todas las instancias y que se encontraban en el Consejo Académico del área de las Humanidades, que es el que iba a revisar el Plan de Estudios. Unos meses después, muy pocos creo que por mayo o algo así, yo recibo a través de la Dirección de Consejo Técnico, una notificación en donde el Consejo Académico de las Humanidades dice que ellos no están en la posibilidad de revisar nuestro plan de estudios porque corresponde al área de las Ciencias Sociales y no de las Humanidades, entonces te ubico muy bien este momento y este tiempo porque es cuando yo realmente ya como responsable de la carrera tengo que hacer frente a esta situación. Cómo se hizo todo lo demás, solo se por lo que me han dicho, lo que he investigado y todo eso. Pero a partir de ese momento es cuando yo tengo que actuar y entonces qué se tiene que hacer. Lo que se tiene que hacer es presentar ante el Consejo que nos va a revisar, nuevamente toda la documentación con toda la papelería, todo, absolutamente todo. Si ellos te hacen una crítica a nuestro Plan de Estudios y nos dicen saben qué, se tiene que hacer esto. Digamos que el primer plan que se presentó no contemplaba más que un solo idioma, una sola comprensión, y el Consejo, digo entre otras cosas que no, bueno que para motivos de tu trabajo de titulación no vienen al caso, pero ese fue específico, un punto. Entonces a nosotros nos dicen cómo es posible que si su plan anterior tenía la comprensión de dos idiomas y realmente todo está en proceso de cambio tan avanzado y todo esto. En su plan ustedes solamente consignan un solo idioma y además; no lo recuerdo bien pero creo que ni siquiera era inglés, sino que cualquier idioma. Entonces, se analiza nuevamente con toda la gente que estubo trabajando en el plan y obviamente, con la Secretaría General de la escuela, con el Director, con todo. Entonces ellos dicen pues sí, efectivamente, llegamos al punto en el que si es necesario que nuevamente sean dos comprensiones y que una de ellas sea inglés. Y es por eso que ahora, en el Nuevo Plan de estudios que empezó en el 99 nos ponen como un requisito muy importante acreditar en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán, la comprensión de lectura del idioma inglés antes de inscribirse en el sexto semestre. Si te das cuenta incluso se baja un semestre pero vuelve a quedar como inglés, y lo que decía mi antecesor, es que se va a volver a hacer un cuello de botella, pero ahí tú quizá puedes en esto tomar en cuenta para que no se convierta en un cuello de botella. Que el curso sea realmente de una comprensión encaminada a que los chicos puedan pasar, porque ahorita todavía no han llegado. Ahorita la generación que tenemos digamos, en el mayor avance es en tercer semestre. Y la segunda comprensión la tenemos, también como requisitos de egreso, dice: haber acreditado en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán dos comprensiones de lectura, inglés obligatorio antes del sexto semestre y cualquier otro antes de titularse. Así es como queda establecido, esos son los requisitos a grandes rasgos.

(E): Bueno aquí se han contestado como cuatro preguntas, entre ellas ¿Por qué es importante este requisito?, ¿Desde cuándo es requisito contar con un CL de inglés o de otro idioma en esta carrera?, y ¿Qué de pie a este requisito?. Otras preguntas serían ¿Qué se espera del alumno de periodismo que ya cuenta con estos conocimientos del inglés? ¿Esto para qué le servirá al alumno a partir del sexto semestre?

(JPLC): Yo considero desde el punto de vista práctico tanto académico como profesional que, obviamente, quien tenga la comprensión o el conocimiento general, en fin, entre más avanzado estés, pues obviamente, esto será una mayor oportunidad, tanto de conocimiento, como en el futuro de un empleo. De conocimiento, bueno pues obviamente, ahí no hay mucho que explicar. Estará mucho mejor preparado y podrá tener acceso a fuentes bibliográficas diversas el alumno que esté en posibilidad de acercarse a esa bibliografía sin ningún problema, a el alumno que dice bueno pues yo no sé hablar inglés

y quién sabe, haber si lo encuentro en español, haber quién me hace la traducción o definitivamente ni piensan en la bibliografía en inglés, la olvidan, ¿verdad?. Qué estamos perdiendo ahí, pues estamos perdiendo solamente, quizá una panorámica mucho más amplia de las temáticas que tratamos. Yo creo que sería o es muy importante, que no solamente hasta el sexto semestre, obviamente, que desde el punto de vista académico, tu estás recibiendo a una población que viene de diversas preparatorias. Entonces, probablemente, poner que desde que ingresen a la universidad que ya tengan el conocimiento en 50 o en 20 o en tal de comprensión o como tú lo quieras denominar, del idioma, pues probablemente sería otro paro de otros siete meses. Entonces yo creo que ahí son inercias que deben de romperse y que definitivamente el alumno que esté más preparado pues tendrá mayor acceso a fuentes bibliográficas e incluso a conferencias en un idioma diferente. Eso es básico. Después qué pasará, cuando tú ya egresas, pues obviamente, tus oportunidades de trabajo se pueden abrir mucho más, porque no es lo mismo, en cualquier ámbito de la comunicación, en cualquiera porque no solamente estamos hablando aquí, como tú te podrás dar cuenta en las especializaciones, no solamente estamos formando a un periodista o a un comunicador en un área específica, sino que se están formando alumnos que pueden trabajar y o que pueden estar en un campo laboral de diversas áreas de la comunicación. Qué pasa si tu llegas a una empresa periodística y te dicen, bueno haber todas las habilidades o todos los conocimientos y qué grado de avance tiene usted en tales idiomas, pues probablemente, si ellos necesitan que sea un reportero que pueda viajar, que pueda entender otros idiomas y hay uno que no entiende nada pues seguramente, aunque sea muy bueno en otras áreas pues a lo mejor lo que les interesa es que pueda entender. Pues ahí quizá se pierda una fuente de trabajo, por el otro lado, si vas al área de la Comunicación Organizacional, bueno pues lo mismo, a lo mejor te quiere contratar una empresa que tenga contacto con o una transnacional con la que tienes que estar hablando con la gente en inglés y tú no sabes. Bueno, pues ya te amolaste aunque tengas unas metodologías y unos proyectos fenomenales, pues te quedas en *stanby* por no poder entender el idioma. Y lo mismo en el mundo de la publicidad, o sea, todo lo que signifique comunicación debemos de estar mejor preparados. Entonces, eso sería básicamente. Y muchas veces los planes de estudio lo ponen como requisitos... porque bueno, pues son requisitos académicos, pero también eso no te da la certeza de que el alumno que egresa o el alumno que está en la licenciatura pues realmente tenga el conocimiento. Entonces, yo creo que ahí, olvidándonos de la cuestión administrativa como tal, de que yo tengo que cumplir con tal cosa, yo creo que si es vital que los alumnos puedan tener ese conocimiento. No importa que sea requisito o que no sea. Y me iría más allá, no solamente en periodismo, lo ves en todos los ámbitos, hasta en el que menos te puedas imaginar. Conozco muchos egresados, alumnos, funcionarios, gente que son economistas, arquitectos... Otro punto, también desde el punto de vista académico, el conocimiento de un idioma, puede ser inglés, el más común. Puede ser francés o puede ser japonés o chino o el que sea que te abre la posibilidad de becas. Que si tú te das cuenta, muchas veces, las becas que se quedan vacantes son por el idioma solamente y todo el mundo se van a España porque, bueno pues allá nada más se sean. En fin que, ahí si les entiendo. Pero qué pasa con las becas, no sé, que son para Canadá, para Estados Unidos o para tantos lugares que te están pidiendo que tengas un conocimiento del idioma inglés amplio.

(E): ¿Cómo les sirven estos conocimientos del inglés a los alumnos en sus actividades académicas? Bueno ya nos platicaba un poquito. Y otra pregunta sería realmente los chicos necesitan consultar, digamos por tareas que les dejan, por trabajos, etcétera. ¿Realmente necesitan consultar bibliografía en inglés?

(JPLC): Pues mira te voy a decir la realidad, si nosotros nos centráramos en un punto, así como un poco cuadrado, yo te voy a decir una cosa, que si tu contemplaras la bibliografía que se incluyó en el plan de estudios nuevo casi no vas a encontrar ningún libro en inglés yo creo que más bien los puedes contar los que están en inglés. La bibliografía que quienes hicieron el plan de estudios incluyeron, está básicamente en español, pero esto no quiere decir que esto sea suficiente, porque no solamente tú trabajas con una bibliografía establecida, sino que tu puedes, como profesor, de momento, dejarles artículos, revistas en fin. En el área de, específicamente del Periodismo e incluso de la comunicación, en organizaciones, en el medio publicitario en Investigación y la Docencia que son todas las preespecialidades que nosotros tenemos, obviamente, la bibliografía básica que nosotros tenemos, como te digo está en español pero todo lo demás como pueden ser lecturas obligatorias, que los alumnos deberían tener así como la tienen de su propios periódicos nacionales. Pues, unas lecturas obligatorias sería tener los periódicos que se editan en otras partes del mundo. Entonces cómo pueden saber lo que están diciendo, cómo pueden hacer un análisis, cómo pueden entender una problemática de una dimensión política o económica o social o cultural y todo, si nada más se van con los medios nacionales. En caso de que pudieran estar haciendo algo sobre ese particular. Lo mismo en Comunicación Organizacional, actualmente, en Comunicación Organizacional, hay cualquier cantidad de bibliografía y de artículos que se están

manejando de autores ingleses, de autores estadounidenses. Definitivamente, si es algo muy importante para que puedan tener una visión diferente de las bibliografías. Ahora hay áreas muy específicas en donde a lo mejor, la mejor bibliografía está en el idioma inglés y no necesariamente en español o en francés o en chino. Bueno a lo mejor hay algún un modelo excelente de ruso, pero bueno, como además, esos son idiomas que son poco conocidos o poco difundidos en ciertas regiones; muchas veces lo que hacen es pasarlos al idioma inglés.

(E): ¿Cómo le sirven estos conocimientos en su vida profesional? Bueno de esto también ya nos hablaba un poco. Si alguien tiene muy buenos conocimientos de las metodologías y es muy buen periodista pero si no cuenta con el idioma se le cierran las puertas.

(JPLC): Si, si se le cierran las posibilidades y además te debo de decir que actualmente, ya todas las actividades que se están desarrollando, específicamente, en el campo de la comunicación, todas las actividades están muy relacionadas con cualquier cantidad de personas y de métodos que tienen que ver con otros idiomas.

(E): ¿Existe algún porcentaje de alumnos que al finalizar sus estudios no haya cubierto este requisito de idioma?

(JPLC): En realidad estadísticas o cifras, lamentablemente yo no las tengo. Porque nosotros, si bien te damos el apoyo académico. Como tu podrás saber, en la ENEP Acatlán, tenemos diversas funciones. Qué pasa con un chico de servicio social, un chico de servicio social que quiera hacer su servicio social, que ya lo pueda hacer a partir del séptimo semestre porque tiene el número de créditos, ese alumno necesita ir a fuerza a Servicio Social, porque aunque yo le dé una carta diciéndole este alumno... Esta carta no es válida porque yo no tengo la autoridad para poder enviar a un alumno de servicio social a Servicio Social. Entonces, tiene que ser el responsable de Servicio Social. Te lo cito como caso porque estamos hablando también de Centro de Idiomas Extranjeros. En centro de Idiomas Extranjero, aunque el alumno me dijera: es que tuve tal pena y no pude presentar el examen y bla, bla, bla y todo lo demás. Yo no le puedo resolver el asunto se lo tiene que... Bueno para empezar, como hay otra instancia que es Servicios Escolares, Servicios Escolares no se puede guiar más que con documentos oficiales. Para Servicios Escolares, el alumno puede tener la peor problemática pero si no está el documento que requiere, Servicios Escolares no puede hacer ese trámite, pero si ese alumno lo que necesita es algo del Centro de Idiomas Extranjeros, tiene que ir al Centro de Idiomas Extranjeros. Bueno, aunque fuera mi hijo y yo les jurara que lo voy a poner a estudiar para que pase, pues no, porque la cosa no opera así. Entonces, lo único que nosotros hacemos es darles el apoyo en el sentido de que a lo mejor, Centro de Idiomas Extranjeros le dice: mira yo te puedo abrir un examen extra, o te puedo esto o lo otro, si me lo avala tu Jefe de Programa. Yo lo único que puedo hacer es una carta en la que diga: este alumno, efectivamente, está inscrito. Cómo compruebo yo que está inscrito, con su tira de materias que él tiene que traerme, a fuerza, de otra instancia que cuál es la instancia, Servicio Escolares. Porque sino entonces, yo podría expedirte documento a quien sea sin saber quién es. Por ejemplo, ahorita en esta época de paro, me habla algún alumno y me dice fijate que yo quiero hacer una práctica profesional al Canal 13 y yo le digo, bueno, muy bien y yo, con todo gusto, ahí sí estoy autorizada, puedo hacerte un documento en donde solicitemos oficialmente que tu quieres hacer una práctica, pero qué necesito. Por favor me traes tu tira de materias que estás inscrito. Porque yo no sé quién sea. Oye pero yo no tengo tira de materias porque yo ya soy egresado, ahí entonces cambia porque yo hago la carta diciendo que el alumno es egresado y que quiere hacer la práctica porque quiere hacer su tesis o porque quiere hacer la práctica porque quiere irse interiorizando en los aspectos de la empresa o lo que sea. Pero cuál es mi aval, yo con la pura palabra no les puedo creer, yo necesito tener su tira de materias o su historial académico. Porque entonces a quién estoy mandando. Que es el mismo caso, a mí si idiomas me dice: que tu Jefe de Programa mande una carta en donde diga que sí, entonces, pues el alumno me explica y yo trato de explicar eso y tengo conocimiento de tal cosa, pero no depende de mí si le autorizan o no, yo solamente le brindo el apoyo. Entonces, yo definitivamente no sé cuántos alumnos, de memoria digamos por la experiencia, por lo que conozco, por lo que sé, hay muchos alumnos que terminan la carrera y deben las comprensiones. Esto yo lo puedo saber porque el alumno que me habla y me dice a mí: fijate que yo salí en 1990 de la ENEP Acatlán y quiero hacer mi tesis. Cuál es mi obligación, mi primera obligación es decirle: con todo gusto, quiero que tu me digas: ¿Tienes tu carta de liberación de servicio social? si, ¿Tienes tu carta de liberación de dos idiomas? Hay no fijate que me falta uno. Bueno tú no puedes registrar hasta el momento que tu cumplas con todos los requisitos establecidos que son todos estos. Oye es que fijate que debo una materia, y que entonces, pero ya la voy a presentar. Si, está bien. ¿Quieres apoyo académico?, yo te doy el plan de estudios, se puede armar un curso remedial si

juntamos a la gente, todo lo que quieras. Pero si tu no has cumplido con esa materia, me puedes decir lo que sea, pero en Servicios Escolares no te van a registrar tu documento. Entonces yo si sé por esa experiencia que muchos alumnos que incluso tienen la tesis terminada, no registrada, terminada porque ya estuvieron trabajando con su asesor, porque ya tienen todo, pero qué crees, que me cambien de casa, se incendió, mi abuelito se murió y se lo echaron en la tumba. Lo que tu quieras, si no tiene el documento no le registran. Entonces en qué los apoyo. Tienes que ir con la gente del Centro de Idiomas Extranjeros, si efectivamente ya lo cursaste, ellos tienen un registro y ellos pueden expedir un nuevo documento, pero eso depende del Centro de Idiomas Extranjeros, no depende de mí. Ahorita tuve un caso de un chico, que trabaja, por cierto en el Financiero. Ya tenía todo, yo ya le había firmado todo, ya tenía sus originales, sus copias. Y me habla un día a las once de la noche y me dice: me asaltaron y se llevaron toda mi documentación. Entonces le digo, mira con respecto a los registros a todo eso, podemos hacer una carta y explicamos a servicios escolares que se están haciendo nuevamente los registros por equis, zeta, ye, bla, bla, bla.

(E): Yo en algunas ocasiones que pase por Servicio Social vi todos los carteles y parece que hay un gran porcentaje que pide que se tenga cierto porcentaje del idioma. ¿Esto no se vuelve una barrera para la gente que quiere estar en determinados lugares? ¿Cómo lo han resuelto o qué ha pasado? ¿Se han perdido esos servicios o qué pasa?

(JPLC): No lo sé tampoco. Te voy a explicar porque. Porque ahí el responsable que es Alejandro Sánchez Maldonado, él es el responsable de Servicio Social, entonces qué es lo que él hace. Bueno, él obviamente, busca quién quiere firmar convenios con la ENEP Acatlán. si a él le dicen: yo necesito gente de tales áreas y que tengan ciertos requisitos. Él así lo toma, o sea, él no puede decirte: pues fíjese usted que no saben inglés, pobrecitos. Ahí sí, definitivamente, aprovecharán si es que es requisito indispensable el idioma, pues lo aprovecharán quien lo sepa o quien lo tenga. Pero yo no creo que eso sea un impedimento para que la Universidad deje de firmar convenios, porque les piden el requisito de idioma, además lo dan por hecho porque saben que los planes de estudio lo contemplan. La realidad es que, yo puedo decirte que yo tengo un dominio del idioma que qué barbaridad. Y cuando llegue a la empresa o a lo que vaya, y llegue a la conferencia y me quede como tonto, pues ahí sí puedo decir que sé mucho, pero la realidad, que es la que me ubica. Ahí sí puedo saber dónde ando. Entonces, ahí sí yo siento que en el caso de Servicio Social, para que tú sepas, por ejemplo, cuál es la frecuencia de empresas, porque acuérdate que el Servicio Social solo se hace en empresas del sector público, no en el sector privado. Justamente por eso es el Servicio Social. Hay chicos que me dicen: yo quiero hacer mi servicio social en Televisa. Yo sé que no, porque esa es una empresa privada. Ahí pueden ir haciendo práctica profesional, otra denominación, pero la empresa Televisa no tiene ningún convenio con la universidad en donde diga. Ahora, puede existir algún convenio no digo que no pero existen normas y reglas. Ahí lo tienes que ver con Alejandro, si es que existe alguna frecuencia o con qué frecuencia se dan los casos en que las empresas que quieren firmar convenios exigen el idioma. Ahora qué pasa con idiomas extranjeros, tendrías que hablar con los responsables de idiomas extranjeros para que te digan cuál es la demanda para el idioma inglés cada semestre. Ellos lo saben muy bien, ellos lo saben muy bien, específicamente, de toda la escuela, por carrera, para que te puedan decir lo índices de reprobación, todo eso que son estadísticas, eso, lo manejan ellos. Nosotros no lo manejamos.

(E): Hablábamos también ya un poco del perfil del egresado. De toda esta parte de cómo les puede ayudar el idioma en las diferentes áreas, independientemente de las preespecialidades. ¿Cómo les beneficiaría los alumnos de periodismo que en el CIE existiera un curso de inglés diseñado específicamente para ellos? Y también pues ya comentamos que pueden consultar bibliografía actualizada, sobre todo ahora en Internet

(JPLC): Totalmente, pero ahora yo creo que podría añadir a esto, en el sentido de que, específicamente hablando de tu curso de comprensión de lectura. Es muy importante que, cualquier propuesta o proyecto que ayude en este caso a la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Colectiva o a la Licenciatura en Comunicación, que permita a los alumnos: número uno que cumpla con el objetivo de los conocimientos y número dos que por añadidura puedan acceder al documento que diga. Obviamente, pues que será algo muy bueno, porque esto probablemente nos puede ayudar a combatir esa problemática que sea ha presentado en la Licenciatura en Periodismo y Comunicación, y a lo mejor destrabar ese cuello de botella que se tiene, que es la comprensión del idioma. Porque si nos plantamos en la realidad, lamentablemente, muchos alumnos lo que quieren es, solamente, tener el documento para cumplir el requisito. Como yo les digo, aquí ustedes pueden pasar, quien los va a reprobar es la vida. No los vamos a reprobar nosotros. Yo no estoy poniendo en ningún momento en tela de juicio, porque yo sé que la

gente que estudia en el Centro de Idiomas Extranjeros, tiene niveles muy buenos, a lo mejor a la par o mejores que cualquier escuela o instituto reconocido en el idioma. Sé que son muy buenos, sé que tienen lo más moderno; tanto en avance tecnológico, como en avance pedagógico, como en todo. Eso yo lo sé, estoy absolutamente segura. Pero qué bueno que si un curso enfocado o encaminado a los alumnos de esta área les puede ayudar en el conocimiento del idioma, en las áreas específicas que ellos van a manejar, pues esto sería muy conveniente, porque además de que obtendrían su papel por añadidura, realmente, obtendrán el conocimiento y quizá se podría colaborar a que ya no hubiera tantos alumnos que se quedan si el idioma o que lo medio estudian para el día del examen. A mí me han tocado alumnos que son egresados y como te digo, ya están por titularse y que me dicen: pues yo si tengo el papel pero yo no, ni idea. Algunos hasta me dicen: yo no sé ni como pasó. Yo digo, pues cómo que no saben ni cómo pasaron. Entonces, ellos están cumpliendo con el requisito pero afuera no le sirve de mucho decir que si lo hablan si no lo hablan, que si lo comprenden, si no lo comprenden. Tu sabes muy bien y seguramente mejor que yo, que los idiomas son tan ricos y además también que ya ha habido tanta interrelación entre unos y otros que llega un momento en el que ciertos lenguajes son característicos de ciertas áreas y muchas veces uno no los domina. Yo te quiero plantear algo, muy rápido, probablemente, incluso en el propio idioma español. Si a ti te llegan y te quieren explicar cómo funciona una computadora, aquí, de donde debes de partir es saber que estamos en el mundo de la información y que muchas veces no es la traducción textual. Una ocasión, entrevisté, hace algunos años, a una señora que me encantó. No recuerdo su nombre pero ella fue una de las primeras mujeres, porque hasta entonces había muy pocas y creo que sigue siendo la misma situación, que fue miembro de la Academia de la Lengua, una señora ya de edad, que hablaba varios idiomas. Yo le hice la pregunta y me decía que cómo veía ella, el hecho que muchas palabras, nosotros las empleábamos en otros idiomas que no era el español y que muchas veces se criticaba que cómo teniendo un idioma tan rico, tomáramos palabras de otros idiomas para expresarnos correctamente, entre comillas. Y ella me decía que, obviamente, esto era una señal de los tiempos, de la mayor información de la mayor comunicación, de todo esto que se tenía y que entonces se adoptaba. Pero que también, ella al hablar tantos idiomas, ella había encontrado para decir alguna cosa, a veces, la palabra justa la encontraba en alemán, aunque estuviera hablando en chino o en español o en francés y que ella no lo veía mal. Que en algún momento, porque habían palabras que aunque los idiomas fueran, quizá cada uno con sus propias características, más ricos o en fin. Que siempre, a veces ella había encontrado, que existían algunas cosas que digamos, en el punto en que ella las quería decir o expresar, quizá era justo el término en otro idioma. A mí me gusto mucho porque es cierto muchas veces queremos ser tan puristas, que por qué vas a decir tal cosa si lo podemos decir en tal otra. Ahora, hay muchos lenguajes que son conocidos universalmente. Porque, cuando además, tú lo dices de otra manera, y no solamente en computación. Por ejemplo en computación, si yo oigo que alguien me sale con el *hardware*, el *software*. Y a lo mejor si yo soy muy purista, yo diría por qué vamos a decir eso, si podemos decir tal cosa. En el deporte, sobre todo en deportes que a lo mejor se han desarrollado en ciertas partes del mundo, donde así es conocido y así es lo importante, lo completo, no le damos todas las características, muchos deportes y luego te voy a decir otras áreas. Por ejemplo cuando tú trabajas para televisión, o trabajas para el cine, aquí, la gente por todos los tiempos ha usado el *traveling*, el *fade in*, *fade out*, el *close up*. Claro, de acuerdo a los sonidos les van dando una entonación a tu idioma. Leía en un libro de Cabrera Infante, de los más famosos, La Habana para un... bueno, ahora te digo. Explicaba que, ya ves que los cubanos dicen la *guagua*, pues entonces eso es solo una adaptación que ellos hicieron por toda esa influencia de Los Estados Unidos, de *wagon* para ellos era *guagua*. Entonces ya no es del idioma, es algo característico de ellos. Y si te llega un alemán, a lo mejor hasta un inglés o un americano, la *guagua* y a lo mejor y piensan que chistoso. Cuenta, *La Habana para un infante difunto*, y él cuenta eso que toda esa influencia y que decían de *wagon*, *wagon*, los camiones y entonces, ellos lo retomaron y fue y no fue *wagon* sino *guagua* y hasta la fecha *guagua*, yo tomo la *guagua*, me subo a la *guagua*, voy en la *guagua*. Y seguramente, como ese caso que te platicó deben de haber cualquier cantidad de palabras que así hacemos. Pero te digo, en el mundo de la comunicación, en el cine, en la televisión, en la computación. Hasta incluso, déjame pensar, en el área del periodismo escrito, en donde he trabajado tantos años. Por ejemplo, cuando alguien dice o se expresa o quiere hablar algo por ejemplo sobre alguna noticia, dicen del *in*, que sería la entrada de la información, entonces, los alumnos saben reconocer que es el principio, la entrada de la información o el *in* y que responde a por lo menos cinco preguntas fundamentales que tú ya lo elaboras. Qué pasó, quién lo dijo, cómo paso, cuándo paso, pero que en realidad los americanos las han denominado las dobles: *what*, *why*, *when*. Que por ejemplo, no es desconocido, qué le vas a echar en el *in*, que vas a poner en el *in* y así en todos lados. Por eso si, nuestra obligación es, porque muchas veces hasta en las traducciones. Por ejemplo las traducciones, específicamente de, en el ámbito periodístico, cuando lees los libros te maneja las cinco dobles. Y por ejemplo, ahora que estoy estudiando la cuestión de la comunicación en las organizaciones, que te hablan de cambios, de rompimientos abruptos que se tienen

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

105

Reséndiz Bernal, Curso de ...

que dar en materia de comunicación, porque se dice que ahora no basta, que tú a un trabajador, digamos, penda de un hilo su trabajo por sus ingresos económicos o por su estabilidad en una empresa y todo eso. Dicen que ahora, las fórmulas o las nuevas fórmulas tienen que ser realmente por el conocimiento, el gusto, lo que se le ha llamado a un nuevo mando en México, el ponerte la camiseta para sentirte parte de una empresa. Dicen que antes tú te sentías parte de una empresa porque, por ejemplo, yo aquí tengo buenas prestaciones, tengo un trabajo estable, me permite ir a cursos de capacitación, tengo posibilidad de acceder a un nuevo mando o tengo oportunidad de viajar. El signo de las organizaciones actuales ya no es ese, porque fíjate que antes la gente se preparaba para ser huesos viejos en una empresa y el signo de las organizaciones actuales es que, normalmente, la gente trabaja, no solamente, por tener un ingreso, sino también por ver las posibilidades que te ofrecen en materia, realmente, de conocimiento y de retos y, ya no es el caso de mira pues tú tienes que hacer esto y ya. Tú no te preocupas, tú tienes que apretar este botón y cada tres minutos lo tienes que apretar. Pues no, porque eso no te implica ningún reto, ahora las organizaciones te dicen, tu función es la de apretar este botón, pero también tendrás que colaborar en un grupo de trabajo para saber si es que ese botón lo podemos dejar de apretar y le ponemos no sé qué cosa para que pueda dejar de estar apretado y desapretado cada tres minutos. Y no quiere decir que ya te van a correr sino que a lo mejor tú entras en un nuevo proceso de aprendizaje y entonces eso es lo que la gente busca, que puedan tener dominio, mando de las situaciones. Con esto concluyo, de esta explicación, que ahora por ejemplo muchas teorías que se están manejando en esos ámbitos están muy encaminadas a las cuestiones orientales porque como los japoneses han, realmente, despegado en esas áreas de productividad y lealtad a sus empresas y todas esas cosas. Entonces, ellos están tomando muchas de esas situaciones de las empresas o de los japoneses para poder hacer ciertas cosas que antes no hacían. Les están dando nuevas fórmulas. Cambios totalmente. Y esto me tocó porque fui con los alumnos a la Cervecería Modelo y algo que me pareció super interesante, bueno obviamente, la Cervecería Modelo ha tenido una visión amplísima y ha logrado ubicarse dentro de las mejores cerveceras a nivel mundial, pero fíjate que nos mostraron, además de su planta que es bastante moderna, de sus procesos que no te los muestran, digo explican pero tú los estás viendo, de sus procesos de comunicación y todo eso. Cuando llegamos a un punto de la empresa, bueno, desde el principio nos explicaron que estaban aplicando las cinco eses más una, ahora no se los vamos a explicar pero ya lo van a ver. Cuando llegamos, fue en el área de talleres, tú normalmente tienes la idea de que un taller siempre está sucio, lleno de cosas y herramientas por todos lados y así. Y entonces estos cuates, lo están aplicando no solamente en el taller pero allí nos dieron la explicación, entonces, ellos las cinco eses más uno es primero, y esto es japonés, lo primero que hicieron es una selección, entonces, que por ejemplo hay herramientas y que tenían un montón de cosas. Lo primero que hicieron fue seleccionar y decir: este martillo, este tipo de martillo si lo usamos, ¿y este? ¿quién lo usaba? ¿en dónde se usa? Pues quién sabe, pues investigamos. Entonces ellos, primero, hicieron una selección y dicen que toda la herramienta, o sea, lo que hacemos siempre, este apunte lo guardo porque un día, un día, pero la realidad es que nunca lo vas a usar o cuando lo quieres usar no sabes dónde diablos lo guardaste. Ellos empiezan a hacer, después de esa selección, dice que ellos mandaron todo a otras áreas y que lo que otras áreas no utilizaron para nada, lo remataron eso lo que hizo, fue ahorrar espacios y al tener espacios. Tenían una bodega con un montón de herramientas, como ya seleccionaron y ya sabe que es lo que necesitan y no necesitan, entonces, ese espacio lo destinaron para tener un centro de capacitación, una salita de capacitación, y después, ahí ya ganaron pero además hicieron un manual. Entonces, tú puedes llegar un día y puedes decir, yo necesito que me presten una turca de quién sabe que características, tú sabes como se llama. Te dicen si cómo no, tú buscas y lo tienen metodológicamente ordenado y buscas y dices tuercas con no sé qué, modulo tal, cajón tal y entonces vas y abres y ahí tiene que estar y cuando tú lo dejas de ocupar ahí tiene que quedarse. Los tipos han ganado en tiempo, porque dicen que antes para encontrar las cosas se tardaban años o no las encontraban, no sabían si las tenían, no sabían en dónde estaban. En espacio, lograron ocupar sus espacios en otras cosas. Entonces cumplen una serie de requisitos que esos son orientales, y que yo supongo que las siglas deben de ser encaminadas, a lo mejor traducido al inglés pero encaminadas a cómo lo manejan en Japón. Y es impresionante porque nos llevaron a, nos dijeron abran el cajón que quieran y tú abrias este cajón y encuentras todo, sabes donde encontrar la pluma, el *prif*, y además le ponen una etiqueta en donde dicen de mucho uso la verde, de poco uso la amarilla. Y tú ya sabes y también te ubicas por colores y aunque jamás hayas ido ahí, eso a qué te lleva también, a que si tú eres el trabajador estrella y eres el único que sabe dónde diablos están las cosas, si te mueres, te da un paro cardíaco o se te pega la gana irte de la empresa, el que sea va a saber dónde encontrar todo. Que digamos sería una primer forma de encontrar todo y luego nos llevaron a donde tienen sus *lockers* los señores que trabajan ahí y entonces, abiertos, dijeron esto se puede hacer muy bien en las casas, en los cuartos de cada quien. Dije voy a llegar a aplicarles a mi marido, a mi hijo las cinco eses más uno, porque el más uno es la creatividad, el granito de cada quien. Los cuates haz de cuenta, increíble, tienen

su estante y entonces tienen toda su ropita, sus cajonitos, pasta dental, y tu dices que idiota, pues si pasta dental si ahí la veo, pero que tal si un día llega tu amigo y te dice: traes pasta dental, me prestas. No le dices: pues mira te metes ahí en el cajón, metes la mano, le buscas y haber dónde la encuentras y te dejó todo regado. Y luego ahí el más uno, había unos que tenían su cepillo para los zapatos. Todo así acomodadísimo y además esa son las empresas que avanzan, que no se pierden, que no se mueren. Porque están mentalizados sus trabajadores a los procesos de cambio y a emplear su creatividad y que además les dan *chance*. Y así te dan noventa mil historias. Tu sabes cómo comienzan los pegotes estos que pegas aquí y allá ¿cómo se llaman?, los *post it*. Porque dicen que Tres emes, desde principios del siglo, estos cuates siempre estaban así que como, el dueño, todo sino que vamos a desarmar, a deshacer a no sé qué, y así fue como empezaron, así fue como empezó la cinta adhesiva. Y dicen que ya ahora hasta la NASA, cuando no saben qué diablos hacer. Ya son tan creativos que les manda a hacer cosas. Oye haber que pueden ustedes hacer para hacer tal cosa.

(E): Una pregunta que me salté aquí sobre el perfil de los profesores. Porque estamos hablando un poco de lo necesitan los chicos pero también me interesa un poco hablar acerca de ¿Si existe algún requisito de idioma para este perfil de profesores que están dando clases en la Licenciatura en Periodismo?

(JPLC): ¿Qué el perfil del profesor que nosotros contratamos para impartir la carrera o diferentes asignaturas del la carrera está enfocado a que también tengan conocimiento de idioma y todo eso?

(E): Si

(JPLC): Bueno, te voy a decir, el punto número uno que nosotros tomamos en cuenta para poder aceptar o pedirle a un profesor, porque nosotros acuérdate no contratamos, para que te quede poco claro el asunto. Lo que nosotros hacemos es proponer, esa es la palabra, nosotros proponemos. Nosotros tenemos un determinado número de materias por semestre y también por turno y luego cuando entramos a la preespecialidad por preespecialidad y por optativas. Porque hay algunas que se abren, no se abren y todas esas cosas. Nosotros tomamos en cuenta, básicamente, cuál es el conocimiento que tienen sobre la materia, ese es el punto número uno, que su área de conocimiento esté enfocada a la signatura que van a impartir. Cómo lo comprobamos, independientemente del curriculum que nos presentan los profesores, nosotros siempre les entregamos una copia de lo que sería el programa de una asignatura. Por ejemplo aquí, al azar, dice: Programa Básico de Sociedad y Política de México Actual, entonces, si un profesor nos muestra su curriculum y nosotros decimos: mira este profesor tiene experiencia en tales área, bueno quizá podría impartir en tal materia, cuando son de nuevo ingreso, porque muchas veces no tiene que ser en una sola materia. Hay muchas materias afines, puede ser Sociedad y Política del México Actual o puede ser Análisis de los Problemas Socioeconómicos y Políticos de México o cualquier otra. Lo que nosotros le entregamos es esto, para que conforme a lo establecido en el Plan de Estudios, la bibliografía y todo eso, ellos nos muestren o nos hagan un desglose del programa. Ellos, obviamente, toman el lineamiento general pero entonces, ellos desglosan y les dan objetivo general, objetivos particulares y proponen su bibliografía, ahí también estamos viendo, en ese contexto, todo lo que ellos manejan. El segundo punto, no es que sea menos importante, pero son de los puntos que se tocan, es que quien vaya a impartir una materia, también vigilamos que tengan experiencia en esa área, porque podemos tener a un excelente politólogo pero si no tiene ni idea de cómo impartir una materia, aunque tenga mucha experiencia ofreciendo conferencias. Lo que hacemos es que este profesor, sino tiene experiencia, hay algunos que dicen si he dado clases, he impartido clases en una prepa, en una secundaria en la universidad perengana, porque además, casi toda esa gente que llega, que trae su curriculum, es gente que ya tiene experiencia académica. De todos modos, independientemente, de que la tenga o no la tenga hay otra área específica que es la de Orientación Pedagógica y Formación... ahora no recuerdo, para los profesores. Ellos cada semestre abren cursos y lo que hacemos, es pedirle al profesor, que pretendemos que esté en nuestra planta, pedirle que tome esos cursos para que vaya interiorizándose o reforzando. Esos son dos puntos fundamentales, nosotros realmente, no nos fijamos si es que como requisito indispensable, deben de tener el conocimiento de un idioma, de dos, de una comprensión, la lectura, ni mucho menos. Hay algunos que lo establecen en sus curricula y que nosotros nos damos cuenta y que incluso las bibliografías que manejan también están encaminadas, ahí te das, muy claro, cuenta si de algo les está sirviendo saber el idioma o si lo van a aplicar o no. Porque también, lamentablemente, los pobres profesores, de momento se enfrentan a que haber les voy a dejar este libro y, oye no pero está en inglés y yo no sé inglés. Entonces los profesores dicen: me quito del problema y si tengo la traducción se las presto y sacan fotocopias o lo que sea. ¿Si es requisito indispensable? No. En el nuevo Plan de Estudios, si estamos tomando en cuenta, por la materia, por la signatura. Por ejemplo, un profesor que va a impartir una materia como Computación para

Comunicadores, que nosotros lo ayudamos en el nuevo Plan de Estudios en el primer semestre, ahí por ejemplo si te puedo decir que los profesores que están impartiendo, si tienen el conocimiento del idioma, incluso es clarísimo y te digo es clarísimo, porque como fueron contrataciones de hace un año, básicamente, que fue la primera vez que se abrió la materia, nosotros consignamos que si tienen conocimiento del idioma, por lo menos de un idioma del inglés. Porque ellos si manejan lenguajes que requieren del conocimiento o la traducción de un idioma. Pero, por ejemplo para otra materia como Teoría Social, no quiere decir que no haya un libro sobre el particular pero los profesores a veces no lo consignan. Lo consignan de acuerdo a su propia experiencia y que ellos se dan cuenta que si es importante. Qué bueno que a nosotros nos esté pasando esto en primer semestre y te voy a explicar por qué. Porque los chicos que tengan una formación en otro idioma o específicamente en el idioma inglés se dan cuenta de la necesidad de ello y que entonces, cuando ellos lleguen al sexto semestre, si en este momento ellos se ponen la pila, para el sexto ya van a tener la comprensión, por lo menos ya estarán más avanzado de cuando llegaron. Porque se van a dar cuenta que prácticamente, ellos van a utilizar esos lenguajes. No en todas las materias. Por ejemplo, vamos a tener materias que si requieren de cierta competencia. En primer semestre es Teoría Social, Computación, ahí sería una, y luego por ejemplo en el área de Redacción, que ahí más que nada lo que nos interesa es que aprendan a redactar en español y que tengan buena ortografía en español, pero te voy a decir una cosa, como la materia de redacción se imparte dos horas teóricas y dos horas prácticas, entran a Taller de Computación. Entonces, como verás, Computación para Comunicadores es básica. Luego, en el segundo semestre quizá la que podría darnos elementos podría ser la Estadística Aplicada y pues quizá algo de Nota Informativa. En términos generales, lo que sería los géneros con las producciones radiofónicas, televisivas, por los lenguajes que se manejan, incluso la bibliografía que puede existir. Después, ya entrando en el ámbito de las preespecialidades, podríamos tener Computación Aplicada a cada una de las preespecialidades. Por ejemplo, Computación Aplicada a la Comunicación Organizacional, Computación Aplicada a la Investigación y Docencia, Computación Aplicada a tal y tal. Después, en los Seminarios de Publicidad y Mercadotecnia. En la preespecialidad de Investigación y Docencia tenemos una materia que se llama Elaboración de Materiales Científicos, ahí es muy evidente. Y en este nuevo Programa va a ser más evidente, porque todo el programa y las preespecialidades están muy encaminadas a nuevas tecnologías. Elaboración de Materiales Científicos, los Talleres de Comunicación Educativa, las Investigaciones, Investigación Aplicada, llevamos uno y dos, entonces ahí no te puedes zafar mucho. Después, como te decía, guiones y todo eso. Actualmente en los medios electrónicos en México, en los formatos estás poniendo así las terminologías en inglés, las producciones televisivas especializadas, producción radiofónica especializada, producción de multimedios, medios electrónicos para la educación, seminario de lenguajes audiovisuales. Estamos hablando de que el nuevo Plan de Estudios si te contempla un conocimiento del idioma, aunque sea en materia de comprensión. Administración de Proyectos Editoriales, las ediciones periodísticas. Y luego, las optativas que tenemos, Cibernética, Nuevas Tecnologías y Comunicación, Lenguaje Cinematográfico, Taller de Análisis de Imágenes en Movimiento, Talleres de Formación de Instructores para la Capacitación, Talleres de Fotografía y Composición de Imágenes Fijas, las Técnicas de Elaboración de Audiovisuales, técnica de Cine Documental, muchas de estas materias no conservan el mismo nombre ni tampoco los mismos objetivos, por eso hubo el cambio, pero algunas de ellas si las contemplamos. Si tu me preguntas, específicamente, si yo tomo en cuenta para mis propuestas, que el profesor deba tener dominio del idioma o comprensión del idioma. No. Lo que ha sido evidente es que en los nuevos ingresos que ha habido de profesores para el nuevo Plan de Estudios, porque también nosotros conservamos a todos nuestros profesores, pero para áreas tan específicas como eso, antes no llevábamos nada de Computación. Dentro de nuestra misma planta, pocos son los profesores que pueden impartir. Entonces, casi todos han sido de nuevo ingreso y la mayoría de los profesores, son profesores que tienen el conocimiento del idioma. Y otra cosa, aquí te estoy hablando de nuestros profesores de asignatura, son aquellos que nos contratan cada semestre. Esos profesores, no se presenta como requisito, tienen que conocer el idioma ni nada de eso, aunque, dependiendo de las asignaturas si hay muchos que lo dominan. De nuestros profesores de carrera obviamente, la mayoría tienen dominio del idioma, y te voy a explicar por qué. Todos nuestros profesores de carrera tienen al menos maestría y muchos de ellos los doctorados o muchos diplomados y ahí si se da mucho énfasis. Entonces, los propios profesores, yo no te puedo decir que no, que estén ajenos al idioma, no.

(E): Además, constantemente van a cursos...

(JPLC): Exactamente, exactamente. Nosotros, cuando ubicamos los cursos de actualización para profesores, más bien los enfocamos que estén dirigidos al desarrollo de los planes de estudio o que complementen la formación en las áreas determinadas. Y podemos tener algún invitado que se exprese

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en otro idioma, puede ser, pero no es algo que nosotros digamos que ahora lo dé para el idioma. Quizá a lo mejor, mal no sé, no lo había evaluado. Nosotros, realmente como programa, no sé si ocurre en todos los programas, damos por hecho que los profesores se están actualizando, obviamente, en sus áreas, y no solamente damos por hecho porque decimos se tienen que actualizar, sino porque también, acuérdate tú, que todos los profesores para poder acceder a mejores niveles dentro de la propia universidad tienen que estar presentando constantemente, tanto trabajo elaborado, como actualizaciones. Porque eso es lo que los lleva a pasar de una categoría a otra y eso les implica un mayor salario o tener prestaciones diferentes. Volviendo a la cuestión de los profesores de asignatura, los profesores de asignatura, como te digo que nos contratan cada semestre, dependiendo de los requerimientos de propio programa o del propio profesor. Por qué hay profesores que un semestre imparten y otro no, porque tienen actividades en otro programa o actividades fuera de, la mayoría, todos fuera de la universidad porque digamos que su principal fuente de ingresos no es la universidad. Y ahí solo van por impartir solo una materia o dos, qué sé yo. Fíjate que, yo acabo de pasar los exámenes de oposición, esos sí se hacen de manera institucional en la universidad, para lograr la definitividad en las materias. Y casualmente, no nos piden como requisito ningún idioma. Nuestro requisito es primero curricular, que obviamente eso te ubica para ver si tú puedes acceder, o sea, te piden experiencia en trabajo, experiencia docente. Y muchas veces tu ahí metes lo que tienes que meter, si quieres meter que hablas chino, pues ahí lo pones, todo será evaluado. Pero quiero decir que no es un requisito, los requisitos son académicos pero desde el punto de vista de la asignatura por la cual concursas. Presentamos la currícula, todos los profesores, después de eso te dan una temática a desarrollar de la asignatura, tienes que hacer un análisis crítico de todo lo que es el programa que se está llevando en la materia, tienes que proponer bibliografía, tienes que proponer tu plan de trabajo, o sea tu desglose de la materia, a la vez que puedes hacer, como te decía, un análisis crítico de cómo se está impartiendo, y lo que tú consideras que podría cambiarse, modificarse. Después tienes otro examen con un sínodo que te designaron, en donde te preguntan todo sobre la temática de la materia, tienes una presentación frente al grupo para ver cómo te desenvuelves, cómo das a conocer todo el conocimiento y ya, colorín colorado. En ningún momento te dicen es requisito indispensable que el profesor debe hablar tal idioma. No.

(E): ¿Cuáles son los principales temas del semestre en dónde ya se pide que se tengan la comprensión de lectura en inglés? Aunque yo supongo que esto se encuentra en el mapa curricular.

(JPLC): Como te decía, en el mapa curricular lo que tú puedes ver es la asignatura. Por ejemplo, en el plan de estudios 83, está enfocado a partir del séptimo semestre. A partir del séptimo es cuando necesitas entrar a la preespecialidad.

(E): Hablábamos un poquito acerca de esta información que se requiere un poco acerca también de la información internacional que es importante para los chicos. ¿Cuáles serían sus principales fuentes, de dónde toman ellos esta información internacional? De radio, televisión, Internet, periódicos, no sé ¿cuáles serían como sus principales fuentes?

(JPLC): Bueno, los principales son medios impresos, son Internet, son obviamente si pueden escuchar también, la radio, televisión., y por supuesto los libros.

(E): ¿Digamos que para la cuestión académica, de sus tareas, necesariamente de la escuela se lo escrito?

(JPLC): Si lo escrito, más que lo auditivo.

(E): Y ya nada más para concluir, ¿qué matrícula hay en las distintas preespecialidades?

(JPLC): Te voy a decir que nosotros, antes del paro teníamos una matrícula general de mil quinientos alumnos. Ubicándonos, en que normalmente, recibimos cada semestre, de nuevo ingreso, como un aproximado de trescientos sesenta alumnos, sin embargo, estos trescientos sesenta alumnos no siempre concluyen. Digamos que para un ciclo escolar, de primer ingreso tendríamos trescientos sesenta de nuevo ingreso, a lo mejor de tercero también y así nos vamos. La matrícula general era de mil quinientos aproximadamente, si me pides exactamente cuánta gente matriculada en cada una de las preespecialidades, no te puedo dar un dato exacto, te voy a explicar por qué. Porque nosotros como programa, atendemos a la demanda cada semestre del número de alumnos que se inscriben en la preespecialidad, eso significa que nosotros, nuestro objetivo es abrir las cuatro preespecialidades por supuesto pero no tenemos un número determinado, bueno si lo tenemos por grupos, un grupo de tal tiene

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que tener tanto y tantos y tantos. Dependiendo de la asignatura, porque en una signatura práctica tú tienes menos matrícula en un grupo que en una asignatura teórica, por los talleres y todo eso. Pero no te puedo decir específicamente, por esta razón, porque los alumnos, nosotros les damos unas pláticas con mucho tiempo antes de que se vayan a inscribir en la preespecialidad y hacemos foros en donde invitamos tanto a profesores, como a gente de la comunidad externa que se desenvuelve en las diferentes áreas de la preespecialidad a la que nos vamos a dirigir, lo que hacemos nosotros es aportarles a los alumnos toda la información que les pueda ayudar a definir en la preespecialidad que quieran inscribirse, en caso de que no lo tengan decidido o para que cambien de decisión. Pero puede ser que en algún semestre en que se abre preespecialidad, en séptimo, tengamos más demanda por ejemplo en Prensa que en Medio Electrónico o más demanda en Investigación que en tal. Lo que si te puedo decir es que la mayor demanda se va a Medios Electrónicos, normalmente, como parámetro a seguir, la segunda demanda, se va a Prensa, aunque a veces varía. Ha habido semestres en que muchas veces sobrepasa, o sea, la número uno es Prensa y la segunda es Electrónicos, esto realmente depende de los alumnos, pero lo que también te puedo decir, es que la que en todos los casos que conozco tiene menos demanda es la de Investigación y Docencia y la de Persuasivos se ubicaría entre todas ellas. Entonces no te puedo decir cuántos inscritos, ahora, normalmente, yo si pido la información de cuántos quedaron en cada... bueno a mí me manda Servicios Escolares y voy viendo en toda la información que nos van dando día a día de las inscripciones, cómo se nos van saturando las diferentes preespecialidades. Pero en este caso específico, aun cuando personalmente hice la inscripción junto con todo el equipo de Periodismo y Comunicación Colectiva, lo que te puedo decir, es que en este momento, pudiera ser que tuviera un poco cómo se comportó. Ahorita, hasta los primeros datos recabados tuvimos primero la preespecialidad de Electrónicos, después la de Prensa, después la de Persuasivos y finalmente la de Investigación y Docencia con muy poca gente. Pero también tengo una problemática, que como son los alumnos que ingresan a séptimo semestre, ahí es donde se ha detectado el mayor número de alumnos que están en desacuerdo con la actividad extramuros, y entonces ahí tengo, por ejemplo un vacío de información. Claro, en el sentido de que mucha gente de séptimo semestre no se inscribió. No se inscribió, porque así lo decidió. No quiso, porque está acorde con las actividades del paro y todo esto. Entonces, esa es la problemática en este momento. Por eso es que no te puedo decir, mira, quedaron tantos, quedaron tantos, quedaron tantos. Hasta antes del paro, después de haber hecho nuestras pláticas de preespecialidad. Yo ya tenía, incluso la tengo, una estadística en donde me mostraba las preferencias por la preespecialidad, pero que no necesariamente al momento de la inscripción siento que fue reflejo. Porque como te digo, algunos no se inscribieron. Aunque si hasta el momento que inscribimos la mayor demanda la seguía teniendo Electrónicos, después Prensa, después persuasivos y hasta el final Investigación y Docencia. Pero como te digo, tengo ese vacío, que no sé exactamente cuántos más se vayan a inscribir a las preespecialidades al regreso. No lo sé, te digo esa son las cifras preliminares, porque siempre que nosotros hacemos las pláticas, hacen los chicos una especie de preinscripción, en donde vamos viendo más o menos cuál es la tendencia de cada una de las preespecialidades. Pero no te puedo decir tantos, tantos, tantos, porque incluso ahorita me falta gente de inscribirse, principalmente, de séptimo semestre.

(E): Bueno yo creo que con esto concluimos y le agradezco muchísimo su atención.

(JPLC): No, no te preocupes si algo más te falta me echas un grito.

(E): Gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO.-3 PROGRAMA DE SÉPTIMO, OCTAVO Y NOVENO SEMESTRES DE LAS CUATRO PREESPECIALIDADES DE LA LICENCIATURA DE COMUNICACIÓN.

Preespecialidades de la Licenciatura en Comunicación				
Semestre	Comunicación Organizacional	Investigación y Docencia	Medios Electrónicos	Periodismo Escrito
Séptimo	Seminario de Comunicación organizacional	Ética del Comunicador	Ética del Comunicador	Ética del Comunicador
	Auditoría Comunicativa	Teoría Pedagógica	Seminario de Lenguajes Audiovisuales	Periodismo y Literatura
	Seminario de Teoría de las Organizaciones	Enseñanza e Investigación en Comunicación en México y América Latina	Medios Electrónicos para Educación	Seminario de la Prensa Actual en México
	Computación Aplicada a la Comunicación Organizacional	Computación Aplicada a la Investigación	Administración de Proyectos en Medios Electrónicos	Edición Periodística I
	Ética del Comunicador	Elaboración de Materiales Científicos	Taller de Guión I	Crítica, Artículo y Editorial
Octavo	Seminario de Titulación I	Seminario de Titulación I	Seminario de Titulación I	Seminario de Titulación I
	Comportamiento Organizacional	Investigación Aplicada I	Producción Radiofónica Especializada	Edición Periodística II
	Taller de Comunicación Organizacional	Seminario de Planes y Programas de Estudio	Taller de Guión II	Crónica, Columna y Ensayo
	Seminario de Publicidad y Mercadotecnia	Seminario de Trabajo Áulico	Seminario de Tecnología de los Medios Electrónicos	Instituciones de Información
	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Noveno	Prácticas profesionales en Comunicación Organizacional	Investigación Aplicada II	Producción Televisiva Especializada	Administración de Proyectos Editoriales
	Seminario de Imagen Corporativa	Taller de Comunicación Educativa	Producción de Multimedia	Seminario de Periodismo Especializado
	Administración de Proyectos de Comunicación Organizacional	Prácticas Profesionales en Investigación y Docencia	Prácticas Profesionales en Medios Electrónicos	Prácticas Profesionales en Periodismo Escrito
	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa

Optativas	
Cibemética, Nuevas Tecnologías y Comunicación	Taller de Fotografía y Composición de Imágenes
Investigación en Comunicación Alternativa	Comunicaciones Internas
Lenguaje Cinematográfico	Técnicas de Elaboración de Audiovisuales
Literatura Latinoamericana Contemporánea	Técnicas de Cine Documental
Taller de Análisis de imágenes en Movimiento	Seminario de Cultura de Masas
Taller de Formación de Instructores para la Capacitación	Seminario de Titulación II

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. 1989. *More than Meet the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beaugrande, R. A. de y Dressler, W. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman Group Ltd.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Carrell, P. L., Devine, J.; Eskey, D. E. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. Editor. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Dechant, E. 1991. *Understanding Teaching Reading: An Interactive Model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Hillsdale.
- De Vega, M.. 1984. *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, B. Frida y Hernández, R, Gerardo. 1998. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Dubin, F. and Olshtain, E. 1986. *Course Design*. Developing program and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finochiaro, M. 1974. *English as a Second Language: From theory to Practice*. New Jersey: Regents Publishing.
- Franco García, Elvia. 2002. "Diseño de un taller de producción oral para alumnos de inglés de nivel intermedio" Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press.



- Hughes, A. 1991. *Testing for Languages Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignatieva Kosminina Solianik, Natalia. 1992. "Diseño de un curso de comprensión de textos en ruso para estudiantes universitarios". Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Johnson, K and Porter, D. 1982. *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press Inc.
- Kabalen, D. M., De Sánchez M. 1995. *La lectura análitico-crítica*. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: ITESM.
- Knowles, M. S. 1975. *Self-Directed Learning*. A Guide for Learners and Teachers. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Krahnke, K. 1987. *Approaches to Syllabus Design For Language Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R. and Barkman, B. 1979 *Reading in a Second Language: Hypotheses, organization and practice*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Mackay, R. and Mountford, A. J. 1978. *English for Specific Purposes*. London: Longman Group Ltd.
- Medina Cervantes, Gloria. 1999 "Diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para el área de química". Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Edward Arnold.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nadelsticher, M. A. 1983. *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. A Study in Second Language Teaching Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Nutall, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- O'Malley, J. M. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R. Y. 1999. *Metodología para la comprensión de lectura en español y en lengua extranjera*. México: Editorial Porrúa
- Parrott, M. 1993. *Task for Language Teachers*. A resource book for training and development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, M. J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Programa de la Licenciatura en Comunicación. 1987. México: Jefatura del Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva.
- Quesada, R. 2001. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Editorial Limusa.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmelkes, C. 1988. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Harla.
- Silberstein, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, F. 1978. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C. 1992. *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PÁGINAS DE INTERNET

Lorch, Lorch y Klusewitz, 1993, en Lisette Poggioli, Serie “Enseñando a aprender”. Estrategias Metacognitivas. [http:// www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio42.htm](http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio42.htm) (Revisado el 23 noviembre de 2002).

PR Passport- Country Media Summaries – Mexico 2003. Crossover International, Inc. “Understanding Mexican Media “ [http:// www.prapasport.com/mediamexico.htm](http://www.prapasport.com/mediamexico.htm) (Revisado en marzo de 2003).

Schraw y Moshman 1985, en Lisette Poggioli, Serie “Enseñando a aprender”. Estrategias Metacognitivas. [http:// www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio42.htm](http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio42.htm) (Revisado el 23 noviembre de 2002).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN