

41061



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**“FUNDAMENTO CURRICULAR SOBRE LOS
CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURAS EN
INGLÉS Y UNA PROPUESTA CURRICULAR”**

TESIS DE MAESTRÍA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR
P R E S E N T A :
LUIS FELIPE HERNÁNDEZ DELGADO

ASESOR DE LA TESIS :
DR. T. E. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR

MÉXICO

2004.





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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

DEDICATORIAS

A MIS PADRES AUSENTES.

QUE EN PAZ DESCANSEN, SIEMPRE PRESENTES EN MI
ESPIRITU, Y QUE SEGURAMENTE COMPARTIRÍAN ESTE
SUCESO EN MI VIDA PROFESIONAL.

A MI FAMILIA.

DORIS, MI ESPOSA, Y A MICHELLE
DENISE, MI HIJA, EN QUIENES DESCANSA
MI ÁNIMO DE SUPERACIÓN.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Luis Felipe Hernández
Delgado

FECHA: 09/03/04

FIRMA: [Firma manuscrita]

AGRADECIMIENTOS

DR. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR

MI RESPETO Y ADMIRACIÓN POR SU
PROFESIONALISMO Y COMPRENSIÓN HACIA
MI PERSONA EN SU LABOR DE GUÍA INTELECTUAL
EN EL DESARROLLO DE ESTA OBRA.

COMITÉ DE REVISIÓN DE TESIS Y

JURADO DE EXAMEN DE GRADO.

POR SU ASESORÍA PROFESIONAL E
INVALUABLES APORTACIONES QUE
HICIERON POSIBLE EL LOGRO DE LA
PRESENTE TESIS:

- DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO
- MTRO. MIGUEL ANGEL OLIVO PÉREZ
- MTRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ
- MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR

AGRADEZCO DE MANERA ESPECIAL A MIS AMIGOS Y PERSONAS QUE
HICIERON POSIBLE ESTE TRABAJO.

INDICE

TESIS

	Página
-INDICE	
-INTRODUCCIÓN	10
I -CONTEXTO GENERAL Y RELEVANCIA ACTUAL DE LOS CURSOS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS.	24
II -FUNDAMENTO CURRICULAR SOBRE LOS PROGRAMAS DE LOS CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURAS EN INGLÉS	53
III. PROPUESTA CURRICULAR DE TENDENCIA PSICOLINGÜÍSTICA	105
-CONCLUSIONES	188
-BIBLIOGRAFÍA	192
-ANEXOS	201

INDICE ANALITICO

1. INTRODUCCIÓN	10
1.1 Justificación del estudio.	11
1.2 Síntesis sobre cada capítulo.	12
2. CONTEXTO GENERAL Y RELEVANCIA ACTUAL DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURAS EN INGLES.	24
2.1 Contexto general.	25
2.2 Ubicación de la materia dentro de los programas.	27
2.2.1 Contribuciones de la materia al perfil del egresado.	28
2.2.2 Duración.	28
2.2.3 La comprensión de lecturas en inglés dentro de las carreras.	28
2.3 Elementos del proceso enseñanza aprendizaje.	29
2.3.1 Condiciones físicas escolares.	29
2.3.2 Perfil del estudiante.	30
2.3.3 Perfil profesional del los docentes.	32
2.5 Modalidades de los cursos de inglés.	37
2.5.1 Modalidad posesión.	37
2.5.2 Modalidad comprensión de lectura.	40
2.5.2.1 Comprensión de lecturas para propósitos específicos.	40
2.5.2.2 Finalidades de los cursos de comprensión de lecturas.	43
2.6 Importancia de la enseñanza de comprensión de lecturas.	45
2.6.1 La globalidad del idioma.	46
2.6.2 Un idioma universal.	47
2.6.3 El idioma inglés y los medios de comunicación.	48
2.6.4 Ascendencia política.	49

3. FUNDAMENTO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE LOS	54
CURSOS DE COMPRENSION DE LECTURAS EN INGLES.	
3.1 Marco conceptual sobre diseño curricular.	54
3.2 Fundamento del currículo.	54
3.3 Fundamento filosófico del currículo.	65
3.3.1 Categorías filosóficas.	67
3.6 Planeación curricular.	69
3.6.1 Supuestos, dimensiones y fases.	70
3.7 Diseño curricular.	72
3.8 Metodología curricular.	73
3.9 Los clásicos de la metodología curricular.	73
3.10 Metodología curricular moderna.	79
3.11 Modelos curriculares tecnológicos.	79
3.12 Modelos curriculares sociopolíticos o críticos.	81
CONSIDERACIONES CURRICULARES ESPECÍFICAS A	
LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.	89
3.13 El currículo para los cursos de comprensión de	
lecturas en inglés.	91
3.14 Particularidades en la enseñanza de comprensión	
de lecturas en inglés.	91
3.15 Enfoque sobre enseñanza de los idiomas.	96
3.16 Modelo curricular de tendencia psicolingüística.	99
3.16.1 Etapa de desarrollo pre-programático.	99
3.16.2 Etapa de desarrollo programático.	100
3.16.3 Etapa de mantenimiento y control.	102

3.16.4 Marco para la producción de un curso de inglés	
para propósitos específicos.	102
3.16.5 Relaciones teoría curricular – propuesta curricular.	103
4. PROPUESTA CURRICULAR DE TENDENCIA PSICOLINGÜÍSTICA	105
4.1 Comentarios sobre las etapas de la propuesta.	107
4.2 Etapa de preparación.	107
4.3 Etapa de realización	109
4.3.1 Fase de recolección de información básica.	109
4.3.2 Fase de especificación de metas y objetivos.	113
4.3.2.1 Finalidades del modelo curricular por objetivos.	117
4.3.2.2 Elementos de un objetivo.	118
4.3.2.3 Clasificación de los tipos de objetivos.	119
4.3.2.4 Críticas al modelo por objetivos.	123
4.3.3 Fase de producción.	123
4.3.3.1 Materiales de enseñanza.	125
4.3.3.2 Aspectos metodológicos sobre comprensión de lecturas en inglés.	129
4.3.3.3 Principios para una metodología de inglés	

para propósitos específicos.	137
4.3.3.3.1 El principio de control.	138
4.3.3.3.2 El principio de significatividad.	138
4.3.3.3.3 El principio de autenticidad,	140
4.3.3.3.4 El principio de tolerancia.	141
4.2.3.5 Una metodología alternativa.	144
4.3.4 Fase de formación del docente	148
4.3.4.1 Desarrollo y formación del docente como auto-comprensión.	154
4.3.5 Fase de los planes y programa	160
4.3.5.1 Currículo vs. Planes de estudio.	162
4.3.5.2 El programa de los cursos de comprensión de lecturas.	163
4.3.5.3 Desarrollo del programa.	166
4.3.5.4 Evaluación de los programas.	167
4.3.5.5 Una inquietud en el camino.	168
4.3.6 Fase de evaluación.	169
4.3.6.1 El proceso de la evaluación formativa.	172
4.4 Etapa de monitoreo y continuidad.	175
4.4.1 Integración de los elementos del estudio.	180
4.4.1.1 El contexto de la tesis.	181
4.4.1.2 Metodología.	183
4.4.1.3 Material didáctico.	183
4.4.1.4 La formación profesional.	184
4.4.1.5 Integración teoría-modelo curricular.	186

CONCLUSIONES DE LA TESIS.	189
BIBLIOGRAFÍA.	192
ANEXOS.	201
a) Cuestionario para los alumnos.	202
b) Cuestionario para los docentes.	204

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Para la sociedad en general es muy significativo que los estudiantes de la universidad reciban un proceso educativo que les brinde la oportunidad de capacitarse eficazmente para hacer frente a los retos de la vida moderna. Por esta razón, la particularidad de ejercer nuestro rol de docente para la universidad nos compromete a revisar constantemente nuestro quehacer educativo y sus problemas emergentes en esta era caracterizada por cambios en todo orden, entre ellos los referentes a la enseñanza, entendido este término como una obra planeada y consciente con el propósito de lograr un desarrollo armónico de los estudiantes, a través de aprendizajes significativos.

Con base en este motivo se presenta este trabajo como un proceso cualitativo e interpretativo cuya pretensión es colaborar con el desarrollo formativo de los estudiantes en nuestro campo de trabajo, la enseñanza de los cursos de comprensión de lectura en inglés. Este idioma es una materia controversial en el momento actual, debido a que reconocemos en él a uno de los más poderosos instrumentos de la ideología de la dominación cultural, científica y tecnológica, pero sin duda alguna es el lenguaje más reconocido y de más influencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana; podríamos afirmar que es el idioma universal por excelencia.

De acuerdo con este orden de ideas, surgió la inquietud personal de inquirir sobre el estado actual de esta importante materia de estudio; para ello tratamos de establecer en primer lugar ¿Qué fallas o carencias adolece la enseñanza de la comprensión de lecturas en inglés? Dicha interrogante nos permite ubicarnos en la problemática precisa a investigar, y en la primera etapa

de este proceso de construcción del conocimiento para solucionar nuestro tema a tratar.

Para esto era necesario la construcción de un aparato teórico y metodológico, un cuestionario y los principios de la teoría curricular, que satisficiera los requerimientos de este polémico campo de conocimiento específico como es el inglés, en segundo lugar ofrecemos una propuesta curricular que materializa la fundamentación anterior, y como cierre las conclusiones derivadas de la realidad actual de la enseñanza de la materia en mención.

El tránsito de llevar a cabo el enlace entre lo propuesto, el aparato teórico, y la realidad consistía en elaborar un instrumento para efectuar una indagación de carácter práctico, en primer lugar, que sería un fundamento de este trabajo al cual recurrir, similar a un banco de datos de donde obtener información útil a nuestro propósito. El instrumento serían dos cuestionarios: uno dirigido al estudiante en donde obtener una idea clara de quién es él, de dónde viene, qué piensa de esta materia, cuál considera que sean las fallas de los cursos de comprensión de lecturas, es decir, una serie de datos para conocer cómo valora la enseñanza de los mencionados cursos, detectar fallas existentes, carencias y problemas que entorpecen y obstruyen la ruta hacia el progreso, y así tratar en el futuro de mejorar o innovar el proceso educativo.

Con base en ese instrumento, tratamos de tomar en consideración la importancia que tiene el sujeto, dado que la efectividad de cualquier programa escolar se debe a dos factores: Las actitudes y expectativas de los estudiantes así como a las especificaciones del currículo oficial. Aún más, el supuesto de que los alumnos, cada uno, tiene su propia agenda que le permite determinar y asimilar la enseñanza de las clases. Tampoco se puede argüir que el currículo está centrado en el alumno a menos

que sus necesidades y percepciones sean tomadas en cuenta. Podemos afirmar que sin estos conceptos no era posible develar los pormenores de estos cursos, mucho menos sugerir cambios en el *status quo* de la enseñanza.

El segundo cuestionario fue aplicado a los docentes, también con el fin de conocer sus pensamientos, categorías, actividades y necesidades en general sobre el estado actual de la enseñanza de los cursos de comprensión de lecturas en inglés en la ENEP Aragón. Dado el aspecto ideológico que rodea la función de los docentes, se puede afirmar su indispensable participación en actividades curriculares en donde su voz es oída. A ambos, docentes y alumnos, les concierne directamente; sin adentrarnos en las diferencias de expectativas entre estos dos conjuntos, se puede observar que muchas actividades no parecen agradarles del todo a los estudiantes.

El análisis sobre la información obtenida de los cuestionarios nos invitó a reflexionar sobre la lógica de identificar el problema de origen, puesto que no se encontró una falla, sino un conjunto de ellas y de diferentes matices, lo que volvió compleja y difícil la situación de deslindar este esquema.

Después de efectuar la etapa del análisis e interpretación de los datos logramos ubicar lo que a nuestro parecer es la categoría principal de esta tesis, se trataba de cuatro problemas entre sí relacionados a un solo tema, los cuales presentamos con su porcentaje promediado cada uno:

Método de enseñanza:	42.50%
Texto y material didáctico:	40.53%
El profesor:	32.50%
El estudiante:	32.50%

En este sentido, reconocemos en estos aspectos un problema pedagógico que necesitaba de investigarse. De otra forma, si los analizáramos y resolviéramos en forma aislada la solución se diluiría, no tendría la consistencia suficiente para llegar a ser una respuesta coherente con la realidad educativa. Era preferible enfrentar las fallas encontradas desde una sola posición. Este proceso nos permitió caracterizarlo como la carencia de un proceso, el curricular. Esto es, considerar al proceso curricular como la causa de estas deficiencias. Por esto nuestra decisión siguiente es tratar de definir el asunto de la metodología para estudiar en qué forma la teoría curricular participa en la construcción del objeto de estudio.

Un aspecto importantísimo a considerar en esta tesis es el referente a la metodología que se empleó para llevar a cabo este esfuerzo y considerando que es un paso fundamental para su realización, nos proponemos exponer sucintamente este aspecto. Desde nuestro punto de vista social y académico nuestra incesante búsqueda de la objetividad en cada instante nos hizo ser conscientes de que también debemos considerar la subjetividad como un elemento más que interviene directamente en la interpretación de los conceptos e ideas que elaboremos como seres pensantes.

Por lo que nuestros criterios están encaminados a la comprensión de los textos escritos, es decir al aspecto bibliográfico, un elemento clave para la construcción de nuestro objeto de estudio. La construcción del objeto de estudio requirió de lecturas y análisis de reconocidas figuras dentro del ámbito de la teoría curricular lo cual nos orientó hacia la adquisición de referentes teóricos, por ejemplo, leímos y analizamos a Tyler, Taba, Arnaz, de Alba, Coll, Díaz Barriga, Ángel; Díaz Barriga, Frida; Doll, Glazman e Ibarrola, Johnson, R.; Pansza, entre otros; en el aspecto específico de la enseñanza del idioma inglés, consultamos a autores tales como, Nunan, Munby, MacKay,

Widdowson, Yalden, Candlin, Hutchinson, Johnson, Goodman, y otros autores más. Todo esto nos proporcionó una visión panorámica del hecho del que luego entresacamos ideas y conclusiones tales como la deducción de que la planificación es una actividad necesaria para efectuar un proceso educativo congruente con la realidad, ubicación de la tesis central del presente trabajo, la conformación del contexto en el que se desenvuelve la tesis, la definición del objeto de estudio; en fin, de procedimientos relevantes a la elaboración de un modelo curricular para la enseñanza de los idiomas.

Siguiendo la secuencia el aspecto metodológico, es conveniente explicar que del objeto de investigación depende cuál será la metodología indicada, por este motivo la metodología de la presente tesis, además de los conceptos anteriores, requiere una metodología diferente por cuanto la relación estructural de sus partes parecen estar acotadas y con muy poca o ninguna conexión entre ellas; sin embargo, la ausencia de una de ellas hace inviable la conformación del resultado. Esto es, para que haya coherencia entre sus elementos seguimos la siguiente lógica para explicar y sugerir una solución ante las carencias de dicha materia: a) contexto en el que se desenvuelve la enseñanza de la materia, b) exposición teórica sobre el fundamento curricular sobre dicha enseñanza, c) aspectos curriculares específicos a la enseñanza de la materia, y d) una propuesta curricular con base en los puntos anteriores. Aparentemente, la complejidad surge en los momentos en que se proporciona una solución pertinente al supuesto central de la tesis, y en el segundo momento en que se sugiere la propuesta de carácter curricular a fin de que la solución al supuesto central se concrete y no sea simplemente una respuesta a un enunciado.

En términos generales, lo que se pretende con todo esto es provocar un giro de una visión global a estos programas, de un cambio cualitativo que va de una metodología conductista a un enfoque de orientación cognoscitivista.

De esta manera queda establecido el procedimiento metodológico que sustenta la presente tesis. La metodología se definió en el momento en que se presentó el cuestionamiento al proceso de la enseñanza de comprensión de lecturas en inglés.

De lo mencionado se ha concretado el supuesto central que fundamenta este trabajo, cuyo enunciado, una construcción inducida de los datos analizados de las cuestionarios, reside en que los cursos de comprensión de lectura en inglés requieren de la estructura y organización de un currículo adecuado a sus necesidades. Con base en esta reflexión llegamos a uno de los momentos en que damos un tratamiento racional en el que se confrontan el cuerpo teórico versus la experiencia profesional del docente. Mostrar las habilidades cognitivas para construir o deconstruir lo que se asevera es nuestra misión como personas críticas. En el caso de los cursos de comprensión de lecturas en inglés requerimos reflexionar sobre el qué, el porqué y el para qué de nuestras acciones, es emplear la lógica para superar las nociones y apreciaciones del sentido común que se anteponen.

En este caso, nuestra realidad que tratamos de conocer es la enseñanza de la materia, comprensión de lecturas en inglés, a través de los cuestionarios aplicados a los protagonistas del proceso: alumnos y docentes; cuyos resultados reclaman el ejercicio de principios curriculares sólidos, adecuados a la situación presente como una vía científica de solucionar las carencias y/u omisiones encontradas en el análisis.

Es digno mencionar que anteriormente se han elaborado programas para la enseñanza de la materia de comprensión de lecturas en inglés, los cuales han carecido de profundidad curricular y poca orientación pedagógica y más que todo eran compendios de métodos de enseñanza, por lo que muchos profesores ignoraban que existiese un programa vigente o no lo tomaban en serio. De donde deducimos la evidente necesidad de recrear o innovar lo creado, para lo cual justificamos esta tesis con los siguientes hechos entresacados de los resultados de los cuestionarios:

a) La mayoría de los profesores de inglés así como los alumnos que cursan dicha materia (100%, ambos) consideran que existen deficiencias que nos indican la carencia de un currículo adecuado para dicha enseñanza.

b) El método en uso para la materia fue criticado negativamente por los alumnos y docentes por su obsolescencia. Con tendencias hacia lo cognoscitivo, no deja de reflejar giros tradicionalistas, tales como la técnica de la traducción en algunos casos, enseñanza inadecuada de los verbos, desbalance en los puntos gramaticales, uso de paradigmas, falta de independencia para realizar experiencias educativas, entre otros.

c) Los profesores (73.31%) sugieren que debe modificarse o renovarse el programa de comprensión de lecturas, según la encuesta. Mientras que el 60% de los docentes dijo carecer de este documento, tampoco ha existido ninguna orientación sistematizada sobre el documento.

d) Ambos conjuntos, alumnos y maestros, (60%) demuestran una pobre opinión del libro de texto que, según señalan, es obsoleto, aburrido, y solamente su actitud, de ellos, es un poco positiva en lo que a la utilidad del

texto se refiere. Lo más significativo fue la opinión de los maestros (93.33%), para sugerir el cambio del texto por otro más actualizado y productivo.

Es evidente, además de lo anterior, la carencia de un programa de formación docente para los profesores en servicio que asegure una formación consistente, en la disciplina de estudio, valores y conocimientos sobre los aspectos curriculares de la materia. casi unánime, para el cambio del texto por otro más actualizado, productivo e interesante.

En relación con lo anterior, con nuestro modo de pensar, analizar y sintetizar la información, el objeto de estudio de esta tesis lo representa la enseñanza del idioma inglés, modalidad comprensión de lecturas. La complejidad de la vida escolar no permite estudiar la materia en su totalidad; en concreto, no se pretende un conocimiento pleno en cuanto al proceso curricular de la enseñanza-aprendizaje del inglés en general. Por tal motivo, nuestro principal objetivo consiste en conocer y analizar determinadas condiciones o variables curriculares de la materia en cuestión, en su defecto, proponer un modelo curricular conducente a la solución de las fallas o carencias surgidas de este análisis. Este proyecto curricular, es nuestro propósito, guiaría con principios armónicos derivados de la pedagogía y ciencias afines aplicadas a los cursos de comprensión de lecturas en inglés.

Nuestra propuesta de modelo curricular mencionado es un modelo integral en el que además de considerar la teoría curricular, toma como elementos incluyentes los aspectos lingüísticos, sociológicos y psicológicos en forma implícita relativas a la materia en cuestión. Estos aspectos, si se estudian en forma aislada adolecerían de imperfecciones o carencias en la generación epistemológica de los conceptos, tales como las que presenta el enfoque

conductista: ausencia de conexión con la vida real, entorpecimiento en la generación de conocimientos y una escasez de valores humano, entre otros.

En cuanto a la teoría curricular, según el párrafo anterior, consideramos conveniente ofrecer una semblanza sintética ya que la enorme cantidad y compleja información que actualmente existe en bibliotecas y librerías sobre el tema sobrepasa en mucho nuestra capacidad; sin embargo, tratamos de ofrecer lo mejor y en la forma mas clara posible para lograr un proyecto apropiado para esta escuela. Para tal fin hemos recurrido a conceptos teóricos de autores relevantes en el campo curricular, clásicos y contemporáneos.

El modelo curricular a proponer ya ha sido puesto en practica en escuelas y facultades de la UNAM, entre ellas la Facultad de Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Derecho, Facultad de Economía desde 1978 hasta la fecha (McKay, 1981). La UAM adoptó este modelo posteriormente. Lo más significativo de este hecho es que los cursos continúan en vigencia en esos centros, en virtud de que es el enfoque cuyo aporte al progreso y desarrollo individual y social de los alumnos y docentes se considera de más valor en la actualidad que el de otros enfoques; además de un reconocimiento y uso a escala mundial en universidades y centros tecnológicos.

Aún más, con el ánimo de colaborar en el avance científico de la enseñanza de las mencionadas carreras como es la implantación de un modelo curricular para el Centro de Lenguas Extranjeras, esta tesis refuerza y promueve el cumplimiento de las metas propuestas en: el Plan de Desarrollo 1997 - 2000 de la Universidad Nacional Autónoma de México en el cual se establece, entre sus objetivos, la revisión y actualización de los programas de estudio. Al respecto, cabe destacar el esfuerzo realizado por dotar de programas de estudio para el mencionado centro, en un intento loable por la

División de Humanidades y Artes de esta escuela a, través de un curso de 40 horas en el periodo intersemestral (semestre 2003-I), fue el primer intento por dejar establecido los programas de los idiomas que estudian los alumnos de este campus; labor efectuada por primera vez por el cuerpo docente. Sin embargo, cabe la oportunidad de preguntarse con respecto de estos programas:

¿Cuáles son los intereses y necesidades de los estudiantes relativos a los idiomas?

Es primordial conocer estas características porque con base en ellas es posible diseñar un modelo curricular. De acuerdo con el modelo curricular de Taba esa es la primera etapa y el cual trataríamos de adecuar a las circunstancias actuales, en la enseñanza de los cursos de comprensión de lecturas.

¿Cuál es la estructura y funciones del Centro de Lenguas?

Esta información ausente en los programas de comprensión de lecturas en inglés se refiere a cómo trabaja la coordinación, las funciones del personal docente, así también dar a conocer los cargos y funciones del personal administrativo, y demás funciones, por lo que su ausencia resta importancia y seriedad a este hecho. La mencionada información es la base que enlaza lo administrativos con el personal docente y la comunidad.

¿Quién es el maestro especialista en currículo en cada una de las modalidades del idioma inglés?

Cada disciplina requiere de una persona especializada en asuntos curriculares; sin embargo, a causa de la dificultad de obtener los servicios de uno de ellos, dificulta la elaboración ya sea del currículo o del programa, y la conveniencia de que el programa sea revisado por un especialista curricular es evidente.

¿Quién es el especialista en lingüística que supervisa el trabajo?

Este punto es de la misma calidad y categoría que el anterior y de urgencia en mayor o menor grado. Podríamos afirmar que la elaboración del programa es empírico si no se comprueba por esta persona especializada en la materia su pertinente aprobación. El autor McKay recomienda en forma especial los servicios de un lingüista para asesorar la elaboración de los programas de enseñanza para estos cursos.

¿Qué orientaciones ofrecen los programas lingüística, epistemológicamente, y otros, al desarrollo de los cursos?

Puesto que cada currículo sirve de orientación al docente en su labor, lógicamente su ausencia disminuye el valor epistemológico del proceso. El programa no tiene en sus elementos tales orientaciones por lo que se debe ofrecer prioritariamente dicha información a los docentes. Siendo esta actividad primordial para el desarrollo curricular por cuanto significa el comienzo de un proceso sustantivo.

¿Los programas están al tanto de las corrientes psicológicas contemporáneas, como es la psicología cognoscitivista?

En nuestra práctica, el libro de texto que sirve de programa carece de tales enfoques, por lo que su orientación es hacia una clase tradicional sin ninguna orientación de tipo pedagógica ni psicológica o pedagógica. Esta carencia de orientación representa un problema metodológico porque el docente se convierte en un instructor cumplidor de las unidades sin encontrar el porqué ni el para qué de sus acciones.

Estas y otras preguntas quedan flotando en el aire y que buscaríamos subsanar en un futuro próximo por intermedio de un proceso curricular adecuado a la necesidades de la organización escolar del Centro de Lenguas.

En vista de los propósitos de esta tesis, la estructura de la misma presenta como primer capítulo las intenciones que subyacen en ella; las características del plantel, un amplio panorama sobre las características y condiciones de la enseñanza, la relevancia de la enseñanza en la actualidad, la ubicación de la materia dentro de los planes de estudio, la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje y el perfil de los estudiantes que reciben dicha enseñanza, así como también un bosquejo de la organización académica del personal encargado de proveer esta enseñanza junto con la problemática de los cursos impartidos de la materia. Todo esto con la finalidad de abstraer información relevante y pertinente para la elaboración del mencionado modelo curricular y así sentar las bases psicológicas, sociológicas y pedagógicas de una propuesta integral que presente las características inherentes de un modelo curricular actualizado. En fin, la finalidad que nos proponemos lograr a través de la teoría curricular es conjuntarla con el análisis de los datos obtenidos para la construcción de la subsiguiente etapa. La lógica del desarrollo de esta tesis requiere de la presencia de una base de datos a la cual recurrir para establecer su fundamento teórico. La ausencia de este contexto no permitiría alcanzar nuestra intención.

El capítulo dos versa sobre la teoría curricular supuestos, conceptos, ideas, teorías, metodología que representan el pensar de autores reconocidos en este campo. La finalidad de este capítulo es servir de fundamento teórico a nuestro proyecto de la construcción de un modelo curricular para los mencionados cursos; es una condición *sine qua non* para la realización del proyecto en cuestión. Dentro del contenido de este capítulo, subrayamos el enfoque del 'inglés para propósitos específicos'. A nuestro parecer, este

enfoque ofrece lo que el ser humano se esfuerza en alcanzar vía el proceso educativo: un conocimiento disciplinario y desarrollo personal armónicos, que es en suma nuestro intento a través del punto de vista cognoscitivo, según las características que mencionamos.

La segunda parte del capítulo dos es de similar dimensión que el anterior, pero de alcances más apegados a la realidad educativa de la materia en cuestión, por cuanto las orientaciones curriculares se encaminan a satisfacer la praxis educativa de la misma. La complejidad de la enseñanza de los idiomas, cualquiera que sea el idioma, en la modalidad de comprensión de lecturas, requiere un procedimiento puntual fundamentado en principios propios, se aparta ligeramente de lo general aunque tome en consideración lo básico de la fundamentación curricular. En este capítulo tratamos sobre orientaciones curriculares que nos ayudarán efectivamente en la integración del diseño curricular y en el enfoque de 'inglés para propósitos específicos' utilizado universalmente por su valioso aporte a la enseñanza de comprensión de lecturas en ese idioma.

Brevemente abordamos en este capítulo un modelo curricular de tendencia psicolingüística presentado por Ronald McKay, el director del proyecto quien implantó el enfoque de inglés para propósitos específicos en 1978 en la UNAM, y la autora Bosquet quien se ha dedicado tenazmente al estudio de este tema. De ese modelo tomamos las líneas directrices para la elaboración del modelo curricular que esperamos satisfaga las necesidades e intereses de los participantes en los cursos que sobre comprensión de lecturas ofrece el Centro de Lenguas Extranjeras a la comunidad universitaria de la ENEP Aragón.

El tercer capítulo presenta nuestro modelo curricular con el enfoque denominado de 'inglés para propósitos específicos' cuyo objetivo consiste en satisfacer las necesidades profesionales y afectivas de los sujetos de la educación, acorde con postulados de la psicolingüística. La justificación principal para haber seleccionado este enfoque reside en la promoción del desarrollo personal y científico con principios aceptados en las universidades y en centros tecnológicos de educación superior del mundo, y al mismo tiempo llenar el aspecto de las necesidades e intereses de los estudiantes en lo relativo a sus estudios profesionales.

Para culminar esta tesis presentaremos al final de su desarrollo las conclusiones a las que hemos limitado, en primer lugar, de acuerdo con los hallazgos encontrados en el cuestionario base de este trabajo, y en segundo lugar, en relación con los avances curriculares contemporáneos, para tratar de lograr un trabajo que contribuya a mejorar el proceso educativo.

Sea esta tesis un aporte a la enseñanza del idioma inglés en lo referente a la comprensión de textos en ese idioma bajo los principios curriculares, y el modelo de enseñanza del 'inglés para propósitos específicos'. Es, pues, un intento de exploración conceptual para mejorar la enseñanza y el perfil profesional de la comunidad estudiantil aragonesa, un intento de comprender mejor la docencia en este mundo de cambios permanentes y un intento de avanzar en la búsqueda de un mejor proceso educativo.

Todo esto redundará, lógicamente, en un nuevo enfoque pedagógico y psicolingüístico de la materia "comprensión de lecturas en inglés" tema de nuestra investigación.

CAPITULO 1

**CONTEXTO GENERAL Y RELEVANCIA
ACTUAL DE LOS CURSOS DE
COMPRESION DE TEXTOS EN INGLES**

1. CONTEXTO GENERAL SOBRE LOS CURSOS

DE COMPRESION DE LECTURAS EN INGLES

I. CONTEXTO GENERAL.

A la luz de su creación, en 1976, el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la ENEP Aragón propuso como meta responder a las necesidades requeridas, en cuanto al dominio de idiomas extranjeros se refiere, en los planes de estudio de las carreras de Relaciones Internacionales, Pedagogía, Sociología y Periodismo en un principio, de las diez licenciaturas con que inició labores este recinto universitario, siendo el francés y el inglés los idiomas precursores de la enseñanza de los idiomas. Semestre después se introdujo el italiano.

El desarrollo de la sociedad mexicana bajo los principios de esta época de la globalidad ha revertido la visión que sobre la necesidad de la enseñanza de los idiomas se tenía internamente, lo que ha dado como resultado que en la actualidad se impartan ocho idiomas representativos de la cultura mundial; entre ellos inglés, francés, italiano, alemán, portugués, ruso, japonés, además del latín para satisfacer los requerimientos específicos de la carrera de Derecho. Esta amalgama de idiomas y sus características propias ha vuelto complejo en su administración el desenvolvimiento del CLE; sin embargo, ha permitido a la comunidad universitaria el acceso a una variedad de idiomas que permite a sus miembros seleccionar los idiomas y modalidad de su motivación o necesidad personal. Aunque en la mayoría de las carreras se menciona al idioma inglés (modalidad comprensión) ser de orden prioritario, como requisito de titulación, no forma parte de los planes de estudio de las carreras.

Actualmente, el número de alumnos inscritos en este semestre, 2000-I es de 4,462, tiende a aumentar proporcionalmente al número total de inscritos en la escuela; con una planta de profesores distribuidos así:

Inglés.....	27	profesores
Francés	17	"
Italiano	12	"
Portugués.....	7	"
Latín	4	"
Alemán	2	"
Ruso	2	"
Japonés	<u>1</u>	"
Total.....	72	"

La distribución estudiantil es como sigue:

			<u>Porcentaje:</u>
Inglés	1,758	estudiantes	39.40 %
Francés	1,077	"	24.13 %
Italiano	948	"	21.24 %
Portugués	272	"	6.10 %
Alemán	147	"	3.30 %
Japonés	123	"	2.75 %
Latín	90	"	2.03 %
Ruso	<u>47</u>	"	<u>1.05 %</u>
Total	4,462	"	100.00 %

Según datos proporcionados por el Coordinador del Centro de Lenguas Extranjeras, M. en S., Henry Larba Oueda Wango.

Este bosquejo sobre el componente humano del CLE, alumnos y docentes, constituye el contexto inmediato en el cual se basará esta tesis. La cantidad de alumnos inscritos en el CLE es significativa para la escuela por el potencial que representa para el campo de la investigación educativa,

eje sobre el que tradicionalmente descansa la estructura y función de la UNAM. La cantidad preponderante de alumnos inscritos en este idioma en relación con los otros idiomas es una muestra de los intereses y necesidades de los alumnos por conocer este idioma, las motivaciones para esta preferencia van desde la obligatoriedad hasta la movilidad social, características que comentaremos posteriormente.

Debido a las cambiantes condiciones socioeconómicas de toda sociedad, resulta indispensable efectuar constantes actualizaciones en cuanto a las demandas a los alumnos, con el objetivo de adecuar los programas de estudio a las necesidades existentes en la sociedad. Asimismo, es de suma relevancia el conocimiento que sobre la planta docente se tenga en la coordinación para obtener el máximo desempeño en su cometido.

Para captar la información pertinente acerca del perfil de los estudiantes y docentes se elaboraron y aplicaron cuestionarios con el propósito de conocer el elemento humano del proceso educativo y cuyos modelos se anexan al final de este trabajo. Estos datos, de gran valor en la estructuración de un modelo curricular para el Centro de Lenguas Extranjera, son variables para la selección y organización del contenido, experiencias de aprendizaje, entre otros, particularmente en lo que respecta a la información de los alumnos.

II. UBICACIÓN DE LA MATERIA DENTRO DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

A. Relaciones de la materia dentro de los planes de estudio.

La comprensión de lectura en inglés se cursa en una serie de tres niveles. No se necesita ningún requisito para cursar el primer curso.

Forma parte del plan de estudios de diversas carreras como requisito de titulación solamente como se mencionó anteriormente. Con otras asignaturas se relaciona directa e indirectamente debido a que se trabaja con una gran variedad de temas tales como medicina, historia, derecho, sociología, política, psicología, economía, y otros de interés general como tópicos de los textos de estudio. Sin embargo, aunque estos temas sean importantes no significa que sean los temas más provechosos para la formación académica de los estudiantes, ni mucho menos promotores de la autonomía de los alumnos puesto que los temas son dados a ellos para ser digeridos. De aquí que la relación con sus estudios es falsa, sin coherencia y seleccionados con base en la relación gramatical y no para su futuro desempeño.

B. Contribuciones de la materia al perfil del egresado.

La materia de inglés contribuye grandemente en la formación de una cultura básica, es decir, ayuda a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, que tendrán utilidad no sólo para sus otras materias, sino en sus actividades futuras. Este hecho se vería afectado positivamente si existiera un programa de formación docente pensado en la efectividad de los docentes, en vista de que más del 60% no conoce los programas, según el cuestionario.

C. Duración.

Los diversos cursos de inglés, posesión y comprensión de lecturas, están adaptados al calendario oficial de las carreras y por tanto, se ofrecen por semestres con una duración en promedio de 60 horas por semestre. En resumen, se ejercitan 360 horas para completar la serie de libros de la modalidad 'posesión', y 180 horas para los cursos de comprensión de lecturas en idioma extranjero.

D. La comprensión de lecturas en inglés dentro de las carreras.

Los cursos de idiomas en ambas modalidades se ofrecen a todos los alumnos del recinto en cualquier semestre que se encuentren en sus respectivas carreras, aun cuando no forme parte de su perfil académico. También se imparten a personas externas al plantel como parte de la difusión cultural de la institución.

Sin embargo, se da preferencia para la inscripción a los alumnos de las carreras de Comunicación y Periodismo, Sociología, Economía, Pedagogía, Derecho y Relaciones Internacionales debido a que para ellos los idiomas son requisito de titulación, preferentemente en 'comprensión de textos en inglés'. Al finalizar los cursos se les otorga un certificado emitido por el Centro de Lenguas Extranjeras y que en algunas ocasiones se reconoce su validez en determinadas facultades y escuelas de la UNAM.

La mayoría de los estudiantes prefieren el idioma inglés, en cualquiera de sus modalidades, supuestamente por su indiscutible importancia en todo orden y que comentaremos posteriormente en este capítulo

III. ELEMENTOS DEL PROCESO ENSEÑANZA—APRENDIZAJE.

A. Condiciones físicas escolares.

El ambiente inmediato de la ENEP-Aragón en el que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje cuenta con salones de clase ventilados e iluminados, carentes de limpieza en un alto porcentaje de días. Son salones de clase, a menudo muy amplios, con asientos fijos al piso que hace difícil la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que contradice el concepto pedagógico que se pregona en la UNAM.

El CLE carece de edificio propio por lo que el uso de los salones de clase depende de las facilidades que ofrezcan las diferentes coordinaciones de carreras y en los cuales en más de una ocasión hay duplicidad de profesores con la consiguiente pérdida de tiempo.

B. Perfil de los estudiantes.

Usualmente, en cada semestre, se atiende en la materia de inglés, modalidad 'comprensión de lectura un total de 4,460 estudiantes, los cuales se dividen en los tres niveles de estudio en los turnos matutino y vespertino. Entre los alumnos, algunos se someten a una evaluación para determinar el nivel que les corresponde según sus conocimientos previos y que se denomina "examen de colocación", otros solicitan el "examen global" el cual una vez aprobado les da derecho a la obtención del certificado de dominio de los cursos.

Para la obtención de los datos expuestos se aplicó un cuestionario a 37 alumnos tomados al azar de ambos turnos, dos grupos que se encontraban cursando el primer nivel de comprensión de lectura. Esta cantidad no es la normal, pero debido al paro de actividades que el Consejo General de Huelga impuso en la UNAM, se registró una disminución general en la inscripción para todos los idiomas durante este semestre.

Las variables que se investigaron son importantes debido a que los alumnos poseen en forma individual: intereses, expectativas, motivaciones, valores y vivencias que afectan el proceso enseñanza – aprendizaje y por tanto el proceso curricular.

Las edades de los encuestados son variables, una gama entre los 18 y los 25 años de edad y solamente un caso con 30 años. Con base en esta información debemos considerar experiencias, contenido, actividades, motivaciones, entre otros. Esto nos proporciona información relevante por cuanto el bagaje cultural y experiencial de los alumnos son de suma importancia para las finalidades del curso, es decir, el uso adecuado de los

esquemas culturales que posea el estudiante formará parte del contenido y su organización curricular.

En cuanto a estudios previos del idioma inglés, el 32.43%, expresaron haber cursado esta materia, y entre ellos, el 16% tomaron cursos de 'comprensión de textos', mientras que el 66.6% el de 'posesión'. Un 16.6% dijo que había cursado ambas modalidades. Además, se indagó acerca de la capacidad para leer textos en inglés y se obtuvieron las respuestas siguientes: 75.7% lee un poco, y el 18.9% se consideran buenos lectores. Estos datos constituyen otra variable a considerar en la programación de los cursos mencionados, puesto que la facilidad o dificultad del contenido y tareas depende del conocimiento previo o esquemas que tengan los estudiantes acerca de vocabulario, gramática, temario, entre otros componentes de las lecturas en inglés. Además influye grandemente en el proceso enseñanza-aprendizaje el método con el cual los estudiantes aprendieron el inglés, como factor de comprensión o desarrollo cognoscitivo.

La actitud de los estudiantes respecto a los libros sólo es positiva por la utilidad de los textos, y no por su actualidad, tampoco por no ser interesantes. Sin embargo, los alumnos están conscientes del aspecto pragmático de los cursos, lo útil que representan en su formación profesional. A pesar de esto, los consideran aburridos, desagradables y poco productivos. Esta es una señal que nos indica la necesidad de un currículo que considere la creación de textos de estudio actualizados, que sean interesantes y motivadores del aprendizaje y que se puedan evaluar constantemente conforme a una planificación curricular sugerida posteriormente.

Se indagó, también, para confirmar los puntos de vista del docente respecto a la importancia de los cursos mencionados para las carreras de los jóvenes, esto es si los cursos de comprensión de lectura en inglés

debieran enseñarse a todos los alumnos, a lo cual el 67.50% está de acuerdo, mientras el 32.50% respondió afirmativamente con la condición que fuera voluntariamente. Ninguno de ellos expresó el deseo que se eliminara del perfil profesional. El alto porcentaje de los docentes y de los estudiantes que desean la enseñanza del inglés para los estudiantes de la escuela es un fuerte indicativo de la importancia que se le proporciona al idioma en mención tal vez como un medio eficaz de tener éxito en la vida profesional. La importancia de los cursos de inglés se manifestó cuando el 75% de los encuestados expresó que si en la ENEP Aragón no se enseñaran los cursos de 'comprensión de lectura en inglés' ellos buscarían cómo aprender a interpretarlo en otras escuelas. El 25% manifestó indiferencia ante tal eventualidad.

Para finalizar esta encuesta, se averiguó acerca de fallas existentes en el proceso de los cursos, a lo que respondieron positivamente en un cien por ciento. Sobre quién es el responsable de dichas fallas, el 58%, o sea la mayoría, contestó que era el método de enseñanza. Este porcentaje es significativo porque nos proporciona una base para inferir nuestro supuesto principal, o sea que el método en uso es una de las variables ineficientes en el desarrollo óptimo de los cursos y que por lo tanto es una de las causas de las fallas del proceso.

Autocríticamente, algunos creen que ellos mismos, como estudiantes, se consideran factores en las fallas del curso. Al igual que otros datos del cuestionario, éste confirma una vez más la necesidad de la elaboración de un currículo que atienda eficazmente las diferentes variables del proceso educativo.

C. Perfil profesional de los docentes.

Los profesores de inglés de la ENEP Aragón deben ser acreditados por medio de tres opciones:

1. Por un certificado extendido por la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros,
2. en su defecto por diploma extendido por el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), en Ciudad Universitaria, o
3. por la categoría de licenciado en la especialidad en la enseñanza del idioma (EPA, 1995).

Cabe mencionar que los estudios para ser maestro de inglés por el CELE, en este caso, abarcan un periodo de un año y cuyos requisitos son los estudios de bachillerato y el dominio sobre el idioma, lo cual, obviamente, no le otorga el nivel de licenciatura. Esto ha originado inconformidades en algunas circunstancias para que no se considere al maestro de idiomas extranjeros, cualquiera que fuere, en la categoría de profesor universitario, sino en el nivel de instructor puesto que la preparación académica abarca solamente un año; sin embargo, el candidato tendrá que haber dominado la disciplina en sus cuatro habilidades lingüísticas antes de iniciar su preparación como docente caso que no sucede con las otras materias de estudio ya que requieren la licenciatura como inicio para solicitar ser profesor de asignatura.

Con el objeto de conocer el perfil profesional de los docentes de inglés, se aplicó un cuestionario a 21 de los profesores dispuestos a participar; posteriormente, seis docentes por diversas razones optaron por no participar, por lo que los datos provienen de 15 de ellos, representando el 71.42% del personal docente de la coordinación.

De los datos obtenidos se conoce que el 83.33%, (11), poseen una licenciatura, generalmente ajena a la enseñanza de los idiomas; solamente el 20% de los encuestados eligieron como opción principal la docencia del

inglés. El resto cambió de profesión a la docencia. Entre los que estudiaron licenciaturas diferentes a la enseñanza del inglés tenemos:

Relaciones Internacionales, 4,(26%),
dentista, 1,(6.6%),
Ingeniería, 1, (6.6%),
periodismo, 1,(6.6%)
ciencias de la educación, 1,(6.6%), y
enseñanza del inglés, 3, (20%).

Lo anterior es un escollo para la enseñanza de los idiomas debido a que estos docentes están a la expectativa de ubicarse dentro de su especialidad en el futuro y por lo tanto, utilizan la enseñanza de los idiomas como un trampolín para mientras obtienen una mejor oferta; esto se comprueba por el hecho de no preferir estudios de posgrado en la rama de la pedagogía, y preferir o desear cursar estudios en su ramo de licenciatura respectiva.

Hubo profesores que no contestaron dicho cuestionario por lo que aducimos que no terminaron su carrera o que están pendientes de finalización. En determinados casos los docentes no han cursado ninguna carrera universitaria, fenómeno que no sucede en ninguna universidad privada de renombre.

Es valioso mencionar que el 13.33% (2) estudiaron el curso de formación de profesores de inglés, mientras que el 86.66% (13) aprobaron el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM. La experiencia docente comprende un rango entre 3 a 27 años de servicio. La mayoría de ellos, 28.57%, con 20 años de experiencia; el 14.28%, con tres y nueve años, y con 7, 8,10,15 y 27 años el 7.14% de los docentes. Estos elementos de carácter curricular son indicativos de que existen fallas en este aspecto, y que por lo tanto requiere una estructura y organización para que estas

deficiencias y/u omisiones sean superadas en vista de que afectan negativamente la marcha del proceso .

Cada uno de ellos tiene la capacidad de enseñar los dos tipos de cursos, 'posesión' y 'comprensión de lectura'. En este último curso un porcentaje de los docentes labora empíricamente, dado que no dominan la metodología apropiada para su enseñanza, esto se comprueba por el hecho que docentes dejan de tareas largas listas de verbos, en un caso hasta 140 verbos para memorización, o traducciones de lecturas completas del texto.

80% de los profesores manifestaron la necesidad de que los alumnos estudien los cursos de 'comprensión de lectura', mientras que el 20% se expresaron negativamente, lo cual comprueba la necesidad de un programa de formación docente al no poder valorar la significatividad de la materia y que se debería contemplar en el currículo de la materia.

El 93.33% de los encuestados, o sea la mayoría no están motivados respecto a los cursos de 'comprensión de lectura', y solamente el 6.66% dijo que sí. Esto confirma, nuevamente, nuestro supuesto acerca de la urgente necesidad de una consistente formación docente, y del conocimiento formal acerca del enfoque 'inglés para propósitos específicos' lo que acrecentaría la motivación del estudiantado al promover experiencias de aprendizaje adecuadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, incluyendo la autonomía en la selección de temas, todo esto de acuerdo con el enfoque constructivista.

En lo referente a los métodos empleados, el 100% de los profesores expresaron su decisión de emplear estrategias de lectura, tales como scanning, skimming, afijos, cognados, deducción de vocabulario por contexto, predicción, referencias, activación de los esquemas previos de los

alumnos, resúmenes de textos. También sería importante el conocimiento de porqué y para qué de cada una de las estrategias mencionadas.

Asimismo, los docentes expresan actitudes negativas hacia las lecturas del libro por considerarlas anacrónicas, aburridas, y obsoletas, al igual que las opiniones de los alumnos. Sin embargo, muestran cierta actitud positiva por la facilidad de lecturas y actividades de ellas.

Se cuestionó si existían fallas en el curso y quien era el responsable de ellas. En sus respuestas, los docentes consideraron afirmativamente la existencia de fallas. Es de notar que algunos profesores contestaron en más de una opción, lo cual resultó en que el total sumara más de 100%; por ejemplo, el libro y material didáctico representaron el 73.33% (11), el alumno el 40% (6), el profesor 40% (6), el método de enseñanza 26.66% (4) y ninguno consideró que no haya fallas. Así mismo los estudiantes opinaron en forma similar a la de los docentes. Considero, en términos en forma personal que estas fallas son resultado de la carencia de un estudio serio para estructurar y organizar esta importante materia.

Una pregunta de mucha importancia inquiría sobre el conocimiento real del programa de la materia. El 66.66% (10 profesores) contestó afirmativamente, mientras que el 33.33% (5 maestros) que no. Al respecto, una interesante pregunta fue que si poseían copia de dicho documento, la respuesta fue: el 40% (6 profesores) afirmativamente, mientras que el 60% (9 docentes) contestaron que carecen de dicho programa. Esta respuesta es sintomática en cuanto a la función administrativa-docente: la carencia de un compromiso real del hecho educativo y con la formación de los futuros profesionales.

En cuanto a la interrogante de que si debía modificarse el programa, la mayoría, 73.31% (11 profesores) manifestaron su aprobación para tal idea.

El 13.33% (dos profesores) respondió en forma negativa. Otros dos profesores, (13.33%), manifestaron que no existía ningún programa. El alto porcentaje de los profesores que desean un cambio en los programas es también un signo de reprobación a la estructura y organización de los cursos de comprensión de lecturas en inglés en la actualidad y por tanto, la necesidad de un currículo que atienda estos problemas emergentes en la enseñanza de dichos cursos.

IV- MODALIDADES DE LOS CURSOS DE INGLES.

Para concretar el proceso enseñanza-aprendizaje de los idiomas mencionados, la labor del CLE se efectúa en dos modalidades denominadas: 'Posesión' y 'Comprensión de Lecturas'.

A. Modalidad 'Posesión'.

El término "posesión" significa, lingüísticamente, interiorizar los principios del idioma extranjero (o mejor dicho, sociolingüísticamente) con el fin de lograr una comunicación eficiente con personas nativas o que dominen el idioma meta. Este concepto representa el aspecto funcional e interactivo de los idiomas actuales; así, acorde con este concepto, el objetivo general propuesto por el Centro Lenguas Extranjeras expresa la siguiente:

Meta del Centro de Lenguas Extranjeras
--

"Preparar al alumno en un idioma extranjero para que al terminar su curso pueda comprender el idioma hablado, hablarlo con suficiente facilidad y fluidez para poder participar en conversaciones cotidianas y leer y escribir textos" (Memorias del XV aniversario de la ENEP Aragón, 1991).

Según expresa este objetivo, los alumnos estarán capacitados con los principios del sistema lingüístico y del sistema comunicativo con significado

social, con la finalidad de participar activamente en interacciones con sus homólogos, i. e. en conversaciones, lecturas y escritura de textos en un idioma extranjero. Referente a este concepto expondré un breve comentario. El tiempo propuesto para alcanzar el dominio en percepción y emisiones lingüísticas consta de seis semestres, efectuado en un ambiente completamente adverso al proceso: ambiente de habla española, instalaciones inadecuadas, tiempo reducido, personal docente poco participativo, facilidades mínimas de equipo y material didáctico, inexistencia de laboratorio, carencia de investigación y de proyectos lingüísticos, y la onerosa formación educativa recibida por los estudiantes en sus años anteriores de estudios. Estos factores de carácter negativo merecen una reflexión y un estudio futuro minucioso que se cristalizaría en un proceso enseñanza-aprendizaje adecuado a las circunstancias reales y objetivas del momento actual.

Si el objetivo propuesto por el CLE en el currículo* para la enseñanza del idioma inglés –modalidad posesión – buscara el dominio de la comunicación real, entonces el estudiante para lograr ese fin debería comenzar a estudiarlo, si el acceso fuese posible, desde la escuela primaria o en su defecto durante un lapso prolongado de tiempo; según investigaciones en este sentido, para lograr el conocimiento y la práctica adecuada similar al examen TOEFL**, en un ambiente como el nuestro se requiere entre 5-7 años con clases mínimas de '100 minutos', apoyadas con equipo y material didáctico efectivo y moderno. Además, de la compleja disparidad lingüística entre el idioma español y el inglés; difícilmente se alcanzaría; consideraríamos este hecho como una utopía más de la educación universitaria, que el estudiante lograra tal dominio en sólo seis semestres sin un buen fundamento académico.

* El término latino es "curriculum", y su forma plural es "curricula".

** Examen global establecido como requisito para poder estudiar en las universidades de U.S.A.

Programas con alto grado de éxito se desarrollan en el Canadá y los Estados Unidos por medio del programa "Inmersión Total" con dos condiciones: primero, la temprana enseñanza de los idiomas extranjeros, iniciándose desde la educación primaria; en segundo lugar, las otras materias curriculares se enseñan todas en el idioma meta. En la experiencia educativa de estos dos países en relación con la enseñanza de los idiomas se demuestra que es necesario:

- maestros calificados
- establecimiento de objetivos reales
- uso y selección de materiales adecuados, y
- seguimiento de una secuencia coherente de enseñanza (Bennet, 1986: 5).

Nuestras consideraciones personales coinciden en aceptar afirmativamente estas condiciones señaladas por medio de las cuales se establecen los fundamentos de una enseñanza sólida; sin embargo, este listado de requisitos carece de un elemento esencial para el buen logro del proceso enseñanza-aprendizaje: la selección del enfoque metodológico para el logro o consecución de los objetivos delineados en la función comunicativa.

En términos generales, no existen las condiciones académicas y económicas en la ENEP Aragón, además existe carencia de materiales específicos para el desarrollo de un método similar actualmente; de tal manera que sería necesario implementar un plan para subsanar esta necesidad de tipo metodológico-didáctico.

Usualmente se ha recurrido a la utilización de textos para la enseñanza del idioma inglés, cuyos métodos son de aplicación universal; en la actualidad la serie en uso es el texto de importación: New Interchange que consta de tres libros para seis niveles, i.e., seis cursos en seis semestres, al

final de los cuales se entiende que el estudiante ha logrado el dominio comunicativo acorde con lo establecido por el objetivo general, lo cual evidentemente no se ha comprobado a causa de la carencia de investigadores y de un programa para tal fin.

Es una costumbre de las escuelas y facultades de la UNAM adoptar una serie de textos de inglés para la enseñanza de esta importante materia en la 'modalidad posesión'; no obstante, no existiendo un programa propio son los libros extranjeros los que en fin constituyen el programa de estudios. Este hecho es un mal endémico que se podría superar con un poco de esfuerzo y una preparación docente eficiente.

B. Modalidad de comprensión de lectura en inglés.

El objetivo propuesto por el CLE para el curso comprensión de lectura en un idioma extranjero es:

<p>“Ejercitar al alumno en habilidades y estrategias para leer y comprender textos escritos en el idioma meta relacionados con sus áreas de estudio” (Memorias del XV Aniversario, 1991).</p>

La interpretación al objetivo propuesto es que el sujeto, de acuerdo con este enunciado, estará en capacidad para interpretar textos, en nuestro caso, en inglés acerca de su especialidad, por ejemplo, libros, revistas especializadas, folletos, cartas, instructivos, entre otros, relacionados con el perfil de su carrera. Esta es la propuesta que debemos esforzarnos en lograr en un plazo de 3 semestres con 50 minutos de clase diaria.

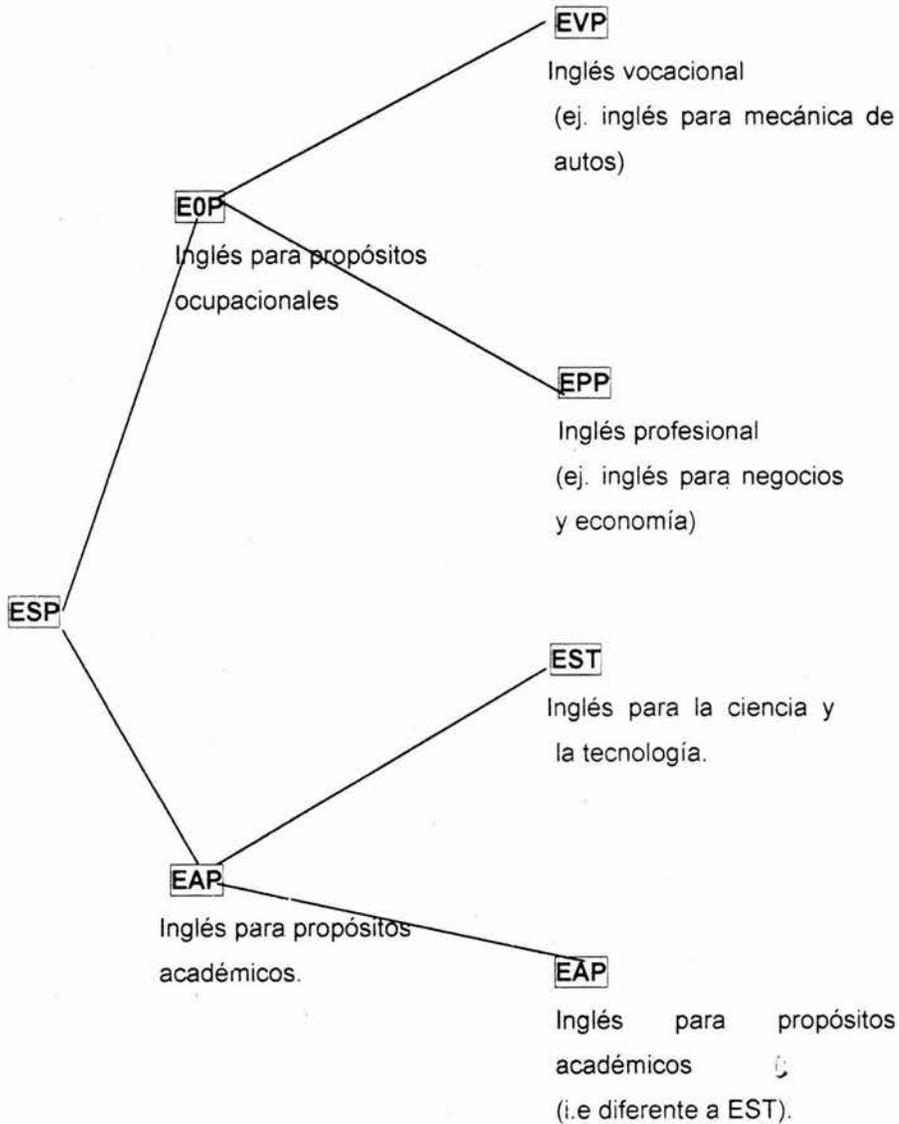
1. Comprensión de lectura para propósitos específicos.

En la terminología lingüística sobre el proceso enseñanza-aprendizaje la modalidad señalada por el objetivo general se denomina "inglés para

propósitos específicos". La finalidad de dicha modalidad, en términos globales, se encamina hacia la enseñanza del idioma extranjero con el propósito de satisfacer las necesidades del uso real del idioma inglés para que determinados grupos de personas se desenvuelvan mínimamente en países de habla inglesa, o para la enseñanza de programas vocacionales para estudiantes extranjeros (Selinker, Tarone, 1981: 181).

Stevens (1978) nos proporciona un esquema básico sobre las diversas subcategorías de la enseñanza del idioma inglés para propósitos específicos donde se refleja la gama de posibilidades accesibles para la lectura de textos en un segundo idioma. Este esquema nos proporciona la variedad que ofrece el idioma extranjero en su modalidad de la lectura y probablemente tendríamos que decidir cual de los modelos se adapta a las necesidades de la institución y de la sociedad en general. En contraste, los cursos de comprensión de lectura en inglés que impartimos en la ENEP Aragón se refiere a lecturas de carácter general, en la mayoría de los casos sin ninguna relación con temas académicos que favorezcan un mayor y mejor aprovechamiento, ni con la consecución de los fines propuestos por el CLE. El esquema a la cual nos referimos lo presentamos a continuación.

Clasificación de los cursos para propósitos específicos según Strevens.



Una propiedad de primer orden en la enseñanza del idioma 'inglés para propósitos específicos' consiste en tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y estimar este principio como fundamento para la elaboración del currículo, programas y materiales, al adecuarlos a los requerimientos de este proceso. Esta característica distingue la modalidad 'inglés para propósitos específicos' de las formas tradicionales de lectura que generalmente consistían en ejercicios de preguntas y respuestas orientadas a la repetición del contenido textual y de carácter sintáctico, y en ejercicios de traducción directa y paradigmática.

2. Finalidades de los cursos de comprensión de lectura

Los cursos de comprensión de lectura en inglés coadyuvarán con los planes y programas que conforman las carreras profesionales en la formación académica, y cuyas reformas o revisiones se mencionan en el documento "Plan de Desarrollo 1997-2000" de esta universidad, el cual en su síntesis específica que:

La renovación constante de los planes y programas servirá de base al desarrollo personal y profesional de los estudiantes y tendrá como fundamento el avance de los conocimientos de la disciplina, de las innovaciones tecnológicas y en el estudio de idiomas y de cómputo. Para que los estudiantes hagan frente en su vida profesional (Gaceta Universitaria, mayo, 1998: 5-12).

El Plan de Desarrollo 97-2000 enfatiza en su desarrollo las siguientes abstracciones extraídas del plan global de la UNAM:

- ofrecer una educación de calidad,
- dotar de una instrucción integral, humanista y científica, y no una educación que automatice al ser,

- preservar la tradición de liderazgo sobre el cual construir nuevos paradigmas educativos,
- formar jóvenes que respondan a las transformaciones que a nivel nacional e internacional experimenta el país (Gaceta Universitaria, mayo, 1998: 5-12).

Tanto los objetivos generales como las finalidades constituyen una abstracción con el propósito de lograr un desarrollo sano en el comportamiento y conocimiento de los sujetos a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Considero que el documento publicado con motivo de la conmemoración del XV aniversario de la ENEP- Aragón es, en sí, el currículo, cuya función es orientar y determinar los planes y programas que se implementarían subsecuentemente para los cursos que ofrece el CLE en este centro, capaces de responder a la exigencia del perfil profesional, y como consecuencia, de la sociedad en general. Teóricamente, podemos afirmar que, efectivamente, el currículo responde a las expectativas de la sociedad.

Sin duda alguna el aprendizaje de la materia en sus modalidades hablada y escrita se complementan. Siendo esta complementaridad necesaria para una completa comunicación humana; sin embargo, el dominio de ambas no implica una condición *sine qua non* para lograr la interacción social como sucede con las personas analfabetas. Estas personas hablan el idioma pero no saben leer ni escribir. Esto nos otorga la posibilidad de la enseñanza de lectura como una habilidad: se puede enseñar a leer en otro idioma, aunque no se sepa conversar en ese idioma (Scott, 1981: 11).

En el nivel universitario, el principal acceso al conocimiento académico se logra, -- además de las clases, conferencias, o seminario, u otra técnica didáctica -- a través de libros, revistas especializadas, folletos, ensayos y otros; de estas lecturas la mayor cantidad a nivel mundial se encuentra en el

inglés antes que en cualquier otro idioma, razón por la cual este lenguaje, actualmente, es vital para el desarrollo científico y tecnológico; hecho alcanzado por los Estados Unidos e Inglaterra, en este momento histórico y que son los representantes legítimos de este idioma .

De esta forma, el idioma inglés escrito significa un canal más de comunicación y de conocimientos de primer orden para la preparación profesional y poder simbólico.

IV. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

Discernir sobre la importancia del idioma inglés, en la modalidad de comprensión de textos, es pensar sobre la responsabilidad social y moral que la UNAM tiene con la sociedad mexicana al ofrecer una vía, una posibilidad más de indagación epistemológica sobre todo en el conocimiento científico y tecnológico de punta de esta época, caracterizada por esta racionalidad funcionalista; y la obtención del conocimiento de la amplia y diversa cultura anglosajona y de los países anglo-parlantes, incluyendo el establecimiento de más y mejores vías de comunicación con la mayoría de las naciones del orbe. Para hacer frente a esta responsabilidad histórica las autoridades de la UNAM propusieron el "Plan de Desarrollo 1997-2000" el cual destaca:

“la renovación progresiva de todos los programas y planes de estudio, basado en el avance de los conocimientos disciplinarios, en las nuevas tecnologías y herramientas de idiomas y cómputo, de modo que los alumnos no sólo dominen los conocimientos básicos de su disciplina, sino que también desarrollen la capacidad de enfrentar los problemas de la práctica profesional” (Gaceta Universitaria, mayo, 1998: 5-12).

Según este criterio involucra el interés y la idoneidad del aprendizaje del idioma inglés, como un conocimiento generador de otros nuevos conocimientos para enfrentar y resolver los diversos y complejos problemas profesionales y sociales en los que se desenvolverá el futuro profesional.

Así, investigaciones lingüísticas señalan al idioma inglés como la materia en cuestión que ha obtenido ascendencia en la ciencia, la tecnología y en el comercio internacional (Silberstein, 1987). Es a través de la comprensión de textos en inglés, principalmente, lo que “ permitirá a los estudiantes incrementar la calidad de su conocimiento académico y profesional significativamente” (Selinker, Tarone, 1981: 37), lo cual se revertiría en la dinámica de los diferentes tipos de investigación a realizarse por los estudiantes o profesionales.

a. La globalidad del idioma inglés.

La importancia de un idioma se adquiere a través de los sucesos históricos, económicos, sociales y otros que en último momento son los suministradores del balance de poder entre las naciones. Este hecho, en la mayoría de los casos, es carente de valor moral, con un contenido altamente injusto. Los idiomas son inseparables a estos sucesos convirtiéndose de esta forma en un objeto de poder que permea los aspectos más sensibles de la vida cotidiana; así, “La diseminación de las artes y las ciencias a través, del medio de un idioma particular refuerza el prestigio de ese idioma” (Bolton, 1982: 3). Somos testigos de este fenómeno del idioma inglés en las producciones filmicas, norteamericanas e inglesas, apreciadas por todos nosotros. En este caso, la cultura extranjera se impone a la cultura nacional. Somos testigos y participantes, también, del avance tecnológico representado en la invención de las computadoras, la proliferación de armas modernas y de la ingeniería electrónica; fenómenos cuyo enlace se hace a través de un idioma extranjero.

b. Un idioma universal.

Dentro de las circunstancias o situaciones en las cuales se desarrolla la enseñanza del idioma inglés se encuentra el concepto de considerarlo idioma universal. De acuerdo con Samarin, citado por Fishman, “El inglés ... ya reúne muchos de los requerimientos de una verdadera lingua franca mundial” (Fishman; Cooper, 1975: 73), de tal manera que los autores Fishman/Cooper expresan que “el inglés es el principal medio de comunicación más amplio y el idioma candidato natural y primario para un idioma internacional en el mundo actual” (Fishman; Cooper, 1975: 7), de tales aseveraciones no abrigamos duda alguna que el idioma inglés como objeto de poder día a día adquiere más relevancia en el contexto actual mundial, y por lo tanto, cada día más aprendices participan en la aprendizaje del idioma para no quedar al margen de la evolución mundial.

Asimismo, los fenómenos económico y socio-cultural de la globalidad evidencia la necesidad del monolingüismo en contraposición al multilingüismo. Esta posición pragmática facilita la comunicación internacional en las diversas tareas en este periodo.

A partir de la era napoleónica, a inicios del S. XIX, el idioma francés ocuparía un papel preponderante como consecuencia de las conquistas del emperador Napoleón, por sus colonizaciones, se consideraba el idioma culto por excelencia (Baugh; Cable, 1993: 4); sin embargo, ya en 1935 el idioma inglés es idioma oficial en por lo menos una cuarta parte de la superficie terrestre.

c. El idioma inglés y los medios de comunicación.

El acceso al aprendizaje del idioma inglés se amplía en gran manera por el aporte de los medios de comunicación, a nivel mundial, en los países cuyas lenguas no es el inglés. Entre estos tenemos radio y televisión, revistas y periódicos, y hoy en día el internet. El tiraje de diarios en inglés, en países donde el idioma oficial es diferente al idioma inglés, significa que existe la cantidad importante de personas conocedoras de este idioma suficiente para justificar el emisión de ejemplares; teniendo presente que pueden ser diarios, semanales o mensuales. De la obra "The Spread of English" (Fishman; Cooper, 1975: 115), resumimos la siguiente información para confirmar la tesis que confiere al inglés el carácter de idioma universal:

Africa	76	diarios	en	22	países
Asia	57	"	"	25	"
Latino América	14	"	"	5	"
Europa	4	"	"	3	"

De esta cantidad de diarios: 155 en 56 países, en total, no se toman en cuenta los periódicos editados en los países de habla inglesa que se venden en otros países con idiomas diferentes, por ejemplo, The Washington Post, The New York Times, entre otros. Esta cifra avala la trascendencia del inglés como el idioma de mayor predominio a escala mundial.

Otro indicador de esta característica, además de los periódicos, igualmente importante en la vida cultural y económica de los países, lo constituyen los libros. Basado en los estudios sobre los medios de comunicación realizado por Fishman/Cooper (1975) resumimos la publicación de obras por áreas del mundo, desde 1967 hasta 1972, excluyendo la producción de libros en las naciones de habla inglesa:

África	3, 147
Europa	129, 032
Latino América	12, 916
Asia	60, 601 (Fishman, 1975).

Estos datos, de hace aproximadamente 28 años, nos ofrecen la oportunidad de inducir la importancia del idioma inglés junto con los datos anteriores, modalidad escrita, en la cultura y vida académica de los países que los publican.

d. Ascendencia política.

Jespersen (1938) no consideraba que el idioma inglés, su desarrollo y diseminación fuera resultado de una superioridad lingüística o superioridad cultural de sus hablantes, más bien consideraba como la principal causa a lo que denominó 'ascendencia política' (Jespersen, 1938: 65). Fishman y Cooper (1975: 79.) aducen que implícito en la 'ascendencia política' se encuentra la dominación colonial y la hegemonía económica; esto se comprende fácilmente debido a que en todo hecho político no se debe aislar de los aspectos social y económico.

En realidad, los países imperialistas del pasado y del presente han recurrido al concepto político de la 'ascendencia política' para ejercer la hegemonía sobre los países súbditos. Señal de esta hegemonía es el ejercicio de los idiomas extranjeros que perduran. Ejemplos vivos de estos son los idiomas francés, inglés y español en América, Asia y África.

Brosnahan, en la obra de Fishman y Cooper (1975: 77), analizó la imposición de los idiomas durante las conquistas y encontró cuatro factores claves que incidían directamente, entre ellos:

1. la diseminación de esos idiomas --- inglés, francés, árabe y español --- sucedió simultáneamente con la conquista militar,
2. la conquista militar se impuso durante varios siglos, en los cuales el idioma del conquistador se arraigó;
3. el idioma unificó la vida comercial, religiosa y política en zonas donde existían diversas lenguas. Fue el eje unificador en zonas conquistadas con diferentes idiomas, lo cual evitaba conflictos de supremacía lingüística, y
4. hubo aceptación en la medida en que se lograban incentivos materiales.

Brosnahan en la obra de Fishman (1975) considera que la ausencia de uno de estos elementos no permite la permanencia de la cultura extranjera como en el caso de las conquistas de Atila o de los turcos.

Lo más probable con el caso del idioma inglés reside con la ventaja obtenida por los Estados Unidos en el periodo de la II Guerra Mundial, en el momento cuando el dólar se convirtió en la medida de referencia monetaria, y además a que ese país no sufrió grandes pérdidas humanas ni materiales al igual de los países europeos, en buena parte destrozados.

Lo que dice Brosnahan (Fishman, 1975) confirma la prevalencia de un idioma extranjero en el país conquistado, como es el establecimiento del idioma español en América Latina subyugada por los españoles por más de trescientos años, la India dominada por los ingleses durante más de cuatrocientos años, y otros casos similares. En estos países, aunque conservan sus lenguas autóctonas éstas fueron relegadas a un segundo término.

Fishman (1975) concluye que el idioma inglés se acepta más por la ciencia y la tecnología que por las ciencias sociales y políticas, y mucho menos para propósitos humanísticos y religiosos (Fishman; Cooper, 1975: 84).

Es evidente que todos estos factores tratados aquí han contribuido a la construcción de la fortaleza y la diseminación del idioma inglés en un idioma cuasi-universal.

CONCLUSIONES.

Hemos tratado de establecer el contexto en el que se desarrollan los cursos de comprensión de textos en inglés, para ello establecimos las relaciones de los diferentes aspectos: pedagógicos, políticos y filosóficos, exceptuando el lingüístico a tratarse posteriormente. Esos elementos nos servirán de fundamentación para el trazado del diseño del modelo curricular del Centro de Lenguas Extranjeras, en nuestro caso; aunque la temática bien podría aplicarse a otros tipos de estudio de índole interpretativo sobre educación, particularmente, a las ciencias sociales. Al respecto, Stufflebeam (1980) comenta sobre la trascendencia del 'contexto', concepto que nos proporciona la génesis de este estudio:

“proporciona la lógica para la determinación de las metas y objetivos educacionales mediante la definición del entorno relevante, la descripción de las condiciones actuales y deseadas, la identificación de necesidades no satisfechas y el diagnóstico de problemas que impiden la satisfacción de las necesidades” (Stufflebeam, 1980: 13).

De las informaciones que se obtendrán del contexto nos va a permitir tomar decisiones ágiles y concretas sobre la elaboración del currículo al considerarlo un elemento en la conformación del proceso.

EL CONTEXTO GENERAL Y LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO.

De los puntos recuperables de este contexto general obtenemos la justificación para tratar de dar respuesta adecuada a los problemas curriculares existentes, expresados tanto por los estudiantes como por los profesores. Tomando en consideración el fenómeno del idioma inglés en sus aspectos (hablado y escrito) en cuanto a la globalidad del fenómeno, su relación con los medios de difusión masiva y en especial el aspecto político lo convierten en el factor ideológico por excelencia. El consenso con bajo porcentaje, en los resultados del cuestionario, en cuanto a la organización, métodos, docentes con baja preparación, metodología inadecuada, medios de enseñanza, las relaciones material-perfil profesional obsoleto, formación docente sin proyecto, entre otros nos confirman la pregunta de si es necesario la elaboración de un currículo que proporcione la solución a los problemas del Centro de Lenguas Extranjeras, e incluso que este mismo centro desarrolle proyectos de investigación que acarrearía grandes beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la enseñanza de la materia.

Es de notar que la meta del Centro de Lenguas para la enseñanza del inglés es incongruente la meta de este centro para la enseñanza del inglés con la práctica educativa. Una cosa es lo que se dice y otra es lo que se practica, desde esta premisa inicial consideramos de elaboración de un currículo para la enseñanza del idioma inglés, sino uno que cubra la totalidad de los idiomas que se enseñan en la ENEP Aragón, que asegure solventar estas carencias.

En virtud de los problemas suscitados por una planificación deficiente para la enseñanza de los idiomas, es evidente la importancia de conformar un modelo curricular que abarque tanto el contexto general, la fundamentación curricular y una propuesta para dar cumplimiento a los fines de la institución y del Centro de Lenguas Extranjeras, es decir proveer a los estudiantes con los instrumentos idóneos para hacer frente a los retos que

presente la sociedad y ser un agente de cambio. De esto deducimos la pertinencia de presentar a continuación las bases de la teoría curricular dado que constituyen el núcleo en la elaboración de un currículo según afirma Arnaz, el currículo es “un plan que orienta la selección de las experiencias del aprendizaje” (Arnaz, 1966: 9).

CAPITULO 2

FUNDAMENTO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE LOS CURSOS DE COMPRESION DE TEXTOS EN INGLES

2. FUNDAMENTO CURRICULAR SOBRE LOS PROGRAMAS DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURAS EN INGLÉS.

MARCO CONCEPTUAL SOBRE DISEÑO CURRICULAR.

Desde la creación del término "teoría curricular" por Tyler en 1949 cada autor dedicado al estudio del currículo ha definido y conceptualizado en forma diferente esta palabra, bajo diversos pensamientos filosóficos, pedagógicos y sociológicos en sus épocas de mayor auge correspondiente. "No existe un modelo único o al menos consensado, sino que priva una gran variedad de modelos y abordajes", dice Durand Ponte (1997). En términos generales, la teoría curricular abarca la totalidad acumulada hasta nuestros días de todo el pensamiento dedicado al estudio de la organización y funcionalidad de la educación formal. Revisar o examinar la teoría curricular es nuestra responsabilidad como profesionales dedicados a la enseñanza lo cual nos va a permitir colocar el andamiaje para la construcción conceptual del currículo. Éste a su vez nos va a ayudar a organizar la enseñanza y lograr los objetivos del hecho educativo de forma pertinente a nuestro momento histórico. Nuestra inquietud actual la sintetizamos con esta pregunta: ¿Cuál currículo convendría más a las finalidades de los cursos de comprensión de lecturas en inglés?

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO.

En un breve recuento sobre las diferentes definiciones acerca del currículo nos encontramos con la observación de Díaz Barriga (1997): "hay tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado" (Durán P., 1997: 57). Para tal efecto, es conveniente reconocer la existencia de determinadas características básicas que cada modelo pedagógico refleja en el currículo en ese momento específico. Entre ellas tenemos los siguientes rasgos:

- a. La meta esencial del currículo es el hombre. ¿Qué tipo de individuo deseamos formar? Es la reflexión de carácter filosófico que se debe responder con un análisis crítico sobre la actualidad en que está inmerso el hombre. En nuestra situación específica de la enseñanza del idioma inglés modalidad comprensión de textos nuestra meta consiste en la formación de un sujeto que sepa interpretar textos escritos de libros, revistas y otros materiales en ese idioma y de su especialidad académica.
- b. Es una concreción de la teoría pedagógica para el logro del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esta teoría pedagógica va acompañada de principios derivados de la Psicología, y de elementos ideológicos que dan cohesión al proyecto. En la enseñanza de comprensión de textos vemos involucrada estas ciencias de una manera diáfana y tan fuerte que en su enseñanza actual prevalecen teorías superadas tal como el enfoque conductual elaborado por Skinner en los años cuarentas. Por otro lado el avance científico nos ha permitido conocer y aplicar los principios del constructivismo, poco conocido en nuestro ambiente del CLE y de enormes perspectivas para la enseñanza de la materia de nuestro estudio.
- c. Debe considerarse un proceso, una actividad muy dinámica y no un producto dado. Dicho proceso estará centrado en la ciencia y en la cultura. El lenguaje y sus diversas manifestaciones implican un medio por el cual se transmite esas dos facetas que conformarán el proceso de la construcción de un modelo pedagógico y son al mismo tiempo su objeto de enseñanza. El lenguaje en cualquiera de sus expresiones es un proceso vivo que requiere asimismo un modelo acorde con sus necesidades.

- d. Flexibilidad para adaptarse a los cambiantes tiempos, estilos de conocimientos, corrientes filosóficas, entre otros que inciden en el momento de su creación (Posner, 1998: Xvi - xvii). Cualidades que la enseñanza de 'comprensión de textos en inglés' comparte efectivamente.

Estas consideraciones en ningún momento pretenden ser exhaustivas, debido a que el currículo se considera un proyecto en proceso de superación constante; sin embargo, pensamos que su aplicación coadyuvará a la plena realización del mencionado proyecto en forma coherente.

Existen preguntas claves sobre este proyecto curricular que propone el psicólogo César Coll, las cuales mencionamos a continuación:

- a. ¿ Qué enseñar ?

Refiriéndose directamente al contenido formativo, en primer lugar, i.e. el conocimiento, valores, destrezas, y demás elementos, que se van a transmitir a los estudiantes. En segundo lugar, a los objetivos a alcanzar en el desarrollo de los procesos de crecimiento personal de los educandos.

- b. ¿ Cuándo enseñar ?

Se refiere a la tarea de ordenamiento o secuenciación tanto de los contenidos como de los objetivos propuestos.

- c. ¿ Cómo enseñar ?

Significa la forma de estructurar las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, para lograr los objetivos y el contenido de la propuesta. En este sentido la enseñanza del curso de 'comprensión de textos en inglés' dispone de una metodología

derivada de la psicolingüística y del análisis del discurso entre otras disciplinas.

D ¿ Qué, cómo, cuándo evaluar ?

Estos cuestionamientos servirán para conocer si lo propuesto en el proyecto ha respondido adecuadamente al proceso, y al mismo tiempo corregir las deficiencias o desviaciones si las hubiere (Coll, 1990: 31).

Corresponde al campo metacognitivo, al psicopedagógico y al epistemológico llevar este análisis-síntesis a feliz término.

De estas preguntas, inferimos que se interrelacionan y condicionan entre sí formando un todo coherente. La ausencia de una de ellas, sin duda, imposibilitaría el desarrollo del proceso educativo de la materia en cuestión.

Estas características o rasgos son indispensable en la construcción de un modelo de currículo puesto que su función será servir de guía o marco de referencia en el cometido de la enseñanza de la 'comprensión de lectura en inglés'. En el proceso educativo no hay recetas mágicas, por lo tanto, son conceptos basados en las experiencias de estudiosos de la materia.

En el ánimo de no tecnificar este estudio, la proposición es la de formular un currículo 'democrático' para el Centro de Lenguas Extranjeras, donde no haya desviaciones radicales de carácter filosófico, ni pedagógico o psicológico; tratando en lo posible evitar la evolución de una agenda oculta que lesione el desarrollo normal del sujeto de la educación.

El lingüista Robert K. Johnson, autor de *The Second Language Curriculum*, afirma al respecto: "Un currículo coherente es en el cual los resultados de las decisiones de las diversas etapas de desarrollo son mutuamente

consistentes y complementarios, y los resultados del aprendizaje reflejan las metas curriculares” (Johnson, 1994: xii). La coherencia, esto es, la conexión entre los diversos componentes entre sí en forma lógica, es de gran relevancia para los procesos y el resultado de la aplicación del currículo al hecho educativo.

Interiorizando un poco más en estas orientaciones, Johnson sugiere tres elementos inherentes al currículo:

a. El primero es la política.

Cada currículo se adhiere a los objetivos políticos, ya sean nacionales, estatales, institucionales, o de la escuela. Alicia de Alba opina lo siguiente: “El intentar comprender las características y las formas de expresión particulares de la crisis del curriculum en nuestro país, se vincula con el carácter político-académico de toda propuesta curricular, y no así con un afán de erudición académica” (De Alba, 1993: 12). La política se convierte de esta forma en el eje rector que orienta las intenciones contenidas en el interior del currículo de la disciplina que estamos tratando, dado que sus funciones se avienen perfectamente como un medio idóneo de dominación y reproducción cultural.

b. En segundo lugar, las consideraciones pragmáticas.

Estas se refieren a las facilidades a nuestro alcance: tiempo, dinero, personal de apoyo, materiales e instalaciones, y otros, sin los cuales el proyecto educativo no será posible iniciar.

c. Tercero. Los participantes directos en el proyecto.

Sus funciones consistirán en acoplar la política con las consideraciones pragmáticas, además de la interacción entre ellos con el objetivo de lograr el desarrollo personal y social propuesto. En tal caso, el currículo es coherente. Para el currículo de la materia que

estamos tratando tomamos en cuenta docentes, estudiantes y personal administrativo.

La incorporación de los rasgos mencionados en el desarrollo de este tema debería incluir un enfoque sistemático, lo cual proporcionaría más consistencia y flexibilidad a la arquitectura del currículo de la disciplina en mención, con el propósito de lograr programas cuyo fin sean aprendizajes significativos. Éstos presentan dos objetivos específicos:

- El logro individual.
- La participación individual en la resolución de problemas sociales.

Razik señala tres rasgos necesarios para la elaboración de un modelo de currículo, en la obra "Sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje" de Margarita Pansza y los cuales son:

- a. Ser adaptable y corregible en cualquier circunstancia o condición que se genere en el transcurso de las experiencias. Consiste en adaptarse a las nuevas tendencias o enfoques de la lingüística aplicada, de la psicolingüística, de la pedagogía, o de la sociología cuestión que estamos tratando de sugerir para estar al tanto de los avances científicos y superar el impasse de esta enseñanza.
- b. Ser capaz de dar resultados específicos y comprobables tanto por el docente como por las autoridades de la institución. Es decir, los objetivos deben expresar en forma clara las necesidades educativas para que sean evaluadas en forma continua durante el proceso, y que puedan examinarse y cambiar de rumbo si fuere necesario. El carácter pragmático de la disciplina no se pone en duda, más bien se le reconoce su funcionalidad en el campo laboral y de la tecnología.

Ser capaz en todo momento tener a la vista las finalidades para facilitar una evaluación continua en y durante el desarrollo de tal manera que permita rectificar los objetivos propuestos, así como los medios idóneos para llevarlos a cabo (Pansza, 1987: 2). Para tal efecto en el modelo propuesto recomendamos una evaluación continua y formativa.

Sin la pretensión de ser exhaustivos, consideramos de gran valor académico incluir aspectos que favorecen los 'mecanismos de socialización' en el currículo, de tal manera que éste sea congruente con la realidad social de los estudiantes. Esta realidad social debe ser vista desde una perspectiva amplia y compleja y no analizarla desde un punto de vista restringido. De acuerdo con este propósito, Gimeno Sacristán (1995: 23) nos presenta los siguientes puntos a considerarse en el momento de elaborar un currículo:

- a. La selección y organización de los contenidos del currículo.
Qué aspectos de la cultura forman parte de los contenidos y quién es el responsable de seleccionarlos es el quid en la enseñanza de 'comprensión de textos en inglés' por la carencia de personal experimentado en este quehacer.
- b. El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas.
¿Cuál será la participación del docente y de los alumnos en la estructura de las formas de trabajo?. Para la enseñanza de la disciplina en cuestión es vital la actividad de ambos factores.
- c. La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro.

Sin el concurso de la rigidez en el programa ni en la secuencia de actividades. Esta cualidad de la flexibilidad debe estar siempre presente en el currículo de la disciplina; sin embargo, conservando la lógica de los conocimientos.

d. Las formas y estrategias de valoración.

Incluyen los criterios que se usarán en la valoración, el diagnóstico que se obtendrá del análisis y la participación directa de los individuos. ¿Cómo se tendrá que evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para los cursos de 'comprensión de textos en inglés'? Es un asunto vital para el proceso a tratar.

e. El uso de recursos de motivación extrínseca.

f. La participación de los estudiantes en estrategias de convivencia e interacción. Esto forma parte activa en el desarrollo de los cursos mencionados.

g. El establecimiento de relaciones sociales tomando en consideración la ideología de la competitividad (Gimeno s.; Pérez, 1995: 23). Al igual que el principio anterior la materia de 'comprensión de lecturas en inglés' considera vital las interacciones sociales en el ámbito de la clase.

Además de la inclusión del campo social, el campo de lo político no puede soslayarse puesto que en todo momento el Estado es el organizador de la política en todos los niveles de la vida pública aun dentro de la universidad, es Estado el que decide lo que va en el interior del currículo a implementarse, el plan de estudios y los programas educativos. En ellos se

inscribe, implícitamente o abiertamente, la filosofía dominante. De Alba (1994) menciona tópicos que hacen compleja aun más la elaboración del proyecto, entre ellos tenemos:

- “... el currículum como práctica social;
- la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto;
- la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, político e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural;
- la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etcétera” (De Alba, 1994: 37).

De tal forma que el debate en el campo curricular obliga a una reconceptualización de la noción misma del currículo dado que estas sugerencias son evidentemente influyentes en la práctica docente. Estos conceptos son de suma importancia para la elaboración del modelo curricular que pretendemos crear para la materia 'comprensión de lecturas en inglés' a cual por su características inherentes y relaciones sociales y culturales es un campo idóneo para el fenómeno de la reproducción en general.

FUNDAMENTO CURRICULAR PARA LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS.

Implantar las bases del currículo se deduce que es una función compleja y de carácter interdisciplinario y que requiere, además, una posición ideológica y conocimientos teórico-pedagógicos para alcanzar tal fin de la educación; sin embargo, algunos autores como Karl Kemmis (1988) opinan que la interdisciplinariedad no es relevante, ya que “disciplinas ‘básicas’ tales como la psicología, sociología, economía, historia y filosofía, ... hoy

día hay menos confianza en que los avances en esas parcelas de conocimientos propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación” (Kemmis, 1988: 14). Aun así, el currículo para la enseñanza de comprensión de textos en otro idioma acoge en su conformación diversas y diferentes disciplinas sociales que constituyen el núcleo de la materia, a como veremos posteriormente.

Particularmente, para la enseñanza del idioma inglés, Corder (1973) establece una jerarquía, derivada de la lingüística aplicada y de las funciones de planificación del currículo. Entre las razones para tomar en cuenta a la lingüística aplicada, tenemos en primer lugar, la cantidad creciente y continua de proyectos de investigación basados principalmente en el enfoque cognitivo; en los factores afectivos, relativos al campo del constructivismo; en segundo lugar, el investigador y el docente entre mejor comprendan la totalidad de la enseñanza del idioma inglés mayor será la contribución de ellos al currículo. A continuación mostramos el esquema:

JERARQUÍA DE LAS FUNCIONES DE PLANIFICACIÓN EN LA OPERACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS:

Nivel 1	Político	Gobierno	Qué idioma, a quién enseñar.
Nivel 2	Lingüístico Sociolingüístico	Lingüista	Qué, cuándo, cuánto enseñar.
Nivel 3	Psicolingüístico	Docente	Cómo enseñar

(Corder, 1975:13)

La elaboración de un modelo curricular para la enseñanza del idioma inglés, modalidad comprensión de lectura, debe involucrar, además de las disciplinas requeridas para satisfacer las necesidades propias para la enseñanza del idioma, la materia específica en forma balanceada y organizada. Además de otros conocimientos acompañantes en la comprensión de textos, consideramos de gran valor mencionar la 'ciencia del

texto' que posee una estrecha relación con el 'análisis del discurso', cuyas contribuciones son esenciales en la comprensión de las estructuras del texto escrito, y por ende del discurso. Estas dos disciplinas son partes integrantes de la lingüística, de una subespecialidad denominada lingüística aplicada.

César Coll (1989), en su obra *Psicología y Curriculum* considera que la psicología ofrece las bases para el diseño curricular, en primer lugar, por los procesos que conforman el crecimiento personal, meta fundamental perseguida en todos los niveles de la educación. En segundo lugar, por los análisis psicológicos tienen incidencia directa en la producción y selección de los objetivos educativos, así como la selección de contenidos al determinar lo apropiado para cada etapa de la vida escolar de los niños y jóvenes. En cada momento del proceso se hace uso máximo de los principios de la psicología aplicada. Coll menciona los principios componentes en el diseño curricular, sobresaliendo entre ellos:

el enfoque cognitivo: la teoría genética de Piaget, la teoría de la actividad de Vigotsky, Luria y Leontiev; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de la asimilación, y en especial para la comprensión de textos incluye también las teorías de los esquemas de Anderson, Norman, Rumelhart, entre otros, (Coll, 1999: 35-36).

La propuesta concreta para la elaboración de un diseño de currículo es compleja por sus características propias, dado que la teoría pedagógica empleada se basa más que todo en autores latinoamericanos y españoles, mientras que la teoría curricular de los países de habla inglesa por su carácter pragmático influye directamente en la enseñanza del idioma inglés. Los modelos de ambos sistemas difieren en su contenido filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico. El resultado es una elaboración compleja y difícil de acoplar puesto que el pensamiento pragmático domina en la teoría norteamericana, predomina, también, en el pensamiento de los profesores de inglés.

FUNDAMENTO FILOSÓFICO DEL CURRÍCULO.

Cada una de las decisiones sobre el proceso educativo obedece en todas sus manifestaciones a un punto de vista filosófico del cual cada persona involucrada con la educación es un aficionado o creyente. Así, la decisión de diseñar un modelo curricular para su uso en cualquier coordinación, escuela o facultad, responde al criterio, a la formación filosófica de las personas dedicadas a este quehacer, por lo que no podemos soslayar su mención. En este sentido, la materia de comprensión de textos en inglés no escapa a este fenómeno, y la influencia filosófica es de óptima importancia en su conformación ya que como veremos posteriormente el positivismo ha permeado a este hecho de tal manera que el conductismo y el estructuralismo, sus principios y postulados, están vigentes en la enseñanza actual de esta disciplina.

Respecto a ese concepto, afirmamos que en principio no podemos limitarnos a una visión reduccionista al considerar solamente los dos polos originales recurrentes del pensamiento filosófico: tradicionalista y progresista, puesto que actualmente se despliega un indeterminado número de disciplinas filosóficas abarcando desde la posición radical conservadora hasta la que ofrece una libertad casi absoluta.

La diferencia entre ambas corrientes, tradicionalista y progresista, es evidentemente semántica. En tanto la primera posición considera la existencia de superioridad entre los sujetos de la educación y aun una supuesta categoría entre materias: así, las matemáticas se consideran más importantes que los estudios sociales. Creen firmemente en la dirección autoritaria, dando como resultado el adoctrinamiento con el conocimiento, actitudes, juicios y valores; implica la transmisión de conocimientos y experiencias prefabricadas, y la adquisición de ellas en forma memorística y

mecánica, experiencias experimentadas en la enseñanza del idioma inglés en el transitar de la historia.

La segunda visión mientras tanto, progresista, cree firmemente en todos los sujetos como potenciales contribuyentes al proceso educativo, así como el hecho de considerar que todas las materias: ciencias, artes liberales y artes prácticas colaboran efectivamente en el desarrollo humano del sujeto.. Propugna por el desarrollo de la buena moral y destrezas útiles para los alumnos. La educación se alcanza a través de experimentar la libertad y desarrollar el potencial individual, los valores son propios de las circunstancias. La enseñanza se experimenta con la totalidad de las facultades cognitivas del estudiante en la adquisición de significados y la resolución de problemas reales.

El currículo es evidentemente un espacio filosófico y su relevancia e influencia queda claramente expresada en los términos de Thomas L. Hopkins cuando afirma: “La filosofía ha penetrado en cada decisión importante que se ha hecho alguna vez acerca del currículo y la enseñanza en el pasado, y continuará siendo la base de cada decisión importante en el futuro...” (Hopkins en Díaz B., 1990: 40). Sin duda alguna, el aspecto filosófico es inherente al ser humano y es importante reconocer las diversas corrientes surgidas a partir de estas dos que hemos visto someramente, nuestra intención es simplemente hacer la observación de que la filosofía forma parte de nuestro quehacer como docentes y del currículo de todas las materias conocidas.

CATEGORÍAS FILOSÓFICAS.

Entre las corrientes filosóficas conocidas y estudiadas sobresalen algunas derivadas de las dos corrientes citadas, por ejemplo:

- La escuela perennialista: “El filósofo perennialista se interesa por la existencia de los principios eternos y absolutos de la verdad, la bondad y la belleza, más allá del espacio y del tiempo, eternos, perennes”(Sperb, 1973: 28).
- La escuela idealista: “La realidad existe solamente cuando se experimenta” (Bochensky, 1992: 41).
 “La educación es el proceso eterno de adaptación superior del ser humano, física y mentalmente desarrollado, libre y consciente, a Dios según éste se manifiesta en el medio intelectual, emocional y volitivo del hombre” (Enciclopedia Británica, 1987: 57).
- La escuela realista: Es realista en el sentido de enseñar lo esencial, lo básico, en las ciencias exactas, particularmente idiomas, entre otras (García, s/f: 42-43).
- La escuela pragmática: El pragmatismo consiste en la negación del conocimiento teórico, y en la reducción de lo verdadero en lo útil (Bochensky, 1992: 135).
- La escuela reconstruccionista: “procura edificar el más amplio consenso posible sobre los fines superiores que deberían gobernar a la humanidad en la reconstrucción de la cultura mundial” (Sperb, 1973: 28).
 “...significa también el desarrollo de la sociedad del futuro que será reconstruida por los actuales educandos” (Taba, 1974: 85).
- La escuela existencialista: “como el sentido de la vida, de la muerte, del dolor, etc se ocupa de problemas del hombre, hoy llamados “existenciales”, tales” (Bochensky, 1992: 174). Entre sus postulados se encuentran: el rechazo a todo tipo de autoridad, el estudiante selecciona lo que va a estudiar, el alumno ejerce su libertad; el currículo no tiene contenido fijo, no establece reglas de comportamiento o de cualquier otra índole (Doll, 1996: 54).

En conclusión, el aspecto filosófico es inherente al currículo, dado que sirve de guía, “*un curso de acción*”, según Stenhouse, (1984).

La enseñanza de la materia del inglés ha experimentado estas visiones filosóficas desde la posición tradicionalista hasta el enfoque comunicativo en el presente. De mucho ha servido la reflexión filosófica en la enseñanza del idioma inglés dado que el cambio en el enfoque de la enseñanza ha sido de gran relevancia y podemos afirmar en que actualmente las técnicas y procedimientos de enseñanza poseen bases filosóficas y científicas consistentes. Para el docente de comprensión de lectura es indispensable conocer qué tipo de proceso o enfoque está utilizando, "de arriba hacia abajo" o "del fondo hacia arriba", y por qué motivo lo usa. Tanto los docentes como los planificadores necesitan aclarar y compartir sus puntos de vista en cuanto a la comprensión de las propias destrezas que se proponen enseñar.

Conocer la naturaleza del idioma y los aspectos específicos del dominio que se pretende enseñar es labor del docente del idioma inglés. ¿Qué teoría está aplicando el maestro en su labor? Estas y otras cuestiones deberían ser planeadas durante el proceso curricular para prever la emergencia de fallas o carencias como sucede en nuestro propósito de la enseñanza. Todo esto que estamos comentando es obra de la visión filosófica que los docentes de la materia del inglés concebimos y que marca el estilo y su modo de pensar sobre la educación.

PLANEACION CURRICULAR.

La lógica y la metodología curricular sugieren en forma imperativa la creación de un mecanismo macro que origine y desarrolle el proceso del diseño curricular. Este mecanismo tiene por objetivo, entonces, englobar las actividades y procesos que conforman el campo educativo. Este mecanismo se denomina 'planeación curricular', que es su nombre original. La planeación curricular subsume a la teoría curricular ya que ésta es un subsistema o subclase de esa etapa superior dentro de la macro estructura de la educación.

Angel Díaz Barriga (1988) comenta la todopoderosa influencia que ha ejercido la "pedagogía industrial" a partir de los 60s, sobre los países latinoamericanos, particularmente en lo que respecta a la teoría curricular y al enfoque metodológico la cual responde a una lógica de la eficiencia según el enfoque sistémico (Díaz B., 1984: 3). La planeación educativa "especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción, y a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización" (Llarena, McGinn; Fernández, 1981: 432 en Frida Díaz B., 1990: 22).

En cuanto a la estructura del proceso, éste se conforma de elementos que posibilitarán el desplazamiento de cada uno de ellos a la consecución final. Así, entre los elementos tenemos los siguientes: supuestos, dimensiones, fases y categorías.

a) Supuestos.

Taborga (1980) considera que la planeación universitaria debe realizarse bajo los siguientes supuestos:

- El supuesto epistemológico, "cuya base --- según Frida Díaz B. --- es el principio de racionalidad". Dos aspectos destacan en este principio:

1. los fundamentos conceptuales de la planeación, y
2. los métodos de conocimientos que se utilizan en el proceso de la planeación.

- El supuesto axiológico. En todo el proceso en cada momento se encuentra permeado de determinados valores que validan y orientan las etapas del currículo; incluye la función de diseñar actividades así como también seleccionarlas y evaluarlas.

- El supuesto teleológico, por medio del cual el currículo está condicionado al logro de ciertos fines, objetivos y metas en un plano general.

- El supuesto futuroológico. Todo plan o proyecto es de hecho previsorio, anticipatorio. Toda acción en el planeamiento está destinada para el futuro, en busca de cambios significativos en la realidad (Díaz B. ,s/f : 22)

b) Dimensiones.

La acción ejercida en el desarrollo del currículo abarca magnitudes diversas, amplias, de carácter externo, tales como la dimensión social cultural, económica, política, para citar entre otras en esta realidad compleja y multifacética. Este conjunto de dimensiones estructura el marco de referencia y también las variables para su consideración en la planeación curricular. Dentro de este esquema funcionalista, la planeación educativa se ubicaría en la problemática y en las necesidades vigentes del sector educativo y en su interconexión con la sociedad.

Las dimensiones de la planeación educativa son de sumo valor en el desarrollo del proceso, y consta de las consideraciones siguientes:

1. Dimensión social: Grupos humanos participantes lo analizan y los realizan.
2. Dimensión técnica: Incluye los conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología los que conforman su contenido.
3. Dimensión política: la planeación educativa se desenvuelve en un marco jurídico–institucional que garantiza su existencia y funcionamiento
4. Dimensión prospectiva: la planeación curricular es acción que busca un lugar en el futuro a través de proyectos y planteamientos con el fin de crear nuevos sistemas educativos (Díaz B. ,s/f :22).

c. Fases.

Con la intención de poner en acción la estructura teórica en la construcción de un modelo de diseño curricular de los cursos que ofrece el Centro de Lenguas Extranjeras, el avance se dará a través de fases o momentos en los que se distribuye el proceso a cristalizar, y que podemos definirlos como se postula a continuación:

1. La realidad social y educativa. Su estudio.
2. Diagnóstico y pronóstico sobre las necesidades sociales.
3. Una propuesta curricular como una posibilidad de solucionar las necesidades sociales (Díaz B., s/f.: 22).

DISEÑO CURRICULAR.

Arredondo (1981) propone para el desarrollo curricular características diferentes a otros autores, pero en el fondo es similar al de Acuña (1979) cuyos momentos se caracterizan por establecer el enlace entre el diseño curricular y currículo. Según Arredondo, el diseño curricular es el proceso conducente al currículo, al que debe considerarse como algo activo y flexible (Díaz B., s/f.: 24). Según Frida Díaz Barriga, Arredondo "conceptualiza al desarrollo curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico" (Díaz B., s/f.: 24-25) en el que distinguimos cuatro fases:

- a) Análisis previo de las condiciones y necesidades del contexto social, económico, político y educativo del educando y recursos disponibles.
- b) Diseño curricular.
- c) Aplicación curricular.
- d) Evaluación curricular.

Hemos de hacer una observación pertinente en cuanto a la similitud de las características estructurales del diseño curricular y las del proceso de la

planeación educativa la cual subsume al proceso anterior. En primer lugar, ambos abarcan las dimensiones sociopolíticas, psicoeducativas, económicas, epistemológicas, para mencionar algunas. Cada una de las fases se corresponden en una relación unívoca: diagnóstico, diseño, implantación y evaluación (Schutz, 1964); sin embargo, cada uno desarrollándose en diferentes categorías y en diferentes tiempos. Porque uno sucede antes que el otro y la relevancia del segundo proceso depende de la relevancia teórica, de valores y epistemológica del primero.

METODOLOGÍA CURRICULAR

1. Los Clásicos de la Metodología Curricular.

Con el ánimo de estructurar los fundamentos teóricos sobre la elaboración de un modelo curricular para el Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón recurrimos a las ideas primigenias "clásicas" que han incidido hasta el presente en la elaboración de currículos. A continuación presentamos las ideas del trabajo de Frida Díaz Barriga (1990: 9-25), sobre metodología del desarrollo curricular con el objetivo de sentar las bases del proyecto antes mencionado. He aquí, pues, los modelos curriculares clásicos:

Modelo Curricular de Tyler

Aunque la obra de Tyler alcance más de medio siglo ha sido el autor más reconocido en el desarrollo del campo curricular por la razón de haber sistematizado y organizado los pasos del currículo. Así, Stenhouse se refiere a Tyler para reconocer en este autor su clara y directa exposición sobre los objetivos (Stenhouse, 1998:88). Entre otros autores, Gimeno Sacristán reconoce a Tyler por su modelo curricular: "... el espaldarazo definitivo al modelo lo proporciona Tyler con su obra básica *Principles of Curriculum and Instruction*".

Podríamos afirmar que Tyler es el gestor del currículo, pues en su obra enfatiza que “se debe prestar atención a los intereses, necesidades y actividades de la vida del niño y de la sociedad adulta”. Además del tema de los objetivos se interesó en la científicidad de los programas.

La principal de las críticas sobre su pensamiento reside en su ahistoricismo señalado por Kliebard, citado por W. Decker (1992: 68), y por Angel Díaz Barriga: “[El currículo] como campo de estudio ha sido particularmente ahistórico. Esto puede deberse en parte a que muchos líderes del currículo argumentan que dejemos las telarañas del pasado y que miremos hacia el futuro sin trabas” (Díaz B., 1996: 38); sin embargo, es el que presenta “un marco eminentemente razonable para desarrollar un currículo” (Walker,Soltis, 1992: 68) y entre otros: “Tyler funda el campo del currículo, establece la racionalidad curricular, el primer planteo metodológico sobre el currículo, es el padre de los objetivos” (Díaz B.,1996: 40). En cuanto a la elaboración de un plan de estudios realizó una clara distinción entre fundamento y metodología

Ralph Tyler uno de los iniciadores de la teoría curricular a raíz de la publicación de su magna obra *“Principios Básicos del Currículum”* en 1949. Este año explica el contexto de la posguerra del cual podemos extraer la filosofía pragmática que permea su obra. De tal manera que el modelo de

Tyler ha sido interpretado por los educadores como ‘un procedimiento’ que responde a los pasos o etapas que se deben seguir al planear un currículo.

Su exposición razonada de principios (rationale) es el conjunto de ideas más influyente entre los educadores de tal forma que Daniel Tanner y Laurel Tanner afirmaron que su racionalidad es el paradigma, “el modelo dominante del pensamiento del siglo veinte sobre diseño curricular” (Walker,Soltis, 1992: 55) , por el hecho de que hasta el momento nadie ha puesto en duda sus ideas y lo que ha existido son simplemente variaciones de su esquema. Tyler expone

en su obra que “no es un manual para la construcción del currículo ya que no describe ni bosqueja en detalle los pasos que una escuela o universidad va a tomar y que busca construir un currículo”, sino una forma de ver, analizar e interpretar. Organiza su racionalidad alrededor de cuatro preguntas y cuyas respuestas conforman el currículo. Ellas son:

- a. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela ?
- b. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines ?
- c. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- D ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos ? (Tyler, 1974: 136).

En primer lugar, Tyler no sugiere cuáles propósitos debe buscar la escuela, él sugiere que cada escuela seleccione sus propósitos, lo que Tyler sugiere consiste en que la escuela debe contar con una declaración sobre sus principios filosóficos educativos, lo cual aseguraría la relación armónica entre la filosofía del centro educativo y las metas ideales.

Según Tyler, los objetivos se derivan de tres factores básicos:

Primero,

- los estudios sistemáticos acerca de los estudiantes,
- los estudios sobre la sociedad contemporánea, y de
- los análisis realizados sobre los temas de estudio efectuados por los especialistas bajo la consideración de la filosofía de la escuela y sobre los principios de la psicología del aprendizaje.

Segundo,

- la determinación de las experiencias educativas debe ser consistente con los objetivos delineados y seleccionados por los especialistas.

Tercero,

- el o los especialista(s) deben solucionar y organizar las experiencias educativas con el propósito de que tengan un efecto sobre los alumnos, con

base en la secuencia de las mismas experiencias en cada materia, y la posible integración de conocimientos entre los diversos campos incluidos en los currículos.

Finalmente,

- el especialista debe fijar si los objetivos propuestos se han logrado.

"El criterio para el éxito es la evidencia conductual de que los objetivos del currículo han sido alcanzados" (Posner, 1998: 15).

Podemos inferir de su propuesta tres focos o tres señales para determinar el proceso de la educación: a) objetivos educacionales, b) experiencias de aprendizaje, y c) examen de rendimiento. Estas señales de Tyler son todavía válidas como elementos fundamentales del currículo contemporáneo.

En cuanto a las experiencias de aprendizaje, Tyler determina que pueden conducir al logro de los objetivos en forma creativa por parte del docente y cuya organización va producir un impacto en los alumnos, acumuladas estas experiencias en secuencia y otras, de tal forma que produzcan un crecimiento firme y continuo para lograr una forma integrada de conocimientos, destrezas y habilidades de la educación.

La evaluación, para Tyler, es un proceso que sirve para determinar si el currículo está logrando los resultados deseados, la cual involucra una valoración de la conducta del alumno. Los métodos e instrumentos de evaluación deberían estar de acuerdo con los objetivos propuestos, y ser por supuesto, objetivos.

A pesar de las bondades de la obra de Tyler, sus críticos le señalan críticas y deficiencias a las mencionadas anteriormente y que a continuación anotamos:

- un enfoque técnico instrumental (Bellido, Brubiesca, 2001: 3),

- una visión filosófica pragmática,
- una influencia de la psicología aplicada,
- la psicología conductual del aprendizaje,
- fundada en una epistemología funcionalista (Díaz B., s/f: 97); (Posner, 98:16).

Indudablemente, la obra de Tyler es básica para los que se dedican a la elaboración de currículos, y es más, podemos estar de acuerdo con Posner cuando opina que “Quizá la razón principal para el dominio del modelo de Tyler es su congruencia con nuestros supuestos sobre enseñanza y planeación curricular” (Posner, 1998: 16).

Esto es en forma muy breve el impacto y la polémica surgida sobre la obra de Tyler quien realiza alrededor del pensamiento de John Dewey su aporte sobre las experiencias de los estudiantes y su proyección de éstas en el desarrollo de la democracia.

b) Modelo Curricular de Hilda Taba.

Hilda Taba es otra influyente personalidad en la conformación de la teoría curricular moderna. Su famosa obra titulada “*La Elaboración del Currículo*” en 1962, marcó un paso más en la ruta iniciada por Tyler. “Taba

plantea la importancia que tiene el contenido en la organización curricular, y Tyler nivel de actividades de aprendizajes, sobre todo en lo que se refiere a criterios de continuidad, de secuencia e integración. Señala también la existencia de diferentes modelos para la organización del curriculum y sus principales características” (Bellido; Birbiesca, 2001: 4).

Entre las principales aportaciones de Taba mencionaremos las siguientes:

- La necesidad de un esquema de pensamiento, o sea de una teoría curricular como requisito indispensable para la construcción de los planes y programas de estudio.

- La proposición de un modelo curricular basado en el diagnóstico de necesidades, de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad. Este diagnóstico servirá para determinar los objetivos educacionales, los contenidos y los tipos de actividades de aprendizajes.

Los elementos principales sobre su modelo curricular son los siguientes:

- Al igual que Tyler, su modelo fue desarrollado bajo una lógica racional técnica de la educación. (Bellido, Bribiesca, 2001: 3).

- Taba considera que la escuela tiene como misión una función creativa, la formación de los individuos (aspecto psicológico) y en la cultura (formación social).

c) Modelo Curricular de Johnson.

Las premisas curriculares de Johnson aparecen por primera vez en 1967 en su obra "*Currículo y Educación*". Entre ellas las más relevantes son:

- El currículo se define como una selección de resultados del aprendizaje, éste se encuentra formando parte de la cultura disponible en forma disciplinaria.
- Los resultados de aprendizajes, según Johnson, se dan en tres planos (Bellido, Bribiesca, 2001: 3).
- La estructura del currículo sirve de guía y orden para el proceso de la enseñanza.
- El currículo tiene como función la interacción entre alumnos y docentes a través de actividades cuyo contenido sea principalmente cultural.

- La evaluación curricular se destinará a todos los aspectos del proceso con el propósito de indagar los errores en la selección de contenidos.
- La enseñanza efectiva se deriva de los objetivos propuestos en el programa.

Johnson, además, distingue en su obra dos sistemas didácticos básicos:

- a. El de desarrollo del currículo, y
- b. El sistema de instrucción (Hutchinson, 1978: 80).

Frida Díaz Barriga opina que "...para Johnson los resultados del aprendizaje no se restringen a objetivos conductuales observables", sino que se extienden a la formación y educación de los alumnos (Díaz B., s/f: 29).

2. Metodología Curricular Moderna.

Con el propósito de dar presencia a las propuestas metodológicas actuales, y al mismo tiempo, dar seguimiento formal a las ya mencionadas; presentamos la continuación la clasificación sintetizada sobre metodología curricular elaborada por la psicóloga Frida Díaz Barriga (s/f: 30) con base en el pensamiento latinoamericano sobre el tema. Entre ellas tenemos:

a) Modelos Curriculares Tecnológicos

Modelo curricular de Glazman e Ibarrola.

- Glazman e Ibarrola (1978) proponen un modelo dirigido ante todo a la estructuración de un Plan de Estudio al que conciben como 'proyecto de investigación' por sus características inherentes y que consiste de cuatro

fases, entre ellas: Objetivos generales, objetivos específicos, objetivos intermedios y evaluación.

Enfatizan que los planes de estudios deberían ser verificables, sistemáticos y continuos. Además de hacer referencia a la selección y determinación de productos los cuales dependen de factores externos, tales como, “el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional, las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios del aprendizaje” (Glazmán, Ibarroia, 1980. 14-15).

Modelo curricular de Arnaz.

Según su modelo metodológico, éste consta de cuatro etapas:

1. Elaboración del currículo, el cual divide en dos porciones:
 - a. Formulación de objetivos, con base en:
 - Estudio de las necesidades.
 - Características del estudiante.
 - Perfil del egresado.
 - b. Elaboración del plan de estudios.
 - c. Diseño del sistema de evaluación.
 - d. Elaboración de cartas descriptivas.
Instrumentación de la aplicación del currículo. Incluye los siguientes elementos:
 - a. Entrenamiento de profesores.
 - b. Recursos didácticos.
 - c. Ajustes al sistema administrativo, etc.

Aplicación del currículo.

Evaluación del currículo, que abarca:

- a. El sistema de evaluación.
- b. Las cartas descriptivas.
- c. El plan de estudios.

d. Los objetivos curriculares (Díaz B., s/f: 31).

Este modelo es coherente con las necesidades que requiere un currículo por la cantidad de elementos que se tomen en cuenta y que en todo momento es un modelo integral.

Modelos Curriculares Sociopolíticos o Críticos.

Las finalidades de este modelo abarca:

- el rechazo a los enfoques tecnológicos y conductistas (Giroux, 1995: 6).
- su enfoque se centra en el binomio educación-sociedad, y hacen hincapié en los aspectos sociales, políticos e ideológicos sobre el currículo. Entre las propuestas sociopolíticas sobresalen los siguientes modelos:

Modelo curricular de Stenhouse.

Lo más relevante de esta propuesta reside en su perspectiva integradora, "tan sensible además al objetivo de que curriculum y desarrollo del propio profesor vayan unidos ..." (Stenhouse, 1998: 15). En vez de la rigidez de los objetivos Stenhouse propone su 'modelo curricular de proceso' en el cual considera que el conocimiento tiene estructura compuesta de procedimientos, conceptos y criterios. Y por último, para mayor operatividad del curriculum, adiciona el pensamiento del profesor como catalizador del proceso integrador del curriculum y su implementación didáctica.

Otros conceptos interesantes en su modelo incluyen 'la formación y cambio de actitudes en el docente y alumnos', así como las formas de evaluación las cuales conforman un todo democrático. el docente obtenga su autonomía a través de la cual se puedan elaborar proyectos curriculares para los estudiantes.

“La innovación para Stenhouse está en entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y prácticas se imbrican estrechamente”(1998: 15),

es lo que nos expresa Gimeno Sacristán en el prólogo al libro *Investigación y Desarrollo del Currículo* de L. Stenhouse.

Modelo Reconceptualista.

En este enfoque sobresalen connotados personajes en el ámbito de la crítica al sistema educativo actual, entre ellos: Giroux, Apple, McLaren, Bowles y Gintis, y otros más. No existe un modelo definido en cuanto a la metodología curricular; sin embargo, este enfoque está ligado con la hermenéutica, dado que “ha desempeñado un papel importante ayudando a los maestros a investigar las dimensiones latentes y manifiestos del conocimiento y de las relaciones en el salón de clases” (Giroux 1995: 235), a través del lenguaje y del pensamiento los individuos interpretan y dan significado al mundo en que ellos se desenvuelven.

La educación ciudadana es el fin último de la pedagogía crítica, perteneciente a este modelo, “para educar al ciudadano en la participación inteligente y activa en la comunidad cívica” (Giroux 1995: 235). Este modelo aunque difícil de llevar a cabo en el campo de la enseñanza del idioma inglés sirve como complemento de cualquier modelo curricular por sus implicaciones de carácter ideológico.

i) Modelo Curricular Modular por Objeto de Transformación.

Este modelo curricular tiene como fundamento las teorías críticas sobre educación en donde la relación teoría-práctica abarca la problemática del

currículo. Éste se construye con base en problemas reales de los protagonistas del proceso educativo y a la sociedad en general (Gimeno s., 1988: 45).

La parte principal metodológica de los modelos curriculares modulares tienen la particularidad de organizar los contenidos de enseñanza a partir de núcleos integrados. El núcleo integral o integrador consiste en problemas amplios, unidades de trabajo, o temas unificadores que proporcionan el contenido básico de ciertas asignaturas o disciplinas. Estos conservan su referencia a la unidad o problema (Taba, 1977: 80). Este sistema de enseñanza, identidad, pero el contenido es seleccionado y enseñado con especial conocido también como propuesta 'alternativa,' fue creado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Plantel Xochimilco (México), en la década de los años setenta. Prácticamente, en este modelo, en vez de realizar el diagnóstico de necesidades, es más conveniente establecer un marco de referencia, que consiste en elaborar una aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales a través del análisis de la formación económico social en la cual se efectúa (Díaz B., s/f.: 32-33).

En vez del mapa curricular compuesto de cartas descriptivas, la propuesta recurre a construir un programa analítico que el maestro debe interpretar con base en el contexto particular en el cual desarrolla su misión. Según este modelo, las etapas que conforman un plan de estudios son los siguientes:

- Marco de referencia del plan
- Determinación de la práctica profesional.
- Estructuración curricular.
- Elaboración de módulos.
- Evaluación del plan de estudios (Díaz B., s/f.: 32-33).

En esta estructura, cada una de las partes representa una alternativa a cada elemento del modelo tecnológico, que es una de las metas propuestas.

Modelo Curricular Constructivista.

Toda vez que nos referimos al constructivismo evocamos el concepto de construcción del conocimiento. Este enfoque de carácter epistemológico ha repercutido grandemente en la nueva visión de la enseñanza. El marco referencial está constituido por diversas fuentes psicológicas las que citamos a continuación:

- El constructivismo psicogenético de Piaget que se centra en el estudio y el contenido de la mente de los individuos (Díaz B., Hernández, 2002: 27), más claramente “la inquietud de Piaget radicaba en poder establecer una vinculación entre los aspectos biológicos, mentales y sociales” (García G., 1989: 20). Sin embargo, se le criticó la ausencia de las implicaciones sociales en su enfoque. Para Piaget, la inteligencia aparece antes que el lenguaje en los seres humanos. Esta etapa se le conoce por inteligencia sensomotora y es conducente a la estructuración del universo de ellos. Estudia la evolución mental por estadios hasta culminar en actos de

inteligencia práctica o ‘insight’. En educación el respeto a las etapas del desarrollo mental es esencial.

En su obra reconoce la acción como esencial para el conocimiento. El conocimiento de las cosas y su consecuente transformación a través de la simulación es una de los principios de la educación.

- El desarrollo de dominios de origen social cuyo núcleo es el constructivismo social de Vigotsky, que son los mecanismos de orden sociocultural (García G., 1989: 20) de la psicología. Según este punto de vista, el desarrollo cognitivo humano sucede en un contexto social; los desarrollos psicológicos individuales son derivados de los aspectos sociales del proceso. Nosotros los seres humanos compartimos ciertas funciones cognitivas naturales con los animales, tales como la memoria, aprendizaje, y otros. Sin embargo, el desarrollo de las funciones mentales de orden superior es lo que diferencia a los humanos, siendo el desarrollo de estas funciones dependientes del contexto social y de la interacción social. En palabras de Vigotsky cada función mental superior se desarrolla primeramente en un plano social y posteriormente se internalizan en el plano individual.

Vigotsky estudió también el lenguaje al que consideró una herramienta y una representación simbólica indispensable para la función cognitiva. Consideró que las herramientas eran mediadores entre las funciones naturales elementales y las funciones mentales de orden superior. Los sistemas simbólicos tales como el lenguaje sirven de mediación en los procesos psicológicos propios del humano.

La teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel (1976). Este autor considera que el proceso del aprendizaje consiste en una reestructuración de las funciones cognitivas, y como resultado el aprendizaje implica transformación y no una asimilación pasiva. Esta transformación se logra a través de la interacción entre los materiales de estudio y el

conocimiento previo que el sujeto posee en forma de esquemas mentales, aunado a las características o motivaciones del sujeto.

En síntesis, el aprendizaje significativo de Ausubel es la formación de estructura de conocimiento integrada a través de la relación entre el nuevo conocimiento y los esquemas mentales (ideas previas) del sujeto.

- La teoría de los esquemas. Los esquemas son abstracciones o generalizaciones que el individuo hace con base en vivencias, conceptos o hechos que experimenta y que interrelacionan, formando así una estructura cognitiva. (Díaz B., Hernández, 2002: 39; Carrel; Devine; Eskey, 1989: 73; Coll, 1990: 169-170). La teoría de los esquemas es el eje sobre el que se construye el modelo de lectura y los esquemas mentales del lector. De ello, podemos inferir la pertinencia del constructivismo en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, conceptos que retomaremos posteriormente.
- El aprendizaje cooperativo. Es el punto máximo del constructivismo dado que constituye el objetivo de la enseñanza de los idiomas en general: *un proceso de negociación*. Se refiere este concepto a la acción conjunta de los alumnos por mediación de intercambios comunicativos para construir significados. Este proceso toma en consideración metas que serán compartidas por los estudiantes, como un compromiso de que el logro lo alcanza el grupo, no el individuo. Uno han entendido y completado la actividad con éxito" (Díaz B.; Hernández, 2002: 108). En esta actividad se enfatiza la promoción de valores y habilidades sociales, tales como la empatía, cooperación, respeto, tolerancia, de los fines consiste en que "El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros han entendido y completado la actividad con éxito" (Díaz B.; Hernández, 2002: 108). En esta actividad se enfatiza la promoción de valores y habilidades

sociales, tales como la empatía, cooperación, respeto, tolerancia, etcétera, y el intercambio de sus respectivos puntos de vista, incluyendo la promoción del desarrollo intelectual. Dentro de la dinámica de la didáctica, se recomienda este aprendizaje cooperativo en el desarrollo de experiencias de aprendizaje de los cursos de comprensión de textos en inglés.

En la enseñanza de los cursos mencionados este enfoque desempeña un rol decisivo en ella a causa de la frecuencia con que se ponen en práctica las experiencias de aprendizaje en ese sentido.

¿Qué postula el constructivismo?

Este enfoque postula que el conocimiento se construye a través de un proceso mental a como hemos mencionado anteriormente, tales como la elaboración de mapas conceptuales, esquemas de conocimientos, motivación, esquemas mentales, y otras características no menos importantes. De esta forma el marco de referencia lo constituye los enfoques cognitivos a los cuales ya hemos hecho referencia anteriormente.

Un autor representativo actual de este modelo es el psicólogo César Coll quien ha propuesto el modelo del Diseño Curricular Base (Díaz B., s/fi. 34), el cual se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje escolar. Además de los fundamentos de esta teoría incluye, un marco legal y los resultados de una serie de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos.

La concepción constructivista no es una teoría, ---según César Coll --- sino más bien constituye un marco explicativo fundamentado en los conceptos social y socializador de la escuela. Las diversa aportaciones, constituidas en el marco de referencia citado anteriormente, se integran y

forman un denominador común de acuerdo con esos conceptos. Este marco explicativo, por su parte, es un instrumento único para el análisis de los problemas y situaciones educativas; además sirve como una herramienta de gran versatilidad para la toma de decisiones en lo que respecta a la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo. Articula, además, un conjunto de principios cuya función consiste en diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre el proceso educativo; de esta manera puede cumplir con la labor atribuida a los 'pensamientos psicopedagógicos' de los docentes, así también, a las teorías sobre el procesamiento de información. En resumen, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de enseñanza se origina en el hecho obvio que accesa al ser humano, aspectos de la cultura que son fundamentales para el desarrollo personal, de equilibrio personal, de inserción personal, de relación interpersonal, motrices y de desarrollo cognitivo (Coll, 1999: 74-75).

Otros autores emiten la hipótesis de que dichas teorías funcionan como un marco desde el cual educir problemas y buscar sus respectivas soluciones en un plano dialéctico e interactivo que cuando se considera el binomio 'teoría y acción'.

Tanto la descripción del contexto general que rodea la enseñanza de la materia de comprensión de lecturas en inglés y sus necesidades (institucionales, académicas, de los docentes y de los estudiantes), y la teoría curricular forman la fundamentación sobre la que se apoya el modelo curricular, núcleo de esta tesis. Como complemento a esta fundamentación presentamos a continuación el pensamiento sobre teoría curricular específica de esa enseñanza, particularmente referente al 'inglés sobre propósitos específicos'.

CONSIDERACIONES CURRICULARES ESPECIFICAS A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES

Esta porción corresponde a la segunda parte del capítulo dos en el cual abordaremos lo correspondiente al aspecto curricular de la enseñanza de la materia de manera específica, es decir tratando aspectos que atañen directamente a la enseñanza del 'inglés para propósitos específicos', sus particularidades y funciones.

En lo referente a los currículos específicos de la materia en cuestión: *Comprensión de Lecturas en Inglés*, Candlin (1984) sugiere que ellos se refieren, más apropiadamente, al aprendizaje del lenguaje, a la experiencia y propósito del aprendizaje, y a las relaciones de los roles de los docentes y estudiantes (Candlin, 1984: 80). En tanto que Allen (1984), por su parte, expresa que el currículo involucra el complejo total de los factores filosóficos, sociales y administrativos que contribuyen a la planificación de un programa educativo (Allen, 1984: 22).

De esto se desprende la complejidad evidente en la elaboración de un modelo de currículo; de lo que sí estamos seguros es de la condición *sine qua non*, en el proceso educativo, de los principios del desarrollo del currículo: planificación, implementación y evaluación de los programas de idiomas. Ambos autores, Candlin y Allen, proveen parcialmente el significado, tal vez completo si unimos las dos ideas de lo que pueda significar el currículo.

Por la misma complejidad procesual y/o estructural es posible agrupar las diferentes perspectivas sobre el concepto de currículo en cuanto a su organización. Al respecto, Nunan (1985: 4) menciona los siguientes enfoques:

Planificación curricular: Este concepto está en relación directa con la identificación y análisis de las necesidades y propósitos de los alumnos, al establecimiento de metas y objetivos, a la selección y graduación de los contenidos, a la organización de la secuencia del aprendizaje, a la correcta selección, adaptación, o desarrollo de materiales, a las tareas de aprendizaje, y instrumental del proceso educativo en nuestro caso particular para el Centro de Lenguas Extranjeras. valoración y herramientas de evaluación. Implica la creación.

El currículo en acción: Se refiere más que todo a lo que se refiere dentro del salón de clases. Aquí podemos observar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y al estudio de las formas en que las intenciones de los planificadores del currículo, desarrolladas durante la fase de planificación, se trasladan a la acción.

El currículo como valoración y evaluación: En este enfoque trataremos de indagar lo que se ha aprendido y lo que se ha fallado en aprender en relación con lo que se había planeado. Aún más, trataríamos de averiguar el porqué ciertas partes tuvieron éxito y otras habían fallado, y posiblemente sugerir recomendaciones acerca de cambios para mejorar el currículo para el futuro.

El currículo como función institucional: Abarca la administración de la institución de la enseñanza considerando los recursos disponibles y su uso, la relación entre la comunidad y la escuela, cómo las decisiones de la administración afecta lo que pasa en el salón de clases.

Estas perspectivas, en su conjunto, representarían lo que es el campo del currículo, y no necesariamente la consideración de una sola perspectiva para su configuración. La finalidad de esa integración permite una sana coherencia entre estas características, lo cual resultaría en una clase de inglés que reflejaría esa armonía, no solamente en la relación con los documentos, sino también en la práctica en el salón de clases, en los

materiales y en resultados consecuentes, todo esto como una unidad coherente.

Dado que nuestro interés reside en la aplicación de los principios curriculares al proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia 'comprensión de lecturas en inglés', es perentoria la necesidad de saber seleccionar el enfoque curricular idóneo al curso en cuestión.

EL CURRÍCULO PARA LOS CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS.

A causa de tantas divergencias, al principio de esta obra definimos precisamente al currículo como una tarea compleja y hasta cierto punto imposible de lograr, y particularmente en la enseñanza de idiomas, a pesar de que nosotros tengamos en mente la concepción de que el currículo es un proceso cuyo fin es coadyuvar al desarrollo y crecimiento humano. Generalmente, se adopta una posición política que consiste en concentrarnos en el desarrollo e implementación en los planes educativos y en los resultados de la enseñanza (Posner, 1998: 5-7).

En conclusión, dado que el tema anterior es un argumento sin final, nuestra posición sería concentrarnos en lo que es nuestro modo de pensar: el currículo es un proceso para concretar una teoría o modelo pedagógico para lograr una enseñanza efectiva y un desarrollo armónico del individuo y de un grupo particular en un momento específico.

Particularidades en la Enseñanza del Idioma Inglés, específicamente en los Cursos de 'Comprensión de Lecturas'.

Al inicio de esta obra, hemos analizado, brevemente, el concepto de 'inglés para propósitos específicos', como comúnmente se conoce en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y cuyo motivo principal

supone suplir las necesidades de los estudiantes por el idioma meta en el aspecto profesional. Un estudiante de computación que lee solamente textos en inglés sobre aspectos sociales, psicológicos y políticos obtiene información valiosa para su formación personal, indudablemente; sin embargo, este conocimiento adquirido no cumple cabalmente con las expectativas e intereses para su formación profesional a como se especifica en la meta establecida por el Centro de Lenguas Extranjeras. El estudiante en el nivel universitario requeriría formación e información específica sobre su futura profesión, y en determinados casos, para su formación como investigador; aspectos que no se consideran en la enseñanza actual del idioma inglés. Necesariamente un estudiante universitario requiere dominar el idioma extranjero para complementar su calidad profesional dentro de su especialidad.

La información obtenida a través de los cursos de comprensión de lecturas en inglés bajo la modalidad de 'inglés para propósitos específicos' coadyuvará a:

- complementar los conocimientos profesionales que el estudiante ha recibido durante sus estudios,
- motivar a los estudiantes a iniciarse en el campo de la investigación a través de temas sobre su especialidad en textos en el idioma inglés.
- incrementar los intereses personales y profesionales de cada uno de los alumnos.

H. G. Widdowson cita a los autores Halliday, McIntosh y Strevens (1964) que mencionan lo siguiente:

"Inglés para servidumbre civil; para policías; para funcionarios de la ley; farmacéuticos y enfermeras; para especialistas en agricultura; para ingenieros y mecánicos. Cada una de estas necesidades especializadas requiere, antes que puedan ser suministradas por los materiales de

enseñanza apropiados, estudios detallados de lenguajes y registros especiales realizados sobre bases de amplias muestras del idioma utilizado por las demás personas involucradas en particular. Es completamente posible averiguar qué inglés se usa en la operación de estaciones de energía en la India: una vez que esto se ha observado, anotado y analizado, puede, al fin, diseñarse con confianza y certeza un curso de enseñanza para impartir tal conducta del idioma” (p. 2).

Así también Munby (1978) aboga por el uso de 'inglés para propósitos específicos': "Más específicamente, la contención ha sido que, cuando se identifica el propósito para el cual se requiere el idioma meta, la especificación del programa es directamente derivable de la identificación previa a las necesidades de comunicación de ese participante en particular..." (p. 21).

Esta apología sobre el uso del 'inglés para propósitos específicos' a nivel universitario tiene como prioridad el establecimiento y posible aplicación, en particular, en la ENEP Aragón, para los cursos de comprensión de lectura en inglés que se ofrecen en este recinto; el establecimiento de un cambio cualitativo en la enseñanza de dichos cursos.

De esta manera se estaría suministrando un tipo de enseñanza que da cumplimiento a los intereses de la comunidad y estudiantado en general, facilitando óptimamente el enriquecimiento del perfil profesional.

La decisión de iniciar los cursos de 'inglés para propósitos específicos' corresponde a las autoridades del recinto, y asimismo su implementación. Por ejemplo, autoridades británicas y mexicanas, y británicas y colombianas acordaron establecer programas de ESP, o sea, 'inglés para propósitos específicos' en las universidades de México y Colombia, en vista de que los

cursos normales o tradicionales de inglés no estaban preparando estudiantes al nivel de competencia en inglés como destreza auxiliar que facilitara sus estudios académicos o como instrumento que asegurara las habilidades adecuadas en la lectura de inglés por los estudiantes universitarios. Dichos proyectos se concretaron en el CELE, la FMVZ, la Facultad de Derecho y la Facultad de Odontología de la UNAM.

Este tipo de cursos, 'inglés para propósitos específicos' se sigue practicando actualmente en esas facultades y escuelas de la UNAM, y también en la UAM con éxito creciente.

Este tipo de cursos, basados en la metodología de inglés para propósitos específicos', a como se observará posteriormente, se adecúan al modelo curricular de Hilda Taba cuyas etapas presentamos a continuación:

- Paso 1: Diagnóstico de las necesidades.
- Paso 2: Formulación de objetivos.
- Paso 3: Selección del contenido.
- Paso 4: Organización del contenido.
- Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje.
- Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje.
- Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo. (Taba, 1974: 26).

Estos pasos a seguir en la formulación del currículo están destinados -- según Taba --- " a que los estudiantes puedan aprender" (1974: 27), como observaremos, hemos considerado estas etapas en la formulación del modelo curricular puesto que es una propuesta flexible que se adapta a las necesidades de la enseñanza de los idiomas.

Como una especie de corolario, estas concepciones sobre la elaboración del currículo son las más representativas entre la literatura de este controversial campo. Una inquietud nos surge con esta interrogante:

¿Cuál o cuáles son los conocimientos que consideraremos idóneos en la construcción de un modelo o guía curricular para los programas del Centro de Lenguas ?

La decisión a tomar es un elemento vital para el desarrollo futuro de dichos programas del curso total y corresponderá a un comité conformado por especialistas y maestros en la materia, juntos trabajando en colaboración directa para un resultado óptimo. Díaz Barriga; Lule; et al. Consideran que “La toma de decisiones sobre el plan curricular y los programas de estudio debe llevarlas a cabo un equipo multidisciplinario de expertos en la disciplina o disciplinas involucradas en la profesión, junto con psicólogos educativos, pedagogos, administradores, etc.” (2000: 114).

Esta gama de conceptos y definiciones los hemos presentado con el ánimo de dejar establecido un fundamento versátil sobre la cual apoyar teóricamente la elaboración del currículo de comprensión de lecturas en inglés. Entre los modelos curriculares presentados por reconocidos autores en la rama del currículo, las teorías son de un inmenso valor epistemológico en las circunstancias y épocas en que fueron conocidas. Así descollaron autores de este periodo, tales como Tyler, Taba, Popham, Beauchamp, entre otros, incluyendo a autores de habla española, por ejemplo, Coll, Pérez Gómez, Angulo, Glazman e Ibarrola, Díaz Barriga, entre otros. De cada uno de los enfoques curriculares guardamos los conceptos e ideas que han influido y perdurado hasta hoy en todas las categorías de la educación formal. Es el bagaje teórico con que contamos y disponemos para la elaboración de los documentos del proceso enseñanza-aprendizaje de los cursos de comprensión de lecturas.

ENFOQUE SOBRE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES.

En la enseñanza de los idiomas extranjeros, el lenguaje es considerado un producto social, como axioma inicial, por medio del cual el hombre, otro producto social, interacciona con sus homólogos con el fin de solucionar sus problemas y necesidades existenciales.

Retomando las consideraciones del capítulo 1 relativo al contexto en el que se desenvuelve la enseñanza de la materia de 'comprensión de lectura en inglés', deducimos la necesidad de impartir el curso bajo el diseño curricular de 'inglés para propósitos específicos'. Las razones por las cuales se prefiere el enfoque del 'inglés para propósitos específicos' en vez de los cursos tradicionales se traducen en:

- ❖ Atención a las necesidades e intereses profesionales de los alumnos en el proseguimiento del perfil profesional.
- ❖ Facilidades a las disciplinas curriculares de las carreras en la construcción del conocimiento profesional mediante la interpretación de textos en inglés.
- ❖ La preparación sistemática y actualizada para hacer frente a los retos de la globalidad: comercio internacional, tecnología y preparación académica. Hutchinson afirma que: "El inglés se convirtió en el idioma de la tecnología y el comercio aceptado internacionalmente" (Hutchinson: Waters 19).
- ❖ Ayuda en las investigaciones científicas mediante textos escritos en el idioma inglés o por lo menos estar al tanto en los avances de la disciplina de su especialidad.
- ❖ Diferenciar los campos científicos al facilitar el estudio de cada rama del saber en textos, revistas, reportes, manuales y artículos.

En términos generales, el curso de 'inglés para propósitos específicos' tiene un interés utilitario dado que permitirá a los alumnos satisfacer sus

intereses o necesidades al posibilitar el alcance de otras metas ulteriores. Hutchinson y Waters (1978: 103) se refieren a que el estudiante esté claramente consciente del porqué él requiere el inglés para propósitos específicos. “no es tanto la naturaleza que distingue al ‘inglés para propósitos específicos’ del inglés general sino la conciencia de la necesidad” (Hutchinson; Waters, 1978: ibid.).

A diferencia de los cursos generales de inglés en el que se enseñan las cuatro habilidades lingüísticas, el ‘inglés para propósitos específicos’ posee características propias entre las que sobresalen:

- Un mínimo de tiempo dado que se atiende solamente las habilidades para el que se requiere: la lectura.
- Los cursos son diseñados particularmente para jóvenes adultos, es decir abarca la etapa universitaria
- El estudio abarca el registro de la disciplina (vocabulario especializado), gramática especializada, también, y habilidades o destrezas específicas para la interpretación de textos en el idioma meta.
- Existe similitud en cuanto a las necesidades debido a que los estudiantes están conscientes del objetivo y necesidades académicas (Robinson, 1980: 12).
- El contenido programático o temas de lectura están de acuerdo con las materias de la especialidad, lo que le permitirá profundizar, fijar o ensanchar su conocimiento disciplinario.

De estas consideraciones abstraemos la pertinencia o adecuación de los cursos de inglés bajo el enfoque de ‘inglés para propósitos específicos’, puesto que los estudiantes universitarios, generalmente, a partir de los 18 años, necesitarán recurrir a textos académicos escritos en inglés acerca de su futura profesión. Estos alumnos, por lo tanto, estarán conscientes de la oportunidad de ‘aprender a aprender’ en forma independiente y responsable. Bajo esta concepción podemos inferir lo adecuado que es el ‘inglés para propósitos específicos’ para alcanzar los objetivos propuestos deducidos del análisis de necesidades.

El marco teórico de este diseño es el 'enfoque comunicativo' de la lingüística aplicada por las siguientes razones:

- a) La comprensión de lectura así como la literatura son aspectos importantes en la comunicación humana.
- b) La lectura es una de las cuatro habilidades lingüísticas.
- c) Cumple las necesidades de los estudiantes dado que ellos necesitan estas habilidades para comunicarse en situaciones apropiadas a sus estudios o profesiones (Moore, 1987: 5).

Lo básico no consiste en la corrección gramatical, sino en la formulación correcta de las funciones lingüísticas que el discurso debe llenar. Widdowson expresa lo siguiente al respecto:

“Podemos decir que la comprensión del idioma como uso involucra dos tipos de habilidades para seleccionar, primero, qué forma de oración es correcta para un contexto lingüístico particular. La segunda, es la habilidad para reconocer cuál se cumple en una oración en una situación particular” (Widdowson, 1978: 6).

En el caso de 'comprensión de lectura en inglés' las funciones comunicativas son, entre otras, inferencia, clasificación, narración, descripción, síntesis. Sin pretender ahondar en el aspecto lingüístico, este contexto nos ubica apropiadamente en el tipo de programa educativo que queremos diseñar. El enfoque comunicativo es la respuesta adecuada al enfoque conductista por las que ha transitado la enseñanza de comprensión de lectura en inglés.

La propuesta elaborada por McKay y Bosquet (1981) contiene las cualidades y características predominantes al considerar el enfoque comunicativo como núcleo de la propuesta, los aspectos de la pedagogía

constructivista y la psicología cognoscitivista, bajo una filosofía humanista, sin considerar las otras disciplinas, no menos importantes, que intervienen en su conformación.

Dado que la materia del idioma inglés, modalidad 'comprensión de lectura en inglés', no forma parte de un plan de estudios de una determinada carrera, es viable la elaboración de un programa educativo que satisfaga las aspiraciones de una enseñanza conformado con los aspectos mencionados anteriormente. Recalcamos que el modelo curricular, factible de adaptación a las condiciones y características de la enseñanza de la materia de 'comprensión de lectura en inglés', corresponde al modelo diseñado por Hilda Taba. A este modelo curricular se adaptó el modelo lingüístico para 'inglés para propósitos específicos' de McKay (1981) en todas sus etapas.

MODELO CURRICULAR DE TENDENCIA PSICOLINGÜÍSTICA PRESENTADO POR MCKAY Y BOSQUET.

Siguiendo la secuencia del tema precedente presentamos el siguiente esquema curricular elaborado por McKay y Bosquet como un intento por conciliar el aspecto lingüístico con el modelo curricular de Hilda Taba (1974).

DESARROLLO TOTAL DEL CURRÍCULO SOBRE 'INGLES PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS'.

A. ETAPA DE DESARROLLO PRE-PROGRAMATICO.

En esta etapa se establecen las metas del curso, la base fundamental. Puede delinearse también una "fase de diseminación" para dar a conocer la utilidad del curso y atraer la cooperación de las partes interesadas, esto es, personal docente, administrativo, y otras entidades que tengan relación con la educación.

B. ETAPA DE DESARROLLO PROGRAMÁTICO

En esta etapa, determinadas fases pueden efectuarse de manera simultánea, mientras que otras suceden en forma secuenciada.

1. Fase de Recolección de Información Básica.

Punto de Partida.

Cuestionarios, entrevistas, observaciones, y listas de control.

Suministra.

Información acerca de las necesidades estudiantiles.

De lo que se identifican.

Propósitos especiales en términos de destrezas operacionales para que el alumno desarrolle estas cualidades.

2. Fase de Especificación de Metas.

Y

Traducción de las necesidades estudiantiles en objetivos pedagógicamente alcanzables.

3. Fase de Producción.

Sobre la base de la cual se seleccionan

Enfoque sobre el concepto de lengua y uso de la lengua.

Textos (oral y/o escritos).

Los cuales proporcionan.

Descripciones de algunos o de todo el idioma necesario.

Enfoque sobre la enseñanza, aprendizaje y pruebas.

De los cuales se seleccionan y secuencian.

Puntos de enseñanza.

Sobre la base de la cual.

Se desarrollan materiales de enseñanza e instrumentos de pruebas.

Y

Se diseñan procedimientos metodológicos apropiados.

4. Fase de Formación del Maestro.

Enfoque sobre la formación del maestro.

Y

Se emprende la formación correcta del docente.

5. Fase de Prueba.

Enfoque en la Evaluación Formativa.

Por lo tanto

Los materiales se enseñan bajo condiciones de observación para determinar su efectividad diaria y

se modifican a la luz de la realimentación.

Y

Se determina la congruencia entre las metas establecidas y el desempeño del estudiante.

Se revisan los materiales y los procedimientos metodológicos a la luz de esta información. Se anotan los efectos imprevistos del programa

C. ETAPA DE MANTENIMIENTO DEL PROGRAMA Y CONTROL DE CALIDAD.

Esta etapa se relaciona con la actividad de monitorear y evaluar la calidad de la enseñanza y la conveniencia de las metas establecidas, la formación docente, y los procedimientos de las pruebas (McKay Palmer, 1981: 3-4).

A continuación presentamos un bosquejo sobre las acciones a ejecutar en el desarrollo de esta proposición curricular:

UN MARCO PARA LA PRODUCCIÓN DE UN CURSO DE 'INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS'.

A. Acuerdo administrativo.

B. Análisis de Necesidades – búsqueda de información

fuentes de información

medios de extraer la información

medios de evaluar la información extraída

C. Diseño Programático -- basado alrededor de dificultades

textos auténticos

destrezas de lectura
puntos del lenguaje
enseñanza y ejercicios de evaluación

Producción de Materiales -- versión piloto

revisión

versión segunda piloto

revisión

versión final

D. Proceso de Enseñanza – Aprendizaje -- estudiantes

materiales

docente

E. Evaluación -- pre-test

ítems - materiales

ejercicio

texto

unidad

curso

post-test

F. Investigación Básica -- análisis de necesidades materiales, el proceso enseñanza / aprendizaje y su evaluación. Proyectos separados de investigación.

Este esquema representa los pasos sugeridos en la implementación del currículo propuesto siguiendo los lineamientos para 'inglés para propósitos específicos' en la implementación de los cursos efectuados en Ciudad Universitaria (McKay, 1975).

RELACIÓN TEORÍA CURRICULAR – PROPUESTA CURRICULAR.

Con el propósito de contar con bases firmes que nos permitan tomar decisiones acertadas es conveniente establecer, en primer lugar, los fundamentos curriculares de la carrera que se va a diseñar. "La primera etapa

de la metodología consiste en la fundamentación del proyecto curricular” (Díaz B., Frida; Lule, Pacheco, et al., 1990: 47) concepto que ha sido nuestra principal preocupación para establecer el currículo de la materia ‘comprensión de lecturas en inglés’, núcleo de la presente tesis, como una materia complementaria de la carrera que se trate. Esta fundamentación que ya hemos comentado al principio de este capítulo se compone de dos partes: las necesidades y contexto de la enseñanza del idioma inglés en cuanto a la comprensión de lecturas y, en segundo lugar la teoría curricular, que hemos subdividido en dos partes, la teoría curricular general y la teoría curricular específica del idioma inglés para la enseñanza de los cursos de comprensión de lecturas en ese idioma. Esto nos ha proporcionado la posibilidad de un proyecto sustentado en bases científicas actualizadas

De acuerdo con la organización de esta tesis, proponemos un modelo curricular con las características propias para la materia en cuestión que considere estas teorías que permita la selección y organización del contenido y los demás elementos incluyendo una evaluación de carácter interna, que se va referir al cumplimiento de los objetivos en relación con el perfil profesional de la carrera a la cual se apoya (Díaz B., Frida, et al., 1990: 50).

Los resultados de esta evaluación proveen a los curricularistas con los elementos para diseñar un programa educativo formal y flexible al mismo tiempo.

Por estos motivos afirmamos la necesidad de una fundamentación teórica y práctica para la elaboración de cualquier currículo, como sustentamos en esta tesis.

CAPITULO 3

PROPUESTA CURRICULAR DE TENDENCIA PSICOLINGÜÍSTICA.

3. PROPUESTA CURRICULAR DE TENDENCIA PSICOLINGÜÍSTICA.

Retomando lo básico del contenido teórico de esta tesis presentamos esta propuesta curricular con la intención de superar el estado actual del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, comprensión de lecturas, de esta escuela el cual ha demostrado ser anacrónico, poco eficaz en su cometido y desviado de su finalidad original.

Esta propuesta está fundamentada en los principios de la teoría cognoscitiva, enfocada hacia la enseñanza del 'inglés para propósitos específicos'. Como hemos mencionado, este currículo ha sido adoptada por reconocidos centros de enseñanza superior, particularmente en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM en Ciudad Universitaria.

Nuestra propuesta capta e integra el modelo curricular de Hilda Taba (1974), y el modelo curricular de McKay y Bosquet (1981) desde el punto de vista lingüístico. Nuestra propuesta se basa en tres etapas que desglosaremos a continuación:

Etapa 1.: Preparación.

Etapa 2.: Realización.

Etapa 3.: Monitoreo y continuidad.

MODELO CURRICULAR PARA EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA ENEP ARAGÓN.

Etapa 1. Preparación: Estudiar las posibilidades reales de implementar un programa de 'inglés para propósitos específicos' al informar y atraer la atención de partes o individuos que pudieran estar interesados en colaborar en el desarrollo del programa y su currículo. Por ejemplo,

las diferentes coordinaciones de las carreras de la escuela.

Etapa 2. Realización: Herramienta indispensable en la toma de decisiones.

Contiene las siguientes fases:

- Recolección de información y datos. Diagnóstico de necesidades.
- Especificación de metas y objetivos.
- Fase de producción. Selección y organización del contenido. Materiales.
- Formación del docente.
- Fase de evaluación. Formativa y sumativa.
Evaluación de materiales.
Evaluación del texto.
Evaluación de la unidad.
Evaluación del curso.

Etapa 3: Monitoreo y continuidad.

- Observación analítica y crítica del proceso en sus elementos.
- Metas adecuadas y formación del docente para el logro de las metas.
- Métodos y procedimientos evaluativos adecuados a la realidad.

COMENTARIOS AL ESQUEMA PROPUESTO.

Etapa de Preparación.

Esta etapa abarca desde la decisión tomada por las autoridades de la institución por cambiar, modificar o reformar los programas existentes hasta

el establecimiento de un plan o 'fase de diseminación', cuya función es la de atraer la atención o apoyo moral o material (o financiero) de las personas, grupos, instituciones interesadas en el desarrollo del programa de 'inglés para propósitos específicos'. En esta fase es importante mencionar la retroalimentación obtenida al aceptar sugerencias, opiniones, comentarios, etc. de maestros, administradores, coordinadores, estudiantes, etcétera, o de diversas personas o instituciones que hayan tenido conocimiento o experiencias en este campo de la educación.

A continuación de la toma de decisión, es conveniente dejar establecida, en términos generales, la política del centro en cuanto al propósito del programa, por ejemplo, "se establecerán etapas para asegurar que los estudiantes de este recinto universitario alcancen el dominio de leer textos en inglés en su respectivo campo de estudio", en forma similar a una introducción que señala la(s) meta(s) de la política a seguir. La meta del Centro de Lenguas Extranjeras UNAM – Aragón para el curso de comprensión de lectura en inglés dice: "Ejercitar al alumno en habilidades y estrategias para leer y comprender textos escritos en el idioma meta relacionados con sus áreas de estudio" (Memorias XV Aniv., 1991: 54), lo cual como mencionamos en el capítulo anterior se enfoca evidentemente al establecimiento de un curso de 'inglés para propósitos específicos'.

Después de expresar las intenciones institucionales, es conveniente mencionar, de manera especial, la obtención material, financiera y personal de los insumos del proyecto para su implementación oportuna. Esta fase corresponde a la decisión del Centro de Lenguas Extranjeras, la administración, en particular la Dirección del Recinto, u otras instituciones, para la iniciación del proyecto.

La valoración de las necesidades es un factor decisivo en la elaboración del programa de los cursos de 'inglés para propósitos específicos', su origen, parcialmente, proviene del ambiente laboral

Etapas de Realización del Programa.

La presente etapa involucra la sucesión de actividades que se interrelacionan, y que incluyen fases por medio de las cuales se obtiene valiosa información sobre la naturaleza del programa. Entre esta información se encuentran los objetivos del programa, elaborados con base a la información clave obtenida en la fase anterior. Incluye, además, la preparación de materiales, tales como textos, selección del contenido a estudiar, guía de estudio, o cualquier otra actividad que contribuya al buen logro de esta etapa.

La primera fase de esta etapa se refiere a la obtención de información, datos útiles, que servirán para la estructuración del proyecto, que comentamos a continuación:

Fase de Recolección de Información Básica.

Las actividades que componen esta fase están destinadas a la obtención objetiva de las necesidades, tanto de los receptores de la enseñanza (estudiantes, comunidad e institución) como de los encargados de impartirla (docentes). El propósito de esta fase es de suma importancia para la elaboración o revisión del currículo de la materia 'comprensión de lecturas en inglés', dado que a través del análisis de necesidades se mantendría el currículo en concomitancia con las necesidades de la época y, en especial, de los estudiantes; de esta manera responder a las expectativas de la sociedad (Valette y Disick, 1992: 305). Es por intermedio de la recolección de datos sobre las necesidades que podemos estructurar o reestructurar un

currículo a partir de la realidad concreta y su problematización. Por estos motivos la determinación de efectuar esta fase es indispensable para la correcta formulación del currículo.

Dado que el diagnóstico de necesidades opera en diferentes niveles del proceso de cuestión, para la enseñanza del inglés, modalidad de comprensión de lectura, es de extrema importancia porque permitiría conocer la realidad educativa del alumno, su problemática, su potencialidad y sus expectativas; mejorar nuestra visión sobre el alcance de los idiomas en el perfil profesional; conocer las debilidades y potencialidades de los docentes y alumnos; desarrollar una metodología congruente con los fines del programa; conocer las causas del bajo rendimiento académico si lo hubiere; control sobre los factores que afectan el logro de los objetivos delineados; otros factores no menos importantes.

Las necesidades son variadas si se analizan desde puntos de vista diversos, en nuestro tema: estudiantes, docentes, institución, metodología, entre otros, para esto las podemos clasificar de acuerdo con el fin que propugna el programa de enseñanza. Así la clasificación sobre las necesidades abarca:

- a. 'Necesidades reales': para lo que los estudiantes necesitan el idioma meta, por ejemplo, la elaboración de un curso de lectura en leyes con el propósito de dar cumplimiento a los requisitos de titulación en la institución.
- b. 'Necesidades futuras hipotéticas': para satisfacer necesidades futuras indeterminadas. Ejemplo, un curso de inglés posesión, diseñado para estudiar en una universidad en un país de habla inglesa, cuando la

proporción de estudiantes que alcanzan ese fin es ínfima.

c. El tercer tipo corresponde a los 'deseos del estudiante'. Significa lo que al estudiante le gustaría realizar con el idioma meta, independientemente de los objetivos del programa. Es un deseo individual que no corresponde a la realidad presente.

d. Finalmente, las 'necesidades creadas por el maestro', son los intereses mal enfocados por el diseñador de cursos o el maestro que imagina esa necesidad artificial o que simplemente le gustaría imponerla en los estudiantes, por ejemplo, estudiar un curso de fonética en inglés porque cree que será de utilidad al alumno de inglés (McKay 1981: 6-7).

Las expectativas de los estudiantes sobre el idioma inglés, tanto en el curso de 'posesión' como de 'comprensión de lectura' son altas, posiblemente a causa de la situación económica, social e internacional del momento actual. De la misma forma, las diferentes categorías de las motivaciones son expresiones de la personalidad que las personas responsables de elaborar el currículo no deben soslayar (Halgreaves, 1993: 5; Brown, 1994: 114-115; Spert, 1973: 311), y si considerar responsablemente la inclusión de estos temas con el objeto de obtener un proceso curricular real e incluyente de los avances científicos.

Los autores Schutz y Derwing señalan al respecto que "la valoración sistemática de las necesidades y expectativas del alumno va ser una empresa muy complicada y difícil en verdad si los resultados fueran de alta calidad suficientemente para permitir algún beneficio genuino a los profesores de idiomas y a sus estudiantes"

(McKay, 1981: 30), además señalan que esta fase (en todos los programas de idiomas) está todavía en su infancia actualmente.

Entre las necesidades prioritarias de la enseñanza del idioma inglés y que se deben tomar en consideración es el reconocimiento de que muchos de los problemas del idioma son tanto sociológicos como lingüísticos en carácter (McKay, 1973: 31), en el sentido de considerar la problemática social como elemento inherente al proceso educativo, y la consideración de la problemática propia de la ciencia de la lingüística aplicada.

Como podemos observar, la importancia del diagnóstico de necesidades posee características cuyas cualidades son, hasta cierto punto, necesarias en la construcción del proyecto. Esto implica como consecuencia que el diagnóstico de las expectativas y necesidades representan un prerequisite en el desarrollo del programa en cualquier momento del proceso.

“El diagnóstico de las necesidades, entonces, es el primer paso importante para determinar cómo debe ser el currículo para una población dada”, dice Hilda Taba (1974: 27). Esta fase nos va a proveer de elementos valiosos, indispensables, para una estructuración armónica de los objetivos ‘concretos y tangibles’ y otras decisiones importantes para el currículo. Por ejemplo, nos proveerá de elementos para determinar el nivel de capacidad de los estudiantes en una clase, y nos dará ideas para sopesar el nivel del contenido de la materia en cuestión, cuáles estrategias practicar, qué experiencias de aprendizaje observar, y otras decisiones no menos importantes. “La información del diagnóstico puede ser utilizado de diversas maneras, pero con frecuencia se la emplea para establecer estándares” (Taba 1974: 306).

Nuestra posición a comprobar es que si conocemos mejor a nuestros alumnos, sus habilidades y rendimiento, podremos desarrollar las unidades y lecciones con mayor eficacia y pericia, y por tanto lograremos mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diagnóstico de necesidades a analizar nos proporcionaría información sobre la procedencia cultural de los estudiantes, su contenido social y expectativas educativas.

No está de más resaltar la notable labor de destacados educadores que incidieron con nuevos pensamientos o conceptos a la teoría curricular, y que llegaron a formar parte de los pioneros del movimiento de la teoría y desarrollo curricular en la educación. A partir de Tyler se conservan características que aún son elementos constitutivos del currículo actual: objetivos de aprendizaje, diagnóstico de necesidades, evaluación curricular, etc. Aunado a la influencia de una racionalidad tecnológica y un pensamiento filosófico pragmático.

FASE DE ESPECIFICACIÓN DE META Y OBJETIVOS.

Toda vez que se ha aplicado cualquiera de las formas de reunir datos, se procede a resumir y analizar la información de tal manera que el diseñador del currículo reconozca la dimensión de los datos, esto con dos propósitos: primeramente, conocer el estado actual del contexto educativo e identificar los resultados o las conductas demostradas a través de los instrumentos mencionados. A continuación, comienza la tarea de trasladar estos resultados en objetivos programáticos (McKay-Palmer 1981: 11). De acuerdo con lo expresado por Taba al respecto, "Un programa educacional, como cualquier actividad, está dirigido por las expectativas de ciertos resultados" (1974: 725). Estos resultados estarán en relación directa con los objetivos programa de comprensión de textos dado que el fin de éstos es proporcionar un cambio tangible, esto es, un resultado evidente en personalidad del estudiante, un cambio en la conducta.

Como consecuencia de la fase anterior surge una pregunta clave en este proceso: ¿Qué será capaz de hacer el estudiante después de completar exitosamente el programa propuesto? La respuesta puede que haya sido determinada con anterioridad, suponemos, por ejemplo, que el estudiante debería ser capaz de leer textos en inglés sobre temas específicos de su carrera, y además sintetizar esta información a la luz de un problema específico de sus estudios: Según MacKay y Bosquet, este objetivo propuesto debe formularse de tal manera que en el programa de la materia en cuestión no existan ambigüedades y descrito de tal manera que pueda ser medido y evaluado. En su formulación el objetivo debe incluir las destrezas del idioma, el campo del discurso, el nivel de formalidad, las estrategias de la lectura, y las presiones bajo las que se requiere esta ejecución (en comprensión de lectura, tales como, tema desconocido por el alumno, estilo ampuloso o abstracto, carencia de claves tipográficas, ausencia de ejemplos, etc.)

Estos aspectos del lenguaje y del uso del lenguaje mismo, deben ser tomados en cuenta necesariamente en un modelo de currículo para 'comprensión de lectura en inglés' si se pretende sea incluyente de las ciencias que constituyen su existencia (McKay, 1973: 12). En lecturas de textos se entrelazan los aspectos mencionados del idioma: lenguaje y uso del lenguaje, registro (vocabulario especializado), dentro del cual se va a demostrar la destreza del lenguaje.

Una de las deficiencias en la enseñanza de comprensión de lecturas en inglés reside en el desconocimiento del registro de las diferentes especializaciones de las carreras que ofrece la ENEP Aragón, por ejemplo el estudiante de economía se supone que domine el vocabulario técnico-científico de las diferentes materias de economía junto con la gramática y estrategias de lectura para capacitarlo a leer e

interpretar textos de su carrera, carencia que lo incapacita profesionalmente debido a la existencia de programas alejados de su realidad.

Halliday, McKintosh y Stevens nos muestran esquemáticamente la forma de representar el 'idioma en uso' con los siguientes criterios:

Tabla 4. Criterios para definir e identificar un registro.

El registro se define como el producto de:

A. Campo del discurso.

- materia del suceso del idioma (e. g., biología, administración industrial)

B. Modo del discurso.

- el medio empleado en el suceso del idioma (e. g., hablado/escrito)

C. Estilo del discurso.

- las relaciones interpersonales que determinan el código usado (e. g., formal/casual/intimo/diferencia. (Halliday, McKintosh, Stevens, 1964: 12)

Estos criterios son elementos vitales que conformarían el currículo de 'comprensión de lectura en inglés'. Otras características básicas que pretenden definir el 'idioma en uso' se obtienen al desglosar elementos del idioma meta y que son los siguientes:

- a) Destrezas del idioma: Actuación en algunas o todas las cuatro áreas de destreza básica, e. g., hablar, escuchar, leer y escribir.
- b) Contenido especial: Terminología especial, estructuras, etc. asociados con especialismos no

lingüísticos, tales como, química, física, y otros conocimientos.

- c) Destrezas funcionales: El uso del idioma en la ejecución de tareas asociadas con operación en los especialismos no lingüísticos, e. g., traducción, interpretación, resumen de artículos de prensa, etc.) (McKay, Palmer, 1981: 12).

Tomando en consideración estos criterios básicos para la formulación de objetivos de un currículo para la materia de 'comprensión de lectura en inglés' procederemos a estudiar las características o elementos de un objetivo.

"En el conocido proceso del currículo racional (Tyler, 1949), los objetivos se especifican antes del contenido y las actividades porque su principal papel es actuar como guía a la selección de los otros elementos en el currículo" (Tyler, 1974: 61). Esto es, servirá, en primer lugar, para seleccionar de las estructuras gramaticales, funciones, estrategias de lectura, así como proveer de un enfoque más preciso a los maestros, y a los alumnos, especificar, lo que pueden esperar de un programa de comprensión de lectura en inglés. Finalmente, la búsqueda de desarrollar medios de valoración y evaluación del proceso que se lleva a cabo.

Como ya hemos observado, el curso de comprensión de lectura en inglés no sólo trata de enseñar las estructuras y vocabulario del idioma inglés, sino, además, de experimentar las diferentes estrategias con el propósito de lograr una interpretación eficaz del texto escrito. A diferencia de una traducción literal, como generalmente se entiende dicho curso. Esta es la diferencia fundamental en comparación con el método tradicional de traducir para comprender.

El fin de la especificación de los objetivos consiste en el logro de la comprensión de textos escritos en inglés; con base en esta de abstracción trataremos de comentar sobre la génesis de los objetivos educativos desde el punto de vista de la lingüística aplicada y de la pedagogía; por este motivo nos hemos abocado a aclarar esta "fase de especificación de meta", segunda de este proceso.

Finalidades del modelo curricular por objetivos.

Podemos decir que la educación se proporciona en términos de objetivos.

El desarrollo del currículo tiene la misión de cristalizar, justamente, las metas propuestas de una materia o conjunto de materias que perfilan una profesión. Esta concreción constituye la etapa más importante de la educación que se realiza a través de determinar una base adecuada para la relación entre el estudiante y la sociedad. Ambos elementos, alumno y sociedad, constituyen la parte vital del currículo, es decir, por un lado, la naturaleza, las necesidades y la capacidad de aprender del alumno, y por otro extremo, los objetivos, los valores y el tipo de ciudadanos que requiere formar la sociedad (Stratemeyer, 1973: 37). Para realizar esta consecución, generalmente, se recurre a establecer objetivos con base en el crecimiento y desarrollo de los alumnos.

El establecimiento de objetivos tiene un origen histórico. Desde épocas pasadas, Grecia tenía objetivos muy claros, el imperio romano educaba a sus jóvenes para gobernar la ciudad y la república, y las primeras escuelas cristianas tenían como principal objetivo la enseñanza del cristianismo. En la Edad Media, la educación caballeresca tenía como meta al gentilhomme. En la actualidad se habla en términos de "autorrealización", "de los valores", de

"preparación para la vida", de "autodescubrimiento", de "responsabilidad ciudadana", entre otros conceptos para la formación de sus ciudadanos; asimismo.

Por estas consideraciones, la selección de objetivos de los programas conduce a la formación o modificación del comportamiento en cuanto a la manera de pensar, de sentir, de actuar, "Mediante la educación, el joven debe adquirir ideas que antes no poseía, habilidades antes desconocidas, intereses más amplios y maduros y maneras de pensar más productivas. Así considerados, los objetivos de la educación pueden formularse en términos de modificación del comportamiento,..." (Sperb. 1973: 43).

Elementos de un objetivo.

Tyler (1949) presentó su modelo basado principalmente en el uso de objetivos, el cual constaba de cuatro formas de elaborar objetivos:

1. Especificar las cosas que el maestro va a hacer.
2. Especificar el contenido del curso (tópicos, conceptos, estrategias, etc.).
3. Especificar patrones generalizados de conducta (e.g., desarrollar el pensamiento crítico).
4. Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de exhibir después de la instrucción.

Estas cuatro formas determinadas por Tyler responden cada una de ellas a las necesidades históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, responden a las etapas por las que ha atravesado este proceso educativo en el devenir de la historia. Tyler criticó la primera forma de su modelo aduciendo que la actividad del maestro no es el propósito último de un programa educativo. Referente al segundo, consideró que un listado de contenidos no señala concretamente lo que el alumno va a hacer con el

contenido; mientras que con el tercer enunciado, consideraba que estaba en lo correcto por 'la especificación de la conducta', pero que no especificaba claramente su propósito. El autor prefería el cuarto enunciado referente a considerar los objetivos con base a lo que el alumno sería capaz de hacer como resultado de la enseñanza. El enunciado debería ser claro y preciso de tal forma que una persona ajena fuera capaz de reconocer la conducta en el alumno si lo observara. (Nunan, 1985: 63). ¿ Y qué debería hacer el estudiante de inglés en comprensión de lecturas?

Clasificación sobre los tipos de objetivos.

Las metas difieren de los objetivos. En tanto que la finalidad de las primeras "es proporcionar una orientación para la tarea principal de los programas educacionales. A este nivel los propósitos establecen lo que podría ser descrito como una filosofía de la educación y son solo un paso hacia el traslado de las necesidades y valores de la sociedad y de los individuos a un programa educacional" (Taba, 1974: 260). De hecho, la meta es el propósito más elevado y se puede lograr si existe como condición una relación coherente con las categorías de los objetivos, en primer lugar.

Según Nunan (1989) "las metas son enunciados relativamente imprecisos". Mientras ellas pueden actuar como señales, necesitan ser concretizadas para proporcionar información para los planificadores de cursos y programas. Esto se puede lograr a través de la especificación de los objetivos. "De hecho, los objetivos son en verdad nada más que una forma particular de formular o afirmar contenido y actividades" (Nunan, 1987: 61). Además de esta función, incluye la formulación de "criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo" (Spert, 1973: 261). Generalmente, se conoce la estructura formada de esta manera:

Metas ---- objetivos generales ---- objetivos específicos,

A diferencia de las taxonomías conocidas, como son la de Bloom, Krathwool-Bloom, o de Gagné las cuales operaban bajo tres tipos de objetivos (Nunan, 1987: 5) organizados así:

Objetivos generales ---- Objetivos particulares o intermedios ----
Objetivos específicos u operacionales.

Los objetivos generales se refieren a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y técnicas.

Las habilidades, actitudes y técnicas, omitiendo los conocimientos, a su vez, representan un nivel más específico de objetivos, es decir, "que conciernen a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de la materia, un curso o un programa a nivel de grado considerados en general" (Taba, 1974: 260). Su alcance es limitado y específico a determinado cambio.

Las funciones que ejercen los objetivos forman una especie de plataforma, un punto de referencia al cual recurrir para conocer y reconocer el fin planeado. Una función importante consiste en la utilización de los objetivos para concretar la evaluación del proceso; dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se efectúa con el objetivo de lograr un resultado, necesitaríamos conocer si existe una discrepancia entre lo planeado y lo logrado, i.e., la evaluación del rendimiento (Taba 1974: 263).

La enunciación, entonces, debe expresarse con suficiente claridad como para interpretar la realidad; para que cualquier observador pueda entender la realidad y lo que se persigue.

Valette y Disick (1972) recalcan la importancia de elaborar los objetivos en términos de la conducta del estudiante en vez de la conducta del maestro; además de especificar el insumo en lugar del producto (Valette; Disick, 1972: 67).

La estructura de los objetivos en el desempeño de sus funciones se reduce a tres elementos esenciales:

- a) El desempeño — lo que el alumno será capaz de hacer.
- b) Las condiciones — se refiere a las condiciones bajo las cuales el alumno va a desempeñar sus funciones
- c) Las normas — señala el grado de ejecución que se requiere del alumno.

Por ejemplo:

“De un texto escrito en inglés, los estudiantes subrayarán las palabras cognadas y palabras conocidas para interpretar globalmente el contenido del texto”.

Del cual los componentes del objetivo son:

Desempeño: subrayar las palabras cognadas y palabras conocidas.

Condiciones: un texto de lectura en inglés.

Norma: interpretar globalmente el contenido del texto.

Los objetivos que determinan lo que el alumno hará como producto de la enseñanza se denominan a veces como 'objetivos operacionales'. Estas características pueden facilitar la gradación de los objetivos, i.e., los objetivos pueden ser complejos o simple por medio de la manipulación de las condiciones o de las normas, o de ambas características. Pueden, también, haberse generado demasiados objetivos como para que el maestro pueda alcanzar su cumplimiento, como sucede a menudo; una estrategia para solucionar este excesivo número de objetivos consiste en establecer condiciones y normas por conjunto, y asignar los objetivos necesarios por conjunto en vez de redactar objetivos individuales con sus respectivas condiciones y normas (Nunan, 1987: 63-65).

Nunan (1989) cita a Mager (1975) como un ferviente proponente de los 'objetivos operacionales' y quien los considera como 'señales' del currículo, indicadores de nuestro destino; a Gronlund (1981) quien opina que el uso de este tipo de objetivos nos obliga a ser realistas en relación con lo que es factible lograr; en segundo lugar, argumenta que estos objetivos facilitan la valoración del alumno. Otros, según Nunan, argumentan a favor de los objetivos de los cuales afirma que el valor de ellos consisten en trasladar las intenciones pedagógicas de un curso a los estudiantes. (Nunan, 1987: 61-67).

Otros aspectos del curso, tales como la selección de materiales y objetivos de aprendizaje se han visto beneficiados con el uso de objetivos específicos. Según L. Stenhouse afirma que el

"modelo de desarrollo de currículo por objetivos proporciona un enfoque aplicable a los diversos campos del estudio educativo relativo a problemas curriculares" (Stenhouse, 1996: 106).

Por cierto este mismo autor comenta sobre la naturaleza de los objetivos al afirmar que "Los objetivos de la educación deben formularse como resultado de una consideración acerca de los propios estudiantes, de la vida contemporánea fuera de la escuela (sobre lo que insistía originariamente Bobbit), la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje y una filosofía o un conjunto de valores" (Stenhouse, 1996: 66).

Bobbit (1918) y Tyler (1949) enfatizaron el empleo de objetivos en sus respectivas obras. Por ejemplo, Tyler expresó: "Lo esencial, entonces, consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean en verdad asequibles en buena medida en el tiempo de que se dispone y realmente importantes" (Tyler, 1974: 44).

El término clásico de un objetivo educativo es el adjetivo 'conductual', que significa debe ser conducente a modificaciones del comportamiento,

tales como habilidades, hábitos, etc., es según Tyler, “el auténtico propósito de la educación” (Tyler, 1974: 44).

Críticas al modelo de objetivos.

“... el modelo de objetivos es considerado con frecuencia como limitador de la iniciativa del profesor, en tanto les constriñe y les ata” (Stenhouse, 1996: 96), parece ser un fuerte motivo de rechazo al modelo basado en la formulación de objetivos. La lógica de esta crítica se basa en que el proceso educativo, siendo positivo, debe alcanzar lo máximo posible y no verse compelido a detener su acción formativa por una actitud deliberada.

Stenhouse presenta diversas críticas al modelo de objetivos, once objeciones en total, a los cuales Popham trata de encontrar una explicación lógica a los problemas encontrados en su utilización; son las críticas de Kliebard (1968) y Hogben (1972) muy significativas cuando señalan que “muchas finalidades valiosas de la educación sólo pueden expresarse conductualmente a largo plazo o frente a determinadas contingencias” (Stenhouse, 1996: 113). Más que todo, estas objeciones que menciona Stenhouse, se refieren a las limitaciones que supuestamente obstruyen el desarrollo cognitivo, afectivo y epistemológico del proceso.

Sin embargo, la utilidad del modelo de objetivos para lograr los fines educativos es indudable y esta afirmación se confirma cuando se hace referencia “sobre todo en ciencias y en idiomas, en los que se advierte claramente que una meta importante es limitada e instrumental” (Stenhouse, 1998: 114).

FASE DE PRODUCCION.

Enfoque sobre el idioma extranjero y su uso.

Esta fase consiste en la obtención de elementos o muestras lingüísticas, lexicales, retóricas, semánticas, etc. cuyo origen es el análisis de necesidades realizado al inicio de la 'fase de recolección de datos'; es un punto de referencia al cual acudir para seleccionar muestras significativas del idioma meta y otras demandas que recaerán al final sobre el usuario.

Esta fase está compuesta por dos enfoques. El primero consiste en la obtención de elementos del idioma meta y su uso en los textos, ya sean éstos orales o escritos. En esta primera parte, se describe esta muestra del lenguaje en forma total o parcialmente.

Desde la perspectiva de la producción de materiales didácticos para el programa de 'inglés para propósitos específicos', el redactor tendrá que trabajar desde el inicio para producirlos de acuerdo con la información obtenida anteriormente; tendrá que seleccionar un conjunto de textos, representativos del lenguaje meta, ya sean orales o escritos, según sea el caso a dominar. Se deduce de esto que es necesario tener un sistema de clasificación de las muestras del idioma meta, óptimamente adecuado, dentro del cual se inscribe las porciones del idioma meta.

El segundo enfoque se refiere a la enseñanza, aprendizaje y evaluación, aspectos inferidos directamente del enfoque anterior. Por ejemplo, si el área de estudio es periodismo, el estudiante tendrá, posiblemente que entrevistar personas de habla inglesa, o tendrá que leer un libro sobre relaciones internacionales en inglés, si va a redactar un ensayo de este tipo. Entonces, resulta imperativo seleccionar muestras lingüísticas sobre esta área de conocimiento, la cual corresponde a la lingüística aplicada, al análisis del discurso, o a la ciencia del texto configurar un estudio de tal naturaleza

Las muestras lingüísticas del idioma meta estarán en correlación con la formulación de los objetivos del currículo, comentados anteriormente. Estos elementos serán desglosados y estructurados de manera coherente en unidades o temas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto nos indica la necesidad de ordenar estos elementos en series secuenciadas para optimizar el proceso educativo a través del currículo (McKay, Palmer, 1981: 6-11).

Es conveniente recordar para efectos de lograr una enseñanza eficaz en la materia de comprensión de lectura hacer énfasis en el uso del enfoque comunicativo que debiera tener esta enseñanza. Los puntos gramaticales son indispensables en su integración al currículo, subsumiéndose en este sentido al enfoque comunicativo al cual sirve. Littlewood expresa este concepto así: "En cada tipo de actividad, también, las formas lingüísticas pueden estar más o menos relacionadas fuertemente a la función comunicativa y a la realidad no-lingüística" (Littlewood, 1981: 8).

Materiales de enseñanza.

Un currículo construido para un curso de inglés para propósitos específicos requiere una organización de los contenidos en términos de tres componentes: gramaticales, lexicales y de estrategias, los cuales se integran en cada tema o unidades a estudiar. Los contenidos se incorporan, según el criterio del o los encargados de su organización, en la siguiente fase denominada 'materiales de enseñanza', que comentaremos a continuación.

Munby (1978) resume el concepto expresado anteriormente en estos términos: " Uno puede afirmar que el lector necesita ser capaz de 'entender las relaciones entre las partes de un texto por medio del mecanismo de cohesión gramatical de los conectores lógicos' (una destreza del lenguaje) para ser capaz de leer y entender el trozo (una actividad comunicativa)" (Munby, 1978: 116).

El profesorado, para lograr lo anterior, es poseedor de una óptima responsabilidad para analizar y evaluar los materiales curriculares coherentes con "su modelo didáctico y con su planteamiento docente" (Parcerisa, 1997: 67) derivados de la organización curricular. Para efectuar esta tarea, que no es una simple actividad, se requiere práctica para lograr su dominio. Martínez, en la misma obra de Parcerisa Arau, nos aclara el punto: "Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula de formación de profesores" (1997: 68). Es un procedimiento complejo que se logra a través de métodos y experiencia.

En este mismo sentido, Salomón y Clark (1977) en la obra de Parcerisa identifica los siguientes objetivos sobre los medios curriculares:

"Conocer la eficacia instructiva de un medio determinado;

analizar los efectos psicológicos de los medios (trata de estudios de tipo se experimental realizados en contextos distintos a los de los centros escolares;

estudiar programas instructivos articulados alrededor de unos determinados medios que se van mejorando a partir de sucesivas evaluaciones" (Parcerisa, 1997: 68).

Estas reflexiones sobre el uso de materiales curriculares o programáticos permiten esbozar desde este punto un desarrollo armónico del proceso educativo. A efecto de seleccionar los medios idóneos a ese proceso, del Carmen (1933) en la obra de Parcerisa propuso un análisis coherente sobre los materiales curriculares, del cual los principales puntos son:

✓ "Caracterización general --- es decir, el ámbito de aplicación del prescriptivo --- i.e., correspondencia entre los objetivos

generales del proyecto Adecuación al currículo y los del proyecto, descripción de materiales, objetivos generales.

✓ Currículo prescriptivo.

✓ Adecuación a los criterios del equipo de profesorado que ha de utilizar los materiales — esto es, la adecuación del proyecto al proyecto curricular de centro, acuerdo del equipo docente con los objetivos generales del proyecto y con la orientación en el tratamiento del área o áreas. (Parcensa, 1997: 70).

Siguiendo con ese análisis, propone otro análisis de materiales para un curso, tomando en cuenta la guía didáctica y el material existente, según este autor.

Según Cantarero (1993), los criterios para el análisis de materiales curriculares se clasifican en dos grandes partes:

✓ Organización del currículo — que incluye,

a) grado de especialización:

Perspectiva globalizadora versus perspectiva disciplinaria tradicional;

b) modelo metodológico:

Esquema lineal de la pedagogía versus modelo procesual.

✓ Contenido o Selección cultural — esto es,

cultura de la cual proceden los contenidos:

a) cultura dominante y disciplinas académicas versus inclusión de elementos significativos de las culturas no hegemónicas del entorno sociocultural del alumnado;

valores, actitudes, normas e ideología que transmite los materiales: reproductivos versus innovadoras (Parcensa, 1997: 5).

Diversos autores han propuesto diversos modelos sobre análisis de materiales curriculares. Estas proposiciones han estructurado el marco o punto de referencia al cual recurrir para adaptar o adoptar o crear materiales para una eficaz enseñanza, lo más relevante para seleccionar estos materiales consiste en el enfoque de los aprendizajes sea significativo y funcional.

Determinadas recomendaciones para concretar el proyecto curricular son muy útiles en lo referente a los materiales de estudio. Estas son:

- ✓ Los responsables de evaluar son los profesores que después utilizarán didácticamente estos materiales.

- ✓ Los objetivos de la evaluación son ayudas para seleccionar los materiales más adecuados y ayudar a establecer criterios de uso de esos materiales en el aula.

- ✓ El aprendizaje significativo es un proceso de construcción de índole personal que requiere que se den una serie de condiciones (Parcerisa, 1997: 80).

Estas características demuestran dos puntos importantes:

La responsabilidad de los docentes para la implementación del análisis y evaluación de los materiales curriculares, y en segundo lugar la observancia de conocimientos especializados. Tradicionalmente se evalúan textos sin ningún criterio establecido formalmente, aún cuando este análisis es de enorme trascendencia, en lo que se refiere a libros para la enseñanza del idioma inglés, “ha ido desde posiciones instrumentalistas y de influencia unidireccional del material ...” (Parcerisa, 1997: 74). Esta deficiencia fue ubicada como un resultado del cuestionario dado que el material fue seleccionado

unilateralmente sin ninguna consulta a los docentes; posiblemente esa fue la razón por la cual los estudiantes encontraron al texto aburrido.

Concluyendo, el maestro, además de una preparación específica sobre el análisis y evaluación de materiales educativos, necesita de un método confiable que abarque análisis científicos, pedagógico e institucional-organizativo (Richaudeau, 1981), pero que es menester añadir aspectos didácticos; sin la pretensión de adoptar una propuesta estadística y cuantitativa, reduccionista. Es decir, se favorece una formación específica que permita “una evaluación formal y sistemática para decidir y juzgar a partir de unas determinadas premisas” (Parcensa, 1997: 75).

ASPECTOS METODOLÓGICOS SOBRE COMPRENSIÓN DE LECTURAS EN INGLES.

En términos generales, la metodología se refiere al proceso lógico del pensamiento por el cual tratamos de lograr la comprensión de los hechos, en nuestro caso particular, el hecho educativo. Más específicamente, la metodología es la descripción y análisis de los métodos empleados para la elaboración del currículo.

Muy a menudo se confunden los términos de método, metodología y técnica, usándose como si fueran sinónimos, aun cuando hay casos en los que cuesta discernir si es una técnica o un método. Un método es 'el camino para llegar a un fin', es un procedimiento o un conjunto de ellos para llegar a una meta. Los métodos son procedimientos generales, y dentro de un método puede hacerse uso de diferentes técnicas.

Alfred Schutz dice al respecto: “... los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir el descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano” (Schutz, 1964: 28) de lo

cual podemos inferir la necesidad de establecer una metodología consecuente con la finalidad del programa, con los objetivos propuestos.

Profundizando un poco más en el aspecto metodológico, los dos arquetipos programáticos, el estructural y el comunicativo, asumen determinadas prácticas metodológicas. El programa estructural tenderá "a promover actividades que sirven para internalizar las propiedades formales del lenguaje" (Widdowson, 1978: 71). La desventaja de este tipo de programa reside en que los estudiantes posiblemente no sean capaces de utilizar su conocimiento lingüístico en la comunicación real; mientras que el programa comunicativo promueve actividades que intentan replicar en clase la comunicación "real". Las actividades realizadas en el salón de clase bajo los principios del enfoque comunicativo requieren, entonces, de una metodología congruente con los fines de la modalidad: 'comprensión de lectura en inglés', muy diferente de la metodología de la modalidad 'posesión'.

La metodología comunicativa está basada en principios que se acoplan con los objetivos establecidos para el curso, según la finalidad del Centro de Lenguas, y que subyacen en el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas (Widdowson, 1978: 71). Estos principios se consideran paradigmas de ese enfoque. El primer principio consiste en el 'uso' del idioma, no con el conocimiento sobre la lengua; y el segundo tiene que ver con el aprendizaje en situaciones reales; ambos principios se aplican en los cursos de 'inglés para propósitos específicos' al satisfacer los intereses profesionales de los estudiantes y de la institución, en primer lugar.

En suma, podemos afirmar que el término metodología comprende el análisis de los métodos utilizados en la generación de conocimientos a través de la práctica docente. Es un elemento decisivo en la consecución de los fines de los currículos, en los cuales se conjugan aspectos sociales, institucionales y personales; en otros determinados casos se deben

considerar los aspectos políticos y económicos que también traerán consecuencias al currículo (Doll, 1996: 17).

Para dar origen a un curso puede haber más de una alternativa; sin embargo, nos hemos decidido por una metodología que esté de acuerdo con el proceso del currículo de 'inglés para propósitos específicos' que hemos estado desarrollando. La etapa de la metodología corresponde a la 'fase de producción' sobre la cual hemos comentado la importancia de los textos, los puntos de enseñanza, materiales curriculares, y como consecuencia la metodología nos servirá para concretar los tópicos anteriores.

En términos generales, la metodología nos permite visualizar la forma de concebir y adquirir el conocimiento, en otras palabras, si aplicamos este concepto directamente al campo de la disciplina del idioma inglés en los cursos de comprensión de lecturas en idioma extranjero; generará el conocimiento contenido en el currículo, específicamente en el programa de enseñanza.

De la misma forma con que hemos mencionado la inclinación ideológica de la investigación, reconocemos al enfoque cualitativo, vinculado al constructivismo, como el eje principal de este estudio. Según Hidalgo Guzmán (s/f) este punto de vista lo clasificaríamos así:

Cuadro 5. Enfoque cualitativo de la tesis.

Estrategia epistemológica: constructivista
Enfoque significador de conocimiento: cualitativa
Carácter disciplinar: Pedagógica
Perspectiva metodológica: documental
Especificidad del objeto: curricular
Papel del sujeto: participativa, crítica.

(Hidalgo Guzmán, s/f).

Tomando como base esta clasificación, tenemos un concepto global de la materia sobre comprensión de lecturas en inglés'. Para esto tenemos algunas consideraciones generales, con el fin de dejar establecidas las líneas que nos servirán de guía en la formulación de una metodología para los cursos mencionados. Primero. Según Philips en la obra de McKay y Palmer (1981), una noción básica y elemental para los cursos de 'inglés para propósitos específicos' consiste en la idea denominada 'propósitos del estudiante', cuyo concepto involucra no solamente la adquisición de la 'competencia lingüística' por el alumno, sino también abarca el 'dominio de destrezas' suma con la cual se formaría un todo integral. Por medio de estos elementos, los alumnos esperan dominar la habilidad de extraer información acerca de un tema en especial para sus propósitos académicos, de un texto escrito en el idioma meta (McKay; Palmer, 1981: 92-96).

Una característica de este propósito del alumno consiste en que esos intereses personales deben ser compartidos entre todos los estudiantes, para los cuales se diseñó el curso. Debe haber homogeneidad en sus propósitos.

Otro hecho sobresaliente reside en que el propósito debe ser realista en cuanto a la posibilidad de su realización y logro, a través de los medios tales como presupuesto, mano de obra y tiempo. Un proyecto que no es realista no concretará en ningún momento finalidad alguna.

Por cuanto el idioma meta es un aspecto de ese propósito, ambos, no pueden disociarse, y si esto sucediera el resultado sería un proceso diferente al de la enseñanza del 'inglés para propósitos específicos'. Este hecho es una proyección de una de las fallas del método en uso en esta escuela, puesto que las metas difieren en cuanto a su cometido y se ha convertido en

un curso de lecturas de temas diversos menos de la especialidad que estudian los jóvenes.

La importancia del propósito del alumno, por tanto crea un contexto en el cual suceden eventos comunicativos, y los cuales, están determinados por aquél. Sin embargo, tales eventos son numerosos por lo que resultan difíciles de manejarlos en unidades didácticas. La misión del diseñador o diseñadores de currículos consiste en desglosar el contenido y distribuirlo por medio de la elaboración de objetivos los cuales llegan a ser "objetivos de orden inferior".

El conjunto de éstos forman lo que en lingüística se denomina 'competencia lingüística' acorde con el propósito especial del alumno. Estos eventos a su vez se denominan 'tareas'. Entonces, el curso es en esencia la relación coherente entre los objetivos y las tareas.

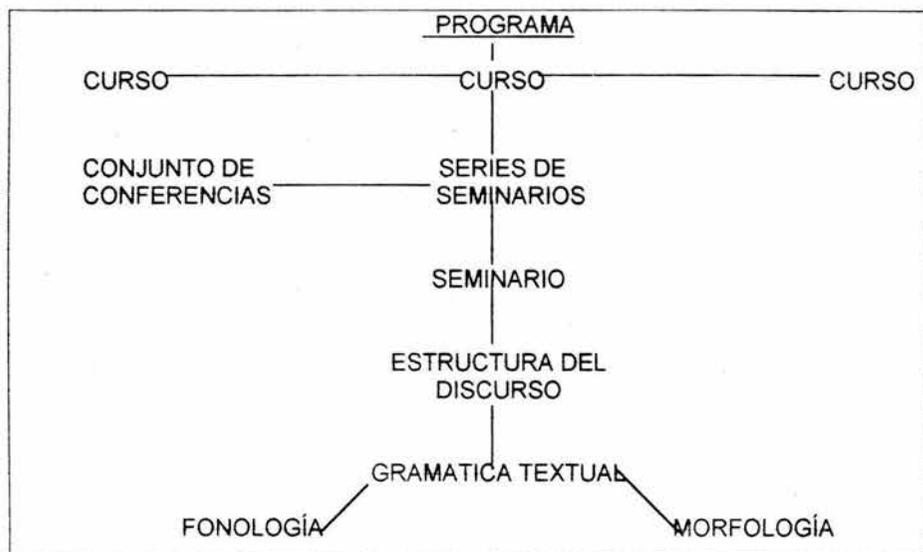
Segundo, de lo anterior deducimos que las tareas emprendidas por los alumnos representan o reflejan las particularidades del propósito específico del alumno. Cada estructura de las diferentes tareas están delimitadas o articuladas por medio del concepto llamado 'nivel de enfoque'. Así la comunicación está dividida en niveles o estratos y cada uno de ellos está circunscrito por un nivel de enfoque, formando una subestructura piramidal. Cada nivel como se recordará está representado por uno o más objetivos.

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS.

El nivel más alto de un evento comunicativo que podemos distinguir es el 'programa'. Descendiendo al próximo nivel nos encontramos con el nivel del 'curso' como un evento comunicativo. En otro nivel inferior distinguimos las unidades comunicativas, por ejemplo, 'conjunto de conferencias'; bajo este nivel encontramos sus elementos constituyen, del nivel anterior y que se denomina 'la conferencia', y en otro nivel inferior podemos distinguir la

estructura del discurso y la gramática del texto, ya sea en enunciados orales o escritos. Finalmente, encontramos las emisiones del lenguaje, esto es, en los niveles de morfología y fonología. Según observamos este proceso se estructura de la siguiente manera:

Tabla 6. Niveles de los eventos comunicativos.



(Mc Kay; Palmer, 1981:95).

De acuerdo con esta estructura, cada nivel es significativo para el nivel superior, y a medida que se aleja del nivel superior el grado de abstracción aumenta, de tal manera que la significatividad pierde energía en cada paso hacia lo inferior, a tal extremo que la relación entre los dos términos principales: el propósito de los alumnos y las tareas es cada vez más remota, y por lo tanto será más improbable que el alumno logre operar en los niveles superiores correspondientes a su último propósito. En este tenor no posee significatividad alguna el estudio de la diferencia, por ejemplo, el uso de 'a' y 'the' en forma individual, en parejas de palabras o en frases. En vez de eso, posee más importancia dilucidar entre:

Last year Spring was hot.

Last year the spring worked superbly.

Según el contexto establecido, es mucho más provechoso distinguir el problema léxico que el problema gramatical. En este ejemplo, el nivel inferior no será de gran utilidad para los niveles superiores y seguramente causará fallas en el acto de comunicación en algún nivel superior posteriormente.

"Diferentes contextos educativos tienen diferentes valores que delimitan las fronteras del enfoque" (McKay, Palmer, 1981: 95). Con esta cita queremos enfatizar el hecho de que las fronteras de este enfoque están determinadas por las variables de la situación educativa, lo cual nos permitirá delinear el curso de 'inglés para propósitos específicos' en una forma efectiva y de acuerdo con los avances en la materia de la lingüística aplicada. Encontramos efectivamente diversas variables que van desde las elementales a las más complejas, con la salvedad de que cada curso es diferente a otro, aunque sea del mismo nivel y por tanto las variables pueden cambiar el contexto del curso. Presentamos a continuación las variables generales que afectarían el proyecto en gran medida:

- El contenido de la materia expresados en el propósito del alumno
- El alcance del propósito por medio de las destrezas
- La duración del curso de inglés para propósitos específicos
- La intensidad semanal del curso
- La composición del grupo
- Su edad
- Su antecedente académico
- Su antecedente cultural
- Su grado de competencia en el idioma meta
- La proporción personal/estudiantes
- La carga de enseñanza del personal
- La estructura organizativa de la institución

- El suministro presupuestal para el curso
- La disponibilidad de la tecnología educativa
- Otros más (McKay, 1975: 12).

EL NIVEL DE ENFOQUE PROGRAMÁTICO

El nivel de enfoque es de suma importancia dado que su función es mantener constantemente la observación sobre la relación estructural entre el propósito especial del alumno y las tareas del curso, de otra manera se desvirtuaría el cometido de los objetivos; y por tanto, el curso de 'inglés para propósitos específicos' ya no se consideraría como tal, a causa de que, como se observa, se recurriría al enfoque tradicional "analítico/sintético".

El enfoque analítico/sintético es el procedimiento, usualmente recorrido por la tradición, en primer lugar, se desglosan en sus elementos básicos, con la noción de que aprendiendo en forma aislada cada elemento, el alumno posteriormente los sintetizará para formar un todo integrado, es decir, lograr la conducta deseada.

Cuando existe una situación anómala --- i.e., la adopción incorrecta de un nivel inferior --- se admiten las objeciones siguientes:

- a) Debido a la distancia que los separa del primer nivel, el espacio entre propósitos y tarea es más abstracta cada vez que desciende un nivel. Entonces, el proceso enseñanza – aprendizaje se trivializa al tratar de lograr los objetivos del curso.
- b) Es inadmisibles considerar que las destrezas son analizables en sus elementos primarios para ayudar a comprender destrezas complejas como sería una oración, también compleja, en vez de estudiar los componentes de cada una de sus palabras. Esto por supuesto, no demuestra la funcionalidad en las destrezas de orden inferior en sustitución de las destrezas de orden superior. De esta

manera, fallamos en el entrenamiento para alcanzar el orden superior.

El argumento expuesto se denomina 'transferencia' por el cual en un momento dado el estudiante puede en una forma mal definida sintetizar la conducta en la comunicación la cual se origina desde su práctica de subdestrezas aisladas. Consiste en adoptar un nivel equivocado sin ninguna relación con el nivel superior, por lo que la conducta ejercida es también errada.

Para concluir esta primera parte, considero conveniente citar lo que el autor Martin Philips afirma al respecto:

"...que (1) la estructura de las experiencias de aprendizaje deben estar determinadas por la estructura de los objetivos conductuales del propósito especial del alumno, y (2) esta estructura debe ser el enfoque practicable de más alto nivel. Aceptar esta posición implica el desarrollo de una metodología particular, por medio de la cual se dan una serie de principios que, cuando se toman junto con valores determinados contextualmente para las variables de la situación particular educativa, generan materiales específicos de enseñanza y técnica de salón de clase" (McKay, Palmer, 1981: 97).

PRINCIPIOS PARA UNA METODOLOGÍA DE 'INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS.

Tomaremos dos puntos de los "niveles de enfoque" para la organización de los cursos mencionados: los propósitos especiales de los estudiantes, y la estructura de las experiencias de aprendizaje; y procedemos a señalar y comentar sobre los principios del 'inglés para propósitos específicos':

1. El principio de control.

El control de la dificultad de las tareas encomendadas a los estudiantes se ejerce por medio de procedimientos de simplificación apropiados a las actividades que son el principal propósito de los estudiantes.

En otras palabras, la tarea, aunque esté acotada por el nivel superior del enfoque más elevado, requiere de una guía efectiva y significativa y accesible para el estudiante, proporcionada por el maestro. De esta manera se justifica el control, por medio del cual se estima el control de la realidad educativa y de ninguna manera admite la posibilidad de descartar o excluir algún parámetro del propósito especial del alumno. En la ausencia de un parámetro se podrán adoptar técnicas que implican un arreglo simplista con la participación del sistema del idioma meta.

En segundo lugar, el control, también, se ejerce a través de los tópicos de estudio obtenidos de los propósitos de los estudiantes. La naturaleza del tópico incluye el tipo de discurso empleado, los elementos que lo acompañan; incluirá también su complejidad, su carga léxica y sintáctica, su estructura semántica, todos los cuales serán controlables por el contenido de la lección. La simplificación se origina de la selección atinada del tópico, dado que la mencionada selección permite la elaboración de tareas accesibles a los alumnos. En fin, para simplificar no solamente se deben de tratar el léxico y la estructura del idioma, sino además tomar en cuenta el objetivo del propósito especial. Puesto que el control de la realidad involucra la manipulación de los parámetros del mismo objetivo del propósito especial, la estructura de la situación de la clase se preserva.

2. El principio de significatividad.

Las tareas de aprendizaje que se requieren del alumno no deben ser triviales; esto es, deben ser percibidos por el alumno como significativamente generadas por su propósito especial.

Este principio se aviene estrictamente al enfoque constructivista de la enseñanza cuyo argumento afirma que no hay aprendizaje si el alumno no se considera suficientemente involucrado. De la misma manera las experiencias de aprendizaje adquieren significatividad para los estudiantes. De otra forma, ¿Qué significatividad tiene para el estudiante la práctica oral o escrita de paradigmas gramaticales o lexicales cuando la meta es alcanzar la comprensión de textos? Absolutamente ninguna. Así también, en este tenor es muy común la práctica de convertir la oración activa en oración pasiva las cuales no son de ninguna manera inherentes al propósito del alumno, sino la interpretación de la voz pasiva y su construcción para la elaboración de reportes académicos.

Esto nos conduce a la clara distinción de los objetivos del curso. El alumno necesita conocer el objetivo de la unidad o de la lección para engrandecer, darle más vida a su motivación y así poder participar activamente en ella. El docente debe satisfacer ese deseo para que el alumno perciba lo relevante que son los propósitos para su formación profesional. Este es el objetivo denominado "manifiesto"; sin embargo, de acuerdo con Martin Philips "... si se considera únicamente (estos objetivos) resultaría en un curso en la materia de una disciplina particular y consecuentemente no se cumplirían los objetivos del curso de 'inglés para propósitos específicos' necesariamente" (McKay, Palmer, 1981: 100). Otro tipo de objetivo consiste en 'maximizar' el dominio del alumno en una destreza o destrezas que forme parte del propósito especial del estudiante. Este objetivo se encamina a dotar al alumno con experiencias valiosas de aprendizaje. Esto involucra que el estudiante capte las informaciones de valor al practicar las destrezas como elemento crítico del objetivo de su propósito. El proceso de lograr únicamente el objetivo encubierto conduce a actividades triviales, según la visión de los alumnos, por ejemplo, el deber de practicar las destrezas de

interacción, los diferentes tipos de conversiones, etc., i.e., la manipulación de los paradigmas gramaticales.

3. El principio de autenticidad.

“El idioma que el alumno adquiere a través del curso de ‘inglés para propósitos específicos debe ser auténtico; esto es, el idioma debe ser generado naturalmente por su propósito especial”.

Este principio se genera con base en el segundo principio: las experiencias educativas no deben ser triviales, en cuanto que este mismo principio limita la simplificación lingüística; más allá de este límite la simplificación resulta en trivialización de la materia por lo que se infringe el principio de significatividad.

Inferimos que el principio de autenticidad se deriva de los principios anteriores, control de la realidad y de la significatividad; si estos dos principios se admiten como verdaderos, entonces implica, también, como verdadero la autenticidad del contenido lingüístico.

Hay dos importantes líneas de acción que podemos sugerir en el establecimiento de una nueva metodología para los cursos de comprensión de textos de inglés. La primera se refiere al léxico especializado de una determinada materia, denominado ‘registro’. El estudio de los registros es “la disciplina académica que se relaciona con la identificación y descripción de áreas del lenguaje” (McKay, Palmer, 1981: 101). Por ejemplo, tenemos el lenguaje de la química, de la física, y otros. Esto nos ayudará a comprender las características del discurso auténtico engendrado por la materia en cuestión.

Otro punto, para concluir, reside en la confusión entre las categorías del análisis lingüístico y los principios pedagógicos generados por los diseñadores del curso. La pregunta clave es: ¿A qué campo dar más

prioridad dentro del curso, análisis lingüísticos o principios pedagógicos? Esta inquietud subyace en toda la manifestación del curso. Es muy difícil encontrar textos con la requerida proporción de cada uno de ellos, el cual debe considerar las necesidades o requerimientos conductuales del objetivo que se persigue.

La segunda línea de acción se refiere a la autonomía en sus encuentros con textos que en primera instancia son auténticos; el lector disfruta de una experiencia verdadera frente a este tipo de textos, es como afirma Philips, "auto-confianza lingüística frente al uso del idioma en la vida real" (McKay, Palmer, 1981: 101), lo cual constituiría una meta de cualquier metodología del 'inglés para propósitos específicos'.

Deducimos que el docente debe ofrecer oportunidades motivantes al estudiante de enfrentarse a textos originales para que desarrolle estrategias aunque estas lecturas sean más complejas que las lecturas simplificadas. Philips (64, Pp.101-102) reconoce que la dificultad atribuidas a los textos auténticos no consiste en la formas lingüísticas, sino en consideraciones diferentes, por ejemplo, no consiste en las formas lingüísticas, sino en consideraciones conceptuales, las formas de las instrucciones a los alumnos, o la predictibilidad de las estructuras del discurso. A este tenor, una lectura transparente es comprensible aunque la estructura gramatical sea compleja, no presentará grandes problemas para alcanzar los objetivos.

4. El principio de tolerancia de error.

Los errores de contenido y de suficiencia formal serán juzgados como inaceptables solamente al grado en que ellos acarrear errores de suficiencia comunicativa.

Con el objeto de lograr la factibilidad del principio de autenticidad es menester aceptar un cierto nivel de errores en el uso del idioma meta.

Generalmente, se trata de un problema que puede tener implicaciones, en determinados casos, sobre la semántica del texto o comunicación oral, según sea el caso.

Al respecto, Pit Corder (1973) afirma: "Los errores de los alumnos son significativos porque dan la evidencia al investigador de cómo la lengua se adquiere, cuáles son las estrategias o procedimientos que el alumno está empleando en el descubrimiento de la lengua" (Corder, 1973: 164). De lo cual inferimos su importancia en la construcción del conocimiento en el idioma meta, especialmente para el entendimiento de lo que representa un error en la comprensión de lecturas en inglés.

Existen diversas clasificaciones del error, pero para efectos de la materia, seleccionaremos los siguientes conceptos referente a los orígenes del error:

- Transferencia. Consiste en transferir al idioma meta las cualidades o propiedades del idioma natal en su intención de entender el idioma extranjero. Este hecho, naturalmente, impide el aprendizaje propuesto. En contraste, la transferencia de carácter positiva favorece el aprendizaje; por ejemplo, que ambos idiomas posean la misma estructura de la oración. Estructuras diferentes entre el idioma natal y el idioma meta provocan, en su momento, interferencias y dificultades en la comprensión o adquisición de las características y propiedades de ese idioma. Como corolario tenemos que las estructuras similares facilitarán el aprendizaje.

- Generalización. Es un proceso que trata de encontrar la aplicación justa o errónea de una regla o percepción lingüística en el idioma meta.

Dado que el estudiante posee una estructura, una organización propia, una coherencia interna que inconscientemente tratará de trasladar éstas al idioma extranjero para su adquisición. Esta traslación trata, entonces, de trasladar o superponer una estructura a los fenómenos que ya poseen una estructura definida muy diferente; consecuentemente, en este hecho se cometerán errores de diversa índole.

La estructura cognitiva del alumno desempeña una labor de mucha importancia en este fenómeno, puesto que automáticamente el alumno generaliza en una situación dada. Ocurre lo mismo en el aprendizaje de los idiomas, salvo que éstos posean características externas o internas que no son estáticas, o sujetas a leyes objetivas y rígidas, por lo que el alumno se equivoca frecuentemente al generalizar sobre enunciados poco conocidos para él.

De la pedagogía del error inferimos que éste sirve como trampolín hacia la expresión correcta en el idioma meta, dado que permite al docente ubicar no sólo el tipo de problema, su estructura y funcionalidad, sino también en método para corregir tal error, que de otra manera anularía el proceso de construcción del conocimiento. “El error no se da aislado, sino que dentro de un sistema, por ello se debe tratar de reestructurar el sistema del alumno, y no sólo errores por separado” (Ehnis, 1990: 31). El docente tiene la posibilidad de analizar la situación y tomar las decisiones ante el error en ese momento específico, lo cual no se considera en este trabajo.

Por su parte Philips clasifica los errores sobre comprensión de textos en tres tipos:

- Errores de contenido: referentes al conocimiento imperfecto del mundo real.
- Errores de adecuación formal: en cuanto al uso de las reglas del sistema lingüístico.
- Errores comunicativos: son los relativos a problemas originados en el acto de comunicación (McKay; Palmer, 1981: 92-96).

A través de la experiencia profesional consideramos que eliminar errores es una tarea difícil y compleja. En el enfoque conductista se corrigen los errores con base en repeticiones mecánicas, estímulos y gratificaciones, sin considerar el aspecto cognitivo. En este sentido es conveniente considerar lo que estamos tratando de resolver: son inaceptables los errores en el grado en que afectan la comunicación. De acuerdo con esto, los errores formales (las reglas del sistema lingüístico) son irrelevantes en la comprensión de un texto, aunque probablemente en el futuro sea sometido a una investigación. Lo recomendable, actualmente, para el control de errores, sería realista optar por un método de eliminación progresiva a través de la teoría cognitiva de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la comprensión de lecturas en inglés, el error puede darse a causa de la carencia de estrategias y vocabulario, más que del conocimiento gramatical formal; es decir, es más estratégico que estructural.

UNA METODOLOGÍA INTERACTIVA.

Para nuestro propósito de sugerir un enfoque metodológico, acorde con la propuesta curricular, hemos analizado y valorado el modelo denominado 'interactivo' como el modelo adecuado lingüísticamente al enfoque del 'inglés para propósitos específicos'. Para mejor comprender el valor intrínseco de esta visión estudiaremos someramente el desarrollo de los diferentes modelos sobre comprensión de textos.

En el transcurso del tiempo, la metodología sobre la enseñanza de lecturas en inglés ha cambiado sustancialmente su concepto. Hace unas pocas décadas el enfoque tradicional se centraba en decodificar el texto "como un conjunto de destrezas descontextualizadas" (Byrd, 1995: 81). Entre los modelos de enseñanza pasados su enfoque no se podía categorizar claramente. Sin embargo, para los métodos más recientes, los lingüistas han optado por clasificarlos de esta manera: ascendente, descendente e interactivo.

- a. En términos generales, en el modelo 'ascendente', el lector principia con el texto, y por medio de las letras, palabras y enunciados va construyendo, poco a poco, el significado del texto en una serie de etapas, en forma lineal. La información que se recibe del texto es anterior a que las etapas superiores mentales de comprensión acepten, transformen y recodifiquen los datos. Según la teoría que gobierna este modelo se trata de analizar la lectura como un proceso por medio del cual pequeños trozos de texto se analizan, y se agregan gradualmente a los otros próximos trozos hasta alcanzar significatividad. Este tipo de lectura, inducimos, se orienta o guía por el texto (9, p.13). Los buenos lectores, según Gough, leen letra por letra, en forma de serie, y para que tenga sentido lo que se lee debe tener sentido en el léxico mental -- una clase de diccionario de palabras y significados almacenados en el cerebro. Aunque no se explica claramente cómo sucede este proceso. Para otros autores, una buena lectura constituye el procesamiento en cada etapa desde la percepción visual a la significatividad en forma automática (Barnet, 1989: 16).

- b. El segundo modelo, denominado 'descendente', actúa como contraparte del modelo anterior. En este modelo es el lector quien dirige u orienta el proceso. Este modelo se orienta de arriba, 'de las

etapas mentales de nivel superior', hacia abajo, hacia el texto (Barnet, 1989: 13). En qué consiste la participación del lector? El lector utiliza su conocimiento sobre el mundo y de los componentes textuales particulares para hacer 'conjeturas' inteligentes sobre lo que vendrá a continuación en el texto. El estudiante simplemente toma suficientes muestras del texto que le permiten confirmar o rechazar sus suposiciones previas. En este modelo, Goodman (1968) y Smith (1971, 1982) son los dos representantes más reconocidos.

En palabras de Goodman, la lectura puede definirse como "una interacción entre lector e idioma escrito, a través del cual el lector intenta reconstruir el mensaje del escritor" (Goodman, 1968: 15); en otra definición del mismo autor se refiere a la misma disciplina como "un acertijo psicolingüístico" (Barnet, 1989: 16), definición que actualmente se encuentra en boga. Este modelo, como observamos, tiene como base el conocimiento del lector sobre el mundo, el conocimiento de la sintaxis y la semántica con el propósito de acortar la dependencia sobre la letra impresa y la fonética del texto en el cual participan cuatro procesos: predicción, muestreo, confirmación y corrección. Esta serie de procesos servirá para confirmar las suposiciones o en caso contrario, corregir lo que no concuerda con el texto.

Mientras Goodman enfatiza los 'aciertos', Smith lo hace con la 'predicción'. Predecir es anticipar. Se predice por medio de la interacción entre el conocimiento previo del lector, con el propósito en la lectura. Esta interacción conduce a anticipar el contenido del texto. Smith propone cuatro características de la lectura:

- La lectura tiene un propósito. O sea, el lector lee de acuerdo con sus razones o metas específicas.

- La lectura es selectiva, es decir, los lectores leen lo que es necesario a sus propósitos.
- La lectura tiene como base la comprensión: con el conocimiento sobre el tema, el lector lleva este conocimiento al texto y lo traslada a él, ya sea para apoyarlo o para contradecir su contenido.
- La lectura es anticipatoria. “La interacción del conocimiento previo, la expectación de comprender y el propósito que tenga en la lectura conduce a los lectores a anticipar el contenido del texto” (Barnet, 1989: 20). Con este concepto anticipatorio, Smith anticipa las características del texto y del lector determinan lo que el lector comprende. Podemos afirmar que la influencia de Goodman y de Smith condujeron a una nueva era en la teoría de la lectura en un segundo idioma.

El modelo interactivo.

La premisa central de este modelo responde a esta pregunta: ¿Cómo se relaciona la destreza del vocabulario con la comprensión? El máximo representante de este modelo es Rumelhart quien sugiere que “la lectura es un proceso ‘perceptual’ y ‘cognitivo’” (Richards, 1974: 573); por medio de investigaciones que realizó Rumelhart se demuestra la influencia de la sintaxis, la semántica y ortográfica en la percepción del lector, esto es que “el lector interacciona con el texto para crear significado al mismo tiempo que los procesos mentales del lector interaccionan entre ellos (lector y texto) en diferentes niveles (e.g., léxico, semántico, sintáctico) para hacer significativo el texto” (Rumelhart, s/f: 180). Barnet (1989) y otros consideran que los propósitos del lector, la destreza cognitiva, el dominio del idioma, las estrategias, el conocimiento previo y la teoría de los esquemas contribuyen más a la comprensión de lo que los símbolos gráficos, sintácticos y semánticos del mismo texto logran. Además de esto, los especialistas también estudian el

impacto de las variables del texto: tipología, estructura, estrategias, vocabulario y cohesión. Según Rumelhart (1977), el ser humano tiene un registro visual donde están almacenadas las palabras y su deletreo. El lector toma muestras de la lectura y las traslada a un sintetizador de patrones. En este sintetizador se encuentran el conocimiento previo sobre los patrones de la escritura de las palabras, la sintaxis, el vocabulario, la semántica, y el contexto que se unen para interpretar lo que se lee (Rumelhart, 1977: 181).

El desarrollo progresivo de los avances lingüísticos ha permitido interaccionar los dos enfoques anteriores y producir lo que conocemos por modelo interactivo en comprensión de lecturas.

Como observamos, la diversidad de factores o variables hacen de esta disciplina un asunto sumamente complejo que requiere un estudio profundo y un programa de investigación en este nivel universitario.

FASE DE FORMACION DEL DOCENTE

El perfil de un maestro de lectura eficiente.

El docente en su posición de transmisor de conocimientos y de formador de la juventud debe recibir un entrenamiento especial sobre la metodología y conceptos de inglés para propósitos específicos, para cumplir su importante misión acorde con los lineamientos sugeridos en el currículo, de otra manera el desconocimiento de los fines del curso y su metodología desvirtuaría las intenciones del curso. Por este motivo, creemos conveniente teorizar sobre las cualidades de un buen docente en pos de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lectura de textos en idioma extranjero ya no se considera un proceso de decodificación, sino la conjugación de dos procesos, el proceso descendente (de arriba hacia abajo) que utiliza conceptos sobre el conocimiento previo y el proceso del esquema, particularmente. El otro tipo de

lectura es el proceso ascendente (de abajo hacia arriba) en el cual se toman en cuenta los pasos tradicionales que son guiados y dominados por el texto, generalmente; es decir, la base del proceso es la lectura (20, p.35) y (69, p.87). Estos dos conceptos, más las estrategias didácticas, son dominios del profesor de comprensión de lectura, incluyendo, por consiguiente las implicaciones pedagógicas, sociológicas y psicológicas para lograr ser un docente efectivo en su materia. En relación con esto Hilda Taba considera que “los programas de formación de maestros posibilitan una formación epistemológica, aunque sea mínima, respecto de la disciplina que imparten” (Díaz B., 1996: 17).

La misión del maestro de comprensión de lecturas no se puede circunscribir al seguimiento mecánico de etapas determinadas; Ana Hirsch comenta al respecto que

“Otra de las problemáticas relevantes que enfrenta la formación de profesores consiste en la reducción que implican muchos de los programas al ubicarse sólo en aspectos metodologicopedagógicos, sin considerar la necesaria reflexión acerca de los contenidos, sobre todo en tres aspectos fundamentales: los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento, los de la teoría educativa y los que pueden generarse a partir de la articulación del área educativa con los campos disciplinarios” (Hirsch, 1985: 87).

Con el propósito de orientar el desenvolvimiento efectivo de los docentes de idiomas extranjeros, se sugieren los siguientes objetivos para lograr avanzar en el conocimiento y desarrollo cognitivo de los estudiantes. Estos son:

1. Desarrollar conciencia de las estrategias de lectura necesarias para una buena comprensión del texto.
2. Ampliar vocabulario y desarrollo de técnicas por el incremento continuado de esta habilidad.

3. Desarrollar conciencia de las estructuras lingüísticas y retóricas que se encuentran en textos de lectura a nivel avanzado.
4. Incrementar la velocidad y fluidez en la lectura.
5. Promover interés en tipos diferentes de materiales de lectura.
6. Proporcionar realimentación individual sobre el progreso en el mejoramiento de las destrezas de lectura.
7. Proporcionar práctica en la lectura extensiva” (Nunan, 1985: 90).

Es, también, adecuado efectuar algunas reflexiones de carácter didáctico de tal forma que el docente tenga una noción completa sobre el curso y desarrolle su actividad profesional con amplio criterio profesional:

Primeramente, planear sus clases de acuerdo con los objetivos del curso, esto le servirá para formular el objetivo de la clase y su consecuente transferencia a la práctica, i.e., la selección de experiencias apropiadas de aprendizaje.

Otra reflexión importante para el profesor de comprensión de lectura en el idioma meta consiste en conocer que las lecciones, todas, poseen una estructura, la cual va a proporcionar la forma de lo que va a ser la clase. Esta estructura constituye el principio y fin de la actividad docente. El docente al inicio del curso ha comunicado a los estudiantes las intenciones de la clase así como las actividades que se van a efectuar, el tiempo asignado a cada una de ellas y su correspondiente actividad de evaluación: para modificar, mejorar, o desechar el contenido de ellas. De este punto obtenemos la cuarta reflexión que reside en la elaboración de actividades variadas, promotoras de los procesos cognitivos de los estudiantes. Las actividades del salón de clase proporcionan el marco para que los estudiantes logren realimentación en el conocimiento específico de la materia.

En las materias existe la posibilidad de secuenciar el contenido, fenómeno que también ocurre en la enseñanza de idioma, de aquí que los que elaboran currículos consideran de vital importancia esta reflexión. El o los redactores de las actividades en su tarea deberán considerar el análisis de las necesidades que sobre los estudiantes, docentes, la institución y la sociedad requieren, y el contenido en forma particular para cumplir con el o los objetivos.

En el desarrollo del curso existe una progresión en cuanto a las actividades seleccionadas que van desde las actividades que tratan sobre la enseñanza y práctica de estrategias específicas, preparadas de acuerdo con los principios pedagógicos. Esta etapa se denomina "micro" y se prolonga hasta alcanzar las actividades llamadas "macro", por medio de las cuales se integran las actividades lingüísticas anteriores en un texto más extenso.

Finalmente, el docente es consciente de que una clase basada en los principios cognitivos enfoca su proceso en la personalidad del estudiante, él es quien resuelve individualmente lo planteado en el texto y sus consecuentes actividades. Asimismo, habrá actividades en las cuales el estudiante trabajará acompañado en el trabajo grupal. En el desarrollo del proceso de la clase, el maestro actúa como consultor, es decir, en rol diferente al de un maestro tradicional o de un instructor. Eventualmente, surgen espacios no programados durante los cuales el docente debe recurrir a su flexibilidad, creatividad y experiencia docente para satisfacer la necesidad intelectual de los estudiantes. Esto en virtud de los principios constructivistas que predominan en el programa de inglés para propósitos específicos, en contraste con la propuesta conductista, cuya programación es de índole mecanicista y memorística, y que favorece "la atomización del contenido para su fijación en la mente" (Díaz B., 1984: 17).

Nuestro estudio, según observamos, es de carácter cualitativo dado que requiere la aplicación de enfoques introspectivos y de observación, con el fin de reunir datos para buscar la respuesta a nuestro ingente problema curricular dentro del CLE. Por medio de este enfoque que pretendemos cubrir la enseñanza del inglés para propósitos específicos con una estructura en el cual no se desprecie el contexto social, y sí un proceso que descansa principalmente en la comprensión que tenga el docente en lo que respecta al componente teórico y su contraparte, la práctica.

El desarrollo de la universidad aunado al ascenso de la calidad educativa es un objetivo inmediato y personal de cada docente; con el interés en cumplir ese propósito en la enseñanza de idiomas, modalidad comprensión de lectura en inglés se le deben presentar al docente 'oportunidades para aprender', al igual que al estudiante. Este interés vendría a ser una paradoja dado que, comúnmente, se considera al docente como la persona especialista en su materia, y al alumno la persona dedicada a recibir instrucción del especialista. Sin embargo, los altibajos en la calidad de la enseñanza nos demuestran que la formación de los docentes, en su especialidad, es un elemento imprescindible en la trama de este proceso. Al respecto, Woods en el libro de Hargreaves(1993:1) agrega que la 'oportunidad para aprender' implica una contraposición, al afirmar la urgencia del docente a recibir una 'oportunidad para enseñar', que este autor explica en estos términos:

- "Oportunidad para enseñar supone encontrar oportunidades de aprendizaje y adquisición del conocimiento profesional y destrezas de la enseñanza efectiva.

- Implica el desarrollo de las cualidades personales, el compromiso y auto-comprensión, elementos indispensables en su labor.

Implica la creación de un ambiente que brinde facilidades, apoyo a la actividad profesional que involucra el aprendizaje, mejoramiento continuo y la oportunidad de enseñar 'bien', en vez de solamente sobrevivir" (Hargreaves, 1993: 1).

De estas ideas podemos derivar los conceptos en que Hargreaves y Fullan los han subdividido para estudiar analíticamente las oportunidades para enseñar. El concepto se refiere al conocimiento y destreza cuya finalidad es proveer a los maestros con estos instrumentos para transmitirlos a los estudiantes. Es el enfoque que más está al alcance de las decisiones administrativas y el que menos resistencia ofrece a su implementación porque su fin es válido, con sus consecuentes reservas. Además, su organización y estructura es la más simple. Debido a esta simplicidad se constituye en la forma pragmática y más popular de enseñar.

Este enfoque basado en el conocimiento y destrezas atrae diversas críticas debido a que:

“Es una forma operativa impuesta sobre una base descendente, orientada por especialistas o expertos externos y ajenos a la escuela, por lo que como observamos se instruye al docente en forma autoritaria, sin tener en cuenta su personalidad e ideas, descarta así el compromiso que pudiera tener el docente en relación con su ministerio. El docente recibe en forma de paquete lo que debe y cómo instruir a sus estudiantes, es decir, es entrenado sobre la manera de educar y, al mismo tiempo, se le concede poco valor a su experiencia personal y cognitiva”.(Hargreaves, 1993: 2)

Dada sus características, este enfoque es una derivación de los principios positivistas, dado que se apoya incontrovertiblemente en la certeza de la investigación educativa, especialmente de carácter psicológica. Uno de los grandes errores de esta posición consiste en la fe ciega sobre los hallazgos de la investigación educativa, contraria al concepto de educación como fenómeno social, la cual está sujeta a cambios constantes y a veces radicales, particularmente en el comportamiento humano; esto no lo reconoce esta forma

de ver la realidad; así el comportamiento de los docentes es indeterminado, particularmente cuando alguien interfiere en su labor sin antes haber aceptado las razones del proponente. De tal manera que el hecho educativo y su metodología debiera ser considerado con carácter tentativo y provisional. Será, también diferente cuando el docente cambia, por una razón u otra, de un contexto a otro (Hargreaves, 1993: 4).

De la misma forma en que se inculca directamente al maestro en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de destrezas de gran importancia para el futuro del estudiante, se evita el involucramiento del docente en las decisiones importantes y se irrespeta su personalidad y profesionalismo.

Esta enajenación que sufren los docentes en cuanto a la imposición de políticas o prácticas que limiten sus derechos y libertad y la de los estudiantes requiere una posición contestataria por parte suya en donde su voz y su visión sobre la realidad se conviertan en su principal defensa y de sus estudiantes.

La formación y desarrollo del docente debe promover estas iniciativas, y tratar de evitar el ajuste mecánico a la instrucción metódica de la educación libresca y técnica. El enfoque de enseñanza del 'inglés para propósitos específicos' promovería una enseñanza democrática, tratando de evitar caer, en todo momento, en la posición del control democrático, i.e., el desarrollo y formación de docentes, evitaría la forma descendente, opuesta a lo que la razón sugiere, un desarrollo y formación de docentes en forma ascendente, esto es, a partir de la base hacia la cúpula.

Desarrollo y formación del maestro como auto-comprensión.

Entendemos el significado de este tema como el cambio que experimenta la personalidad del docente, y no solamente el cambio en su conducta.

Involucra más que eso, y es muy importante para nuestros propósitos, el cambio de mentalidad que se reclama para iniciar el enfoque del 'inglés para propósitos específicos'.

Existen sobre el concepto de auto-comprensión dos importantes formas de interpretar ese término para captar su significatividad, y que trataremos de determinar:

- Es una forma de reflexión sobre nuestro propio conocimiento práctico y personal de lo que es la enseñanza.
- Son los cambios sufridos en la conducta a causa de la formación.

Sin considerar cuál de estas ideas es el origen de la otra, ambas están ligadas íntimamente, lo cual nos da motivo para inferir que no solamente es un proceso para el desarrollo del maestro sino que es también desarrollo personal.

¿ Cómo lograr este relevante proceso ?

Se da en etapas, ya que se trata de un proceso y éste indica secuencia. El desarrollo de uno se logra a través del progreso en etapas. Sobre esto comprendemos que en determinadas ocasiones, ciertos factores pertenecientes al desarrollo personal inhiben la consecución de objetivos relativos al desarrollo profesional, por ejemplo, la comunicación que existe entre maestro y estudiantes puede ser deficiente en relación con la experiencia de otro docente.

Durante el recorrido profesional existen etapas de desarrollo que afectan el desenvolvimiento profesional y generan conductas típicas. Generalmente, un docente mayor tiene más experiencia que uno joven, es más paciente, resuelve sus problemas profesionales o personales sin la ayuda de otro y con más seguridad; sin embargo, tiene la desventaja de ser menos flexible y no

muy dado a cambiar; pero puede establecer un mejor balance entre su vida y su trabajo.

Existen asuntos de desarrollo personal que inciden específicamente con la carrera docente. Por ejemplo, Hargreaves comunica sus experiencias en relación con las promociones que trae consigo, generalmente, recompensas e incentivos, la frustración o el gozo que esto produce y su acción sobre el acto de la enseñanza, negativa o positiva, según sea el caso (Hargreaves, 1993: 5-6).

Además de lo anterior, Philip Jackson (1968) aborda aspectos importantes para el desarrollo profesional que desafortunadamente no se consideran importantes; así, comenta la acción ejercida durante la interacción entre investigadores y maestros, o de maestros a maestros, sobre técnicas de enseñanza; dado que esta relación le proporciona seguridad y confianza en sus roles a cada uno de ellos. Un segundo aspecto es el de la independencia de tal forma que el maestro considere esta autonomía, por ejemplo, al escoger los textos de estudio, la reducción de su carga académica, más ayudas técnicas, etc. de tal manera que sea de provecho al docente para que sea independiente en su actuación profesional.

Estas nociones sobre formación y desarrollo del docente proporcionan las bases para el mejoramiento del desarrollo curricular.

Como conclusión, existe la necesidad de considerar al docente como sujeto histórico, cambiante y como factor de cambio, por estos motivos, institucionalmente, se les debe brindar oportunidades de superación personal y profesional, y al mismo tiempo de promoción, asunto pendiente en la ENEP Aragón. Sin embargo, las problemáticas que inciden en la formación y desarrollo docente son diversas. Según Hirsch, éstas pueden deberse a lo siguiente: "...falta de definición de las necesidades reales de formación,

desvinculación docencia-investigación, disociación contenido-método, desconocimiento de la diversidad institucional y problemas laborales y administrativos" (Hargreaves, 1993: 6).

Por la primera problemática se entiende la falta de conocimiento de las necesidades e intereses de los docentes y a la muy limitada o casi nula participación en la elaboración del proyecto curricular; la desvinculación investigación-docencia va desde la falta de visión de la parte administrativa o de la coordinación al ignorar o desconocer este importante aspecto, lo cual desvincula esos dos importantes elementos de la educación. Se suma a esto, el hecho de que la investigación está dirigida a fenómenos ajenos a la docencia o a la formación de docentes, los nombramientos de investigadores son diferenciados del personal académico en pocas ocasiones, y a la poca investigación generada en torno a la docencia misma; lo cual demuestra la carencia de proyectos para estos fines. En cuanto a la disociación contenido-método dentro del ámbito metodológico y pedagógico sin detenerse lo suficiente en "la reflexión acerca de los contenidos de las áreas de conocimiento, la teoría educativa y las posibles articulaciones de éstas" (Hirsch, 1998: 91) y las actividades de formación en las cuales participan pocos docentes, ambas líneas se realizan en forma separada, raras veces se ofrecen en conjunto, lo que desvincula estas dos disciplinas y una armónica formación. Estos puntos problemáticos han influido negativamente en este relevante aspecto del proceso educativo, sin menospreciar los problemas de carácter laboral y administrativo por las decisiones a las que no puede obviar (Hirsch, 1998: 91,92).

Otra problemática a considerar en este campo consiste en que no se trata, simplemente, de un curso de capacitación; en vez de eso se trata de establecer un sistema integral en donde no haya desequilibrios entre lo metodológico/pedagógico, contenido/método. Observando en todo momento las tendencias las cuales señalan el rumbo teoricometodológico del currículo tenemos ante nosotros, la funcionalista y la marxista que hasta nuestros días

constituyen el fundamento filosófico del proceso. Sobre lo que Hirsch afirma que

“...dentro de los programas de formación de profesores el funcionalismo y el marxismo se traducen respectivamente en dos principales tendencias: la tecnología educativa, dominante en el país, y una serie de tendencias más o menos inscritas en el marxismo que intentan alejarse de los marcos funcionalistas al relacionar la formación docente con el análisis de los currículos y de los contenidos, con la práctica docente y la teorización, investigación y participación de los profesores en el conocimiento de las áreas en que laboran, de la teoría educativa...” (Hirsch, 1998: 30).

La corriente funcionalista actualmente tiene vigencia propia; una concreción de ella es el hecho de enfocarse particularmente en la capacitación magisterial en conocimientos y habilidades específicas, sin preocuparse sobre aspectos básicos colaterales de gran significatividad para la formación y desarrollo integral del estudiante.

Dado que el interés principal de la orientación conceptual con base en el contenido para determinar el currículo, tendría repercusiones negativas en la formación del profesorado, ya que tenemos, en primer lugar, que esa visión pertenece a la racionalidad perennialista (Imberón, 1998: 37) cuya misión es concentrarse únicamente en la transmisión del conocimiento, a través de un profesorado capacitado, con sus consecuentes resultados.

Eventualmente, el desarrollo y crecimiento tecnológico y científico originó la tendencia denominada ‘técnica o racional-técnica’, derivada ésta del “esencialismo” cuyos resultados han sido criticados por el detrimento en el proceso educativo.

Pérez opina sobre la racionalidad técnica lo siguiente:

“Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica” (Pérez G., 1993).

Para Stenhouse (1984), Pollar y Tanner (1987) la formación del profesorado debe encaminarse al concepto de un docente reflexivo, crítico e investigador, en vez del profesor tradicional o el del experto-técnico modelo de la racionalidad técnica, cuya labor consiste en la transmisión de conocimientos en forma mecánica, desempeñándose con un currículo construido desde afuera sin considerar su opinión.

Debido a la brevedad de este ensayo y a la enorme cantidad de material sobre este tema, dejamos la inquietud en la mente de los docentes sobre la dialéctica educativa con la finalidad de generar una formación de docentes acorde con la realidad, particularmente para el profesorado que desempeña su docencia en el Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón. Estaremos de acuerdo con Stenhouse e Imbernón cuando conceptúan al proceso educativo como una actividad compartida (Imbernón, 1998: 22).

De acuerdo con las etapas que componen la elaboración de esta tesis todo currículo debe considerar los planes de estudio y los programas de las materias. Por ello hemos creído conveniente llegar a esta etapa considerada de vital importancia, pues es a través de ellos que trasladamos los principios curriculares al contacto con los estudiantes.

Hemos juzgado pertinente mencionar que la materia del idioma inglés no forma parte directamente de ningún plan de estudio, pero supuestamente sí es parte integral de los diferentes perfiles profesionales con que cuenta la escuela. Mi opinión personal consiste en que actualmente los cursos de comprensión de lecturas no forman parte de las carreras a causa de los programas de estudio los cuales no tienen ninguna o muy leve relación con las carreras, solamente el cambio de enfoque podría revertir esta posición, sí y sólo si consideramos la materia como 'inglés para propósitos específicos' con todas sus características y cualidades pedagógicas, y psicológicas. Nos resta exponer a continuación lo que creemos es de utilidad en cuanto a los programas de estudio de la materia.

FASE DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Nosotros los docentes involucrados en la enseñanza de la materia 'comprensión de lecturas en inglés' estamos enfrentados al dilema de qué enseñar, cómo concretar la teoría curricular que hemos estudiado, el modelo seleccionado sobre el currículo de la materia, la teoría del conocimiento, la teoría psicológica o la teoría lingüística apropiada a la meta y objetivos de la disciplina, entre otras dudas.

El procedimiento curricular incluye documentos entre los que sobresalen el plan de estudio y los programas de estudio como la forma inmediata de trasladar los contenidos a la personalidad del estudiante, de esta manera tratar de formar en él comportamientos, actitudes, habilidades y

valores. En relación con esto, Stevrens (1977: 72) sostiene que un programa de estudio es "un instrumento administrativo, parcialmente una guía diaria para el maestro, parcialmente un enunciado de lo que se va a enseñar y cómo, parcialmente algunas veces un enunciado de determinado enfoque".

Lo que señalamos en estas definiciones sobre el *qué* y el *cómo* es la diferencia fundamental que diferencia al *programa* del *método* puesto que ha habido ciertas dificultades en distinguir uno del otro. Distinguimos uno del otro en el sentido de conceder al método la preponderancia del *cómo* se aprende un idioma, i.e. el procesamiento mental, mientras que un programa se aboca principalmente al *qué* se va aprender, esto es, la selección y secuencia de los datos lingüísticos. El programa provee un enfoque para lo que se va a estudiar junto con criterios sobre cómo ese contenido se debería seleccionar y ordenar. En la enseñanza del curso en mención existe inseguridad cuando no hay programa, en el orden a seguir, esto a su vez determina los métodos que se pudieran seguir; lógicamente hay una interacción entre ambos conceptos.

La visión del programa de estudios para la enseñanza del curso citado tiene como base algunos factores necesarios que hemos mencionado anteriormente, en el capítulo sobre el contexto general de los cursos:

- Quién es el sujeto (datos generales sobre su status académico).
- Cuál es la forma más efectiva de presentar el material (método inductivo o deductivo).
- Cómo y cuándo corregir errores.
- Cuánta repetición y reforzamiento es necesario. (Croft, 1972: 73).

Estos son algunos principios sobre los que descansa la estructura del curso de comprensión de lecturas en inglés, y que comentaremos más a profundidad en el siguiente apartado denominado *programa*.

CURRÍCULO VS. PLANES DE ESTUDIO.

Si bien el currículum representa “la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, destrezas, habilidades, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa por diversos grupos” que tienen variados intereses (Alba, 1991: 38), el plan de estudio abarca los aspectos que conciernen a la profesión o carrera que se trata de instaurar. Para determinados autores entre ellos Pansza considera que no hay gran diferencia entre ambos, currículum y plan de estudio, es decir opinan que el currículum es sinónimo de contenido.

Otros autores opinan que el currículum es “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlos ...” (Zabalza, 2000: 14). A diferencia de los planes de estudio entendidos como la selección, ordenación y distribución de los objetivos, contenido y actividades, métodos y técnicas didácticas, así como la evaluación de los aprendizajes a ser desarrollados por los estudiantes en un tiempo determinado, el currículum aborda los aspectos académicos y administrativos (Bellido, 1987: 20-21). Esto involucra una teoría del conocimiento, la relación sujeto-objeto, una teoría de aprendizaje, y la relación teoría-práctica, entre otros aspectos; es por lo tanto, un concepto más general que el plan de estudio.

Siendo la enseñanza de las materias la función de los docentes, es conveniente concordar en que ambas etapas son complementarias y que poseen secuencia, así tenemos la siguiente estructura:

CURRÍCULO: PLAN DE ESTUDIO — PROGRAMA — CARTAS DESCRIPTIVAS

No es una secuencia de carácter mecánico ya que esta etapas forman parte de un proceso, el proceso educativo, dinámico, dialéctico.

El plan de estudios conduce "a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión" (Glazman e Ibarrola en Díaz B., Frida, 2000: 18), en tanto que el programa es un documento cuya función consiste en integrar la asignatura al plan de estudio. Involucra al docente y estudiantes en experiencias para alcanzar los objetivos jerarquizados propuestos, a través de técnicas, estrategias, actividades especializadas entre otras; según Zabalza "Por programa podemos entender el documento oficial de carácter nacional autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc a desarrollar en un determinado nivel" (2000: 15). Posteriormente agrega "El programa recoge lo que en cada momento cultural y social se define como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo", lo cual no habla del programa institucional. De esto deducimos el conjunto de contenidos que los docentes transmitirán a los estudiantes en un tiempo determinado, de aquí la importancia primordial a los programas de un curso, puesto que se trata de implementar en la práctica lo inicialmente propuesto como pensamiento filosófico para formar un modelo de hombre.

EL PROGRAMA PARA LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURAS

Es cierto que el currículo para los cursos de comprensión de lecturas toma en cuenta los principios generales de la teoría curricular para su estructura y organización, momento que ofrece un serio conflicto entre los intereses de los docentes y de la institución, aspectos pedagógicos e intelectuales del docente y puntos de vista filosóficos, pragmatismo y teoría crítica, y todas las implicaciones que conlleva el choque de intereses diversos y antagónicos. En su estructura podemos construir sobre programas de carácter sintético, analítico y de programa guía con la idea de evadir contratiempos que surgen durante el desarrollo del proceso.

Los cursos de comprensión de lecturas en inglés presentarían un panorama con los elementos propios como son:

- una valoración sobre las necesidades e intereses de los estudiantes
- recursos adecuados
- objetivos programáticos reales
- un diseño de programa elaborado por un diseñador y docentes
- un programa de evaluación.

El programa en cuestión también presenta características propias pertenecientes al 'análisis del discurso' entre las que sobresalen 'estrategias' y 'habilidades' dentro de la retórica para la comprensión de textos, y está formado por tres partes, cada uno de ellos podría representar textos diferentes: *instructivo*, *discursivo* y *narrativo*, sin orden establecido. De ellos, el texto instructivo servirá para dar y comprender instrucciones, advertencias, procesos. El texto narrativo, hechos históricos, una narración. El texto descriptivo para entender una descripción, una clasificación.

Se trata de cubrir la mayor gama posible de estrategias comunicativas (el enfoque comunicativo forma parte de la teoría de la lingüística aplicada y es la base del curso de comprensión de lecturas en inglés) que se logra por las destrezas y habilidades en esta forma y que se desglosa a continuación:

1ª. Unidad ----- I. Predicción.

- a. apoyo visual
- b. de contenido

II. Estrategias para extraer información.

- a. estrategias de vocabulario

2ª. Unidad ----- I. Predicción.

II. Determinar el valor comunicativo.

- a. propósitos del lector
- b. función del texto
- c. situaciones de comunicación
- d. diferencia entre hecho y opinión

III. Estrategias para extraer información.

- a. estrategias de vocabulario
- b. uso de referencia (exofórico)

3ª. Unidad — I. Predicción.

Determinar el valor comunicativo del texto

Estrategias para extraer información

- a. Estrategias de vocabulario
- b. Reconocimiento de marcadores de discurso
- c. Uso de conectores
- d. Estrategias de anticipación

Presento una propuesta a extender las estrategias y habilidades para comprender un texto escrito puesto que el estudiante necesita tener más experiencia académica en la interpretación de las lecturas. Consiste en:

4ª. Unidad — I. Predicción.

- II. Resolución de pruebas tipo 'cloze'
- III. Lectura analítica
- V. Lectura crítica.

Esta propuesta, la cuarta unidad, se fundamenta en el hecho de que los estudiantes conocen y manejan relativamente las estrategias y técnicas para leer aceptablemente bien un texto, no obstante carecen de la pericia para extraer con relativa facilidad las ideas para resumir el texto, mucho menos para hacer una crítica sobre el contenido en la mayoría de los casos. La meta ya no sería la comprensión del texto sino que abarcaría niveles cognitivos superiores a la simple comprensión y que sería la crítica pensada y analizada previamente, lo cual requeriría procesos mentales superiores los que dialécticamente se promoverían en la interacción sujeto-texto. Esto confirma y reafirma la teoría del esquema que participa decisivamente en el nivel comprensión, de aquí establecemos que la crítica es un nivel superior,

de mayor categoría de los niveles a alcanzar. Además el sujeto desarrollaría experiencias cuyo fin sería emplear la capacidad de síntesis y análisis, elementos básicos de la psicología cognoscitivista y fundamento del desarrollo personal. Implica no solamente el fin de comprender el tópico o tema de la lectura.

Para efectuar determinada investigación, el estudiante universitario necesita recurrir a un texto en inglés para lo cual requiere una estructura a la cual adaptar sus pasos, para lo cual ofrecemos el siguiente esquema:

Leer ----- comprender ----- analizar ----- sintetizar ----- resumir ----- criticar.

para completar el proceso de lectura, lo cual implica que nuestra misión actual como docentes de la materia idiomas en comprensión de lecturas es solamente el principio de una cadena de procesos que va más allá de obtener información.

DESARROLLO DEL PROGRAMA.

El programa propuesto se debe desarrollar con base en principios específicos derivados de la psicología aplicada y de la pedagogía. Entre estos principios tenemos los siguientes:

-La selección del programa descansa sobre las debilidades y fortalezas del enfoque a escoger, entre los cuales destaca el enfoque comunicativo, base teórica de nuestra propuesta; sin embargo, cada tipo de programa refleja en mayor o menor grado la dimensión comunicativa: gramático, social y retórica, lo cual supone que un programa avanzado debe consolidar este trío de requisitos. En el programa del Centro de Lenguas Extranjeras no toma en cuenta estas condiciones adecuadamente dado que no existe una

distribución racional sobre ellas, este es un elemento en el déficit de los programas vigentes y sobre el que es urgente laborar.

-Los materiales estudiados previamente en esta tesis (pág. 103), en muchos casos como en los textos de comprensión de lecturas del Centro de Lenguas Extranjeras de este recinto el texto sirve de programa. Enfatizamos que la misión de la selección de los materiales debe estar, lógicamente, de acuerdo con las metas del currículo y los objetivos de los planes de estudio; además de esto, los materiales debe cumplir con otras cualidades básicas: *auténtico*, tal y como aparece originalmente en revistas o libros, u otra fuente; *graduado*, de acuerdo con el nivel de desarrollo cognoscitivo de los sujetos; *interesante y actual*, características para lograr una motivación mayor en los alumnos, y las cuales adolece el texto actual según la encuesta. Otra característica notable que debe dotarse a los textos consiste en que las lecturas sean relativas a las materias o disciplina que estudian los alumnos, de esta manera el material será atractivo, accesibles a los esquemas mentales que cada estudiante posee sobre el tópico, mayor facilidad para lograr los aspectos epistemológicos, entre otros.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

La evaluación presenta un complejo problema por cuanto se interpreta como exámenes, ya sean parciales o departamentales, y finales sin considerar el aspecto formativo de dicho instrumento. La propuesta de evaluación para el programa de comprensión de lectura fue expuesta claramente en la página 137 de esta tesis.

La evaluación para el programa de los cursos en mención debe ser integrativa en el sentido de tomar en consideración tanto la evaluación formativa como la sumativa. Para los cursos de comprensión de lecturas en inglés, las características sobresalientes son:

1. Valoración de las necesidades de los estudiantes.
2. Objetivos programáticos claros en términos operativos.
3. Las alternativas de decisión a disposición del diseñador.
4. El ensayo del programa.
5. El monitoreo sistemático de esta prueba o ensayo.
6. El uso de esta información para relacionar los resultados a los procesos del programa.
7. La toma de decisiones relativas a mejorar el programa (Bachman y Strick en McKay y Palmer, 1981: 47).

El proceso de evaluación para los cursos de 'inglés para propósitos específicos es de carácter totalizador por cuanto involucra el desarrollo programático desde la etapa de preparación hasta la etapa de monitoreo y continuidad ¿Con qué fin? Lograr un curso armónico en todo sentido.

UNA INQUIETUD EN EL CAMINO.

¿Es factible la elaboración de currículo para los cursos de comprensión de lecturas en inglés cuando no pertenecen directamente a una carrera? Puesto que los cursos de comprensión de lecturas y de posesión ofrecen una gran variedad en cuanto a su estructura y funcionamiento, actividades extraprogramáticas sin ninguna previsión o programación, actividades de investigación diversas y de mucha importancia lingüística que ayudarían directamente a resolver problemas en el salón de clase, cursos sin ninguna evaluación ni proyección para mejorar el status de la enseñanza, desconocimiento total sobre el logro de los cursos, cursos sin ningún seguimiento, textos que son el programa y currículo, al mismo tiempo; evaluaciones parciales institucionales que no dan ningún resultado para mejorar los programas, carencia de un programa de superación docente en el ramo que nos concierne, y sí cursos al azar y en algunos casos sin ninguna o poca relación con nuestra ocupación, promociones académicas sin ningún criterio ni académico ni laboral, un programa que adolece de muchas

etapas necesaria, tales como la carencia de un estudio de las necesidades académicas de los alumnos y de los docentes, estos y otros muchos problemas más que considero son indicativo de la falta de un currículo para solucionar este tipo de problemas que un programa simplemente no puede resolver dado que carece de esas facultades.

Para concluir, consideramos al programa un instrumento útil a través del cual se implementa la política educativa, la filosofía predominante y sus implicaciones psicológicas y sociológicas para formar las nuevas generaciones que la sociedad requiere. El programa de comprensión de lecturas, un medio muy útil, contribuye a este fin para enfrentar los retos de manera eficaz que la vida moderna impone.

FASE DE EVALUACIÓN.

Antes de efectuar la evaluación curricular, es conveniente recordar que el currículo es un proceso dinámico, no estático, ya que está basado en necesidades y éstas cambian constantemente, es pues, necesario evaluarlo constantemente internamente en el caso de la enseñanza del idioma inglés, ya que como hemos mencionado esta materia es un complemento del perfil profesional.

Esta fase se refiere principalmente al aspecto de la evaluación formativa que surge de la necesidad de brindar un proceso apegado a la idea de ciencia.

El concepto de formación se entiende como un proceso final de la educación, es la humanización del ser humano. “La formación es lo que queda después de olvidar la información”, según Rafael Flores en su libro *Evaluación, Pedagogía y Cognición*; el conflicto con el aprendizaje reside en que éste muchas veces es vacío, nulo, y por lo tanto no asegura ninguna formación; tampoco lo es el acondicionamiento de la conducta por medio de hábitos y

refuerzos, pues se trata de abrir los talentos y potencialidades del ser humano.

Mientras que la evaluación es un proceso por medio del cual se efectúa un juicio de valor ya sea de otro proceso o de cualquier otra actividad relacionada con la educación o con otros campos afines o no afines a ella.

Nuestra misión en este momento es el de tratar la evaluación con carácter formativo, por este motivo la evaluación es un aspecto decisivo en el análisis curricular. Posner clasifica la evaluación curricular, derivada de la evaluación basada en la medición, en tres aspectos:

- La evaluación como base para tomar decisiones sobre los individuos.
- La evaluación formativa.
- La evaluación sumativa.

Todas ellas están diseñadas bajo los términos de la medición psicológica y orientadas hacia los objetivos (Posner, 1998: 255).

Actualmente, la mayoría de los docentes sin preparación académica como profesionales de la educación estarán pensando en los resultado de la medición, especialmente numérica que se traducirá en los términos bipolares: aprobar/reprobar. Raras veces va más allá de este resultado. Según Posner, "...el enfoque de la evaluación basado en la medición está relacionado más estrechamente con una perspectiva conductista" (Posner, 1998: 259). Aún así, las pruebas o exámenes son los instrumentos válidos para diagnosticar el progreso de los estudiantes. El desglose de estos tipos de evaluación que hemos mencionado podemos resumirlos de esta manera:

- a) La evaluación formativa se efectúa sobre una base de la actividad diaria y cuya finalidad consiste en determinar la efectividad a través, ya sea de una lección, un tema, una unidad, u otra actividad del proceso educativo.

Este conocimiento permitirá brindar retroalimentación al proceso, o a las personas involucradas en él para corregir las fallas o debilidades del programa en curso y facilita la operatividad de las diferentes funciones, estrategias, elementos que participan en el proceso educativo. En resumen, se trata de mejorar el programa en funciones, de tal manera que el resultado final sea un instrumento óptimo de la educación (McKay,Palmer, 1981: 109).

La evaluación sumativa se refiere a proveer un resultado, un estado final del programa, de lo que se ha logrado o no ha tenido éxito. Es útil más que todo para las autoridades, no para los docentes, puesto que ellas son las más interesadas en conocer los resultados finales. El resultado se obtiene de la suma de las mediciones de los "exámenes parciales" o "departamentales", generalmente.

Otra función de este tipo de evaluación consiste en servir como medio para la toma de decisiones, por ejemplo, ampliar la cobertura de un programa, la continuación o finalización de un determinado programa, o la adopción de otro programa.

Bachman se refiere al propósito de la información que se deriva de la evaluación formativa cuya finalidad es efectuar juicios o valoraciones enfocados hacia "la revisión y mejoramiento de programas mientras están el proceso de desarrollo" (McKay, palmer, 1981: 109). El concepto no solo abarca los resultados, sino que particularmente se relaciona con sus efectos y las formas cómo hacer viable su efectividad. Para lograr estas metas el evaluador debe tomar en cuenta estas estrategias:

-La primera, estudiar la conveniencia para tal empresa. Según Bachman para esto un programa debe ser describible y repetible. Se considera describible cuando sus objetivos están establecidos en términos operativos, y como segunda condición, que posea procesos descritos claramente. El programa se considera repetible cuando no se apoya directamente sobre las

habilidades y capacidades particulares de un determinado docente o en condiciones únicas que no se replican. Los programas que no reúnan estas o alguna de las estrategias serán de poco valor didáctico.

-La segunda estrategia concierne al aspecto del diseño de la evaluación. Para efectuar esta estrategia es conveniente obtener información fidedigna de este instrumento de la evaluación en cuanto a los procesos educativos y sus efectos; esto es, las relaciones causales entre las actividades de la enseñanza- aprendizaje.

-La tercera es relativa a la selección de datos específicos de utilidad para la evaluación formativa, dado que determinados exámenes son irrelevantes, tales como los denominados 'tests estandarizados' cuyos objetivos no se avienen a los programas de 'inglés para propósitos específicos'.

-La cuarta estrategia se enfoca al tamaño de la muestra. Como principio ésta debe ser pequeña para que haya un adecuado seguimiento sobre la información recibida, esto con el fin de evitar el procesamiento de grandes cantidades de datos o informaciones que muy a menudo entorpecen o detiene el desarrollo del programa. Los datos de carácter estadístico son de poca utilidad en este tipo de evaluación el cual se basa principalmente en un minucioso escrutinio de los datos de observación sobre la prueba.

EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Si analizamos este enfoque de evaluación observamos que esta proceso va paralelo al mismo desarrollo programático. La primera etapa comprende una valoración interna sobre lo que significa el programa, la segunda es la recolección; e interpretación de información externa durante las pruebas. En ambas etapas se analizan los objetivos y las valoraciones de las necesidades. En lo relativo con los objetivos podemos analizar:

- el enunciado convincente

- las consecuencias no deseadas en logro de los objetivos
- conflictos que pueden surgir con los valores de la educación superior o de la sociedad
- son válidos o no los objetivos a especialistas o grupos relevantes.

Particularmente, la valoración interna incluye el contenido del programa:

- la precisión de los materiales
- la dificultad e interés que representa para el estudiante.

Habiendo logrado la primera etapa, o sea la valoración interna, la valoración externa se refiere a los resultados propuestos, lo cual involucra las pruebas. Es éstas incluimos lo que generalmente se conoce: evaluación múltiple, completación, 'cloze test', pareamiento, preguntas de comprensión y otros ítems más. Los datos sobre los procesos que los estudiantes emplean en el aprendizaje se obtienen a través de la observación sistemática, hojas de trabajo, cuestionarios, y otras estrategias aplicables a la comprensión de textos.

El observador debe considerar los datos y observaciones durante la primera parte de la evaluación. Lo primordial es determinar qué tan efectivo es el programa; sin embargo, es también esencial que el método que el docente emplee sea lo más apegado posible a las estrategias y procedimientos del programa, la didáctica y las necesidades en la formación de los maestros y un conocimiento amplio sobre los procedimientos y técnicas de evaluación.

Quién o quiénes son los responsables de evaluar es otro punto difícil de tratar. Los expertos piensan que a los docentes les falta pericia y éstos a su vez consideran que los evaluadores externos no entienden los objetivos del programa o estrategias de la enseñanza como para ser capaces de evaluarlos. Bachman, de cualquier forma, sugiere la participación directa del cuerpo docente por dos importantes razones: Con los docentes se ahorraría

tiempo que si la evaluación se efectuara externamente, y muy probablemente las decisiones para la revisión del programa las conocen los maestros, y finalmente, los maestros están en mejor posición de elegir la información que necesitan para el mejoramiento del programa.

Además de estos dos tipos de evaluación está la evaluación desde el punto de vista constructivista. La finalidad de este tipo depende de tres aspectos fundamentales:

- a) De los conocimientos previos del alumno sobre el tema a estudiar.
- b) De las estrategias que el alumno emplee en la búsqueda de la solución al problema planteado.
- c) De la actividad interna del alumno.

Lo fundamental en este enfoque consiste en la comprensión sobre el texto para la solución de los ítems propuestos lo cual indudablemente se incluye en la evaluación formativa y la función de retroalimentación que el docente debe brindar a los alumnos (Díaz B; Hernández, 2002: 821-187).

El aspecto evaluativo es un problema pedagógico que el Centro de Lenguas Extranjeras debe enfocar para mejorar la enseñanza de los idiomas para estar en el nivel óptimo, en cuanto a procedimientos, técnicas, material y estrategias se refiere; puesto que la evaluación no tiene más objetivo que el de determinar su utilidad inmediata en los resultados para acreditar la materia y por lo tanto carece de una proyección futura para maximizar el programa.

Para Stenhouse (1984), Pollar y Tanner (1987) la formación del profesorado debe encaminarse al concepto de un docente reflexivo, crítico e investigador, en vez del profesor tradicional o el del experto-técnico, modelo de la racionalidad técnica, cuya labor consiste en la transmisión de conocimientos en forma mecánica, desempeñándose con un currículo construido desde afuera sin considerar su opinión personal.

Debido a la brevedad de este trabajo y a la enorme cantidad de material sobre este tema, dejamos la inquietud en los docentes sobre la dialéctica educativa con la finalidad de generar una formación de docentes acorde con la realidad, particularmente para el profesorado que desempeña su docencia en el Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón, punto olvidado generador de eficiencia en la enseñanza de los idiomas. Idealmente, la secuencia de las etapas y fases de esta propuesta requiere de un seguimiento paso a paso con el motivo de ajustar los requerimientos emergentes en nuestra praxis, para tal fin ofrecemos la siguiente etapa, de gran relevancia para la consecución de los fines de cualquier currículo.

ETAPA DE MONITOREO Y CONTINUIDAD

Esta etapa final del proceso trata acerca del monitoreo (procedimientos evaluativos) se efectúa para conocer la efectividad del proceso en cualquiera de sus etapas o fases, i.e., la observación analítica y crítica del desenvolvimiento de las diversas etapas integrantes del currículo o del programa, la adecuación de las metas establecidas por la institución en la mayoría de los casos, la formación armónica de los docentes para el logro de las metas propuestas, y finalmente los procedimientos de la evaluación formativa y las pruebas que fueren necesarias.

Uno de los componentes básicos a considerar en el desarrollo del currículo consiste en la valoración que proporcionamos al desempeño de los estudiantes en el salón de clases; entre los factores predominantes para conocer fielmente este desempeño de los alumnos se derivan de sus antecedentes académicos y del desarrollo cognitivo, esto es, lo que el alumno trae a clase. Aunado a esto, es de suma importancia el material de estudio o texto por su incidencia en los resultados valorativos del proceso curricular, el procedimiento didáctico empleado en clase por el maestro, y las actividades que los estudiantes realizan en ella.

En sentido estricto, la etapa de mantenimiento se refiere en cierto sentido al control, a la evaluación, sobre la calidad del proceso de enseñanza, en el que uno de los factores de éxito consiste en la participación activa y de consenso en la elaboración del currículo por los estudiantes, los maestros y la institución, de tal modo que demuestre ser favorable para cada uno de los involucrados.

El proyecto presentado por McKay sugiere bregar más a fondo en las etapas en aras de evaluar y valorar esta fase de control y mantenimiento programático, por el hecho de ser el proyecto más apegado a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de comprensión de lecturas en inglés, actualmente. He aquí los pasos seguidos durante este importante estudio en su valoración:

1. Evaluación de los procedimientos para recolectar informaciones y proyectos efectuados por la institución, en nuestro caso es el CLE.
2. Preparación y evaluación de los instrumentos para recolectar información tipo entrevistas.
3. Uso de los instrumentos para coleccionar información.
4. Análisis de datos.
5. Selección de textos de comprensión de lectura.
6. Preparación de ejercicios sobre los textos anteriores.
7. Preparación de la forma de evaluación para uso de los docentes.
8. Revisión de la forma de evaluación para uso de los docentes.
9. Revisión de ejercicios y textos (preliminar y final).
10. Preparación de material suplementario para referencia de las clases.
11. Preparación de exámenes intermedios y finales.
12. Metodología para el uso de los materiales de enseñanza.
13. Preparación de un glosario para los materiales.

Estas etapas fueron sugeridas por McKay et al., de acuerdo con el Reporte #6 sobre el proyecto de implantación de la metodología del curso de "inglés para propósitos específicos". Este proyecto fue elaborado en la

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM en el que cada unidad era responsabilidad de un docente, una pareja o un colectivo del personal académico, de acuerdo con la complejidad de la etapa (McKay, 1975).

No obstante, es sumamente importante notar que este estudio fue elaborado y realizado para una facultad y una carrera en general, medicina veterinaria; ahora bien, el contexto académico de la ENEP Aragón ofrece un panorama completamente diferente y complejo al presentar doce carreras distintas y el personal docente — profesores de inglés, 27 aproximadamente, y que de acuerdo con las características de su preparación académica requieren de una formación extensiva e intensiva. Desde esta perspectiva el proyecto de elaborar un currículo para el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) puede llegar a convertirse en una tarea demasiado difícil de llevar a cabo, pero es evidentemente necesaria abordarla como un compromiso moral con los fines de la UNAM.

Un enfoque general de esta fase evaluativa sería establecer la diferencia entre el enfoque de producto y el enfoque de proceso; por el primer punto de vista se entiende el resultado obtenido después de aplicar un examen parcial o final, en el que se determina el éxito o el fracaso del proceso educativo. Es una perspectiva enteramente de carácter cuantitativa o determinista. Si un estudiante fracasa en su intento, se considera que el sujeto es incapaz que tiene problemas de para aprender. Por el segundo enfoque, el proceso de lectura se centra en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, si el sujeto no entiende la lectura será porque el docente no hizo bien su trabajo, o tal vez que los ejercicios no ayudaron a la comprensión, o será necesario la ejecución de ejercicios adicionales. Este enfoque tiene relación directa con la etapa de control de calidad y mantenimiento del programa, puesto que el control (más bien coordinación), se hace a un proceso y no a un producto, "el valor del tiempo, esfuerzo, y dinero" (McKay, Palmer, 1981: 4) en determinado punto del programa se distribuye efectivamente.

Esta etapa es relevante dado que se trata de correlacionar y coordinar el avance programático, y los objetivos en conjunción con la formación del profesor de los cursos de inglés para propósitos específicos y el proceso de una evaluación de carácter formativo.

Con esto en mente, deseamos enfatizar la relación de esta etapa con el enfoque actual de considerar al aprendizaje un proceso de construcción de significados, anteriormente comentados; con la finalidad de que el estudiante construya su propio aprendizaje y adquiera la habilidad de evaluar su propio desarrollo. Se requiere para el logro de estas cualidades promover en los alumnos su autonomía, creatividad, reflexión, compañerismo entre otras características propias del constructivismo.

Esta forma de concebir el aprendizaje tiene repercusiones muy significativas en el tratamiento del contenido debido a que los estudiantes llegan a ser sujetos con carácter independiente en la adquisición del conocimiento. Este resultado posee otras implicaciones en la estructura y alcance del currículo. Así, tiene implicaciones en la evaluación del mismo aprendizaje puesto que la independencia del estudiante le permite participar activamente en su evaluación del logro personal. Como resultado le está permitido colaborar en la concepción y elaboración de actividades de aprendizaje.

El seguimiento sobre el avance de las etapas metodológicas generará un programa acorde con los objetivos propuestos, en caso contrario tendrá su ventaja tendrá su ventaja, por el hecho de permitir la corrección de cualquier indicio de ineficacia en el desarrollo del currículo o que indique alguna carencia a complementar durante el proceso.

Para concluir, aunque esta fase es de menor creatividad que las etapas anteriores, su importancia es equivalente a cada una de ellas, con las cuales forma un todo un integrado.

En virtud de lo que hemos estado comentando, la calidad exige compromiso y la organización, eficiencia. De hecho, implica el compromiso del personal docente y de las autoridades de la institución para realizar este estudio.

Según hemos considerado, esta etapa se correlaciona directamente con la fase anterior denominada 'fase de prueba' para integrar un todo: la evaluación curricular y el proceso de mantenimiento del programa. La evaluación curricular es un proceso opinable que servirá para mejorar el desarrollo del hecho educativo, esto es, "si la modificación curricular existe únicamente en el plano de lo formal, o si la modificación es un problema real, donde quienes juegan el papel decisivo de esta modificación son docentes y estudiantes" (Díaz B, 1984: 3). Esta idea nos va a permitir conocer la existencia de la congruencia entre contenidos, objetivos, actividades y proyectos en marcha, así como también evaluar tanto la congruencia interna como la congruencia externa.

INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

El currículo es parte integral de la vida de los maestros. Abarca un amplio espectro de actividades que va desde la planificación de la clase, los exámenes, el desarrollo de la misma y cada una de las numerosas actividades que suceden durante el transcurso de las horas de clase e incluso en actividades fuera del alcance de la supervisión u orientación del docente. El currículo va más allá de lo planeado. Cubre más de lo que contiene el programa de estudios.

Lo expresado es la concreción de la teoría curricular. Aunque, como ya hemos visto han surgido diferentes métodos para la elaboración de planes y programas; cada uno de ellos en un momento dado de la historia. El desarrollo de estos métodos, según se observa, se caracteriza por resaltar los diferentes componentes de los planes y programas, sus respectivas formas de organización y orientados hacia los objetivos de las diferentes teorías que suelen caracterizar.

En determinadas circunstancias el currículo puede constituir una fuerte presión para el docente en cuanto a su cometido. Puede ser similar a un recetario en donde el docente con juicio acrítico sigue el formulario paso a paso. "En la práctica, sin embargo, muchos maestros tienen virtualmente mano libre al poner en prueba planes curriculares innovadores en sus salones de clase..." (Taba, 1974: 7). Esto no induce a considerar que en realidad, el elemento maestro es la piedra angular en la determinación de la ruta a seguir en la implantación de una teoría en un nuevo plan de estudio o programa, o simplemente, en la continuación en el desarrollo del currículo vigente. Podemos afirmar que el currículo está sometido, primordialmente, al juicio de los docentes.

Cabe destacar que en el caso particular del Centro de Lenguas Extranjeras de esta escuela, los docentes están en libertad de ejercer a su libre albedrío el método más conveniente con su preparación académica. Los

métodos varían de maestro a maestro, del tradicional al más actualizado científicamente, creando problemas en detrimento de la formación del estudiante. A guisa de ejemplo, a principios de cada semestre, asisten en un grupo alumnos instruidos en diversos métodos, lo cual no les permite adaptarse al nuevo método o ritmo del nuevo docente. Aunque este docente emplee el método más actualizado, muchos alumnos estarán en desacuerdo con las nuevas actividades y se sentirá frustrado con los consecuentes resultados en su rendimiento y desmotivación hacia el idioma en cuestión. A todo esto habría que agregar la falta de formación docente en su conceptualización de lo que es la evaluación y para agravar un poco más esta situación, agregamos una limitante más: los exámenes departamentales.

En la inteligencia de que es perentorio plasmar un sistema adecuado a la circunstancia histórica actual en lo referente a la enseñanza del idioma inglés con el propósito de eludir situaciones anómalas semejantes a la citada anteriormente, debe construirse un esquema teórico con la finalidad de establecer los fundamentos de la elaboración del proceso.

El contexto de la tesis.

Del resultado de las observaciones y en forma particular el perfil del sujeto de la educación delineamos un esquema de pensamiento que constituirá las bases teóricas de este trabajo.

En primer lugar consideramos el contexto. Éste es de suma importancia para conciliar la realidad educativa con el aspecto teórico. Sirve de enlace entre estos dos elementos, por esta razón la interpretación de los datos obtenidos en el sondeo nos permite la posibilidad de una planeación coherente del currículo, de la situación educativa de la institución y las bases teóricas presentes.

La interpretación del sondeo mencionado nos proporciona información básica para obtener la 'justificación' sobre la necesidad de la implantación del currículo sobre el curso de que se trata. Entre los puntos abstraídos de esta actividad sobresalen hechos que refuerzan la necesidad de estudiar, analizar y confeccionar un modelo de currículo que satisfaga las necesidades de los estudiantes, la institución y por ende de la sociedad, Así tenemos que:

- El contexto físico del salón de clases carece de condiciones pedagógicas ideales para la enseñanza, razón por la cual el aprovechamiento y las habilidades cognitivas se verían mermadas. Al respecto Johnson afirma: "Cuando se elabora el currículo no debe subestimarse la necesidad de contar con instalaciones, equipos y materiales adecuados, pues éstos permiten que la escuela cumpla su labor con mayor eficacia" (Johnson, 1994: 129).
- El perfil de los estudiantes, factor primordial en la construcción del currículo, constituye un proceso de formación del profesional que se intenta formar. Por lo tanto, "Es importante aclarar que no es la sumatoria de los objetivos académicos de los cursos o programas de estudios, sino que refleja las intencionalidades, o estados metas terminales" (Díaz B., Lule Pacheco, 1990: 78). De esto afirmamos que la materia en cuestión es un elemento necesario en la conformación de los currículos, que sin ser parte del plan de estudios de las carreras es indispensable en la formación integral de las futuras generaciones.

De la teoría curricular y el perfil de estudiante, en conjunto, se traducirá la totalidad de decisiones para el currículo que incluyen los diferentes enfoques filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y demás ciencias relacionadas o afines con la enseñanza de comprensión de textos escritos, tales como la

lingüística aplicada, la ciencia del texto, entre otros. Para lograr este propósito, es pertinente la participación de analistas o docentes cuya trayectoria sea reconocida en este tópico, que interpreten esta información, tomen las decisiones debidas en cuanto a la estructura, organización y contenido del proceso.

En conclusión, en este sondeo la información obtenida nos confirma la urgencia o pertinencia de la enseñanza del idioma inglés en comprensión de textos escritos como elemento del perfil profesional.

Metodología.

En el caso del Centro de Lenguas Extranjeras, nuestra experiencia y la información obtenida de la fundamentación de la tesis nos da a entender que el método didáctico empleado en la enseñanza es inadecuado. Lo pertinente es la aplicación apropiada de los principios mencionados:

- De la información, el 50% de los alumnos reprueba el método de enseñanza lo cual es señal que amerita la autocrítica de los docentes y una reflexión seria sobre estos datos. Este punto es sumamente delicado dado que implica el ejercicio de la teoría curricular en la práctica diaria.

Material didáctico.

El resultado de las muestras es significativo en cuanto al libro de texto, en vista de la actitud negativa hacia él. El rasgo más sobresaliente es su obsolescencia puesto que el primer texto cuenta con más de veinte años desde su aparición. El segundo y tercer libro son más recientes, aunque sea una paradoja el orden en que se renovaron los textos. También los docentes opinaron al respecto y junto con los estudiantes los encuentran poco

interesantes, aburridos y poco productivos. Cabe, por tanto, la oportunidad de implementar un estudio acucioso, como resultado de los principios curriculares para la elaboración de una guía de estudio para la comprensión de textos escritos. De esta manera, los elementos científicos, pedagógicos, lingüísticos y otras disciplinas, abocados a la enseñanza, recaen en la estructura y contenido del texto, y posteriormente llegar a los alumnos. En este trabajo la elaboración de los materiales didácticos es un asunto vital y para ello se sugiere un enfoque adecuado desde el punto de vista constructivista y efectuado por personal altamente calificado para tal fin.

La formación del profesor.

Según las respuestas al cuestionario del estudio, hacemos las siguientes observaciones: Este proyecto lleva en sí la orientación filosófica que se pretende imprimir en el proceso educativo, por esta razón se afirma que el progreso en la enseñanza se logra en la medida en que sus docentes están cada vez mejor preparados en el campo disciplinar y en el campo pedagógico.

El elemento curricular constituye el satisfactor de las necesidades que impulsan el desarrollo del currículo en gran medida, como son: a) el poco o ineficiente conocimiento del contenido; b) insuficiente dominio en el aspecto didáctico (Amaz, 1996: 48). Sin duda alguna la formación del docente contribuye, por ende, a la solución de problemas propios de la escuela o del salón de clases, en la aplicación de las nuevas tendencias o descubrimientos de la materia, o simplemente, servirá como retroalimentación de los conocimientos de los conocimientos o experiencias. Sin embargo, como afirma Decker, "... el entrenamiento que no da seguimiento a través de trabajo posterior con los entrenadores puede ser dañino" (Walker, Sottis, 1992: 86). Este programa, si es que existe, es de suma importancia en el desarrollo personal de los docentes, de

tal manera que "... si éstos (docentes) no tratan de profundizar constantemente su conocimiento y su comprensión, comenzarán a rezagarse y la escuela se estancará, por consiguiente, las actividades relacionadas con la propia formación deben constituir una parte de las tareas habituales de los profesores" (Arnaz, 1996: 127). Actualmente no existe programa sistemático para la formación del profesorado en el CLE probablemente por la inexistencia de un proceso curricular.

Para el Centro de Lenguas Extranjeras es una necesidad urgente disponer de un currículo para este fin, en primer lugar, por las razones aquí mencionadas, y en segundo lugar, por la información obtenida del sondeo, en la medida en que de once (11) profesores encuestados, sin incluir los que no participaron en ella, solamente cuatro (4) estudiaron la carrera de profesores de inglés en el nivel superior, el 64% aparentemente son profesores circunstanciales u ocasionales, razón por la cual consideramos que esta necesidad de establecer un programa de formación docente debe ser impostergable.

La información del sondeo nos ofrece cifras significativas acerca del conocimiento real del programa, pues como se verá el 33% de los docentes no conocían programa alguno. Lo cual es indicativo de la falta de interés de la coordinación por dar a conocer el programa a los maestros que laboran por primera vez en el Centro de Lenguas. Lo que en resumen nos señala carencia en la estructuración administración y curricular.

De esto se deduce la inconformidad latente que se demuestra en el alto porcentaje de opiniones, 73.31%, que prefieren una verdadera modificación o renovación al programa. En algunos casos, 13.33% comentaron que no existía programa alguno, porque posiblemente no lo habían visto o se lo habían negado. Solamente dos profesores sugirieron que no era necesario tal documento. Aunque prácticamente dichos programas existentes no

reunían los requisitos elementales establecidos por la legislación universitaria.

Integración: teoría – modelo curricular.

La importancia de este subtítulo reside en que nos conduce a un terreno polémico en donde encontramos una variedad de conceptos, modelos curriculares, metodologías para la elaboración del currículo, aspectos históricos, metodologías para evaluar, formación de profesores y otros tópicos más, entre otros, es decir, la teoría curricular y la disciplina específica de la materia. Cómo concatenar estos principios y otros aspectos en un solo modelo coherente sería la futura tarea de los docentes encargados para este fin. Cada elemento del proceso se debe conjuntar de tal suerte que el resultado sea una práctica social favorable a la institución y a la sociedad de la cual forman parte los integrantes del proceso educativo.

La tendencia a considerar al docente y alumnado como los protagonistas principales del hecho educativo es un requisito de primer orden para lograr la estructuración democrática del currículo. En este sentido el docente sirve de mediador en la enseñanza, y promotor de la interacción entre los alumnos. Los diseñadores especialistas del currículo desempeñarían el rol de auxiliar, en caso necesario (Díaz B., *Frida*, s/f: 24), para una máxima representación y actuación de los docentes en el diseño. Por esto insistimos en el valor fundamental que representa la formación continua del docente en la praxis educativa.

Con el objetivo de lograr la fusión teoría – praxis sobre el modelo curricular es conveniente comparar esta labor a la tarea de un arquitecto, un esultor o un pintor quienes previamente poseen una noción mental, imaginaria, sobre la obra a realizar, posteriormente estudian las posibilidades, los factores, el contexto circundante, la posible aplicación de

determinada teoría, el modelo a seleccionar y finalmente la implementación de la obra, sin saber si su producción gustará o no; solamente existe el modelo teóricamente, al principio. Este símil nos da a entender que la confección del currículo requiere estudio, materiales, tiempo y ánimo para comenzar la obra. Dado que el currículo es un hecho vivo y dinámico, un proceso, no un producto, un hecho temporal; requiere compromiso del cuerpo administrativo y del docente. En lo posible el profesional requiere dar satisfacción a estos factores de un modelo curricular aplicables a su situación y características del centro educativo en cuanto a:

- a) Diseño curricular.
- b) Planeación educativa
- c) Desarrollo curricular
- d) Enfoques metodológicos
- e) Medios
- f) Evaluación curricular.

En la medida en que el docente aplique los principios curriculares, su modelo será funcional y probablemente logrará los fines y objetivos de la propuesta educativa.

CONCLUSIONES DE LA TESIS

CONCLUSIONES

En términos generales, el sondeo que efectuamos, con los estudiantes y docentes, inquiría acerca del estado actual del proceso educativo. De los resultados obtenidos de dicho cuestionario podemos entresacar conclusiones que nos muestran el panorama de la situación en el Centro de Lenguas Extranjeras, sin las cuales la toma de decisiones respecto a las fallas o carencias encontradas no superarían el status quo de la enseñanza de los cursos antes mencionados. Así tenemos las siguientes conclusiones:

- Supuesta ausencia de un proceso de planificación que considere viable las características de los contextos institucional, académico y pedagógico lo que no permite conformar un currículo integral y contemporáneo.
- Carencia de un proceso curricular que satisfaga las necesidades estructurales y organizativas del Centro de Lenguas Extranjeras expresadas tanto por docentes como estudiantes.
- El Centro de Lenguas carece de un programa de la materia que incluya los avances científicos actuales, ni la metodología que cumpla con los requerimientos de la materia, entre ellos son escasos los principios de la psicología cognoscitivista.
- La necesidad de implantar un programa con un enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje que cumpla con los requerimientos culturales del perfil profesional de cada una de las carreras de la comunidad universitaria.
- Inadecuación de principios científicos, particularmente de origen psicológico tal como la omisión del enfoque psicolingüístico, y de la metodología del 'inglés para propósitos específicos'.
- La utilización de textos de lectura anacrónicos y obsoletos que suscitan el descontento de los alumnos y docentes.

- La inexistencia de un programa real sobre la formación docente acorde con una categoría de prioridades pedagógicas, sociológicas, psicológicas y disciplinarias.

Usualmente, observamos que el desconocimiento acerca de los fundamentos curriculares y la carencia de un mayor compromiso profesional genera una diversidad de decisiones que inciden en forma directamente proporcional y anormal en el proceso educativo.

Concluimos, a *grosso modo*, que la teoría curricular ofrece la posibilidad de construir un currículo consistente con la realidad educativa. Por esta misma razón la selección de un modelo curricular, mencionado previamente, es de mucha trascendencia para la vida universitaria por cuanto su acción se verá reflejada en la formación docente y en el perfil profesional de los estudiantes. En este mismo orden asumimos la necesidad, de acuerdo con los resultados del cuestionario y de estas conclusiones, de la elaboración de un currículo para el Centro de Lenguas Extranjeras como auxiliar en el desarrollo de los perfiles profesionales de cada una de las diferentes carreras que ofrece la ENEP Aragón a su comunidad.

RECOMENDACIÓN.

Recomendamos en forma especial la participación del Centro de Lenguas Extranjeras en el proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza), como parte de un proyecto institucional o sea de la escuela, que la UNAM ofrece a la comunidad universitaria para la superación de las diferentes facultades y escuelas a través de proyectos encaminados a superar fallas y carencias que adolecen tanto los departamentos y coordinaciones como las mismas escuelas o facultades dentro de sus respectivos Planes de Desarrollo. Son "nuevos proyectos institucionales de innovación y mejoramiento de la

actividad docente, en los niveles de licenciatura y de bachillerato" que tienen como objetivo el mejoramiento de la enseñanza y cuya meta es la transformación del modelo educativo.

Las líneas PAPIME incluye principalmente la elección de alguna de las siguientes temáticas: a) creación de métodos educativos innovadores, b) desarrollo, adaptación y modernización de tecnologías apropiadas a la preferencia de contenidos, c) producción y edición de materiales educativos, evaluación y modificación de planes y programas de estudio, y e) diseño y generación de nuevos modelos educativos, "para analizar los problemas de la enseñanza, diseñar e implantar las alternativas metodológicas más adecuadas que mejoren los procesos formativos" especialmente que se incorpore el uso y la aplicación de las nuevas tecnologías educativas (Circular/011/2001, Secretaría Académica de la ENEP Aragón), esto es, incluye proyectos curriculares, programáticos, de material didáctico, métodos de enseñanza y otros, que las autoridades de la escuela o facultad y personal docente propongan junto con otros proyectos similares de las líneas temáticas seleccionadas. El gobierno central de la UNAM provee de los fondos suficientes y equipo técnico si es necesario. Por lo que solamente es necesario preparar un anteproyecto que reúna las características requeridas por las autoridades de la UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Acuña en Díaz Barriga, Frida. "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral", s/l., s/ed., s/f.
2. Alba (de), Alicia. El currículum universitario de cara al nuevo milenio, CESU, Sedesol y Universidad de Guadalajara, México, 1993.
3. Alba (de), Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas, UNAM, México, 1994. 2ª. Edición.
4. Allen, J. P. B. 1984. General Purpose language teaching: a variable focus approach, en Brumfit, C.J. General English Syllabus Design, Oxford, Pergamon, 1984.
5. Angulo Rasco, José Félix; Blanco, Nieves. Málaga, Teoría y Desarrollo del Currículum, España, Ediciones Aljibe, 1994.
6. Arnaz, José A. La planificación curricular, México, Editorial Trillas, S.A. de C.V., 1996. 4ª. Reimpresión.
7. Arredondo, V. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación, México, Editorial, Trillas, 1979.
8. Ausubel, D.P. Educational Psychology: A cognitive view, U.S.A., Holt, Rinehart & Winston, 1968.
9. Barnett, Marva A. More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice, U.S.A., Prentice-Hall Regents, Inc., 1989.
10. Baugh, Albert C.; Cable, Thomas. A History of the English Language, N. J., U.S.A., Prentice-Hall, Inc., 1993. 4TH. Edition.
11. Beauchamp en Díaz Barriga, Frida. Metodología de diseño curricular: una propuesta integrada, Mecnograma, s/l., 1993.
12. Bellido, Ma. Esmeralda. Manual de Evaluación de Planes de Estudios, ENEP Zaragoza, UNAM, julio de 1987. 2ª. Edición.
13. Bellido C., Ma. Esmeralda; Bribiesca T., Bárbara; et al. Fundamentos de la Docencia Universitaria, UNAM – FES Zaragoza, México, 2001.
14. Bennet, William J. What works – Research about Teaching and Learning, United States Department of Education, U.S.A., 1986.

15. Bochenski, I.M. La filosofía actual, México, D.F., FCE, 1992. 13ª Edición.
16. Bolton, W. F. A Living Language. The History and Structure of English, U.S.A., McGraw-Hill Inc., 1982.
17. Brown, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching, U.S.A., Prentice Hall Inc., 1994.
18. Candlin, C. "Syllabus design as a critical process" en Brumfit, C.J. General Syllabus Design, Japan, Pergamon, 1984.
19. Cantarero, J.E. "Materiales curriculares y renovación pedagógica", Guix no. 189-190. Pp. 27 – 33 en Parcerisa Arau, Arthur. El Currículum en el aula, Barcelona, Editorial Graó, 1997.
20. Carrell, Patricia; Devine, Joan; Eskey, David. Interactive Approaches to Second Language Reading, U.S.A., Cambridge University Press, 1989. 2ª Edición.
21. Coll, César. Psicología y Currículum, España, Editorial Laia, 1989. 4ª Edición.
22. Coll, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, España, Editorial Paidós, 1990.
23. Coll, César; Martín, E. El Constructivismo en el aula, España, Editorial Graó, 1999. 9ª Edición.
24. Corder, Pit. Introducing Applied Linguistics, England, Penguin Educational, 1973.
25. Crandall en Byrd, Patricia (editora). Material Writer's Guide, U.S.A., Heinle & Heinle Publishers, 1995.
26. Dewey, John. La Ciencia de la Educación, Argentina, Editorial Losada, traducción de Lorenzo Luzuriaga, 1964. 7ª Edición.
27. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular, México, Editorial Trillas, 1984.
28. Díaz Barriga, Angel. El Currículo Escolar. Surgimiento y Perspectiva Argentina, Rei Argentina, S.A. 1996.
29. Díaz Barriga, Angel. "Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México" en Revista Latinoamericana de estudios educativos, vol. XVIII, no. 2, Centro de Estudios Educativos, México, 1988. Pp. 81-95.

30. Díaz Barriga Arceo, Frida. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral, s/l., s/ed., s/f.
31. Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, México, Editorial McGraw-Hill, 2002.
32. Díaz Barriga Arceo, Frida; Lule, Ma. De Lourdes; Pacheco P., Diana. Metodología de Diseño Curricular, México, Trillas, 1990. 8ª. Reimpresión.
33. Doll, Ronald. Curriculum Improvement, U.S.A., Simon Schuster Co., 1996. 9TH. edition.
34. Durand Ponte, Víctor M. (Coordinador). La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio. Coordinación de Humanidades, UNAM, México, Miguel Angel Porrúa, 1997.
35. Ehnis, Erika. Formación de profesores. Análisis de errores. CELE, UNAM, 1990.
36. Encyclopedia Britannica. Epistemology, U.S.A., 1987.
37. Estatutos del Personal Académico. UNAM. México, D.F., 1995. 2ª edición.
38. Fishman, Joshua A.; Cooper, Robert L., et al. The Spread of English, Mass., U.S.A., Newbury House Publishers, Inc., 1975.
39. Gagné, Robert M.; Briggs, Leslie J. La planificación de la enseñanza. Sus principios, México, Editorial Trillas, 1996. 13ª. Edición.
40. García González, Enrique. Piaget, México, D.F., Editorial Trillas, 1989. 6ª. Reimpresión.
41. García M., Juan; Martín C., Jesús I. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos, México, Editorial Siglo XXI, s/f.
42. Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica educativa, Madrid, España, Ediciones Morata, S. L., 1988. 7ª. Edición.
43. Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Angel I. Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, España, Ediciones Morata, S.L., 1995. 2a. Edición.
44. Gimeno en Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum, España, Ediciones Morata, S L., 1993. 4ª. Edición.

45. Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI editores, s.a. de c.v., 1995.
46. Glazman, Raquel; Ibarrola, María. Diseño de Planes y Programas de Estudio, México, UNAM – CISE, 1980.
47. Goodman, Kenneth S. The psycholinguistic nature of the reading process, Detroit, Wayne State University Press, 1968.
48. Halliday, M.A.K.; McKintosh, A; Strevens, P. The Linguistic Science and Language Teaching, London, Longman, 1964.
49. Hargreaves, Andy; Fullan, Michael G. Understanding Teacher Development, New York, U.S.A., Teachers College Press, 1993.
50. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching, Longman Inc., New York, U.S.A., Harper & Row, 1970.
51. Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Investigación Educativa. Una estrategia constructivista, s/f, s/e, s/l.
52. Hirsch Adler, Ana. Investigación Superior. Universidad y formación de profesores, México, Editorial Trillas, S.A. de C.V., 1998. 5ª. Edición.
52. Hopkins en Doll, Ronald. Curriculum Improvement, U.S.A., Simon Schuster Co., 1996. 9TH. Edition.
53. House, E.R. "Tendencias en evaluación", en Revista de la Educación, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
54. Hutchinson, Tom; Waters, Alan. English for Specific Purposes, London, Cambridge University Press, 1978.
55. Imbernón, Fco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Barcelona, Editorial Graó, 1998. 4ª. Edición.
56. Jackson, Philip. Life in classrooms, U.S.A., Holt, Rinehart and Winston, 1968.
57. Jespersen, O. The Philosophy of Grammar, London, Allen and Anwin, 1924.
58. Johnson, Robert Keith. The Second Language Curriucum, N.Y., U.S.A., Cambridge University Press, 1994. 2ND. Edition.
59. Johnson, Harold. Curriculum y Educación, Buenos Aires, Troquel, 1970.

60. Kemmis, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Ediciones Morata, 1993. 2ª. Edición.
61. Littlewood, William. Communicative Language Teaching – An Introduction, U.S.A., Cambridge University Press, 1981.
62. McKay, Ronald. "Final Report of the English Section" en M. de Greve; M. Goroschi, Modern Language Teaching to Adults, Paris, Didier, 1973.
63. McKay, Ronald. Basic Information Gathering Project, México, D.F., CELE UNAM, 1975.
64. McKay, Ronald; Palmer, Joe Darwin. Language for Specific Purposes, Program design and evaluation, U.S.A., Newbury House Publishers, Inc., 1981.
65. Memorias del XV aniversario de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, UNAM, México, 1991.
66. Moore, T.V. Introducción a la Filosofía de la Educación, México, D.F., Editorial Trillas, S.A. de C.V., 1987.
67. Munby, John. Communicative Syllabus Design, London, Cambridge University Press, 1978.
68. Nunan, David. Syllabus design, New York, U.S.A., Oxford University Press, 1985.
69. Nunan, David. ELT Journal, vol. 41/2, U.S.A., Oxford University Press, April 1987.
70. Nunan, David. Research Methods in Language Learning, New York, U.S.A., Cambridge University Press, 1990. 4TH. Printing.
71. Núñez Gornés, Luis (editor). Cómo Formular Objetivos de Aprendizaje, México, Editorial Edicola, S.A., 1984.
72. Orstein, Alan C. An Introduction to the Foundations of Education, Boston, U.S.A., Houghton Mifflin Company, 1985. 3rd. Edition.
73. Ortiz Villaseñor, José Luis. "Currículo. Definiciones" Seminario de Diseño de Planes y Programas de Estudio, ENEP Aragón, UNAM, s/f.
74. Pansza, Margarita. Pedagogía y Curriculum, México, D.F., Ediciones Gernika, S.A., 1987.
75. Pansza, Margarita. Sistematización del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, México, CISE – UNAM, 1988.

76. Parcerisa Arau, Arthur. El currículum en el aula, Barcelona, Editorial Graó, 1997. 2ª. Edición.
77. Pérez Gómez (1988) en Díaz Barriga, Frida. Metodología de diseño curricular: una propuesta integrada, s/l., Mecanograma, 1993.
78. "Plan Académico del Centro de Lenguas Extranjeras". México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, UNAM, 1988.
79. "Plan de Desarrollo 1997 – 2000. Síntesis". UNAM, Gaceta, 7 de mayo 1998.
80. Popkewitz, T.S. "La evaluación educativa como forma política", en Paradigma e ideología en investigación educativa, Madrid, Mondadori, 1988.
81. Posner, George. Análisis del currículo, Colombia, McGraw-Hill Interamericana, S.A., 1998. 2ª. Edición.
82. Reporte sobre el proyecto del curso de 'inglés para propósitos específicos', Prof. McKay. CELE –UNAM, México, 1975.
83. Richards, Jack. Error Analysis (Perspective on Second Language Acquisition), U.S.A., Longman, 1974.
84. Richards, Jack C. The Language Teaching Matrix, U.S.A., Cambridge University Press, 1990. 2ND. Edition.
85. Robinson, P. English for Specific Purposes, U.S.A., Pergamon Press, 1980.
86. Rumelhart, D.E. "Toward an interactive model of reading" en Dornic, S. Attention and Performance, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlaum, 1977.
87. Rumelhart et al. Schemata and sequential thought processes in PDP models en McClelland and Rumelhart, vol. 2: Psychological and Biological Models, s/l., s/f.
88. Samarín en Fishman, Joshua; Cooper, Robert. The Spread of English, U.S.A., Newbury House Publishers Inc., 1975.
89. Sánchez Villers, Ma. Guadalupe en Bellido C., Ma. Esmeralda, et al. Fundamentos de la Docencia Universitaria, FES – Zaragoza, UNAM, 2001.
90. Schutz, Alfred. Estudios sobre Teoría Social, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores, 1964.

91. Schutz, Noel; Derwing, Bruce. "The Problem of Needs Assessment in English for Specific Purposes" en McKay, Ronald; Palmer, Joe Darwin. Languages for Specific Purposes, U.S.A., Newbury House Publishers, Inc., 1981. 5th. Printing.
92. Scott, Michael. Read in English, U.S.A., Longman, 1981.
93. Selinker, Larry; Tarone, Elaine; et al. English for Academic and Technical Purposes, U.S.A., Newbury House Publishers, Inc., 1981.
94. Silberstein, Sandra. "Let's take another look at reading: Twenty five years of reading instruction", English Teaching Forum, U.S.A., 1987.
95. Sperb, Dalila. El Currículo, Argentina, Editorial Kapelusz, 1973.
96. Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum, España, Ediciones Morata S.L., 1998. 4^a. Edición.
97. Stratemeyer en Sperb, Dalila. El Currículo, Argentina, Editorial Kapelusz, 1973.
98. Strevens, Peter. New Orientations in the Teaching, Oxford University Press, London, 1978. 2nd. Edition.
99. Stufflebeam, D.L.; Shinkfield, A. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, Madrid, Paidós.
100. Taba, Hilda. Elaboración del Currículo, Buenos Aires, Troquel, 1974.
101. Taborga (1980) en Díaz Barriga, Frida. "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral", s/l., s/ed., s/f.
102. Trimble, Louis; Selinker, Larry; Tarone, Elaine, et al. English for Academic and Technical Purposes, U.S.A., Newbury House Publishers, Inc., 1981.
103. Tyler, Ralph. Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Argentina, Troquel, 1974.
104. Valette, Rebeca; Disick, Renée. Modern Language Performance Objectives and Individualization, New York, Harcourt Brace Inc., 1972.
105. Walker, Decker F., Soltis, Jonas S. Curriculum and Aims, New York, U.S.A., Teachers College Press, 1992. 3rd. Edition.

106. Widdowson, Henry. Teaching Language as Communication, U.S.A., Oxford University Press, 1978.
107. Widdowson, Henry. "Aspects of syllabus design" (1987) en Tickoo, M. Syllabus Design: The State of the Art, Singapore, Regional English Language Centre, 1987.
108. Wilkins, David. Notional Syllabuses, London, Oxford University Press, 1976.
109. Yalden, Janice. Principles of Course Design for Language Teaching, U.S.A., Cambridge University Press, 1991. 4TH. Printing.