

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA
EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN INGLÉS EN LA FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD
PROFESIONAL PARA OBTENER EL
TÍTULO DE: LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURA MODERNAS INGLESAS
(LETRAS INGLESAS)

P R E S E N T A

MARÍA LUISA NARANJO LÓPEZ

ASESORA: MTRA. GERALDINE GERLING CEPEDA

MÉXICO D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis padres

Rafael y Balbina por que sus enseñanzas sobre la vida me han convertido en lo que soy.

A mis hermanos

María de Lourdes, Marisela y Humberto pues sin su apoyo moral y material no habría alcanzado muchas metas.

A mis sobrinos

José Alberto, Dulce Carolina, Juan Carlos y María Fernanda por que su existencia me ha ayudado a recordar que siempre existe un fin noble por el cual hacer las cosas en la vida.

A mis amigos

Beatriz Silva García, José Arturo Granados Albino, Manuel Pineda Noriega y Camilo Durán López cuyo ejemplo me infunde la energía para seguir estudiando y trabajando.

A mis compañeros profesores en la ENCCH,

en especial al profesor José de Jesús Martínez Sánchez quien me ha ayudado a desarrollar y fortalecer gran parte de mis aprendizajes sobre cómo enseñar comprensión de lectura.

A mi asesora

Mtra. Geraldine Gerling Cepeda que me tuvo mucha paciencia no sólo durante la elaboración del presente trabajo, sino también durante la carrera.

A las maestras que revisaron mi trabajo

Lic. Marta Elena Guerra Treviño, Lic. María Lydia Flores acuña, Mtra. Rosalía Ugalde González y Mtra. Rosario Faraudo Gargallo por su comprensión y por que su esfuerzo también se encuentra reflejado en este trabajo.

En la Facultad de Psicología

A la coordinadora del Programa de Atención a Alumnos y Servicios a la Comunidad, la Mtra. Blanca Girón Hidalgo y a la coordinadora del Departamento de idiomas, la Lic. Luz María Cirilo Coria por que confiaron en mí y me dieron la oportunidad de colaborar con ellas en el trabajo de la Facultad.

ÍNDICE

página

Justificación

Introducción

I. Contexto de la Facultad de Psicología

1. Historia del departamento de idiomas
2. Alumnos
3. Profesores: formación y experiencia
4. Objetivos institucionales

II. Teorías sobre los procesos de la lectura

1. Procesos ascendentes
2. Procesos descendentes
3. Modelo interactivo
4. Teoría de los esquemas
5. Análisis del discurso

III. Procesos del desarrollo del curso

1. Análisis de necesidades
2. Definición de objetivos
3. Selección y gradación de contenidos
4. Selección y gradación de actividades y de materiales
5. Determinación de los procesos de evaluación

IV. Elección de un tipo de programa

Curriculum y syllabus

Tipos de currículo y programa

V. Propuestas

Programa

Planes de clase

Evaluación

Conclusiones

Bibliografía

JUSTIFICACIÓN

La propuesta de programa que describiré a lo largo del presente informe es el resultado de varios años de experiencia como profesora de los cursos de comprensión de lectura en inglés tanto de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades como en la Facultad de Psicología. En la ENCCH además he asistido a diversos cursos, talleres y ponencias en los que se hace énfasis en la importancia de la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de estrategias y habilidades de lectura. Es precisamente en esta fase de mi experiencia en la que surge el interés por saber de qué forma se verían reflejadas las enseñanzas de nivel medio en el nivel superior. A pesar de que no he podido encontrar una correspondencia entre los antecedentes de cada alumno y su facilidad o falta de habilidad para leer en inglés, me sigue proporcionando una visión muy amplia el hecho de conocer ambos niveles.

Elegí la opción de informe académico como forma de titulación para la licenciatura por varias razones: la primera se deriva de la experiencia e interés que mencioné en el párrafo anterior, ya que gran parte del trabajo práctico lo había ya utilizado en las clases de la Facultad de Psicología; por otro lado, yo sabía que lo que estaba haciendo debía ser revisado y corregido, pues necesitaba saber qué errores tenía y así mejorar la calidad de mi práctica docente, eso sucederá en el proceso de revisión por parte de la asesora y de los sinodales, de quienes espero aportaciones valiosas; finalmente reconozco que existe una necesidad apremiante en cuanto a la obtención del documento que me acredite como licenciada en Lengua y Literatura Modernas Inglesas, documento que me permitirá avanzar profesionalmente.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad el presentar puntos concretos que formen parte de un programa del curso de Comprensión de Lectura en Inglés de la Facultad de Psicología. Para ello necesitaré de distintos elementos entre los que cuento: la experiencia, antecedentes de cómo se han realizado los cursos en la Facultad, bases teóricas para señalar los contenidos más adecuados, así como los enfoques que sienten los principios que han de regir un curso de este tipo. Por una parte, habrá que reconocer las limitaciones para lograr tal objetivo pues un proyecto de estas dimensiones tiene que ser propuesto, estudiado y corregido por un grupo de profesores tanto de psicología como de expertos en la enseñanza de lenguas y de estrategias de lectura de manera conjunta; pero por otra parte, se debe hacer hincapié en la necesidad urgente de implementarlo ya que no se ha realizado una propuesta específica para poder homogeneizar los criterios tanto de contenidos como de evaluación en el departamento de idiomas de la Facultad.

En la primera parte de este trabajo hablo del departamento de idiomas de la Facultad, de su contexto histórico, de la forma en que se ha ido desarrollando desde que se instituyó como facultad independiente. También incluyo otros elementos importantes como son las características académicas de los alumnos que llegan a tomar este curso, tanto en lo que se refiere a conocimientos del idioma inglés como de las estrategias generales de lectura con las que cuentan; por otro lado, trato de describir algunas cuestiones relacionadas con su motivación y actitud hacia la lectura en inglés y hacia el curso mismo. El propósito de esta primera parte será dar un contexto general de las condiciones en las que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues todo ello habrá de influir directamente en la conformación del programa.

En la segunda parte, utilizo las teorías de algunos autores (Graves, Dubin y Olshtain, Johnson, Nunan, Richards, Yalden) sobre los procesos del desarrollo de un curso para darle fundamentos a lo que sería la conexión entre la realidad planteada en la primera parte y de cómo habrá de reflejarse en el programa propuesto, pues habrá de hablarse no sólo de los problemas existentes sino de cómo se han resuelto; también se deben proponer soluciones y, sobre todo, centrar la atención en el planteamiento de principios.

En la tercera parte trataré de resumir las bases del enfoque comunicativo en la enseñanza aislada de la comprensión de lectura en LE, pues es el enfoque que ha marcado la pauta en la enseñanza de lenguas durante por lo menos dos décadas. Dicho enfoque es

el marco de la propuesta tema de todo este trabajo, por tal motivo en esta misma parte también hablo de las diferentes teorías y tipos de elaboración de programa.

En la última parte de este trabajo haré la aplicación de todo lo discutido y descrito en las secciones anteriores al concretarlo en materiales que correspondan a la solución real de problemas, a las teorías actuales y a mi propia visión como docente. Haré una propuesta de contenidos apropiados para el curso o un programa operativo; también incluiré dos unidades didácticas y un instrumento de evaluación final.

I. Contexto de la Facultad de Psicología

1. Historia del departamento de idiomas

Con la finalidad de tener un panorama claro acerca de cómo se ha desarrollado la enseñanza de la comprensión de lectura en LE en esta Facultad, considero relevante mencionar los siguientes hechos:

- Durante la década de los 60 el Colegio de Psicología, mediante la Facultad de Filosofía y Letras, establece un acuerdo para la colaboración académica con el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). El programa, el material, la forma de evaluación y acreditación, así como la capacitación de los profesores serían tareas exclusivas del CELE.
- El 22 de agosto de 1988, se envió una propuesta de una nueva modalidad para acreditar los cursos; aunque el material y la evaluación seguirían siendo responsabilidad del CELE, se incluiría en la evaluación la asistencia regular de cada alumno al curso impartido en la Facultad. El papel del CELE, en este caso, sería el de ratificar la acreditación mediante la expedición de actas. El CELE siguió elaborando el material, asesorando a los profesores, realizando la evaluación y emitiendo la acreditación correspondiente. Sólo el 50% de alumnos de la facultad que presentaban examen aprueban. Como medida para solucionar el alto índice de reprobación, en ese mismo año se llegó al acuerdo de tomar en cuenta para la evaluación aspectos relacionados con el curso impartido en la Facultad (asistencia y exámenes parciales).
- El 14 de octubre de 1993 los alumnos de un grupo de la Facultad envían una carta a la directora del CELE manifestando sus puntos de vista, en especial sobre lo que se refiere a la forma de acreditación, la cual era emitida tomando en cuenta los siguientes aspectos:

Curso de idioma en la Facultad	45%
Asistencia a los cursos	10%
Resultado del examen de acreditación	45%
- El 23 de noviembre de 1993 el Consejo Técnico de la Facultad en sesión ordinaria acordó:

“...el requisito de acreditación de la traducción de un idioma para la titulación de los alumnos de licenciatura y para la obtención de grados académicos, dado que es un requisito interno de la Facultad y no curricular, podrá realizarse mediante la acreditación de cursos de comprensión de idiomas impartidos tanto por la Facultad como por la División de Educación Continua de la misma, a través de actas de evaluación así como por los exámenes de certificación

aplicados por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, de acuerdo a la constancia emitida por ese centro.”

A partir de dicho acuerdo, el CELE delega a la Facultad de Psicología las funciones de elaboración y acreditación de exámenes de lectura en LE. Por ello, a partir de la fecha mencionada, las opciones para que los alumnos acrediten son dos:

- a) curso impartido por la Facultad
- b) examen de certificación aplicado por el CELE

Crónica académica personal

Empecé a trabajar en la Facultad de Psicología en octubre de 2002. Desde que ingresé se me pidió que elaborara un programa con el cual trabajaría, pues se me indicó que no había uno. La propuesta que hice en aquel año reflejaba en gran medida mi experiencia previa, no sólo como profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde el programa se enfoca a la habilidad de comprensión de lectura en inglés, también se ponía de manifiesto la influencia recibida a lo largo de cuatro años en cursos tanto de la lectura como habilidad aislada, como de las teorías metodológicas aprendidas en el CELE en el curso de Formación de Profesores. Asimismo, la elaboración de materiales para cada clase y de exámenes ha sido un arduo trabajo que he realizado con relativamente poca asesoría por parte de la Facultad.

2. Alumnos

2.1. Requisitos de ingreso al curso

Para poder inscribirse al curso de comprensión de lectura de la Facultad de Psicología, en primer lugar se debe comprobar que se es alumno o egresado de la misma, y se pueden inscribir sólo a partir del 2º semestre. No es requisito tener conocimientos previos del idioma, pero sí se les aplica un examen de colocación.

2.2. Conocimientos generales del idioma inglés y de estrategias de lectura (examen diagnóstico)

Al iniciar el curso se distribuyen los grupos de acuerdo con el resultado obtenido en el examen. El objetivo principal de dicho examen es precisamente el de homogeneizar los grupos para que estén formados por alumnos con niveles de conocimientos del idioma más o menos similares; además, los resultados obtenidos proporcionan al profesor un elemento diagnóstico importante.

Durante los años en que he colaborado en este departamento me he podido dar cuenta de que la mayoría de alumnos que se inscriben en este curso tienen un nivel básico de conocimientos del idioma, y en ocasiones conocimientos prácticamente nulos, pues aunque en pocos casos, sí se han inscrito alumnos que obtienen cero en el examen.

El examen incluye una parte sobre conocimientos lingüísticos del idioma y otra en las que se evalúa la comprensión de un texto corto. Aunque los resultados de la evaluación se dan a conocer por sección del examen, el promedio de ambas determinará el grupo en el que tomará clase cada quien.

2.3. Escuela de procedencia (nivel medio superior)

Uno de los aspectos que considero trascendentes para el desarrollo del alumno-lector de inglés en el nivel superior es su procedencia, es decir, dónde estudió el nivel medio superior, pues los hábitos que han sido fomentados desde entonces pueden aportar mejores elementos para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje y para resolver problemas al encontrar el origen de éstos. Entre los alumnos que se inscriben a los cursos de comprensión de lectura en inglés hay quienes egresaron de la Escuela Nacional Preparatoria (40 %), de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (40%) y el resto de otras instituciones entre las que destacan Colegio de Bachilleres, escuelas particulares, incorporadas y estatales. Algo que se debe mencionar es que sólo en ENCCCH y en Colegio de Bachilleres, donde los programas dan especial atención al desarrollo de las estrategias de lectura como habilidad única y como objetivo del curso y en los demás, los programas atienden el desarrollo de las 4 habilidades. Se supondría entonces que los alumnos con el perfil idóneo para el curso serían ENCCCH y Colegio de Bachilleres. Sin embargo, los resultados del examen muestran que no hay mucha diferencia entre unos y otros cuando se trata de aplicar estrategias de lectura, que es la parte en la que pienso que debería ser más notoria la diferencia.

2.4. Necesidades específicas

En principio, hay que reconocer que algo que caracteriza a la población de estudiantes que se inscriben a los cursos de comprensión de lectura en LE es, sin duda, el hecho de que cuentan con escasos conocimientos del idioma. Esto puede notarse por los resultados obtenidos en el examen diagnóstico y ubicación que se aplica al principio del curso, con lo cual nos percatamos del nivel de conocimientos del idioma y, a partir de tales resultados, podemos planear el contenido y la metodología. Es decir, la mayoría de los alumnos necesitan ser provistos de conocimientos elementales sobre el idioma: vocabulario básico y estructuras gramaticales. Por otro lado, debe también tomarse en cuenta que, al tratarse de adultos, prácticamente todos tienen una forma de estudio que, si bien no les ha dado los mejores resultados, no les es fácil dejar ciertos hábitos cuando se les quiere iniciar en el reconocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje y como parte de ello las estrategias de lectura que muchas veces ya aplican, pero que deben hacerse conscientes para poder trasladarlas a la lectura en LE.

Otra cuestión, no menos relevante, es la de que los textos que se lean durante el curso sean, de preferencia, relacionados con su área de estudio. Puesto que se trata de proporcionar una herramienta para el desempeño profesional, se debe dar prioridad a la lectura de artículos sobre psicología o que tengan relación con la materia.

2.5. Variables afectivas (motivación, actitud)

Desafortunadamente, el hecho ineludible de que es “solamente” un requisito para titularse en licenciatura afecta la forma en que los alumnos consideran el aprendizaje de la lengua en sí y también afecta sus actitudes y aptitudes hacia el curso. Muchos alumnos están conscientes de lo importante que es aprender y/o desarrollar sus habilidades de lectura en LE, pues no les es ajeno el hecho de que para mantenerse actualizados como profesionistas necesitan consultar fuentes escritas originalmente en inglés pues se trata de investigaciones recientes sobre temas relacionados con la psicología. Sin embargo, debemos recordar que también existen nuevos elementos de la tecnología que permiten a cualquier persona obtener la traducción casi instantánea con sólo oprimir unas teclas. Por otro lado, el uso de Internet hace que los alumnos simplemente prefieran consultar las páginas que aparecen en su idioma materno. Todo ello influye directamente en alumnos que no le ven sentido a leer en inglés puesto que consideran que lo pueden resolver de una manera más rápida.

3. Profesores: formación y experiencia

En la “Crónica académica personal” (primer punto de “Historia del departamento de idiomas”) incluí algunos datos sobre mi experiencia y lo que he estudiado. Debo añadir que soy egresada de la carrera de Lengua y Literatura Modernas Inglesas con especialidad en traducción de la Facultad de Filosofía y Letras. Aunque mis conocimientos sobre los temas relacionados con la psicología son limitados, trato de mantener cierta apertura hacia los nuevos aprendizajes en cuanto a los conceptos y el léxico que usa de manera corriente la comunidad de la Facultad de Psicología. Algunos de los profesores que han impartido clases en este departamento han sido egresados de esta misma Facultad quienes cuentan además con cierto nivel de conocimientos del idioma inglés, lo cual sería lo ideal siempre que ellos cuenten con los suficientes elementos para saber enseñar la comprensión de lectura. Tengo que admitir que desconozco si se cumple con cada una de estas características; lo que sí se debe cumplir, como requisito mínimo, es el haber aprobado el examen de la Comisión Técnica de Idiomas o el curso de Formación de Profesores del CELE.

4. Objetivos institucionales (de la universidad, de la facultad)

Dentro del currículo establecido para el nivel medio superior de la UNAM, en especial en la ENCCH, se incluyen los objetivos que buscan desarrollar en los alumnos capacidades, conocimientos y estrategias relacionadas con las habilidades de lectura no sólo en lengua materna sino también en lengua extranjera. En el primer caso, L1, le encontramos aplicación directa pues sin lo que aprenden los alumnos en L1, no podrían incluso desarrollar aprendizajes de las demás materias. De lo que ahí aprenden depende casi todo lo concerniente a su vida académica y su futuro como profesionistas. En lo que se refiere al desarrollo de habilidades y estrategias de lectura en LE, se encuentran planteados los aprendizajes quizá de forma un tanto limitada dentro del programa correspondiente a este nivel. En la ENCCH se busca que los alumnos desarrollen la competencia para consultar cualquier tipo de texto en inglés cuando ellos lo deseen y lo necesiten, pero en especial, cuando requieran buscar información relacionada con el área de estudio que realizarán a nivel superior. Sin embargo, cabe mencionar que hay una gran desventaja en cuanto a los materiales de lectura que se utilizan ya que son de muy variados temas y tipos. Esto impide que los alumnos se especialicen en un área de conocimientos específica.

En el nivel superior, el curso de comprensión de lectura en LE parece no tener concordancia con los cursos de las demás materias de la carrera de Psicología. En el currículo no se incluye el de LE en la fase que sería adecuado para que fuera más útil para los alumnos, es decir, considero que este curso de lectura debería ser obligatorio antes de que a los alumnos se les vaya a pedir que lean o busquen información que sólo esté publicada en inglés. Desafortunadamente este asunto en realidad no es un problema sólo de esta facultad.

El objetivo, tal vez un tanto tácito, es que los alumnos puedan consultar información sobre temas relacionados con su área de estudio sin que el idioma sea un impedimento. Sin embargo, ¿cómo puede realmente cumplirse tal objetivo cuando la acreditación del curso de comprensión de lectura en LE se realiza en cualquier momento del transcurso de la carrera, incluso después de haber acreditado todas las materias? Lo trascendente acerca de este tipo de cursos en la UNAM es que no dejan de ser un “mero” requisito y no serán considerados de otra manera en tanto no tengan una relación verdaderamente estrecha con el currículo de la carrera.

Teorías sobre los procesos de lectura en LE

“... la lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido, que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo. Y cuando la realidad y nuestra propia vida se nos dan en la rigidez cadavérica de lo ya dicho y de lo ya pensado, la lectura es renovación, apertura y posibilidad, es decir, un poderoso fármaco revitalizador, una forma de salud.”

Jorge Larrosa (2003)

Es indiscutible la importancia que tiene la lectura para el desarrollo no sólo de la educación formal, sino también en la consolidación de otros procesos cognitivos y del desarrollo de la lengua tanto escrita como hablada. Desafortunadamente, la mayor parte de las funciones de la lectura se han restringido a la educación escolar, pero creo que no hay que descartar otros momentos en los que se puede realizar la lectura sobre cuestiones muy prácticas, por ejemplo leer un instructivo o una receta de cocina, o llevarla a cabo por placer sin importar el tipo de texto del que se trate. En la medida en que cada lector establezca una conexión práctica de la lectura en la vida diaria y reconozca los procesos psicolingüísticos que ocurren, de manera tal en que se facilite y fortalezca el desarrollo de estrategias y habilidades, entonces mejorará el ejercicio mismo de la lectura.

Cuando llevamos a cabo la lectura en nuestra lengua materna (L1), ésta parece realizarse en forma muy “sencilla”, fluida, todo se comprende. A menos que se tratara de un texto extremadamente técnico o que trate sobre conceptos muy alejados de nuestra propia realidad, no parece haber mayor dificultad, si hay interés en leerlo. Sin embargo, incluso la lectura en L1 ofrece obstáculos que pueden variar desde el tipo de texto que se aborda, ya sea por su compleja estructura gramatical o por su contenido, porque no se tienen los conocimientos suficientes sobre el tema, hasta cuestiones relacionadas con el estado de ánimo y la motivación para leer.

Desde mi punto de vista, hay dos factores básicos que los profesores de todo curso sobre lectura, ya sea en L1 o en LE debemos tomar en cuenta: el primero es la falta de una cultura que promueva el hábito de la lectura, lo cual indudablemente ha deteriorado el desarrollo de los estudiantes que no se les ha inculcado desde niños el amor a la lectura; el segundo aspecto es que muchos de los lectores han aprendido a leer de la misma forma en que aprendieron a hablar, es decir, sin contar con un conocimiento metacognitivo que les ayude a

explicar o a utilizar de manera consciente los procesos, estrategias y habilidades de lectura que han desarrollado.

Además de todo lo que involucra la lectura en L1, se debe agregar un factor más cuando se lee en LE, ya que, como veremos más adelante, el conocimiento de la lengua en sí misma es ya una tarea básica para lograr nuestro objetivo. Sería casi imposible llevar a cabo muchas de las estrategias de lectura, cuya aplicación tratamos de trasladar de una lengua a otra, sin el conocimiento del segundo código (lengua extranjera). Por otro lado, se requiere de un grado de conocimiento metacognitivo, pues el tipo de lectura “intuitiva” que podemos realizar en L1 ya no será posible aplicar en LE en toda la extensión del término.

Para la elaboración del programa de un curso de lectura, lo cual es la tarea principal del presente trabajo, se deben dar algunos fundamentos teóricos. En primer lugar, habrá que definir lo que es la lectura, para que de esta manera se puedan establecer los objetivos. Posteriormente, también se debe decir de qué manera se intentarán alcanzar los objetivos y finalmente proponer un ejercicio de evaluación que sea coherente con los conceptos establecidos.

1. Procesos ascendentes (*bottom-up*)

Este tipo de procesos incluye el reconocimiento y decodificación de lo que vemos escrito e incluye aspectos que van desde el tipo de letra, el vocabulario, estructuras gramaticales y sintácticas, hasta la organización textual.

En los enfoques estructuralistas, así como en los conductistas, se dio énfasis al estudio formal de la lengua como la única forma de tener un mejor acercamiento al contenido de cualquier texto. Es por ello que las tareas y actividades de una clase con ese enfoque estaban especialmente relacionadas con la traducción, la comprensión y memorización de estructuras lingüísticas.

Barnett (1989) menciona tres distintos modelos de lectura de los siguientes autores: Cough, La Berge y Carver. En estos modelos se trataba de destacar la importancia de conocimientos y habilidades tales como el vocabulario, la función de la memoria, el movimiento rápido de los ojos y algunos otros.

2. Procesos descendentes (*top-down*)

En la década de los setenta, Kenneth Goodman publica sus teorías acerca de la lectura. Sus análisis son parte de los fundamentos de muchos estudios recientes, puede decirse que

con ellos se abre una conexión entre la psicología y la lingüística. Goodman definió la lectura como “un juego de adivinanzas”. En ese juego, el lector hace una serie de hipótesis sobre lo que el autor quiere comunicar y a lo largo de la lectura el lector confirma o desconfirma tales hipótesis. La lectura es *“the act of the construction of meaning as being an ongoing cyclical process of sampling from the input text, predicting, testing and confirming or revising those predictions, and sampling further.”* (Goodman, 1973).

Goodman dice además que la lectura

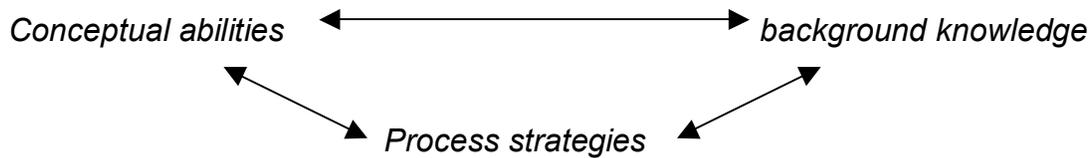
- a) es la fase escrita de la comunicación,
- b) introduce básicamente lo que es la representación del lenguaje oral,
- c) debe ser considerada como una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, y mediante esa interacción el lector intenta reconstruir un mensaje del escritor;
- d) no es lectura a menos que haya cierto grado de comprensión.

Se puede resumir que Goodman destaca los siguientes puntos: la lectura es un proceso que arranca en la mente del lector y éste formula hipótesis que confirma o desconfirma; hay un papel importante de la inferencia, y el lector es un constructor de significado (citado por Tobío, 2002).

La contribución que hace Goodman en el estudio sobre la lectura ayuda a dar gran relevancia a aspectos que no se habían considerado como parte de la lectura misma. Es por eso que sus análisis ayudan a dar otra dimensión, otro enfoque de la concepción de la lectura, como los siguientes aspectos que están relacionados con el lector:

- el contexto social
- competencia y realización (*competence and performance*)
- la lengua debe estudiarse en proceso
- la lengua debe estudiarse en su contexto humano

En el momento en que el lector se acerca a un texto, lleva consigo todo un contexto de expectativas sobre lo que va a leer, predice mentalmente el contenido, también se activan sus conocimientos previos sobre el tema y aplica una serie de estrategias. Dicho proceso fue representado de la siguiente manera por Coady:



Sin embargo, pese al nuevo rumbo que tomó el estudio de los procesos del lector, de la importancia que se había dado al desarrollo de estrategias, también se soslaya la importancia del conocimiento del código. Goodman afirma que la lectura es un juego de adivinanzas, pero Haynes (1993) añade que los lectores pueden ser buenos adivinos sólo cuando el contexto les proporciona claves inmediatas para lograrlo. Es decir, de alguna manera, con este énfasis en los procesos ascendentes (conocimientos del mundo, predicciones, etc.) se había dado menos importancia al papel que tenía el conocimiento del código para comprender el contenido del texto, el cual no puede decirnos nada a menos que haya cierta familiaridad con el vocabulario, con las estructuras lingüísticas y sintácticas y con la organización del texto, porque ambos procesos coexisten y se retroalimentan.

Modelo interactivo

“The effective reader has both language knowledge for bottom up processing and prior knowledge for top-down processing with the metacognitive knowledge acting as mediator.”

(Celce-Murcia & Olshtain, 2000)

Los modelos interactivos han constituido un acercamiento para tratar de definir cuáles son todos los procesos de la lectura y de esta forma poder mejorar los resultados en la comprensión de textos. Algunas de las justificaciones de este modelo son las que expone William Grabe (1988) y que aparecen a continuación en forma de lista. Según lo que dice este autor, los investigadores deberían estar interesados en los modelos interactivos porque:

1. las deficiencias lingüísticas son factores inhibidores en la lectura,
2. hay necesidad de un vocabulario extenso para la lectura,
3. hay necesidad de tomar en cuenta a los lectores que son menos hábiles,
4. los buenos lectores no lo son sólo porque hagan mejores predicciones o mejor uso del contexto.

El autor trata de dar énfasis a la importancia de los procesos ascendentes como un factor básico en el desarrollo de habilidades de lectura. Esto, desde luego, no significa que deba

inclinarse la balanza hacia este tipo de procesos y darles preferencia sobre los procesos descendentes, sino que, al plantear la necesidad de los primeros, los segundos puedan mostrar logros significativos.

Grabe expone también las siguientes implicaciones que vendrían como resultado de la aplicación de los modelos interactivos:

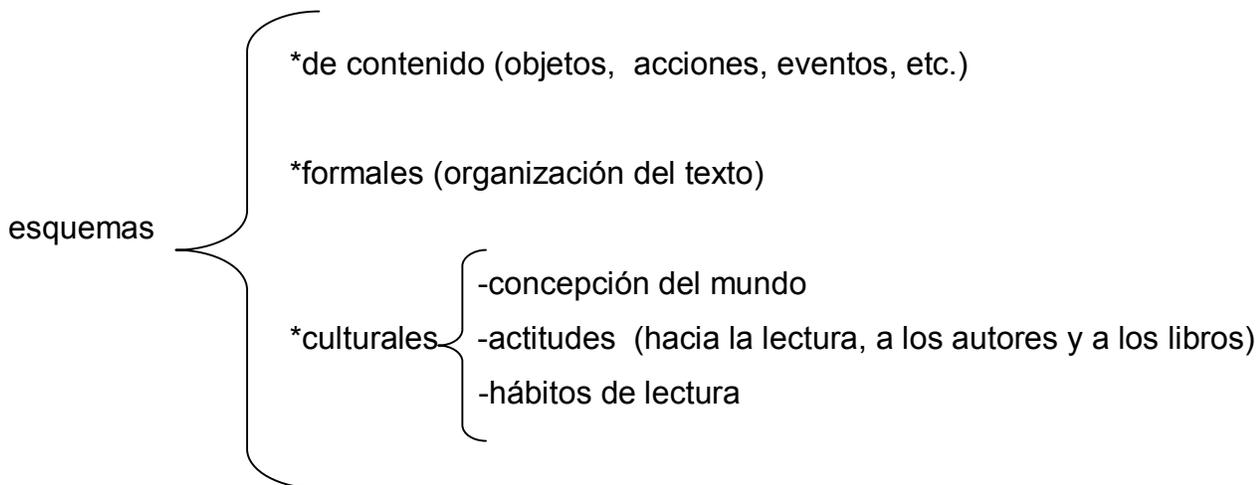
1. El papel significativo del procesamiento de alto nivel (*higher-level processing*).
2. Muchas habilidades de procesamiento de bajo nivel (*lower-level processing*) son básicas para lograr una buena lectura.
3. Hay necesidad de un vocabulario receptivo masivo.
4. Los alumnos podrían sobre-advinar ante la falta de esquemas.
5. La lectura podría verse en términos de las etapas del desarrollo de habilidades. Chall (1983) propone una teoría del desarrollo de la lectura en cinco etapas: prelectura, lectura inicial o decodificación, confirmación y fluidez, lectura para nueva información y, al final, construcción y reconstrucción.

Con el modelo interactivo se trata de dar importancia a la relación entre los dos tipos de procesos que se dan durante la lectura y de cómo se retroalimentan para poder fortalecerse el uno al otro. Algo especial sobre la cita de Celce-Murcia y Olshtain es la mención del aspecto metacognitivo, el cual está muy relacionado con el hecho de que todos los procesos descendentes y ascendentes se puedan enseñar, porque esta parte se refiere al papel que debe tener el profesor para que ese aspecto “mediador” pueda tener el efecto deseado en la instrucción de los alumnos. El lector de LE no puede ser exactamente como lo es en L1, es decir no puede intuir como lo hace en su lengua materna. Algunos procesos, estrategias y habilidades deben usarse de manera consciente, sabiendo cómo y por qué se ponen en práctica y además debe saber adecuar cada uno de ellos al tipo de lectura que necesita realizar.

Teoría de los esquemas

Carrell y Eisterhold señalan que uno de los principios básicos de esta teoría es que el texto no tiene significado en sí mismo, sino que son los lectores quienes le dan significado. Es de esta forma que la teoría describe cómo el lector aprende y reorganiza la información que recibe por medio de estrategias, experiencias y conocimientos previos. Después de codificar la información, el lector la retiene y la incorpora a su sistema cognoscitivo

(Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV de la ENCCCH, 2005). Cuando el lector inicia la lectura, sus esquemas se confrontarán con la información que habrá de obtener del texto. A continuación vemos una forma en que se ha clasificado a los esquemas (Tobío, 2002):



Análisis del discurso

En lo que se refiere a las aportaciones del análisis del discurso sobre el estudio de la comprensión de la lectura, podemos encontrar puntos interesantes que quizá sean de gran ayuda para muchos lectores, pues el discurso presenta ciertas complejidades y el tomar como punto de partida las distintas características de un texto también es una forma de abordarlo y poder acceder a su contenido. Celce-Murcia y Olshtain (2000) describen lo que llaman “un texto bien escrito” (*well written text*), y en su descripción consideran dos características: la coherencia y la cohesión. La coherencia, mencionan, es “la cualidad que hace que un texto obedezca a una visión del mundo consistente basada en la experiencia, la cultura o las convenciones de cada quien”¹. Widdowson (1978) relaciona la coherencia con el desarrollo ilocutivo ya que se trata de la intención del escritor, tal como persuadir, afirmar, sugerir, etc. En cuanto a la cohesión, Widdowson dice que se distingue lingüísticamente por algunos nexos que se utilizan para hacer más largos los textos. La cohesión esta relacionada con la competencia lingüística del lector y divide el concepto en dos partes que coinciden con los dos tipos de procesamiento de la lectura (ascendente y descendente)

¹ “... the quality that makes a text conform to a consistent world view based on one’s experience and culture or convention...”

anafórica

*Referencia endofórica

tipos de referencia

catafórica

para lograr la

cohesión

*Referencia exofórica: se refiere al contexto fuera del texto

Lo que los lectores “efectivos” hacen

Sin la intención de dar recetas sobre lo que cada lector y profesor debe hacer, sino la de establecer principios teóricos que nos ayuden a tener un mejor panorama de la forma en que se puede enseñar estrategias e inculcar habilidades de lectura, quiero terminar esta sección con algunos puntos expuestos por Celce-Murcia y Olshtain (2000) como una forma de emitir conclusiones y de condensar esos principios sobre los que habrán de basarse los objetivos del programa a elaborar. Para estas autoras, los lectores muy hábiles son capaces de realizar la lectura cumpliendo los siguientes puntos:

1. Ajustar sus habilidades al tipo de texto.
2. Cuando la comprensión es exitosa o efectiva hay gran similitud entre las expectativas del lector y el texto en sí.
3. Hacer ajustes al texto usando sus conocimientos del mundo (para procesos ascendentes y descendentes).
4. Emplear técnicas ascendentes precisas de forma automática.
5. Hacer uso eficiente del co-texto u organización del texto.
6. El lector de L1 es un ser intuitivo de las técnicas del proceso, al lector de L2/LE tiene que hacérsele consciente de las estrategias para que pueda utilizarlas.

Procesos del desarrollo del curso

He mencionado en la sección anterior algunos principios teóricos porque pienso que tienen mucha importancia para el objetivo que persigue el presente trabajo. Necesitamos saber qué se ha estudiado, qué se ha investigado sobre los procesos de lectura y qué se ha encontrado, pues sin ello no tendríamos un antecedente del por qué se incluyen determinados contenidos en el programa, de por qué se formulan los exámenes de una forma específica, etc. Al tener de forma más clara un concepto de lo que es la lectura, de los procesos que involucra, de los alcances y obstáculos que se presentan, sabremos qué contenidos será acertado incluir o excluir del programa, qué materiales serán los adecuados y cuáles las formas de evaluación congruentes con lo anterior.

En la siguiente sección señalaré algunas teorías acerca de cómo se debe integrar un programa, pero mencionaré también a qué corresponde: por un lado, a la realidad del curso de comprensión de lectura en inglés de la Facultad de Psicología, y por el otro, de cómo este curso se encuentra reflejado en el programa que yo propongo aquí.

Uno de los libros que más he citado es el de Celce-Murcia y Olshtain porque en él se encuentran resumidas muchas de las teorías anteriores y las más recientes. En este libro se dan sugerencias para desarrollar un curso de lectura en LE. Se menciona primero que el tema se aborda con un enfoque basado en el discurso y que se hace énfasis en el lector y su participación en la lectura. Los objetivos en los que debe hacer énfasis un curso de esta clase son:

- a) Aumentar las oportunidades de lectura independiente.
- b) Facilitar la interacción negociada con los textos.
- c) Fomentar el aprendizaje metacognitivo y la autonomía del lector.
- d) Extender el acceso a nuevas áreas de conocimiento.

Algunos de los subcomponentes que se deben tomar en cuenta son:

1. Conocimientos de lengua: vocabulario, sintaxis, representaciones gráficas.
2. Conocimientos de discurso y conocimiento sociocultural: características textuales, convenciones de escritura.
3. Conocimientos del mundo.
4. Otros: selección de pasajes de lectura, uso de diccionario, organización textual, predicción, metacognición.

Por otra parte se necesita seguir una especie de secuencia para elaborar un programa y algunos autores (Graves, Dubin y Olshtain, Johnson, Nunan, Richards, Yalden) proponen lo siguiente:

1. Análisis de necesidades
2. Definición de objetivos
3. Selección y gradación de contenidos
4. Selección y gradación de actividades y de materiales
5. Determinación de los procesos de evaluación

I. Análisis de necesidades

a) Datos de los alumnos

Los datos personales de los alumnos son fundamentales para saber a qué población se atiende y poder formular objetivos, contenidos y formas de evaluación congruentes con su realidad.

Los grupos están integrados por alumnos de todos los semestres de la carrera, ya que se pueden inscribir a partir del 2° semestre. Por esta razón, la edad promedio puede variar mucho de un grupo a otro. La cantidad de alumnos también varía y cada grupo puede ser desde 15 alumnos y llegar hasta 35.

En esta Facultad se cursan materias que, por su naturaleza, exigen que los alumnos lean y/o extraigan información de textos escritos en inglés (la bibliografía es muy reciente y no está traducida al español). Algunos me comentan que logran entender bastante de dichos textos, gracias a que el léxico que se usa es muy técnico y esto les permite relacionarlo con sus conocimientos previos. Sin embargo, también me he dado cuenta de que tienden a utilizar traductores computarizados, lo cual les ayuda a resolver el asunto de algún modo, pero también mantienen la idea de que aprender a leer en inglés quizá no es tan importante.

Algunas desventajas en relación con su forma de aprender se refieren al aspecto metacognitivo, es decir, no reconocen de manera consciente los conocimientos que han adquirido o cómo recurren a ciertas estrategias para aprender mejor. A través de algunas entrevistas que he realizado, me pude dar cuenta de que muchos de ellos no están conscientes respecto a lo que saben del idioma inglés, pues se limitan a afirmar simplemente que no saben nada, a pesar de haber estudiado recientemente el nivel medio superior y de haber tomado clases de inglés. Por otro lado, cuando se les pide que mencionen estrategias de lectura que utilizan tanto en L1 como en LE, les resulta muy difícil señalar algo en particular. Recordemos que es esencial, para el mejor desempeño como lectores en LE, el reconocer de manera consciente los procesos que se llevan a cabo durante la lectura, con la finalidad de fortalecerlos y adaptarlos a las necesidades y al tipo de texto.

Otras de sus desventajas están estrechamente vinculadas con la carencia de conocimientos del idioma español, las cuales van desde faltas de ortografía o de redacción hasta el desconocimiento de tiempos verbales básicos. La falta de práctica en cuestiones tan elementales como el uso adecuado y oportuno del diccionario puede ser la diferencia cuando se lee en inglés, pero se tiende a desarrollar una dependencia indeseable de éste.

Las cuestiones ideológicas también nos dan un indicio de cómo abordar algunos problemas, ya sea en el programa o en clase. En principio, hay que analizar el por qué les resulta tan difícil aprender a leer precisamente en inglés, y no se trata sólo de los aspectos que ya he mencionado, como el conocimiento del idioma en sí, o de los procesos metacognitivos. También cuenta el hecho de que la mayoría de ellos relacionen el idioma con la cultura, la política y la economía de los Estados Unidos de Norteamérica, y simplemente no les agrada. Para muchos de ellos el aprender el idioma inglés es una especie de traición a sus ideales. En muchas ocasiones, la aversión a lo que representa la cultura estadounidense se ha ido alimentando, en parte, por malas experiencias en las clases de inglés en otros niveles, con lo cual se ahondan sentimientos como la frustración y la decepción.

b) Medios disponibles

En cuanto a los medios disponibles, no se ha elaborado material reciente para los cursos de esta Facultad. La bibliografía en inglés de temas sobre psicología es muy extensa y, de hecho, según los comentarios de algunos alumnos, hay profesores de la carrera que les entregan fotocopias de textos en inglés, los cuales tienen que leer y, después, realizar diferentes actividades como elaborar resúmenes, hacer exposiciones, escribir ensayos e incluso contestar exámenes.

Se reconoce que la bibliografía en inglés con la que se cuenta en esta Facultad es extensa, pues con sólo echar una ojeada en la biblioteca se puede uno dar cuenta de ello. Sin embargo, no se podría precisar qué tan consultados son muchos de los libros que están en la sala de consulta o de otros que forman parte del acervo. Además, cabe señalar que son muy pocos los diccionarios técnicos que se pueden encontrar aquí.

c) Necesidades lingüísticas/ forma de aprender

Como lo mencioné en la sección 2.4 de “El contexto de la Facultad de Psicología”, las necesidades de los alumnos de esta Facultad son las de aprender el idioma desde un nivel básico, ya que a la mayoría de ellos se les puede considerar lo que se llama “falsos principiantes”. En este curso se requiere hacer énfasis en la aplicación consciente de estrategias de aprendizaje y de lectura.

d) Instrumentos para obtener la información

El primer instrumento disponible es el de los resultados del examen de ubicación el cual se divide en dos partes: comprensión de lectura y aspectos gramaticales.

Otro es una breve entrevista en la que tomo nota de sus experiencias sobre el aprendizaje y ejercicio de la lectura y del idioma inglés, así como de la escuela donde estudiaron el nivel medio superior

e) Forma en que se habrá de incorporar en el programa la información obtenida

Se parte de la idea que los alumnos ya cuentan con algunas estrategias de aprendizaje y, por ende, de lectura; en todos los casos han estudiado inglés en algún nivel escolar, aunque no reconozcan de manera consciente cuáles conocimientos han adquirido ni tampoco qué habilidades han desarrollado para poder comprender textos en inglés. Todo ello me ha llevado a incluir algunos contenidos relacionados con la metacognición ya que, al tratarse precisamente de alumnos de psicología, suelen conocer conceptos relacionados con la psicolingüística.

Por otro lado, trato de mantener en gran medida los contenidos del programa de 1996 de la ENCCH, el cual resultó muy ambicioso para poder cumplirse con alumnos más jóvenes y con menos experiencia lectora y, a su vez, con estrategias de aprendizaje menos desarrolladas.

Como ya he mencionado, la mayoría de alumnos estudiaron en la ENCCH o en la ENP. Por tal motivo, algunos de los aspectos que debe atender el programa que se proponga son: primero, el de un seguimiento entre lo que establece el programa de la ENCCH y el de la Facultad, ya que en ese colegio la materia ya está centrada en la comprensión de la lectura y, segundo, la introducción al uso de elementos que destacan en la comprensión de lectura para los egresados de la ENP.

II. Definición de objetivos

a) Fines generales concatenados con un currículo

En el punto número cuatro de la primera sección del presente trabajo señalé la falta de relación entre los objetivos de los cursos de inglés de diferentes niveles. En el sistema educativo nacional se imparte la materia en la mayoría de las Escuelas Secundarias. Esto implicaría que los programas de la educación media superior hicieran un seguimiento de los contenidos que permitiera ejercitar lo aprendido, pero también avanzar en el conocimiento del idioma, así como en el desarrollo de estrategias que permitan a los alumnos cumplir con sus propias expectativas, además de prepararlos para poder resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana. La realidad es que, así como en el nivel medio superior, en las escuelas y facultades de la UNAM, los contenidos de los cursos de comprensión de lectura en inglés

están planeados basándose en la suposición de que los alumnos no saben nada o prácticamente nada del idioma.

La formulación de objetivos que se planteen en este nivel debe tratar de conciliar por un lado, las expectativas coherentes con la realidad que viven los alumnos, de tal forma que no resulten muy ambiciosos pero, por otro lado, que tampoco se les llegara a considerar limitados o que no corresponden a las situaciones meta en las que se espera que se aplique lo aprendido.

b) Creencias y convicciones sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje

Ante todo, se debe reconocer que para la mayoría de los alumnos aquí la lengua siempre ha sido el medio de llegar al significado de cualquier mensaje; es decir, no hacen mucho análisis en la forma en que aparecen los mensajes. Es por ello que cuando un profesor de LE utiliza muchos términos lingüísticos para sus explicaciones en clase, a los alumnos les resulta muy difícil entender, pues no es esa la forma en la que están acostumbrados a usar la lengua. Lo metalingüístico es un idioma distinto para ellos, es como duplicar o triplicar la complejidad de las lecturas. Como consecuencia, puede ser que los alumnos adopten alguna de las siguientes perspectivas:

- La creencia de que necesitarán saber traducir todo para poder comprender bien lo que leen.
- El no reconocer lo que saben del idioma inglés ni trasladar estrategias de lectura que se aplican en L1 a LE.
- La idea de que sólo se puede decir que “se sabe inglés” cuando hay producción oral fluida (en algunas entrevistas breves dejan notar su interés por la pronunciación).
- En los casos en los que algún profesor les pide que lean un artículo actual, que no se ha traducido, deciden resolver la situación de alguna otra forma, por ejemplo acuden a algún amigo que sepa inglés o utilizan un traductor computarizado.

c) Forma en se puede reflejar las necesidades y expectativas de los alumnos en los objetivos

En resumen y de acuerdo con lo mencionado, se puede decir que las necesidades de los alumnos son las siguientes:

- Saber aplicar de manera consciente algunas estrategias de lectura que ya utilizan en L1.

- Tener tolerancia a la incertidumbre.
- Reconocer las diferentes funciones comunicativas.
- Saber utilizar sus conocimientos previos sobre los temas de las lecturas, así como del vocabulario en inglés para facilitar la comprensión.
- Mejorar habilidades como la elaboración de resúmenes, de paráfrasis y de organizadores gráficos, así como el uso de diccionario bilingüe.

Tomando en cuenta lo anterior, los objetivos que propongo para este curso los he formulado de la siguiente manera:

Objetivo general

Al finalizar el curso el alumno será capaz de comprender detalladamente textos auténticos en inglés y de extraer la información de su interés, especialmente la que se relaciona con su área de estudio [de temas de psicología].

Objetivos específicos

El alumno:

- adquirirá y mejorará habilidades y estrategias de lectura.
- aprenderá, repasará y reconocerá diversas estructuras sintácticas y de cohesión textual.
- enriquecerá su vocabulario relacionado con su área de estudio, así como en el idioma inglés.

III. Selección y gradación de contenidos

a) Contenidos a incluir

La siguiente es la lista de habilidades y estrategias que se fomentarán y se espera desarrollar y fortalecer durante el curso:

1. Uso de conocimientos previos
2. Predicción del contenido
3. Tolerancia a la incertidumbre
4. Ajuste del tipo de lectura que se requiera
 - 4.1. De ojeada
 - 4.2. Selectiva
 - 4.3. De búsqueda
 - 4.4. Detallada
5. Estrategias de vocabulario
 - 5.1. Reconocimiento de cognados y falsos cognados
 - 5.2. Inferencia de significado de palabras por contexto
 - 5.3. Sufijos y prefijos
 - 5.4. Palabras compuestas
6. Reconocimiento de estructuras lingüísticas
 - 6.1. Presente, pasado y futuro
 - 6.2. Frases nominales
 - 6.3. Tiempos continuos
 - 6.4. Presente perfecto y pasado perfecto
 - 6.5. Oraciones subordinadas
 - 6.6. Posesivo
 - 6.7. Verbos con preposición
 - 6.8. Voz pasiva
 - 6.9. Estructuras comparativas
7. Reconocimiento de indicadores de coherencia y cohesión del texto
 - 7.1. Conectores con distintas funciones
 - 7.2. Organización del texto:
 - Introducción, desarrollo y conclusión
 - Ideas principales y secundarias
8. Habilidades académicas
 - 8.1. Uso de diccionario bilingüe
 - 8.2. Elaboración de resúmenes, paráfrasis, y ordenadores gráficos

b) Planteamientos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje que reflejan los contenidos

Cuando se les presenta este programa a los alumnos se debe hacer énfasis en que las estructuras lingüísticas, forman parte de un todo en el que los conocimientos sobre estructuras lingüísticas tienen la misma importancia que las estrategias y habilidades que se incluyen en la lista. En mi experiencia con los alumnos de la Facultad de Psicología, me he podido dar cuenta de que ellos mismos dan mucha importancia al hecho de conocer y

aprender tales estructuras, como una forma de poder comprender mejor lo que está escrito en inglés.

Debo reconocer que lo que presento en este programa tiene mucha influencia del programa que se aprobó para el CCH en 1996, así me inicié como profesora de cursos de comprensión de lectura en inglés y mi formación tiene sus bases en dicho Colegio, donde he estudiado los cambios que se han hecho al programa que ha sido operante desde aquel año. Por otro lado, me doy cuenta del compromiso que implica un acercamiento a las necesidades de los alumnos de la Facultad pues, como ya lo había señalado, habrá quienes necesiten practicar y mejorar habilidades de lectura, pero también habrá quienes necesiten nociones introductoras de cómo llevar a cabo la lectura en LE como habilidad única.

c) Forma en que responden los contenidos a las necesidades detectadas en los alumnos

Con la finalidad de atender las necesidades de los alumnos, incluyo puntos que no tienen que seguirse en la secuencia planteada en la lista, es decir, las estrategias y habilidades enlistadas podrán abordarse y ser fomentadas por el profesor en clase, pero no necesariamente en ese orden ni estableciendo tiempos determinados para cada una. Por ejemplo: el uso de diccionario bilingüe lo incluí en el último punto de la lista, lo cual no significa que los alumnos van a empezar a utilizarlo hasta el final del curso; en realidad, el diccionario podrá emplearse desde el momento en que se considere que los alumnos ya son capaces de explotar algunos elementos como los conocimientos previos, de hacer predicciones sin temor a equivocarse y de tolerar la incertidumbre. El uso de diccionario podría practicarse y al mismo tiempo ser el apoyo para el desarrollo de estrategias de vocabulario, con lo que podrán entender no sólo cómo están compuestas algunas palabras; también se darán cuenta del por qué muchas no están incluidas y de cómo inferir y deducir su significado por medio de la raíz de la palabra. Muchos otros son los casos en los que se entrelazan los puntos del programa, los cuales no es necesario describir ahora. Indudablemente, se trata de fraccionar habilidades y estrategias que los lectores eficientes llevan a cabo de forma casi mecánica, ya sea en una lengua o en otra, y quizá realicen simultáneamente varias de ellas.

d) Dimensiones que interesa atender en el programa (además de la lingüística).

Aun cuando no se pretende tener un seguimiento rígido de tales puntos, tampoco los he numerado de esa forma al azar. En un enfoque comunicativo, se debe pensar primero en los

procesos descendentes (uso de conocimientos previos, predicción del contenido y tolerancia a la incertidumbre) los cuales corresponden en buena medida a la estructura de una clase que empieza con la prelectura; en segundo término, lo que se refiere al texto mismo, los procesos ascendentes (estrategias de vocabulario, estructuras lingüísticas e indicadores de coherencia y cohesión); finalmente, las actividades en las que habrá de aplicarse la información extraída del texto, y para ello mi propuesta sólo incluye resúmenes, paráfrasis y ordenadores gráficos, pero hay una gran variedad de actividades que se pueden realizar en la fase de poslectura.

Una característica importante sobre esta propuesta es que no incluye contenidos temáticos, temas de psicología sobre los que se piense centrar la atención durante el curso. Tal situación obedece a que considero muy arriesgado que yo hiciera la propuesta, pues no conozco los contenidos de las demás materias y por otro lado, no hay que olvidar que los grupos de lectura en inglés son heterogéneos, pues hay alumnos de distintos semestres. La ventaja de la falta de contenido temático es que hay mucha libertad tanto para el profesor como para los alumnos de elegir los temas de más interés, ya sea por razones personales o escolares.

IV. Selección y gradación de actividades y de materiales

Uno de los principios que hay que atender es el de graduar la dificultad de las actividades y los textos en forma tal que los alumnos puedan ver al comienzo del curso material lleno de cognados y de estructuras lingüísticas sin mayores complicaciones, cuando se trata de hacer lectura selectiva o de búsqueda. También se puede utilizar, al comienzo, material más complejo cuando se realiza lectura de ojeada o se quiere hacer énfasis en otros elementos importantes sobre el texto.

En el presente trabajo incluiré algunos materiales que elegí porque están dirigidos a todo el público y eso me permite tener el control de la clase ya que conozco bien el contenido de la lectura, el léxico (en ocasiones los alumnos me aclaran términos psicológicos) y la organización textual, ya que la mayoría de los artículos de tal índole son relativamente cortos; esto también facilita que los alumnos entiendan mejor el texto.

En lo que se refiere a los criterios para elegir el material, algunas ideas útiles son las de Christine Nutall (1996), las cuales nos pueden dar la pauta de qué material puede ser de mayor provecho si se toma en cuenta a quiénes está dirigido.

V. Determinación de los procesos de evaluación

a) Forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos; aspectos concretos que interesa evaluar

Para poder evaluar a los alumnos se deben revisar los objetivos planteados desde el principio del curso. Si se considera que cumplen con lo que se estableció en ellos, se podrá decir que obtienen la acreditación.

De acuerdo con lo que formulé en los objetivos y de cómo traté de apoyarlos en relación con el resto de los puntos del programa, es claro que se requiere que los alumnos traten de realizar las estrategias y practicarlas habilidades todas las veces que sea posible. Es por ello que la asistencia es indispensable pues, desafortunadamente no practican lo suficiente la lectura en inglés fuera del salón de clases. Es con la asistencia a clases como se puede dar una evaluación más real, porque de esa forma se llega a conocer mejor hasta qué punto el alumno ha desarrollado sus capacidades.

b) Procedimientos concretos de evaluación

Por un lado, está la evaluación que se da de forma continua en cada clase, por otro, tres exámenes y, finalmente, los productos (resúmenes y ordenadores gráficos que presenta cada alumno al resto del grupo).

c) Importancia de la autoevaluación

En una buena parte del presente trabajo he hablado detalladamente de la falta que hace que los alumnos sean conscientes de las estrategias que llevan a cabo cuando leen. Una autoevaluación es una muy buena forma para saber si los procesos que esperamos que se den de forma consciente se están dando como resultado de las acciones emprendidas en el curso. Ya sea que se realice de manera oral o escrita, la autoevaluación será de gran ayuda si contiene un cuestionario con preguntas dirigidas a obtener la verdadera visión del alumno tanto del curso y del profesor, como de su propio desempeño y aprendizaje.

d) Evaluación del curso mismo

Al final del curso se pide a los alumnos que llenen un cuestionario en el que ellos expresan, por medio de una calificación numérica, su punto de vista sobre los siguientes puntos:

Programa de la asignatura

Aprovechamiento

Relación maestro alumno

Estrategia de exposición

Estilo de exposición

Cumplimiento docente

En general, se puede notar que el cuestionario elaborado por la Facultad tiene la finalidad de evaluar especialmente al profesor en su desempeño. Sin embargo, no deja de ser un instrumento importante que puede ayudar a detectar debilidades personales o en el curso y a encontrar formas para resolverlas.

Elección de un tipo de programa

Curriculum y syllabus

Algunos autores que escriben sobre la elaboración de programas de cursos de L2 y LE hacen, en primer lugar, la diferencia entre lo que llaman *curriculum* y *syllabus*. Puede decirse que en español estas palabras corresponden a los conceptos de currículum, en el caso de la primera palabra y *programa o plan de estudios en ambos casos* pero en realidad hay algunas otras palabras cuyo concepto será necesario precisar con la finalidad, por un lado, de interpretar mejor lo que nos han querido decir algunos de esos autores y, por otro, de determinar a qué nos referimos cuando se habla de lo que tenemos en nuestro propio medio educativo, tanto a nivel institucional como la forma en que se traduce en lo que se presenta en cada clase.

Stern ¹(1983) da al término currículum las siguientes interpretaciones:

- a) Plan de estudios de una institución o sistema educativo
- b) El contenido de una asignatura
- c) Conjunto de factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: materiales, equipos, exámenes, formación de profesores, etc.

Asimismo, White² (1988) dice que podemos considerar el programa como la especificación y ordenación del contenido de uno o varios cursos y que el programa forma parte del curso y éste último forma parte del currículum.

Para la UNAM la comprensión de lectura en LE es un requisito que cada alumno debe cumplir para poder titularse en licenciatura y, como ya lo había mencionado en uno de los capítulos anteriores, aunque no hay un objetivo estipulado por escrito, se entiende que la finalidad de este requisito es que los alumnos puedan consultar información, en especial la que se relacione con su área de estudio, en otras lenguas. Con los conceptos expuestos por Stern y lo que por su parte dice White podemos ver que hay una relación verdaderamente estrecha, al punto de considerarlos prácticamente lo mismo. Una reflexión personal es que probablemente lo que hace falta es precisamente un programa o currículum a nivel institución

¹ citado por García Santa-Cecilia, Álvaro (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. pag. 13

² citado por García Santa-Cecilia, op cit.

que permita tener más claros tanto la finalidad como los medios que deben estar presentes en los cursos de comprensión de lectura. Esto permitiría uniformar criterios en todos los aspectos, se daría prioridad al desarrollo de habilidades de lectura y dejaría de ser una especie de curso de lengua extranjera.

Uno de los autores que ha escrito obras trascendentes en este ámbito es Nunan (1988) quien señala algunas diferencias sobre ambos conceptos:

- Curriculum* -making general statements about: learning, learning purpose, evaluation and relationship teacher-learner
-learning items and suggestions
- Syllabus* -records of what actually happens at the classroom. Purpose: subsequent modifications to the curriculum

Además, Nunan hace una lista de lo que considera que forma parte de un syllabus:

Components of a language syllabus

1. *situations and topics in which language will be used*
2. *language activities in which learner will be engaged*
3. *language functions learner will fulfill*
4. *what learner will be able to do with respect to the topic*
5. *general notions learner will be able to handle*
6. *specific notions (topic related) learner will be able to handle*
7. *language forms learner will be able to use*
8. *the degree of skill with which learner will be able to perform*

Por su parte Dubin y Olshtain³ (1986) expresan lo siguiente:

“A curriculum is a document of an official nature, published by a leading or central educational authority in order to serve as a framework or a set of guidelines for the teaching of a subject area (...) in a broad and varied context. (...) Accordingly, such a curriculum will present overall broad perspectives that can apply to a large number of different programs within the specified context.”

Lo cual le da al concepto de currículo un status más formal, y lo que esperaríamos los profesores es que ese currículo se presentara de alguna forma, emitido por la institución educativa y que fuera oficial; pero, insisto, es para quienes estamos en contacto directo con los cursos de comprensión de lectura en LE en la UNAM que los objetivos generales de la materia son obvios y algunas veces tácitos.

³ Citado por Celce-Murcia and Olshtain (2000) “Curriculum Design and Materials Development” en *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. p. 185

Otra definición dada por Dubin y Olshtain es la siguiente: “A *syllabus* (...) is a more particularized document that addresses a specific audience of learners and teachers, a particular course of study or a particular series of textbooks”.

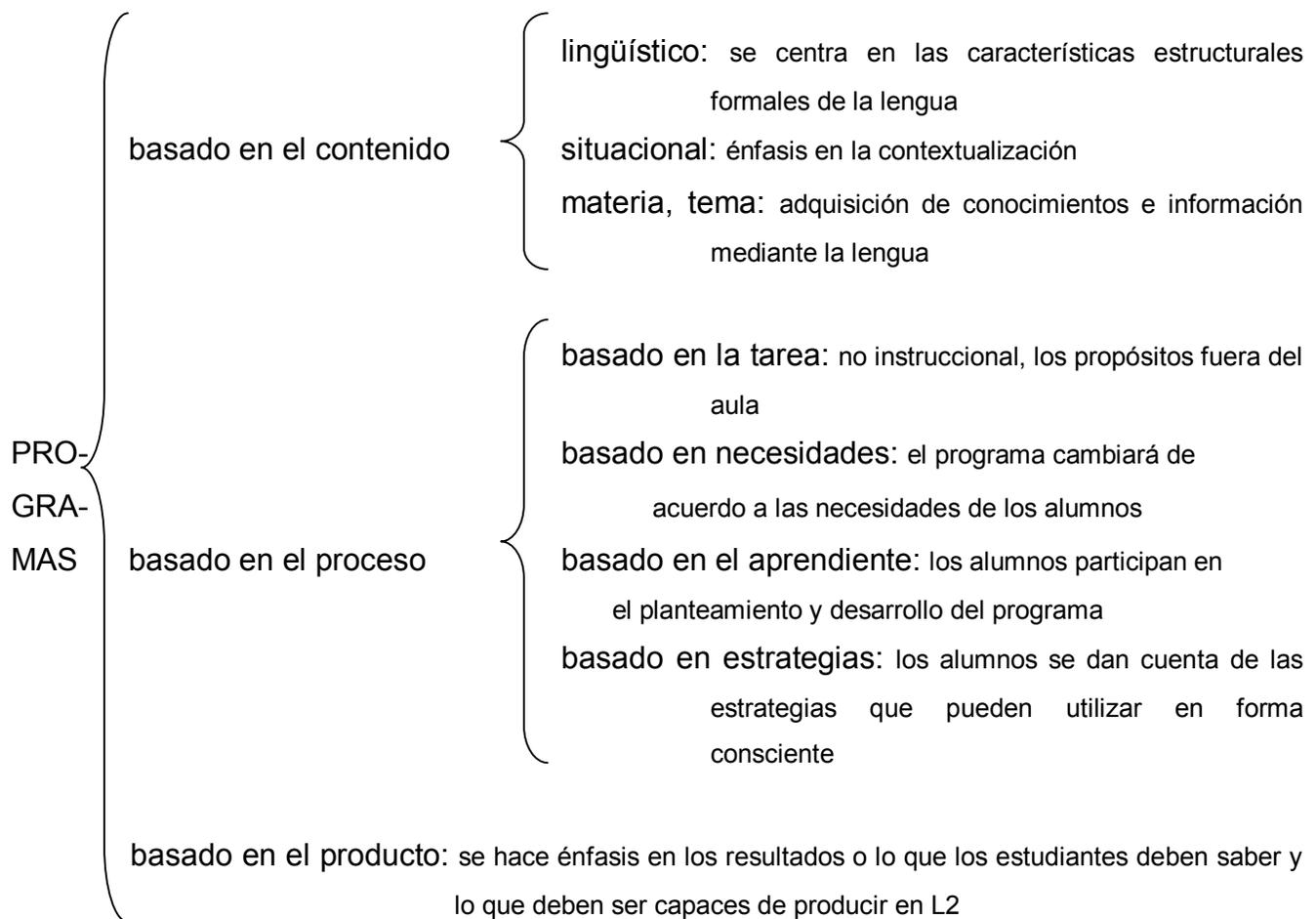
Finalmente, en lo que se refiere a los conceptos o términos que aparecen con frecuencia en los libros, quisiera agregar lo que dicen Hutchinson y Waters⁴ (1987), quienes definen *curso* como una serie integrada de experiencias de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo último es llevar a los alumnos a un particular estado de conocimiento

En resumen, las diferencias entre un concepto y otro son que el curriculum abarca los contenidos de un curso de manera más general e incluso, como lo mencionan Dubin y Olshtain, llega a tener un carácter oficial, ya que consideran que se trata de un documento emitido por la institución, en lo sucesivo llamaré programa. El *syllabus*, que en español se podría llamar plan de clase o proyecto docente, plantea cuestiones más específicas relacionadas con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la formulación de aquellas acciones que habrán de llevarse a cabo en el salón de clases.

Lo que interesa sobre estas definiciones es tomar algunos principios sobre lo que la enseñanza de lengua implica en cualquier nivel y en cualquier institución educativa. Debe haber concatenación de objetivos, por lo que todo aquello que se estipula en un plan de clase estará pensado con la finalidad de cumplir lo que establece el programa institucional, de la Facultad, Escuela o del Colegio donde se imparten las clases de un curso determinado. Ahora bien, el papel que cumple toda la bibliografía es el de aclarar la función que está cumpliendo mi trabajo en los cursos de la Facultad de Psicología. Tal vez el programa que propongo debiera ser considerado un plan de clase, y sólo debiera nombrársele *programa* cuando haya sido revisado y validado por las autoridades académicas correspondientes.

⁴ citado por García Santa-Cecilia, op cit.

Tipos de currículum o programa



Cuadro que resume la descripción hecha por Celce-Murcia y Olshtain (2000)

En una primera impresión se podría decir que lo que se plantea en esta obra es una historia, a grandes rasgos, de lo que ha sido la evolución de los programas de lenguas y que los primeros que se describen (programas basados en el contenido) corresponden a un cierto tipo de enseñanza tradicional que ha perdido vigencia, ya que enfatizan su desarrollo y conformación en lo que se considera como aspectos formales de un texto. Por lo tanto, y siguiendo esta misma interpretación de un tipo de historia, también se entendería que lo último mencionado presenta una visión más actual y quizá mejor sobre la forma de diseñar un programa. Sin embargo, no se debe perder de vista todo aquello que nos pueda aportar

más elementos para entender mejor la forma en que se aprende; desde luego, la forma en que se enseña; y, especialmente, la forma en que podemos mejorar las anteriores. Es muy probable que parezca obsoleto centrar el objetivo de un curso en aspectos formales de la lengua o que sea muy arriesgado que los alumnos participen en el diseño de un programa, por mencionar algunos ejemplos, pero también hay que tomar en cuenta que es de crucial importancia adecuar todo lo relacionado al curso a las necesidades y condiciones de todo tipo con las que se cuenta. Por otro lado, también se debe considerar el hecho de que para lograr lo que se plantea sobre el programa basado en el producto, los alumnos deben haber adquirido conocimientos y desarrollado estrategias que se mencionan en otros tipos de programas. Mi interpretación es que se puede hallar cierta complementación entre ellos. La complementación que puede encontrarse entre los principios de cada uno de los tipos de programas se refleja en aquél que propongo y explico en la Sección III.

A continuación voy a centrarme un poco más en el programa basado en el producto, sobre el cual las mismas autoras, Celce-Murcia y Olshtain, ofrecen algunos detalles que podrían ser de gran ayuda en lo que se refiere a comprensión de lectura. Los siguientes puntos son sólo un extracto de la explicación que hacen pues incluyen puntos que se refieren a las cuatro habilidades. Las autoras mencionan que el programa basado en el producto:

- especifica el tipo de habilidad de lectura y el tipo de textos que los alumnos deben ser capaces de leer y de comprender.
- por un lado se pone atención al tipo de texto, y por otro, a las características contextuales.
- enfatiza qué textos los alumnos deben ser capaces de procesar y en que circunstancias contextuales.

Lógicamente podría suponerse que el tipo de programa idóneo para implementarlo en nuestro curso de comprensión de lectura sería precisamente éste, el que se basa en el producto, ya que ofrece muchas posibilidades para poder desarrollar, con cierta libertad aunque con precisión, las habilidades y estrategias de lectura, por un lado y, por otro, poder incluir temas relacionados con el conocimiento y aprendizaje de la lengua. Sin embargo, la elección de un tipo de programa debe ser coherente con los propósitos que se plantean desde el inicio y también con los principios que se han establecido acerca del aprendizaje, la enseñanza y de la lengua misma. Por lo tanto, y tomando en cuenta lo que he mencionado en las secciones anteriores, el programa basado en el proceso es el que más se adapta al tipo de aprendizajes que busco lograr en los alumnos de la Facultad. Al poner atención a la forma en que se desarrolla el proceso se puede asesorar y coordinar puntualmente la adquisición de conocimientos, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y estrategias. Pero no hay que descartar las bondades que podría aportar el programa que se basa en el producto ya que algunos puntos que mencionan las autoras antes mencionadas resultan ser de gran importancia en lo que se refiere a la contextualización, tanto del texto como del lector, para poder comprender el mensaje.

Propuesta de programa

Ejemplos de planes de clase

PROGRAMA PARA EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Objetivo general: al finalizar el curso el alumno será capaz de comprender detalladamente textos auténticos en inglés y de extraer la información de su interés, especialmente la que se relaciona con su área de estudio [de temas sobre psicología].

Objetivos específicos

El alumno:

- adquirirá y mejorará habilidades y estrategias de lectura
- aprenderá, repasará y reconocerá diversas estructuras sintácticas y de cohesión textual
- enriquecerá su vocabulario relacionado con su área de estudio así como en el idioma inglés

Estrategias y habilidades que se fomentarán

1. Uso de conocimientos previos
2. Predicción del contenido
3. Tolerancia a la incertidumbre
4. Ajuste del tipo de lectura que se requiera
 - 4.1. De ojeada
 - 4.2. Selectiva
 - 4.3. De búsqueda
 - 4.4. Detallada
5. Estrategias de vocabulario
 - 5.1. Reconocimiento de cognados y falsos cognados
 - 5.2. Inferencia de significado de palabras por contexto
 - 5.3. Sufijos y prefijos
 - 5.4. Palabras compuestas
6. Reconocimiento de estructuras lingüísticas
 - 6.1. Presente, pasado y futuro
 - 6.2. Frases nominales
 - 6.3. Tiempos continuos
 - 6.4. Presente perfecto y pasado perfecto
 - 6.5. Oraciones subordinadas
 - 6.6. Posesivo
 - 6.7. Verbos con preposición
 - 6.8. Voz pasiva
 - 6.9. Estructuras comparativas
7. Reconocimiento de indicadores de coherencia y cohesión del texto
 - 7.1. Conectores con distintas funciones
 - 7.2. Organización del texto:
 - Introducción, desarrollo y conclusión
 - Ideas principales y secundarias
8. Habilidades académicas
 - 8.1. Uso de diccionario bilingüe
 - 8.2. Elaboración de resúmenes, paráfrasis y ordenadores gráficos

Evaluación: -80% de asistencia -participación en clase
 -3 exámenes -trabajos, tareas

Plan de clase 1

Objetivo: Los alumnos identificarán la función del verbo modal *can*

Conocimientos previos relevantes: lectura selectiva y de búsqueda, presente perfecto, frases nominales

Texto: “Music on the Brain”, autor Michael D. Lemonick (Revista *Time*, 5 de junio de 2000)

Materiales adicionales: grabadora, fotocopias

Procedimiento	tiempo
Prelectura: la profesora les hace dos preguntas a los alumnos: ¿qué tipo de música les gusta? y ¿podrían explicar por qué les gusta un tipo de música en especial?	15 min.
Los alumnos escuchan fragmentos de algunas melodías, en forma individual eligen dos, una que sí les guste y otra que no. Los alumnos exponen sus puntos de vista y contestan a la pregunta ¿a qué se debe que haya diferentes reacciones acerca de las melodías?	20 min.
La profesora hace énfasis en las opiniones que expresen lo que se puede pensar y/o sentir al escuchar la música.	10 min.
Lectura: Los alumnos leen e interpretan al español algunos enunciados del texto que contienen el verbo modal <i>can</i> (ver la página siguiente)	15 min.
Se escribe vocabulario del texto en el pizarrón (ver sección de vocabulario en la siguiente página) Los alumnos clasificarán la lista de palabras de acuerdo a su criterio	15 min.
Los alumnos contestan preguntas abiertas (ver cuestionario en las siguientes páginas)	25 min.
Poslectura: Los alumnos escriben un resumen al contestar las preguntas: De acuerdo al texto ¿a quién y cómo puede afectar la música?	20 min.

Escribe tu interpretación en español para los siguientes enunciados:

1. It's hard to exaggerate the effect music can have on the human brain.
2. A tune can induce emotions ranging from unabashed joy to deep sorrow.
3. Specific brain disorders can affect the perception of music in very specific ways.
4. They literally cannot recognize a melody.
5. They can't dance, and they can't tell the difference between consonance and dissonance.

Vocabulario

Lee la lista de palabras y frases que aparece a continuación y clasificalas de acuerdo a los criterios que se mencionan en el cuadro.

- | | | |
|----------------|------------------|---------------|
| breast | neuroscientist | sorrow |
| fellow | patriotic | temporal lobe |
| fervor | religious | tickle |
| frenzy | right hemisphere | trigger |
| joy | savage | tune |
| listener | snippet of song | unabashed |
| nervous system | soothe | vivid |

Sustantivos			Verbos	Adjetivos
personas	sentimientos	otros		

1. Escribe una lista de las emociones que se menciona que puede despertar la música.
2. ¿Qué información encuentras sobre Robert Zatorre?
3. ¿Cómo se procesa la música en el cerebro?
4. ¿Qué relación hay entre la música y las siguientes enfermedades?
 - a) epilepsia
 - b) autismo
 - c) amusia
5. Según el párrafo VIII, ¿a quiénes les llaman “*unfortunate folks*” y por qué?
6. ¿Qué tipo de efectos produce la música a nivel hormonal?

Music on the Brain

Experts still don't know how and why tunes tickle our fancy—but new research offers intriguing clues

By MICHAEL D. LEMONICK

IT'S HARD TO EXAGGERATE THE EFFECT music can have on the human brain. A mere snippet of song from the past can trigger memories as vivid as anything Proust experienced from the aroma of his petite madeleine. A tune can induce emotions ranging from unabashed joy to deep sorrow and can drive listeners into states of patriotic fervor or religious frenzy—to say nothing of its legendary ability to soothe the savage breast.

Yet in spite of music's remarkable influence on the human psyche, scientists have spent little time attempting to understand why it possesses such po-tency. "We tend to think of music as an art or a cultural attribute," notes Robert Zatorre, a neuroscientist at McGill University in Montreal, "but it is a complex human behavior that is as worthy of scientific study as any other."

That's why Zatorre helped organize a conference, "The Biological Foundations of Music," sponsored last week by the New York Academy of Sciences, at which experts in disciplines ranging from neuroscience and neurology to brain imaging and psychology met to exchange notes about what's known—and, more important, what remains to be learned—in this small but growing field.

What seems clear is that the ability to experience and react to music is deeply embedded in the biology of the nervous system. While music tends to be processed mostly in the right hemisphere of the brain, no single set of cells is devoted to the task. Different networks of neurons are activated, depending on whether a person is listening to music or playing an instrument, and whether or not the music involves lyrics.

Specific brain disorders can affect the perception of music in very specific ways. Experiments done on epileptics decades ago showed that stimulating certain areas of the temporal lobe on both sides of the brain awakened "musical memories"—vivid re-creations of melodies that the patients had heard years earlier. Lesions in the temporal lobe can result in so-called musicogenic epilepsy, an extremely rare form of the disorder in which seizures are triggered by the sound of music. Autism offers an even greater puzzle. People with this condition are mentally deficient, yet most are proficient musicians; some are "musical savants" possessed of extraordinary talent.

The opposite is true of the less than 1% of the population who suffer from amusia, or true tone deafness. They literally cannot recognize a melody, let alone tell two of them apart, and they are incapable of repeating a song (although they think they are doing it correctly). Even simple, familiar tunes such as *Frère Jacques* and *Happy Birthday* are mystifying to amusics, but when the lyrics are spoken rather than sung, amusics are able to recognize the song immediately.

"This goes way beyond an inability to carry a tune," observes psychologist Isabelle Peretz of the University of Montreal. "They can't dance, and they can't tell the difference between consonance [harmony] and dissonance either. They all appear to have been born without the wiring necessary to process music." Intriguingly, people with amusia show no overt signs of brain damage or short-term-memory impairment, and magnetic-resonance-imaging scans of their brains look normal.

There is evidently no way to help these unfortunate folks (though, admittedly, they don't know what they're missing). But for instrumentalists, at least, music can evidently trigger physical changes in the brain's wiring. By measuring faint magnetic fields emitted by the brains of professional musicians, a team led by Christo Pantev of the University of Muenster's Institute of Experimental Audiology in Germany has shown that intensive practice of an instrument leads to discernible enlargement of parts of the cerebral cortex, the layer of gray matter most closely associated with higher brain function.

As for music's emotional impact, there is some indication that music can affect levels of various

hormones, including cortisol (involved in arousal and stress), testosterone (aggression and arousal) and oxytocin (nurturing behavior) as well as trigger release of the natural opiates known as endorphins. Using PET scanners, Zatorre has shown that the parts of the brain involved in processing emotion seem to light up with activity when a subject hears music.

As tantalizing as these bits of research are, they barely begin to address the mysteries of music and the brain, including the deepest question of all: Why do we appreciate music? Did our musical ancestors have an evolutionary edge over their tin-eared fellows? Or is music, as M.I.T. neuro-scientist Steven Pinker asserts, just "auditory cheesecake," with no biological value? Given music's central role in most of our lives, it's time that scientists found the answers. — *Reported by Andrea Dorfman/New York*

Illustration for TIME by Seymour Chwast



Plan de clase 2

Objetivo: los alumnos comprenderán la función de los conectores de contraste

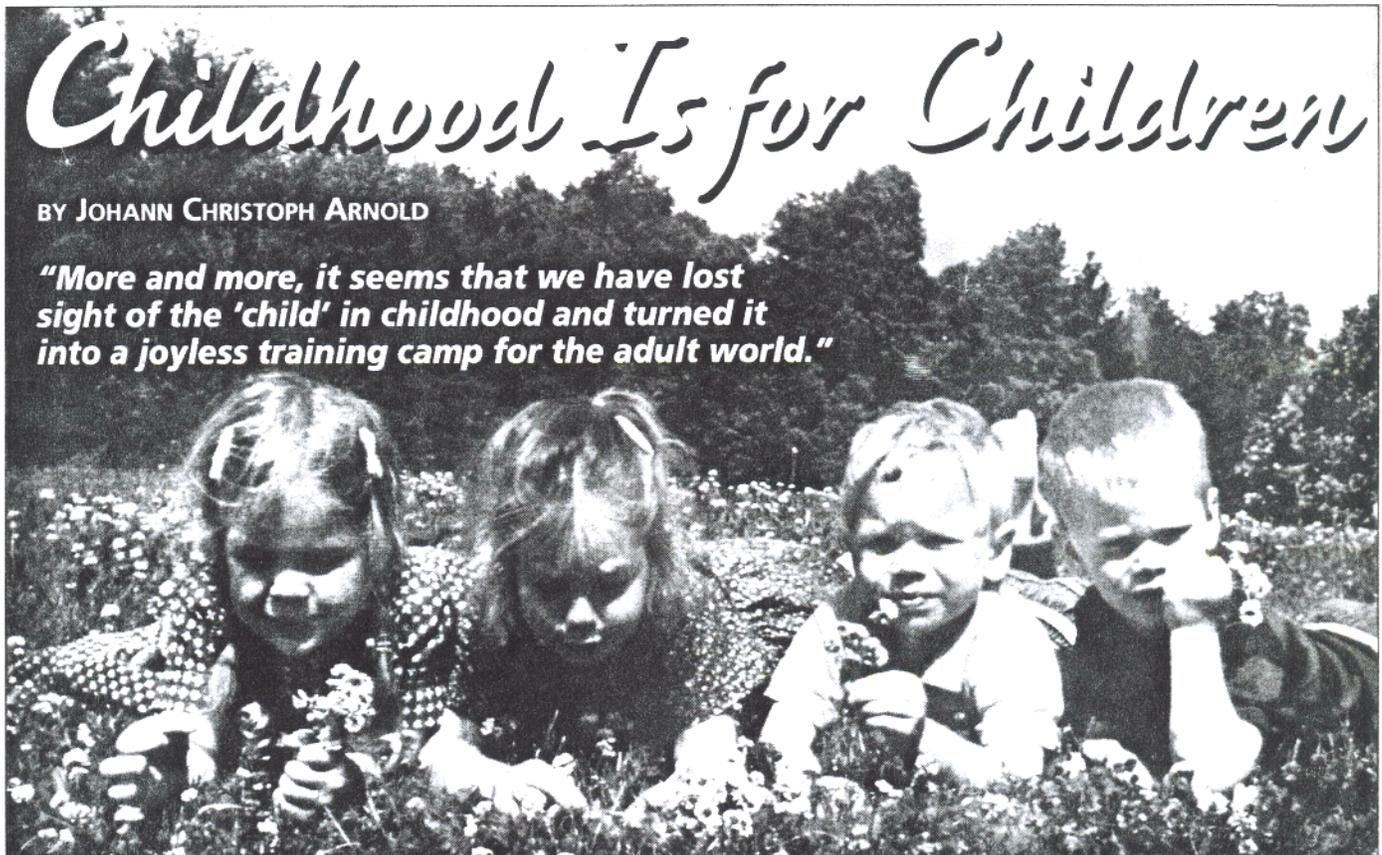
Conocimientos previos relevantes: presente perfecto, verbos modales, voz pasiva

Texto: "Childhood is for Children", autor Johann Christoph Arnold, Revista USA Today julio 2001

Procedimiento	tiempo
Prelectura: los alumnos se reúnen en equipos de 3 ó 4 personas, intercambian opiniones y escriben cuáles son las ventajas y desventajas de la niñez.	10 min.
Se intercambian ideas en forma grupal. Se escriben las ideas principales en el pizarrón.	15 min.
La profesora utiliza las ideas escritas en el pizarrón, las une con conectores de contraste para explicar la función que cumplen éstos.	10 min.
Lectura: La profesora escribe cinco conectores que aparecen en el texto. Los alumnos identifican e interpretan al español las dos ideas que unen cada conector.	25 min.
Los alumnos contestan un cuestionario de preguntas abiertas. (Ver cuestionario en la página siguiente.)	40 min.
Poslectura: los alumnos trabajan en parejas, uno asumirá el papel del autor del artículo y el otro será un periodista que le hará preguntas. Ambos formulan un diálogo entre los personajes.	25 min.
Los alumnos leen y/o actúan sus diálogos frente al grupo	20 min.

Cuestionario

1. Según Jonathan Kozol ¿cómo vemos a los niños?
2. ¿Cuál es la consecuencia de presionar a los niños con las expectativas de los adultos?
3. ¿Con qué problema se ha enfrentado Melinda, la profesora de quien se habla en el párrafo V?
4. ¿Qué características considera el autor que son normales en los niños?
5. ¿Cuál se podría decir que es la opinión del autor sobre el uso del Ritalin?
6. ¿Qué consejos da el autor para tratar a los niños? (*should, ought to*)
7. ¿Cuál es el problema que señala John Taylor Gatto?
8. ¿Qué ejemplos se mencionan de cómo los papás presionan a los niños?
9. ¿A qué se refiere el autor cuando habla del espacio en blanco (*white space*)
10. Desde el punto de vista de J. C. Arnold y el de F. Froebel ¿por qué es importante el juego?
11. ¿A qué se refiere el 40% mencionado al final del párrafo XVI?
12. ¿Qué principio para educar a los niños se menciona en el párrafo XVIII?
13. ¿Por qué se dice que hay beneficios para los papás que crían a un niño difícil?
14. ¿A qué conclusión llega el autor?



Photos courtesy of Pough Publishing House

DESPITE ALL THE TALK about putting children first, our society is becoming increasingly hostile to its young. How different schools and homes would be if parents and educators would defend youngsters' right to a childhood, instead of fixating on their progress and success.

The pressure to excel is undermining childhood as never before. Naturally, parents have always wanted their offspring to "do well," both academically and socially. No one wants his or her kid to be the slowest in the class or the last to be chosen in a pick-up game. Yet, what is it about the culture we live in that has made that natural worry into such an obsessive fear, and what is it doing to our children? Why are we so keen to mold them into successful adults, instead of treasuring their carefree innocence?

Jonathan Kozol, a best-selling author and children's advocate, puts it bluntly: "Up to the age of 11 or maybe 12, the gentleness and honesty of children is so apparent. Our society has missed an opportunity to seize that moment. It's almost as though we view those qualities as useless, as though we don't value children for their gentleness, but only as future economic units, as future workers, as future assets and deficits."

Of all the ways in which we push kids to meet adult expectations, the trend toward high-pressure academics may be the most widespread, and the worst, I say "worst" because of the age at which we begin to subject them to it and the fact that, for some of them, school quickly becomes a place they dread and a source of misery they cannot escape for months at a time.

In my book, *Endangered: Your Child in a Hostile World*, I quote Melinda, a veteran preschool teacher in California: "We have parents asking whether their two-and-a-half-year-olds are learning to read yet, and grumbling if they can't. I see kids literally shaking and crying because they don't want to go in to testing. I've even seen parents dragging their child into the room."

Childhood itself has come to be viewed as a suspect phase. Children of all ages and means are being squelched on the playground and in class, not because they are unmanageable or unruly, but simply because they are¹⁰

behaving as youngsters should. Diagnosed with "problems" that used to be recognized as normal childhood traits—impulsiveness and exuberance, spontaneity and daring—thousands of kids are being diagnosed as hyperactive and drugged into submission.

I am referring, of course, to the widespread use of Ritalin and to the public's fascination with medicine as the answer to any and every problem. Given the fivefold increase in Ritalin prescriptions in the last decade, one has to wonder if it isn't being misused to rein in lively children who may not even have attention deficit-hyperactivity disorder. After all, much of what is designated as ADHD is nothing more than a defense against overstructuring—a natural reflex that used to be called letting off steam or, alternately, a symptom of various unmet emotional needs.

More and more, it seems that we have lost sight of the "child" in childhood and turned it into a joyless training camp for the adult world. We have abandoned the idea of education as growth and decided to see it only as a ticket to the job market. Guided by charts and graphs, and cheered on by experts, we have turned our backs on the value of uniqueness and creativity and fallen instead for the lie that the only way to measure progress is a standardized test.

Children ought to be stretched and intellectually stimulated. They should be taught to articulate their feelings, to write, read, develop and defend an idea, and think critically. However, what is the purpose of the best academic education if it fails to prepare young people for the "real" world beyond the confines of the classroom? What about those life skills that can never be taught by putting kids on a bus and sending them to school?

As for the things that schools are supposed to teach, even they are not always passed on. Writer John Taylor Gatto points out that, even though American pupils sit through an average of 12,000 hours of compulsory academic instruction, there are plenty who leave the system as 18-year-olds who still can't read a book or calculate a batting average—let alone repair a faucet or change a flat.

It is not just schools that are pressuring kids into growing up too fast. The practice of rushing them into adulthood is so widely accepted and so thoroughly ingrained that people often go blank when you voice concern about the matter. Take, for example, the number of parents who tie up their children's afterschool hours in extracurricular activities. On the surface, the explosion of opportunities for "growth" in areas like music and sports looks like the perfect answer to the boredom faced by millions of latchkey kids, but the reality is not always so pretty.

It is one thing when a child picks up a hobby, a sport, or an instrument on his or her own steam, but quite another when the driving force is a parent with an overly competitive edge. In one family I know, their daughter showed a genuine talent for the piano in the second grade, but by the time she was in the sixth, she wouldn't touch a keyboard for any amount of coaxing. She was tired of the attention, sick of lessons (her father was always reminding her what a privilege they were), and virtually traumatized by the strain of having been pushed through one competition after another. The pattern is all too familiar: ambitious expectations are followed by the pressure to meet them, and what was once a perfectly happy part of a youngster's life becomes a burden that is impossible to bear.

As an author, I became aware, after completing my first book, of something I had never noticed previously—the importance of white space. I am referring to the room between the lines of type, the margins, extra space at the beginning of a chapter, and/or a page left blank at the beginning of a book. It allows the type to "breathe" and gives the eye a place to rest. White space is not something you are conscious of when you read a book. It is what isn't there.

Just as books require white space, so do children. That is, they need room to grow. Nevertheless, too many children aren't getting that. The ancient Chinese philosopher Lao-Tzu reminds us that "it is not the clay the potter throws that gives the jar its usefulness, but the space within."

Certainly, there is nothing wrong with giving kids chores and requiring them to carry out the tasks on a daily basis. However, the way many parents overbook their children, emotionally and time-wise, robs them of the space and flexibility they need to develop at their own pace. They need stimulation and guidance, but also need time to themselves. Hours spent alone in daydreams or quiet, unstructured activities instill a sense of security and independence and provide a necessary lull in the rhythm of the day.

It is a beautiful thing to see kids absorbed in play. In fact, it is hard to think of a purer, more spiritual activity. Play brings joy, contentment, and detachment from the troubles of the day. Especially nowadays, in our hectic, time- and money-driven culture, the importance of play cannot be emphasized enough. Educator Friedrich Froebel, the father of the modern kindergarten, goes so far as to say that "a child who plays thoroughly and perseveringly, until physical fatigue forbids, will be a determined adult, capable of self-sacrifice both for his own welfare and that of others." In an age when fears of playground injuries and the misguided idea that play interferes with "real" learning has led approximately 40% of the school districts across the country to do away with recess, one can only hope that the wisdom of these words will not go unheeded.

Allowing youngsters the room to grow at their own pace does not mean ignoring them. Clearly, the bedrock of their security from day to day is the knowledge that we who care for them are always at hand, ready to help them, talk with them, give them what they need, and simply be there for them. How often, though, are we swayed instead by our own ideas of what they want or need?

Isn't the parental desire to have superstar or genius offspring in the first place just another sign of our distorted vision—a reflection of the way we tend to view children as little adults, no matter how loudly we may protest such a "Victorian" idea? The answer, of course, is to drop our adult expectations entirely, to get down on the same level as our children and look them in the eye. Only when we lay aside our ambitions for them will we begin to hear what they are saying, find out what they are thinking, and see the goals we have set for them from their point of view.

Obviously, every child is different. Some seem to get all the lucky breaks, while others have a rough time simply coping with life. One child consistently brings home perfect scores, while another is always at the bottom of the class. One is gifted and popular, while still another, no matter how hard he or she tries, is always in trouble and often gets forgotten. As parents, we must refrain from comparing our offspring with others. Above all, we must refrain from pushing them to become something that their unique personal makeup may never allow them to be.

Raising a "good" child is a dubious goal in the first place. Getting into trouble can be a vital part of building character. As the Polish pediatrician Janusz Korczak pointed out, "The good child cries very little, he sleeps through the night, he is confident and good-natured. He is well-behaved, convenient, obedient, and good. Yet no consideration is given to the fact that he may grow up to be indolent and stagnant."

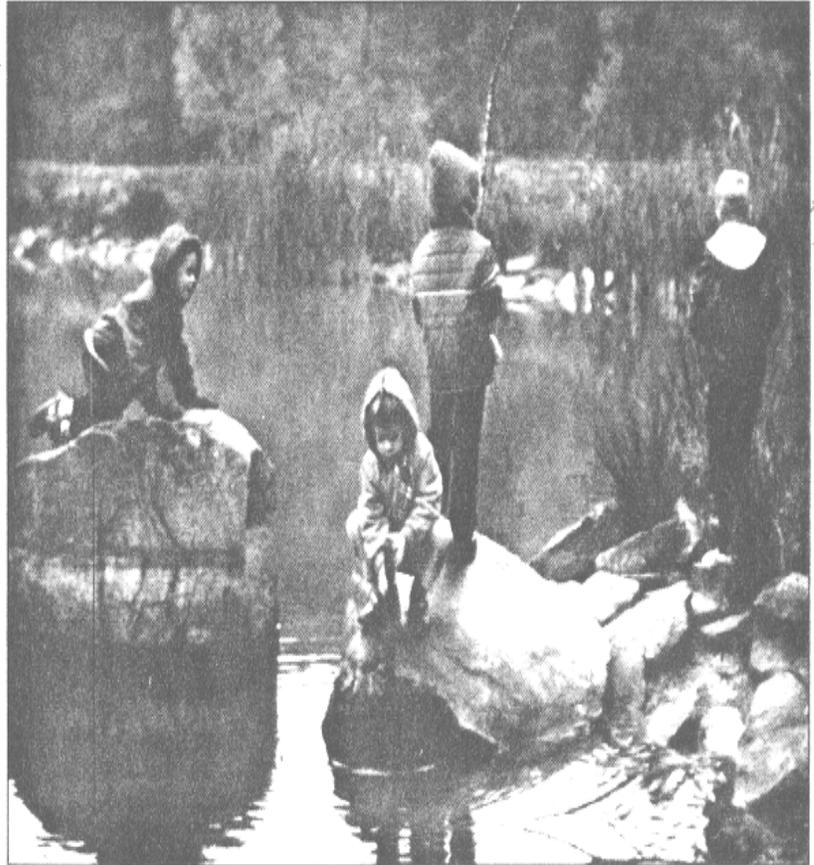
It is often hard for parents to see the benefits of having raised a difficult child, even when the outcome is positive. Strange as it may sound, I believe that the more challenging the youngster, the more grateful the parents should be. If anything, the parents of difficult children really ought to be envied, because it is they, more than any others, who are forced to learn the most wonderful secret of parenthood: the true meaning of unconditional love. It is a secret that remains hidden from those whose love is never tested.

When we welcome the prospect of raising a problematic child with these things in mind, we will begin to see our frustrations as moments that can awaken our best qualities. Instead of envying the ease with which our neighbors seem to raise perfect offspring, we will remember that rule-breakers and children who show their horns often make more self-reliant and independent adults than those whose limits are never tried. By helping us to discover the limitations of "goodness" and the boredom of conformity, they can teach us the necessity of genuineness, the wisdom of humility, and the reality that nothing good is won without struggle.

"Unlearning" our adult mindsets is never easy, especially at the end of a long day, when children sometimes seem more of a bother than a gift. When there are kids around, things just don't always go as planned. Furniture gets scratched, flowerbeds trampled, new clothes torn or muddied, and toys lost and broken. Children want to have fun, to run in the aisles. They need space to be rambunctious, silly, and noisy. After all, they are not china dolls or little adults, but unpredictable rascals with sticky fingers and runny noses who sometimes cry at night. If we truly love them, we will welcome them as they are. *

Johann Christoph Arnold is a children's advocate, family counselor, father of eight, and author of Endangered: Your Child in a Hostile World.

USA TODAY * JULY 2001



Plan de clase 3

Objetivo: los alumnos serán capaces de utilizar el mapa mental como una forma de organizar gráficamente tanto lo que saben sobre un tema, como lo que han leído en un texto

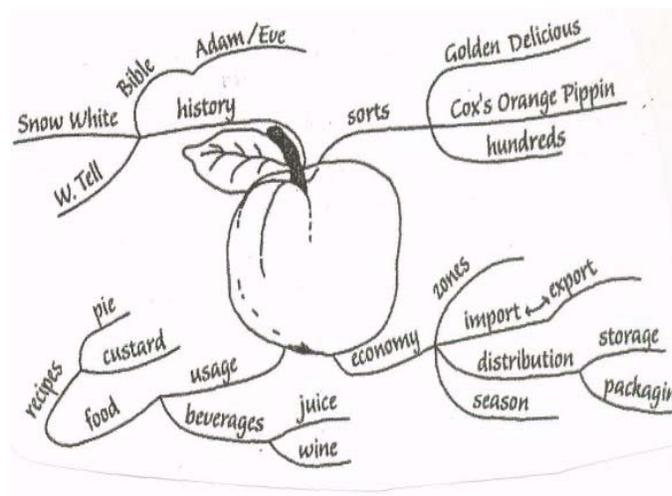
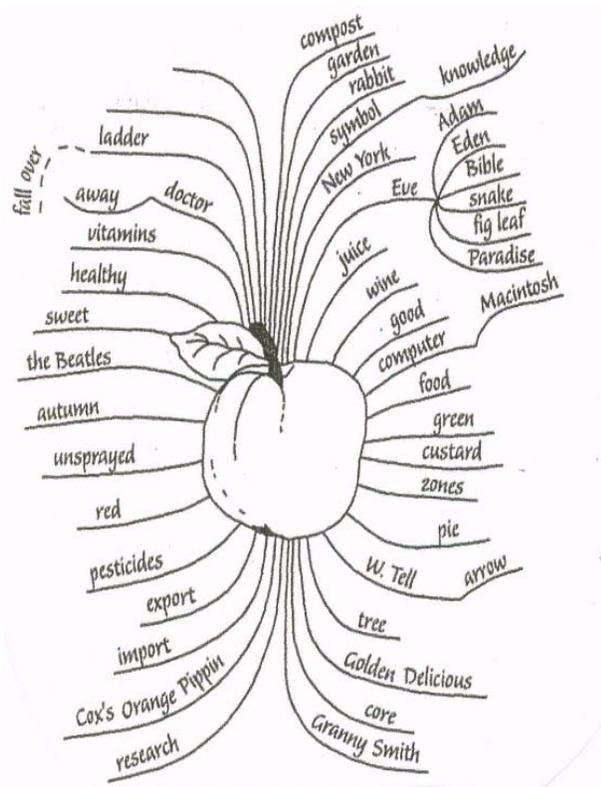
Conocimientos previos relevantes: verbos modales, voz pasiva, conectores en general.

Texto: “Hypnosis”, autor David Watson. Artículo usado en los ejercicios del libro *Breaking Through. College Reading* de Brenda D. Smith. Pag 45-47

Procedimiento	tiempo
Prelectura: Los alumnos escriben en el pizarrón palabras relacionadas con el tema de la hipnosis.	10 min.
Cuando ya han escrito un mínimo de 30 palabras aprox., la profesora explica los principios para elaborar un mapa mental.	5 min.
Los alumnos elaboran un mapa mental utilizando las palabras que ellos mismos escribieron en el pizarrón (también podrán incluir aquéllas que se les ocurran mientras elaboran el mapa).	15 min.
Lectura: Los alumnos usan sus conocimientos sobre la función de los conectores para resolver un ejercicio en el que aparece el conector <i>if</i> .	15 min.
Los alumnos identifican las partes que componen los enunciados en voz pasiva.	5 min
Los alumnos se reúnen en equipos. A cada equipo se le asigna una sección del texto y contestan preguntas acerca de esa sección.	20 min.
Cuando han terminado de contestar sus preguntas, se redistribuyen los equipos, ahora en cada equipo debe haber un alumno que leyó una sección distinta. Comparten lo que han leído.	20 min.
Poslectura: Los alumnos explican con ejemplos lo que son capaces o no son capaces de hacer las personas hipnotizadas, de acuerdo con lo que se menciona en el texto.	10 min.
Los alumnos trabajan en equipos y elaboran un mapa mental en el que presentan la información relevante del texto.	20 min

Material para los alumnos

Observa el ejemplo que se presenta a continuación de cómo elaborar un mapa mental. Estas son dos fases para lograrlo: primero escribes todas las palabras que se te ocurran sobre un tema y después se organizan las palabras en ramas principales.



Elabora tu propio mapa mental acerca del tema del texto, "Hipnosis"

Completa las siguientes cláusulas condicionales de acuerdo con el contenido del texto.

- a) Si _____, ellos pueden verlo
(líneas 8-9)
- b) Si quieres especular un poco, _____
- c) Si la persona tuviera mucha experiencia con la hipnosis _____

- d) ... habría matado a otra persona si _____
- e) Si el brazo del sujeto está lastimado _____

Observa los siguientes enunciados. Subraya en cada caso la acción realizada

- a) a person is hypnotized
- b) attention is focused
- c) ... [they] act the way babies are supposed to
- d) Hypnotized people can be programmed
- e) The subject is asked to stand with eyes closed
- f) The experimenter must be prepared
- g) Hypnosis is well known
- h) The role has certain things you're supposed to do

Como habrás notado no se dice quién realizó cada acción, pero sí quién o qué es el receptor la acción, enciérralos en un círculo.

Ejemplo: a person is hypnotized

Hagan equipos de 3 ó 4 personas y contesten las preguntas de acuerdo con lo que se dice en el texto

1. Según se menciona, ¿cuáles son las diferentes cosas que suceden cuando alguien está hipnotizado?
2. ¿Qué tipo de cosas puede llegar a hacer un sujeto hipnotizado?
3. ¿Por qué la hipnosis no es lo mismo que dormir?
4. ¿En qué consiste la técnica de hipnosis de la que se habla?

5. ¿En qué consiste la prueba de sugestibilidad?
6. ¿A qué se refiere el autor cuando dice que “eso sería raro” al final de la sección *“Being Hypnotized”*?
7. ¿Qué aplicaciones prácticas ha tenido la hipnosis?
8. ¿A qué le llaman sugestión poshipnótica?
9. Según lo que se dice en las líneas 61 a 65 ¿puede una persona en hipnosis violar sus propios principios éticos?
10. ¿Por qué se considera peligroso jugar con la hipnosis?
11. ¿Qué teorías para explicar la hipnosis se mencionan?

Hypnosis

Hypnosis has been known and used for many hundreds of years, since ancient times. But not until the last one hundred years has scientific study begun to help us understand hypnosis.

WHAT IS HYPNOSIS?

Several different things happen when a person is hypnotized. A hypnotized person doesn't make plans or control his or her own actions or thoughts. People in deep hypnosis, for example, don't seem to think anything unless the hypnotist tells them to. People in lighter hypnosis will sit waiting for the hypnotist to tell them what to do. Also, a hypnotized person focuses attention in a very selective way. Things that would normally be distracting, such as a loud noise, aren't distracting. Attention is focused on the things the hypnotist says to focus on.

Hypnotized people are very suggestible. If the hypnotist says, "There's a rhinoceros here, see it," they can see it. If the hypnotist points to a chair and says, "You cannot see this," then they don't see it. Instead of dealing with reality themselves, they allow the hypnotist to tell them what is real and what is not. Hypnotized people will act out roles they usually don't perform. For example, the hypnotist can suggest that the person is really only one year old. The hypnotized person then will crawl around, babble like a baby, and act the way babies are supposed to act. Hypnotized people can be programmed by a suggestion of the hypnotist to forget all they have seen or heard while hypnotized.

Not all hypnotized people will show all these effects. There are different levels of hypnosis. People usually have to practice by being hypnotized several times in order to reach the deeper levels. Hypnosis is not sleep. The brain waves of hypnotized people are like those of people who are awake. If you feel like speculating, consider this: The brain waves of people most easily hypnotized often show right cortex activation.

BEING HYPNOTIZED

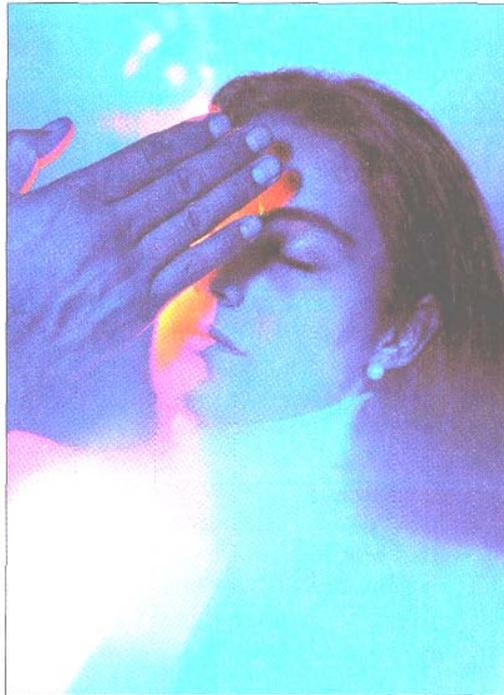
Different techniques are used by hypnotists. Usually they ask the subject to concentrate on something. The subject has to cooperate. The hypnotist asks the subject to give up some control over the moment-to-moment events in the subject's life and turn over this control to the hypnotist. The hypnotist asks the subject to imagine things under the control of the hypnotist.

Some people are more easily hypnotized than others, some are never hypnotized. Some fall into deep hypnosis readily; most can attain some degree of hypnosis with practice. No one knows clearly why there are these differences. It is possible, however, to predict who will or will not be hypnotized by giving a test of suggestibility. For example, the subject is asked to stand with eyes closed. After a few seconds, the experimenter says: "You're beginning to sway a little bit." Then the experimenter watches to see if the subject sways. (The experimenter must be prepared to catch the ones who really get into it.) People who show some effects from the suggestions of the experimenter are more easily hypnotized.

Can you hypnotize someone against the person's will? Probably not. If the person had a lot of past experience with hypnosis, and you knew what cues set off the hypnosis, you might be able to arrange for the cues to happen and the person would go under. But that would be rare.

THE EFFECTS OF HYPNOSIS

Hypnosis is well known for the really dramatic effects that can sometimes be achieved. Surgeons have successfully used it to suggest that the person can feel no pain. They have removed an appendix with no anesthesia. Hypnotists often suggest things such as: "Watch out for that charging rhinoceros." Then the hypnotized subject ducks and runs. The person swears he can see and hear the animal. One hypnotist held up a piece of chalk and said: "This is a burning cigarette." He touched the arm of the subject with it, and a red mark appeared, just as if the subject had been burned. People can often remember things under hypnosis that they can't remember in the normal state. This may be due to their increased focus of attention.



Another effect is gained by making a posthypnotic suggestion, so that the subject does something after coming out of the hypnosis. The subject is hypnotized and told: "After you wake up, watch what I do. When I scratch my ear, jump up and shout: 'The building is on fire!' Then sit down. You won't remember that I told you this. Okay, now when I count to three, wake up." Then later, in the middle of a class, for example, the hypnotist casually scratches an ear. Up jumps the subject and shouts: "The building is on fire!" Then the subject looks all around, sees the amused faces, gets red with embarrassment, and sits down. "Why did you do that?" asks the hypnotist. "I don't know," says the subject.

Are hypnotized subjects faking it? Not in any usual sense of the word "faking." When the subject is acting like a one-year-old, the subject really believes that he or she is one year old. Of course, some people do fake it, but an experienced hypnotist can distinguish them from the truly hypnotized subjects.

Can you use hypnosis to get people to do things they wouldn't do under different conditions? For example, will people violate their own ethical principles? It has happened—not always, not predictably, but in *a* few cases. Under deep hypnosis a subject pulled a trigger on a gun that would have killed another person if it had been loaded. People have stuck their hands into pits of snakes they thought were

dangerous.

Is it dangerous to play around with hypnosis? Yes. It's dangerous because the subject can become emotional or very dependent on you, and you aren't trained to deal with that. Will a person go under and never come out? No.

WHAT'S GOING ON IN HYPNOSIS?

There are several theories. The old one was that hypnosis was a form of sleep, but research has shown this isn't true. Some researchers say: "It's a role the person plays, just like the role of mother, student, or lover. The role has certain things you're supposed to do, and other people expect you to do them. When you're hypnotized, you play the hypnotized role, doing what you think hypnotized people are supposed to do." This may be part of it, but some theories go further.

Hypnosis raises important questions about the organization of the human brain. We know there are levels of organization in the brain. As you read this, for example, a lower part of your brain is regulating your body temperature without your thinking about it. Another part is organizing all these little squiggly patterns on paper into words that make sense. Way up high, you are thinking. Some theorists have said that what happens in hypnosis is that levels in the brain become disconnected. The subject's conscious level is restricted to the things the hypnotist suggests; nothing else is allowed into that consciousness. If the subject's arm is hurt, and the hypnotist says, "No, it's not," the subject doesn't experience the pain at the conscious level. It might as well not exist. All we are aware of is what we are conscious of. In hypnosis, goes this theory, the content of your conscious brain comes under the direction of the hypnotist. Why this happens, or how it happens, is not known.

—*Psychology: What It Is/How to Use It* by David Watson

Plan de clase 4

Objetivo: Los alumnos serán capaces de interpretar las frases verbales de un texto con ayuda del diccionario bilingüe y del contexto de cada frase

Conocimientos previos relevantes: habilidades y conocimientos para usar el diccionario bilingüe

Texto: “Sleeping and Dreaming”, autor David Watson. Artículo usado en los ejercicios del libro *Breaking Through. College Reading* de Brenda D. Smith. Pag 124-126

Material adicional: diccionario bilingüe, acetatos con algunos significados de los verbos y proyector

Procedimiento	tiempo
Prelectura: Se escribe el título del texto en el pizarrón y se pide a los alumnos que lo interpreten en español. Los alumnos tratan de contestar las siguientes preguntas	15 min.
Lectura: La profesora proporciona a los alumnos una lista de frases verbales (<i>phrasal verbs</i>) que aparecen en el texto, coloca un acetato en el que aparece parte de las acepciones de un diccionario para el verbo <i>turn</i> y explica de qué manera se puede utilizar esa información para poder entender los enunciados que contienen ese tipo de frases.	10 min.
Los alumnos localizan el resto de los verbos y deciden qué opción de significado es adecuado en cada caso.	20 min
Los alumnos contestan un ejercicio tipo <i>cloze</i> y otro de preguntas abiertas acerca del contenido del texto. (ver página siguiente)	35 min.
Poslectura: Los alumnos se reúnen en equipos y leen una lista de frases en inglés que incluyen los verbos <i>sleep</i> y <i>dream</i> , buscan frases equivalentes en español (ver sección siguiente)	

Antes de leer el texto contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué sueño de los que has tenido te ha impresionado o todavía recuerdas?
- b) ¿De qué forma ayuda a la labor de un psicólogo el análisis de los sueños?
- c) ¿Qué problemas pueden presentarse cuando dormimos y cuando soñamos?

Localiza las siguientes frases verbales en el texto y decide, de acuerdo al contexto, qué opción en español es la más adecuada.

- a) go on (línea 2 y 31) _____
- b) lie down (línea 10) _____
- c) go back (línea 28) _____
- d) wake up _____
- e) fill up (línea 30) _____
- f) turn out (línea 40) _____
- g) go back and forth (línea 43) _____
- h) sleep on (línea 57) _____
- i) catch up (línea 67) _____
- j) open up (línea 76) _____

Completa la siguiente versión en español del proceso que se describe en las líneas 10 a 16.

Al principio, _____ .

Después, dos cosas suceden _____

Esto dura 20 minutos. Entonces Beth _____

Lee el texto y, con base en su contenido, contesta las siguientes preguntas

- a) ¿Cuáles son los dos tipos de sueño que se mencionan?
- b) ¿Por qué se le llama sueño paradójico al sueño REM?
- c) ¿Qué explicación se da acerca de la gente que dice que no sueña?
- d) ¿A qué se refiere el autor cuando dice que los sucesos diarios ocurren de manera simbólica en los sueños?

- e) ¿En qué consistió el experimento realizado?
- f) ¿Cuál fue la conclusión?
- g) Explica con tus propias palabras el cuestionamiento que se plantea en las líneas 65 y 66.
- h) De acuerdo con algunas teorías ¿qué función(es) tienen los sueños?

Trabaja con dos compañeros más. Lean las siguientes frases que son comunes en inglés. Traten de dar un equivalente en español de cada una. Recuerden no traducir palabra por palabra.

Idioms

Let sleeping dogs lie
Sleep like a log
Sleep tight
Work like a dream
In your dreams

Phrasal verbs

Sleep around
Sleep in
Sleep something off
Sleep over
Dream something away
Dream on

Sleeping and Dreaming

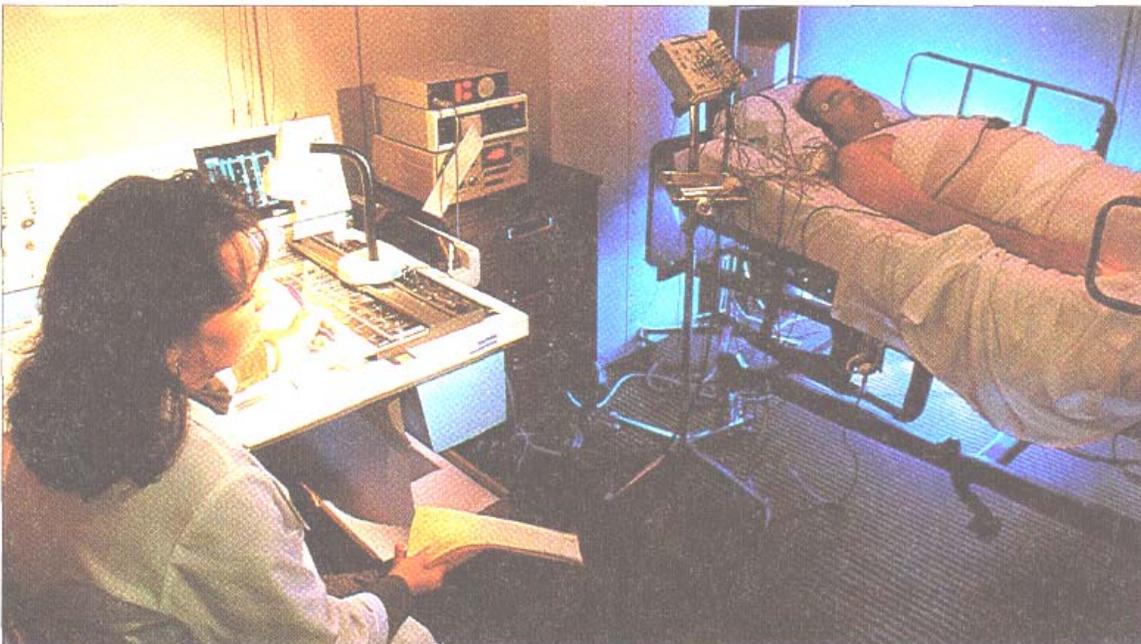
The time when we are most obviously unconscious is when we are asleep. Yet we have dreams during that time. This implies that something is going on in our brain.

Is all sleep the same? Are there stages in sleep? When do humans dream? How can you tell if a person is dreaming? Why do people have dreams, anyway? These are the questions to be answered in this section.

Researchers have learned more about sleep and dreaming in the past twenty-five years than in all of history up to that time. One major reason for this is the discovery that when people are asleep there are changes in the activity of their brain and eyes. These changes can be recorded.

Beth Smith lies down to sleep after a hard day. She drifts off. At first she is in a light kind of sleep. Her brain waves, if recorded on a brain-wave machine, show a pattern that is definitely different than when she is awake. After less than an hour, two things happen to Beth. Her brain waves change, so that they now look pretty much the way they do when she is awake. Yet she is still asleep. Also, although her eyelids are closed, her eyes begin to move about rapidly under the lids. This lasts for twenty minutes. Then Beth returns to the sleep of easy brain waves and no eye movement.

Basically, there are two kinds of sleep. One is Rapid Eye Movement (REM) sleep. In this, the brain waves are similar to those of a waking person, and the eyes move about rapidly under the closed lids. The other kind of sleep is Non-Rapid Eye Movement sleep. You can guess what that's like, right? Stop for a moment and describe REM and non-REM sleep to yourself.



REM sleep is also called *paradoxical sleep*. A paradox is something that seems contradictory within itself. What is the paradox about REM sleep? That the sleeper's brain waves would lead you to believe the person is awake, but in fact the person is asleep.

Now, the interesting thing is this. Suppose Beth is showing non-REM sleep. We wake her up and say: "Wake up, Beth! What are you dreaming?"

"Uh . . . nothing," Beth mumbles.

Disappointed, we let her go back to sleep. Later on, Beth begins to show REM sleep. Again, we wake her up. "What are you dreaming, Beth?"

"Uh . . . this man has ridden a camel into Mom's office. It's too big. The camel fills up the whole office. The man riding him is an Arab." She goes on with her dream.

Dreaming happens mainly in REM sleep. This is very convenient for researchers. They get volunteers to sleep in a bed in the laboratory. An electronic sensing device that registers eye movement is placed on the eyelids of the volunteers. Thus the researcher can tell exactly when the volunteer is showing REM sleep.

"Wake up, volunteer! What are you dreaming?"

WHAT HAS BEEN LEARNED ABOUT DREAMING?

Everyone dreams about 20 percent of the time they are sleeping—that is, they show REM sleep about that much. Even people who say they never dream show about 20 percent REM sleep. If these "nondreamers" do their sleeping in a laboratory where the researcher can wake them up, it turns out that they dream as much as others. They just don't remember the dreams in the morning, perhaps because memories for dreams fade fast and they are slow waking up.

People go back and forth between REM and non-REM sleep during the night. If something happens in their environment while they are sleeping, people may fit this into the dream. Did you ever have the experience of someone calling you in the morning, but at first you thought it was part of a dream?

Events in daily life sometimes occur in symbolic form in dreams. For example, a boy was having a lot of difficulty on the school playground because a bigger boy kept bullying him. That night the smaller boy dreamed of being alone and unarmed in the African grass country, facing a lion. The lion symbolizes the bully. At other times the dreaded event from daily life simply occurs in a dream in its real-life form—the boy dreams of being bullied by the bigger boy. How and when dream symbols are used is not yet understood.

WHY DO WE DREAM?

Do people actually need to dream? Or is it just the brain "idling its motor"? It's possible that dreams are unimportant, just an accidental part of REM sleep.

One experimenter waked volunteers each time they started REM sleep. This meant that he was also depriving them of their dreams. When they showed non-REM sleep, he let them sleep on. Notice that by itself this experiment wouldn't prove much, even if effects did occur. Why? Because the effects might result from just being waked up all the time, rather than from just not being allowed to dream. The experimenters realized this, so they used a second group of volunteers. These were waked exactly as much as the first group, but no attention was paid to whether it was REM or non-REM sleep. Thus any differences could be ascribed to lack of REM sleep periods in the one group.

There were differences. People who were deprived of most of their REM sleep for three nights in a row became irritable and somewhat disrupted in their actions. When on the fourth night they were allowed to sleep on, so they could have REM sleep, they had it about 30 percent of the time instead of the usual 20 percent. Apparently they were "catching up" on their REM sleep. It looks as though people do, indeed, need REM sleep. The critical question is: Is it the REM sleep that they need or the dreams? Do we have REM sleep because it brings dreaming, or is dreaming just an accidental aspect of the needed REM sleep? We don't know.

Why do people dream, then? We don't know that either. It does seem that REM sleep is necessary. But are dreams? What do they accomplish? Some theorists have suggested that we use dreaming to solve emotional problems, some have suggested that memories are stored in the brain during sleep time and dream time. Some even suggest this is a way of keeping our two eyes

synchronized. Tomorrow we may know the answer. The discovery of rapid eye movements during dreaming has opened up the world of dreams for research. Notice that the researchers here do something interesting. They go from an observable behavior—the eye movements—to an internal condition—the dream. The discovery of REM sleep helps bridge the gap between mental processes and the outside world.

—*Psychology: What it Is/How to Use It* by David Watson

La evaluación

Normalmente se considera que la evaluación sirve para cubrir requerimientos institucionales, en especial cuando se trata de un curso de comprensión de lectura en LE el cual, en apariencia, no tiene una relación directa con los contenidos curriculares de la carrera profesional. Sin embargo, los puntos de vista y conceptos sobre el objetivo y la manera en que se realizará la evaluación también deben formar parte de los aprendizajes de un curso, ya que esto ayudará a que los alumnos se interesen más, no sólo en defender sus ideas, sino también en reconocer las mejores formas de monitorear su propio aprendizaje.

Uno de los procesos más complejos es el de planear y elaborar instrumentos de evaluación que sean congruentes con los principios y objetivos formulados al inicio del curso y que sean similares a los ejercicios y actividades realizadas en clase; además deben ser eficientes para distinguir qué aprendizajes se lograron; que no sean ambiciosos, pero que al mismo tiempo no resulten tan sencillos como para que los alumnos no reconozcan los aprendizajes adquiridos.

La bibliografía que existe sobre evaluación del aprendizaje de LE es muy extensa; sería innecesario mencionar muchos autores que abundan en detalles para la evaluación de cuatro habilidades. Es por ello que sólo quisiera utilizar algunos puntos expuestos por Alderson y Bachman (2000), quienes ofrecen explicaciones centradas en la comprensión de lectura LE, para explicar algunas características del examen que propongo. Algunos cuestionamientos y propuestas que plantean estos autores deben ser tomadas en cuenta por cualquier profesor de un curso como el que nos ocupa y que trabaja en la elaboración de los instrumentos de evaluación. Uno de los primeros es acerca de si las preguntas de los exámenes deberían ser en la lengua meta, a lo cual los mismos autores mencionan las ventajas de usar L1: se reduce la ansiedad, es más fácil para los alumnos, e incluso hablan de que de esta manera sería más “auténtico”. Yo utilizo en el examen, y en general en la práctica de cada clase, preguntas en L1 como una manera de facilitar la tarea a los alumnos ya que para la mayoría de ellos, si se toman en cuenta los antecedentes mencionados en las primeras secciones de este trabajo, les implicaría doble dificultad leer las preguntas en LE.

Otro cuestionamiento que se plantea es sobre el tipo de preguntas que se hacen; en este caso los autores proponen dos tipos: preguntas textualmente explícitas o implícitas. Regularmente yo utilizo preguntas del primer tipo, especialmente en la primera evaluación,

pues me parece que es más sencillo para los alumnos, en particular cuando apenas se están familiarizando con la lectura en inglés. Sin embargo, no descarto del todo las preguntas cuyas respuestas están implícitas en el texto, ya que pueden ayudar a que se realice una lectura más interactiva, en la que los alumnos pudieran darse cuenta de otros elementos importantes de lo que leen e incluso expresar su propia opinión.

Acerca del uso de diccionarios, se menciona el punto de vista de algunos autores que no están de acuerdo, ya que argumentan que a veces los diccionarios proporcionan aquello que se está tratando de evaluar y por eso no creen que sea adecuado que se use. Por otro lado, se agrega que los estudiantes más eficaces lo usan menos. Sobre este asunto, parece que muchos profesores que trabajamos en cursos de comprensión de lectura, en especial en la UNAM, tenemos otra perspectiva sobre el uso de diccionario puesto que para que cualquier alumno presente un examen de requisito, incluso en los extraordinarios de la ENCCH, siempre se permite. El uso de diccionario bilingüe o incluso el monolingüe implica que el alumno sepa utilizarlo, que sepa qué hacer en caso de no encontrar determinadas palabras y que conozca sus partes para poder explotarlas. No debería ser problema el permitir el uso de diccionario, sino saber plantear preguntas cuyas respuestas no sean tan simples como para encontrar las respuestas en él.

Otro asunto sobre la elaboración de exámenes que explican Alderson y Bachman se refiere al tipo de texto que se emplea. En este caso los autores mencionan que los textos que son muy especializados podrían estar evaluando el conocimiento sobre el tema y no la habilidad de lectura. Es lógico pensar que si se aplica un examen de lectura, cuyo texto trata de las teorías de la personalidad, éste será mucho más sencillo para alguien que cursa la carrera de psicología que para alguien que cursa arquitectura, por ejemplo. He mencionado en algunos puntos anteriores que es más adecuado tratar de facilitarle la tarea a los alumnos como para que no se sientan desmotivados o confundidos por textos complejos cuyos temas y lenguaje son inaccesibles, pero también se debe ser cuidadoso en la elección de material para los exámenes. El tipo de material que se use para una clase quizá pueda ser muy sencillo para lograr que los alumnos con menos conocimientos del idioma y con estrategias de lectura muy débiles vean en el tema de la lectura una manera de adentrarse fácilmente en el texto. El texto que utilizo para el examen no es de un tema desconocido para ellos; es decir, sí conocen algunos términos pero al mismo tiempo contiene algo nuevo sobre el tema, nuevos hallazgos o aplicaciones de un tratamiento conocido.

La extensión de los textos para un examen también debe tener un propósito, por

ejemplo para medir la velocidad a que un alumno lee se podrían utilizar textos más extensos, tal como lo mencionan Alderson y Bachman. Por otro lado, si de lo que se trata es que los alumnos reconozcan la idea principal, hay que tomar en cuenta que no es la misma habilidad hacer tal tarea en un texto corto que en un texto muy extenso. Desde mi punto de vista, la extensión de los textos debería corresponder a lo que los alumnos necesitan consultar para realizar tareas de las demás materias, es decir, a lo que hacen en la realidad. En la Facultad de Psicología es común que les pidan que hagan lecturas en inglés bastante extensas. No obstante, yo no les podría aplicar un examen de quince cuartillas de texto en el cual hay muchos tecnicismos que yo no conozco y se corra el riesgo de presentarles un tema que conocen hasta sin leer. El texto *“Peering into the Brain”* no es muy extenso, pero me da la oportunidad de evaluar la forma en que resuelven los obstáculos que tuvieron en cuanto a la decodificación del idioma.

Otro de los puntos que destacan en el libro de Alderson y Bachman es que los exámenes de lectura no son sólo para predecir la habilidad de lectura en la vida real, sino que también se usan con propósitos diagnósticos y de desempeño ya que al profesor le interesa saber dónde residen las debilidades del alumno. Esto me parece esencial para mejorar el desarrollo del curso, ya que después de un examen se sabe mejor en qué aspectos hacer énfasis durante las clases.

A continuación aparece el marco para el diseño de exámenes de Bachman y Palmer¹

Characteristics of the setting

- Physical characteristics
- Participants
- Time of task

Characteristics of the test rubrics

- Instructions
 - Language (native, target)
 - Channel (aural, visual)
 - Specification of procedures and tasks
- Structure
 - Number of parts/tasks
 - Saliency of parts/tasks
 - Sequence of parts/tasks
 - Relative importance of parts/tasks
 - Number of tasks/items per part
- Time allotment
- Scoring method
- Criteria for correctness
- Procedures for scoring the response
- Explicitness of criteria and procedures

Characteristics of the input

- Format
 - Channel (aural, visual)
 - Form (language, non-language, both)
 - Language (native, target, both)
 - Length
 - Type (item, prompt)
 - Degree of speededness
 - Vehicle ('live', 'reproduced', both)
- Language of input
 - Language characteristics
 - Organisational characteristics: grammar and textual
 - Pragmatic characteristics: functional and sociolinguistic
 - Topical characteristics

Characteristics of the expected response

- Format
 - Channel
 - Form
 - Language
 - Length
 - Type
 - Degree of speededness
- Language of expected response
 - Language characteristics
 - Organisational characteristics: grammar and textual
 - Pragmatic characteristics: functional and sociolinguistic
 - Topical characteristics

Relationship between input and response

- Reactivity (reciprocal, nonreciprocal, adaptive)
- Scope of relationship (broad, narrow)
- Directness of relationship (direct, indirect)

Al tratarse de un curso cuyo programa está basado en el proceso y en el producto, la forma de evaluación abarca puntos en los que los alumnos dejan ver qué procedimiento

¹ Citado por Alderson y Bachman, 2000, *Assessing Reading*, pp. 141 y 142

siguen para llegar a una conclusión determinada y también se incluyen partes en las que se busca llegar a un producto. En el caso concreto de las preguntas finales del examen, éstas intentan ubicar a los alumnos del curso de comprensión de lectura en inglés de esta Facultad más como los futuros lectores profesionistas que como alumnos de un curso de inglés.

Propósito del examen: en primer lugar hay que aclarar que la evaluación formativa se da de manera interna en el curso; la Facultad no revisa, ni proporciona los exámenes de esta índole. El propósito es que la profesora pueda cuantificar el avance de los alumnos y que ellos mismos se den cuenta de qué tanto desarrollo de habilidades y estrategias han logrado. Con este examen no se da una calificación definitiva pero se pone especial atención a la retroalimentación que los alumnos y la profesora realizan posteriormente sobre los resultados del mismo. Los alumnos pueden hacer comentarios que ayuden a mejorar los exámenes y reconocen los puntos en los que pudieron haber tenido mejor desempeño.

La cantidad de exámenes que aplico (un promedio de 60 cada mes y medio aproximadamente) permite incluir distintos tipos de preguntas como las abiertas, en las que se requiere invertir más tiempo para revisar.

Una característica que me parece importante en un examen es el que se pueda, además de evaluar los conocimientos del alumno, mantener los tiempos de lectura que se han ejercitado en clase: prelectura, lectura y poslectura; de ahí, el orden de las preguntas.

Objetivos del examen: el examen se aplicaría después de las clases que se muestran en los ejemplos de plan de clase de la sección anterior; es por ello que incluí temas relacionados, pues se trata de evaluar lo que ahí se aprendió. Como primer objetivo el alumno reconocerá estructuras del inglés y especificará un significado adecuado. Para llevar a cabo esto, él debe valerse de distintos elementos como podrían ser el contexto y la congruencia intrínseca del enunciado. En la siguiente sección el alumno encontrará la coherencia de algunas ideas al determinar los puntos de cohesión de las mismas, en este caso ya se trata de establecer una conexión entre ideas pues se guiará por la función que cumplen algunos conectores y de esta forma hacer más inferencias y por consiguiente también lograr una lectura fluida.

En la cuarta sección del examen incluí un ejercicio en el que sólo se contesta si la información corresponde o no a la del texto. Se trata de una variante del clásico ejercicio de falso-verdadero en el que, en ocasiones, el alumno podía confundirse si lo que se

afirmaba era falso o verdadero para sí mismo, es decir, para lo que él piensa sobre el tema.

La sección de preguntas abiertas ofrece amplias posibilidades de evaluar mejor el desarrollo del alumno; en general, le pido al alumno información que él tiene que leer primero y después parafrasear. En cuanto a las preguntas sobre su opinión y de cómo podría él aplicar lo que ha leído corresponde a una función social de la lectura, el hecho de que se lea para resolver problemas de la vida diaria ya sea como psicólogos o como estudiantes, amas de casa, papás, maestros, etc.

Contenido: frases verbales, conectores con funciones de condición y de contraste

Pesos relativos de las diferentes partes: para la calificación hay más puntuación para las preguntas abiertas por lo que expliqué anteriormente, pues el alumno debe leer y parafrasear, lo cual indica un mejor grado de comprensión del texto.

Finalmente, sólo quisiera expresar, al igual que lo hice en la sección en la que incluí el programa, que para que un examen sea un instrumento de evaluación formal debe ser revisado y piloteado por un grupo de profesores; además debe ser validado por las autoridades correspondientes. Lo que he presentado aquí es el material, la forma de trabajo y los principios que he logrado integrar en mi desempeño como profesora.

Examen

Texto: "Peering into the Brain"

Autor: Carl Zimmer

Revista *Newsweek*, 9 de junio de 2003

1. Lee el título y el subtítulo y observa las imágenes. Escribe brevemente y con tus propias palabras cómo se relacionan.

2 puntos

2. Localiza las siguientes frases verbales en el texto. Busca en la otra columna el significado que se adapte a la idea que se expresa. Escribe en la línea la letra correspondiente. (uno de los significados se usa dos veces)

a) cut away (párrafo I)	emitir	_____
b) run through (párrafo II)	distinguir	_____
c) line up (párrafo IV)	centrarse en	_____
d) give off (párrafo IV)	pasar por	_____
e) pick up (párrafo IV)	cortar	_____
f) pick out (párrafo IV)	formar fila	_____
g) zero in on (párrafo VII)	entender	_____
h) go through (párrafo VII)	detectar	_____
i) be up (párrafo IX)	depender de	_____
j) figure out (párrafo IX)		

10 puntos

3. Completa las ideas que faltan de acuerdo con lo que dice el texto

- a) _____ **pero**
¿cuánto tejido podrían quitar con seguridad? (párrafo I)
- b) La técnica de la neuroimagen ha revelado mucho sobre el cerebro humano en general
pero _____
_____ (párrafo III)
- c) **Si** _____, ellos
podrían ayudar a encontrar medicamentos más efectivos (párrafo VII)
- d) **Si** la neuroimagen se hace simultáneamente más poderosa y menos cara,

4. Escribe en la línea al final de cada enunciado **Si** cuando corresponde a lo mencionado en el texto y **NO** cuando son contrarias a lo que ahí se dice o no aparecen.

- a) John era paciente de la directora de un laboratorio en la Universidad Columbia. _____
- b) Joy Hirsch llegó a la conclusión de que se podía usar el escáner MRI en John sin ningún peligro. _____
- c) El trabajo de Hirsch y sus colegas ha ayudado a curar pacientes con parálisis y ceguera. _____
- d) En 1992 no había suficiente tecnología como para haber desarrollado un sistema con el que se supiera qué partes del cerebro se activan con los pensamientos. _____
- e) Hirsch ha utilizado el escáner MRI en personas mientras hablan para esquematizar las conexiones cerebrales que produce el lenguaje. _____
- f) Entender las conexiones cerebrales augura una mejor práctica de la psiquiatría. _____
- g) Por medio de la neuroimagen se puede ver que cuando alguien dice mentiras las neuronas se encienden menos que las de alguien que dice la verdad. _____

5. Contesta las preguntas de acuerdo con lo que se menciona en el texto

- a) Según el primer párrafo ¿qué problema de salud tenía John? _____
- b) ¿Cuál se pensó que sería la manera de resolver el problema y qué desventaja había?

- c) ¿Qué aplicaciones prácticas tendrá en el futuro el trabajo de Hirsch y sus colegas?

d) ¿De qué manera mejoró Hirsch el trabajo del MRI? _____

e) ¿Por qué resultaría útil que los científicos se centraran en las áreas dañadas del cerebro? _____

10 puntos

6. Contesta lo siguiente de acuerdo con tu opinión

a) ¿Podría suceder algún día lo que se menciona en el párrafo VIII? ¿Por qué?

b) ¿Cómo podrías aplicar lo que se dice en este texto en tu desempeño como psicólogo?

4 puntos

Total de puntos: 37

Peering Into the Brain

Imaging technology is beginning to reveal what happens when liars lie and patients feel sad

BY CARL ZIMMER

- I** IT STARTED AS AN ODD FEELING OF *déjà vu*. Over a few weeks the sensation grew more and more intense, until finally John (not his real name) had trouble concentrating on teaching his grade-school class. Then he started having seizures. His doctors traced the trouble to a tumor in his brain's left frontal lobe. The best option, they thought, was to remove the tumor surgically, and then, just to make "sure there were no stray cancer cells, cut away some of the surrounding tissue. But how much tissue could they safely remove? No two brains are organized identically—losing one slice of the brain might have no effect on one patient but paralyze the next. Probing John's brain with electrodes might have offered some crude clues, but it would have entailed removing the top of his skull.
- II** The dilemma came to the attention of Joy Hirsch, director of a new brain-imaging laboratory at Columbia University. She had John put his head in an MRI scanner and run through a series of exercises. He looked at pictures and thought of names. He looked at words and thought of synonyms. He wiggled his fingers. As each task demanded work from his brain, the scanner registered a slight increase in the flow of blood to the active tissue. Hirsch's software crunched the data and produced exquisitely detailed, rainbow-colored pictures of John's brain in midthought. They show to within a cubic millimeter—the size of a peppercorn—where these active regions are in relation to the tumor. "This is a nice case, as clear as it can be," she says, and marks a rainbow blob with a Post-It note. "They can operate without risk."
- III** The technique of functional neuroimaging has revealed a great deal in recent years about the human brain in general, but little about what patients like John really care about: their own gray matter. Hirsch and her colleagues are pushing to capture the brain's activity the instant a thought occurs, and in enough detail to be able to see the tiniest of structures. Their work is only now beginning to save surgical patients from paralysis and blindness, but there's more to come. In the next decade, brain scans may become common—used to diagnose mental illnesses, identify potential criminals and determine if a crime suspect is lying.
- IV** Hirsch's work builds on recent advances in magnetic resonance imaging. In MRI, a powerful magnetic field makes some of the atoms in the brain line up like little compass needles; when you wobble the magnetic field slightly, the atoms wobble, too, giving off signals that reveal the brain's anatomy. In 1992, when a Bell Labs scientist discovered how to pick up the firing of neurons, the technology was still too slow and crude to pinpoint the parts

of the brain that became active for any given kind of thought. Hirsch invented statistical tools that let her pick out the busy neurons and ignore the brain's ordinary background noise, so that she could get a more accurate scan of an individual brain's activity. Then she incorporated these techniques into software that interprets the MRI data.

- V Working with neurosurgeons at Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, she began to map the brains of surgical patients who had been told their tumors were inoperable. At Columbia, Hirsch has assembled an even more powerful array of equipment that is helping her push MRI technology further. She has a roomful of supercomputers that she's using to uncover heretofore hidden links between different regions of the brain. She's also working to combine MRI scans, which are good at telling you where brain activity is taking place, with data taken from electrodes placed on the patient's scalp, which can discern brain events as brief as a thousandth of a second.
- VI One of Hirsch's immediate goals is to help surgeons with more-complex brain operations. A bigger ambition is, as she puts it, to uncover "those qualities that actually make us human." Each action or thought—from speaking to feeling in love or adding numbers—brings into play a distinct constellation of brain regions. These networks are pretty much the same from one person to another, but observing them requires looking at individual patients. By scanning people while they speak, Hirsch has mapped the brain network that generates language. When she scanned people speaking a second language, she found that they use an identical network—except for a crucial node that shifts a few millimeters away. "Somehow the network is switching back and forth between those areas when calling upon those language skills," she says.
- VII Understanding these networks promises to put psychiatry on a new footing. Depression, for example, may come from a defect somewhere in the network that attaches emotional values to specific experiences. If scientists can zero in on the damaged nodes, they may be able to help find more effective medications. "We don't have a well-thought-out rhyme or reason for why we use a drug for particular conditions," says Hirsch. "Doctors and patients have to go through a long trial-and-error process before they find a drug that works for them." Scanning people's brains may make the process less random.
- VIII If neuroimaging grows simultaneously more powerful and less expensive, it stands to become a bigger part of our lives. Neuroscientists are now pinpointing brain regions that are most active in those who score highly on intelligence tests. Will we judge the prospects of our children someday with a brain scan instead of the SAT? Should we scan the brains of fetuses in the womb? Will people lose their jobs because their neural networks aren't up to snuff? Will criminals be identified before they commit a crime? This is not cyberpunk fantasy. Hirsch's group has already figured out how to tell the difference between a lying brain and one telling the truth. In certain regions of the lying brain, neurons fire more than in the brain of a truth teller. The pattern is so obvious that even an untrained eye can tell the difference.
- IX Hirsch knows she's moving into dangerous waters here. If neuroscientists can identify the networks that influence the behavior of criminals, what about the rest of us? "It is an omen of the future," Hirsch says. "We are going to think of our qualities as humans—our social being, our inner selves—more in terms of our physiology." It will then be up to each of us, not the scientists, to figure out what those pretty pictures mean for our souls.

Conclusiones

Yo espero que este trabajo sirva como detonante para lograr que más profesores se interesen por proponer y mejorar propuestas de programas de comprensión de lectura. En todo momento he manifestado que este tipo de cursos seguirá siendo un requisito molesto para los alumnos mientras no se le de valor curricular y los programas con los que se trabajan no se homogenicen.

Prevalecen muchas preguntas sobre los aprendizajes que se espera obtener en estos cursos y la forma de adquirirlos: ¿a qué profundidad de análisis se espera llegar en la comprensión de textos en LE?, ¿sería adecuado requerir que los alumnos que ingresan a estos cursos cuenten con un cierto nivel de conocimientos de la lengua? Así como en esto y otras tantas cuestiones, no hay un acuerdo entre facultades o de éstas con el CELE; es por ello que no se deben posponer más las soluciones a ciertas necesidades tales como: la elaboración y revisión periódica de un programa que corresponda a las necesidades y conocimientos reales de los alumnos de la Facultad; la elaboración de materiales idóneos cuyas lecturas sean actuales y que les proporcionen verdaderos conocimientos sobre su área, no sólo del idioma; y finalmente la elaboración de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos planteados en el programa y con el material y tareas que se usan en cada clase.

Este trabajo ha servido para que yo reflexione y trate de mejorar mi desempeño como docente, pero también creo que no es suficiente con esto si no hay retroalimentación de otros profesores. Es decir, así como espero que mi trabajo ayude a nivel institucional, de la misma manera espero conservar la necesidad de seguir investigando y aprendiendo.

Bibliografía

- Aebersold, Jo Ann and Mary Lee Fields (1997) *From reader to reading teacher. Issues and strategies for Second Language Classrooms*. C. U. P.
- Alderson & Bachman (editors) (2000) *Assessing Reading* C. U. P.
- Anderson, Neil. *Reading Comprehension. Framework for integrating Theory and practice*.
- Barnett, Marva.(1989) *More than Meets the Eye*. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Carrell, P. L., J. Devine y D. Eskey (eds.) (1988) *Interactive approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia and Olshtain (2000) "Curriculum Design and Materials Development" en *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. C. U. P. Pp. 184-200
- Da Silva Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. (1996) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. UNAM, CELE
- Dechant, Emerald (1991) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey
- Devine, Thomas (1986) *Teaching Reading Comprehension*
- Dubin and Olshtain (1986) *Course design. Developing Programs and Materials for language learning* C. U. P.
- García Santa-Cecilia, Álvaro. (2000) *Como se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco libros, Madrid
- Goodman, Kenneth S. (1973) "The Psycholinguistic Nature of the Reading Process" en *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*, Wayne University Press. pp. 13-26
- Grabe, William. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*
- (1988) "Reassessing the term interactive" en *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine y Eskey (eds.) pp. 56-66
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura*. F. C. E.
- Lipton, Gladis C. *Practical Handbook to Elementary Foreign Language Programs*
- Littlewood, William. *Communicative language teaching*
- Mendoza Fillola, Antonio (coordinador) (1998) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona. Capítulos: "Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y la Literatura" de Amando López Valero, pp. 101-113; "el proceso de recepción

lectora” de Antonio Mendoza Fillola, pp. 169-189; “Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras” de Julià Font, pp. 215-225

Munby, John. *Communicative Syllabus Design*

Nunan, David (1988) *Syllabus Design*. O. U. P. Editores Candlin & Widdowson

Nutall, Christine (1996) “Planning and teaching” in *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Macmillan Heinemann

Programas de comprensión de lectura en Inglés I, II, III y IV. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Richards, Jack. *Curriculum Development*

Richards, Jack y T. S. Rodgers (1991) *Approaches and Methods an language teaching*. C. U. P.
(2001) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª ed. Traducción de José M. Castrillo y María Condor, Cambridge University Press

Sánchez Pérez, Aquilino (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Sociedad General Española de Librería

Smith, Brenda D (2002). *Breaking Through. College Reading*. Longman.

Svantesson, Ingemar. (1998) *Learning Maps and Memory Skills. Powerful techniques to help you make better use of your brain*.

Tobío Alonso, Carmen. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos más importantes en la enseñanza de la lectura en L2?* Artículo consultado 22/11/02
<http://comenius.cele.unam.mx/alad/modulo3/unidad31/fundamentosL2.php>

Wallace, Catherine (1992) *Reading*. O. U. P.

Widdowson, *Aspects of language Teaching*
Teaching Language as Communication

Yalden, Janice (1983) *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*. Pergamon Press.

(1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. C. U. P.