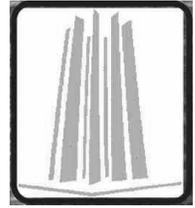




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



**“PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN LA
CARRERA DE DERECHO”**

TESIS
que para obtener el grado de
MAESTRO EN PEDAGOGÍA
Presenta:

Angel Rodríguez Velasco

ASESOR DE TESIS:
DOCTOR EN T. E. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR

Aragón, Estado de México, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi madre

*por todas las batallas vividas y las
que nos faltan*

A Marilyn Back

*por que con su filosofía de vida deja
encendida la noche en el corazón*

A Aura y Aline

*por ayudarme a concretar mi
proyecto de vida*

A mis hermanos

por acompañarme siempre

Al Dr. José Luis Ortiz Villaseñor

*porque durante este tiempo me
enseñó que el docente es una
ventana por donde se mira el
universo*

A mis amigos Silvia y Garrido

*por el sentido de hermandad que
hemos logrado*

Índice General

Introducción

Capítulo I: La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades Públicas del País. El Caso FES Aragón

Creación de los Centros de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Nivel Superior del País

Visión General de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UNAM

Propuesta Educativa del Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón

Funciones del Centro de Lenguas Extranjeras

Modalidades Educativas que Ofrece el CLE

Situación Académica-Laboral de los Docentes del CLE

Materiales Didácticos utilizados en el CLE para la Enseñanza del Idioma Inglés

Análisis del Programa de Comprensión de Lectura

Características de los Estudiantes del CLE en la FES Aragón

Proyección del CLE de la FES Aragón

Capítulo II: Marco Teórico: El Proceso de Comprensión de Lectura en Inglés desde una Perspectiva Psicolingüística

Teorías de Descripción de la Lengua

La Competencia Comunicativa

Características de las Metodologías de Ayer y de Hoy

Teoría de Aprendizaje

Aprendizaje Significativo

Condiciones para el logro de un Aprendizaje Significativo

Fases del Aprendizaje Significativo

Significatividad de los Materiales

Inglés con Propósitos Específicos

El Proceso de Comprensión de Lectura en Inglés

Modelos que explican el Proceso de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera

Modelo Psicolingüístico de Lectura de Kenneth Goodman

Estilos de Lectura

Estrategias de Lectura

Capítulo III: Desarrollo de la Investigación de Campo Relativa al Proceso de Comprensión de Lectura en Inglés

Sondeo de Opinión

Entrevista a los Alumnos

Entrevista a los Profesores de Inglés

Entrevista para Profesores de la Carrera de Derecho

Análisis de los Resultados Obtenidos en el Sondeo de Opinión

Capítulo IV: Presentación de la Propuesta Pedagógica para la Comprensión de Lectura en Inglés.

El Papel del Profesor

El Papel del Alumno.

Objetivo General del Libro para la Comprensión de Lectura en Inglés en la Carrera de Derecho.

Selección de Textos.

Diseño de las Unidades.

Tipo de Ejercicios.

Objetivos de la Propuesta Pedagógica

Organización de la Propuesta Pedagógica.

Recomendaciones Finales

Unidad Muestra

Bibliografía

Anexos

Glosario de Siglas

INTRODUCCIÓN

La presente tesis intenta ser una alternativa de solución para los problemas que se derivan del proceso enseñanza aprendizaje en la modalidad de Comprensión de lectura en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.

Ante la posición audiolingual con que fueron diseñados los materiales de lectura, se decidió la elaboración de una propuesta pedagógica basada en el Enfoque Comunicativo, esperando que se convierta en un auxiliar tanto para profesores como para alumnos y que sea el punto de partida para reflexiones acerca del diseño de tareas significativas por parte del profesor y que al mismo tiempo provea al estudiante de material de lectura, que llegue a convertirse en el soporte de las investigaciones en su campo de estudios.

Asimismo la propuesta pedagógica plantea un trabajo interdisciplinario para aproximar a los participantes del proceso educativo a una interacción que permita compartir experiencias de aprendizaje en ambas áreas; la enseñanza de lengua extranjera y la enseñanza propia de la carrera de Derecho.

El seguimiento de este trabajo está organizado en tres capítulos.

En el capítulo inicial se hace una revisión de las características generales del Centro de Lenguas Extranjeras y de la población académico-estudiantil, ya que representan el contexto a donde va dirigida la propuesta pedagógica.

En el segundo capítulo se consulta la teoría e investigaciones acerca del proceso de Comprensión de lectura en segunda lengua; se exponen las razones teóricas que justifican los elementos con los que se estructura el libro de Comprensión de Lectura en Inglés que constituye nuestra propuesta pedagógica.

En el tercer capítulo se expone un estudio de campo que proporciona información acerca de la opinión de alumnos y profesores respecto al proceso de Comprensión de Lectura y que nos permite prever los alcances y limitaciones de la Propuesta Pedagógica, así como rescatar la experiencia docente en el área de la Lectura.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño y organización del auxiliar didáctico, en cuya elaboración se recuperan tanto los elementos teórico-metodológicos que se desarrollan a lo largo de esta tesis, como la información obtenida en el sondeo de opinión. Se concluye con una Unidad Muestra del libro para la Comprensión de Lectura en Inglés en la Carrera de Derecho.

Capítulo I

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL PAÍS.**

EL CASO DE LA FES ARAGÓN

1. CREACIÓN DE LOS CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE NIVEL SUPERIOR DEL PAÍS

Para el caso concreto de lenguas extranjeras, especialmente en el contexto de la educación superior, aún no se ha realizado alguna investigación que explique la forma como se han desarrollado los centros de lenguas y dé cuenta de las características de la gestión en ese contexto educativo. Sin embargo en 1996 Gilbón y Gómez de Mass presentaron en el octavo encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras una investigación acerca de la creación y desarrollo de los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en instituciones de educación superior del país. De esta investigación se desprenden los siguientes datos respecto al origen de los centros de lenguas en el país.

El centro de lenguas de la Universidad del Estado de México inicia sus actividades en 1959. En la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Querétaro y en la UNAM, los centros de lenguas empiezan a funcionar de 1964 a 1966. El mayor número de centros surge en la década de los setenta, 22 en total; en tanto que durante los ochenta sólo 12 aparecen. Los centros más jóvenes iniciaron labores en lo que va de esta década: Guerrero, Nuevo León, Coahuila, Sinaloa, Sonora, Michoacán, Ensenada, B. C. y Quintana Roo.

El proceso en que surgen los centros de lenguas extranjeras es abordado por Gilberto Guevara Niebla (1990:43), al señalar los momentos de crisis por los que las universidades han pasado.

Las crisis a las que el autor hace referencia coinciden con los momentos en que hubo menos impulso a la creación de centros de lenguas en la República: de 1930

a 1940, de 1958 a 1970 y de 1982 a 1988.

Observamos un vacío de los años treinta a los cincuenta en los que no se incluye la enseñanza de lenguas en la educación superior.

Guevara Niebla (1990: 28) sostiene que el primer periodo de crisis surge como consecuencia de la industrialización y que el cardenismo planteó una política educativa que llegaba a cuestionar el ejercicio liberal de las profesiones, y esto llevó a debilitar al sector universitario liberal. Frente a esto, Cárdenas reforzó el sistema de educación técnica y de servicio social que constituían el Politécnico, normales rurales y escuelas agropecuarias. Tecnológicas.

El segundo momento de crisis lo explica como resultado del movimiento estudiantil del 68. En el sexenio de Díaz Ordaz efectivamente sólo cuatro centros son fundados.

Por último, Guevara Niebla alude al sexenio de Miguel de la Madrid, durante el cual sólo se crean ocho centros, cinco de ellos localizados en la zona central.

CONDICIONES ACTUALES

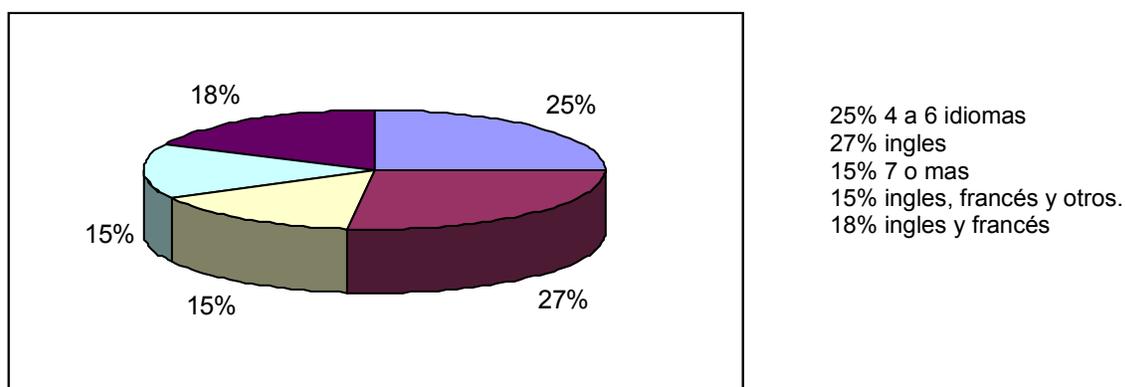
En su investigación Gilbón y De Mass (1996:240) muestran otros datos tales como el número de idiomas que se imparten en los 57 centros de lenguas de 37 instituciones de educación superior del país. También destacan que sólo en 13 instituciones se imparten cursos de lectura. En las universidades de Baja California Sur, Colima, Sonora, Michoacán, Campeche, Veracruz, Tlaxcala, Celaya y en la UAM- Iztapalapa, lo que representa un 39 % del total de instituciones estudiadas. La media de idiomas enseñados en los 57 centros estudiados es de

cuatro, notándose un predominio del inglés, el cual se imparte en todas las instituciones. Le siguen en importancia el francés que se enseña en 38 centros, el italiano en 24 y el alemán en 21.

Cuadro 1. Centros en los que se imparte cada idioma. Instituciones de educación superior agrupadas por zona geográfica.

Idioma	Zona Geográfica					Total:
	Norte	Pacífico	Golfo	Centro	D.F.	
No. Centros	10	9	9	10	19	57
Alemán	6	3	1	4	7	21
Español LE.	1	2	1	3	2	9
Francés	7	8	5	8	13	41
Inglés	10	9	9	9	18	55
Italiano	5	2	3	5	9	24
Japonés	4	2		3	5	14
Portugués	1	1		2	6	10
Ruso	3	2			5	10
Indígenas	-	3	1		1	5
Otras	-	-		2	7	9

Gráfica 2. Idiomas impartidos en los 57 centros del estudio



En cuanto a las otras lenguas que se imparten, la lectura de textos en griego y latín sólo se imparte en la Universidad Autónoma de Guanajuato, así como la lectura de textos en náhuatl sólo se enseña en ENEP-Acatlán. Es importante

aclarar que aunque en ambos casos se "leen" los textos, por la naturaleza misma de esos documentos, esa habilidad tiene más semejanza a la decodificación de los mismos que a la lectura que se hace de textos en lenguas extranjeras y a la que se hará referencia más adelante en este trabajo.

La enseñanza de lenguas indígenas se ha desarrollado por zonas de influencia de esas lenguas, así se imparten: maya en Yucatán, purhepecha en Michoacán, tzotzil en Chiapas, Zapoteco en Oaxaca y náhuatl en el Estado de México (FES-Cuautitlán) y en la Escuela Normal Superior de México.

1.1 VISIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNAM

Las unidades multidisciplinarias tienen, cada una, su centro de enseñanza de lenguas extranjeras, en donde ofrecen cursos en varias lenguas a los estudiantes de su dependencia y a la comunidad externa. En el caso específico del CELE en lo que se refiere a las lenguas de mayor demanda sólo admite a estudiantes regulares de licenciatura o posgrado de Ciudad Universitaria. En algunas facultades y escuelas de la UNAM existen coordinaciones o departamentos de lenguas extranjeras. Algunos de éstos tienen acuerdos de colaboración con el CELE, dependencia que elabora los programas de estudios, diseña el material didáctico complementario o asesora su diseño, propone al personal académico que ahí labora, realiza los procesos de validación y evaluación de los cursos, y evalúa y certifica a los alumnos. La enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM es diversa y de gran apertura. Sin embargo esta enseñanza ha sido tradicionalmente irregular, poco sistemática, sin propósitos claramente

establecidos y con una falta de progresión crónica entre el nivel medio básico, el nivel medio superior y el superior. Con respecto a los niveles de Licenciatura y posgrado no hay homogeneidad en los criterios ni en la fundamentación para determinar las necesidades del conocimiento de lenguas extranjeras, tampoco en el establecimiento de los requisitos que deben cumplir los alumnos de las diversas escuelas y facultades de la UNAM en relación con dichos conocimientos.

En la UNAM, la tradición de la enseñanza de la lectura data de los años setenta y la evidencia más palpable de su desarrollo ha sido la publicación de materiales y libros de lectura para los distintos idiomas; en las facultades se imparten cursos de comprensión de textos en inglés específico de cada materia: Arquitectura, Ciencias, Contaduría, Derecho, Economía, Ingeniería, Medicina, Odontología, Química Veterinaria, y Zootecnia, Psicología, así como en la Escuela de Artes Plásticas y en la de Enfermería. En consecuencia se exige al alumno como requisito para graduarse de licenciatura, que apruebe un examen de alguna o algunas lenguas extranjeras a nivel de comprensión de textos escritos. Otras facultades exigen que el alumno apruebe uno o dos exámenes de comprensión de textos escritos en lengua extranjera como requisito de ingreso a posgrado o como graduación de posgrado. En los últimos años se han revisado los planes de estudio de diversas licenciaturas de la UNAM y se han incrementado los requisitos relacionados con lenguas extranjeras. A continuación se muestra la oferta de la UNAM en la modalidad de Comprensión de Lectura.

Cuadro 4. Cursos de lectura en la UNAM

UNAM	Inglés	Francés	Italiano	Griego M.	Alemán	Portugués	Japonés	Ruso
ENEP-Acatlán	X	X	X	X	X	X		
FES-Aragón	X	X	X			X		
ENEP-Iztacala	X	X						
Ese. de Artes Plásticas	X							
FES-Zaragoza	X	X				X		
FES-Cuautitlán	X	X						
FFv L (DLFv L)	X	X	X					
CELE	X	X	X		X	X	X	X
Fac. de C. Pol.	X	X	X			X		
11 Facultades	X							

Puede observarse que en el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la FES Aragón se imparten cursos de comprensión de lectura en: inglés, francés, italiano y portugués. Para el objetivo de este trabajo resulta necesario realizar un estudio más profundo del proyecto educativo del CLE de la FES Aragón, ya que representa el contexto en que se circunscribe nuestra investigación.

1.2 LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA FES ARAGÓN.

En este apartado se hace un análisis del contexto educativo en el que está inmerso el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE).de la FES Aragón. Para tal efecto se describen las características generales de la institución, así como de la población tanto estudiantil como académica que conforma a este claustro de lenguas extranjeras.

SURGIMIENTO DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS (CLE).

La Universidad Nacional Autónoma de México ha manifestado desde sus orígenes una preocupación por la enseñanza de idiomas extranjeros, ya que lo considera importante en la formación de profesionales integrales.

En el caso específico de la FES Aragón, es el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) el que se encarga de la organización y diseño de cursos de idiomas extranjeros. El CLE tuvo su origen en el año 1975 en forma paralela a la institución. Desde entonces la misión del CLE ha sido satisfacer las demandas de formación en lenguas extranjeras de los alumnos de las licenciaturas de: Pedagogía, Periodismo, Sociología, Relaciones internacionales, Derecho, Economía y las distintas ingenierías. En sus inicios el CLE, sólo ofrecía cursos en dos idiomas; inglés y francés, con el correr de los años se incrementó la oferta de idiomas extranjeros abarcando: italiano, portugués, ruso y japonés. Hasta la fecha

el CLE no cuenta con un edificio propio, y por ello utiliza los salones asignados para las materias de las distintas licenciaturas de la institución.

Desde su origen el CLE ha dependido en sus funciones académicas – administrativas de la Secretaría Académica de la escuela, teniendo como funciones principales las que establecen en el Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria y que a continuación se presentan.

1.3. FUNCIONES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

- a) Satisfacer las necesidades curriculares de los alumnos de las carreras cuyo plan de estudios incluye la acreditación de unos o dos idiomas.
- b) Ofertar cursos de idiomas optativos para alumnos, docentes y trabajadores.
- c) Concientizar a los alumnos de la importancia que tiene el manejo de lenguas extranjeras para su formación profesional.

Para cumplir con estas funciones, el CLE ha diseñado y organizado la enseñanza de una lengua extranjera en dos modalidades educativas.

1.4. MODALIDADES EDUCATIVAS QUE OFRECE EL CLE.

El CLE propone dos alternativas para la acreditación de un idioma extranjero, el alumno selecciona la que su carrera le demande, por ejemplo para la licenciatura de Relaciones Internacionales se les exige a los alumnos que deben cursar la modalidad de “posesión” en un idioma y la de “comprensión de lectura” en otro idioma más. En el caso de los alumnos de periodismo la exigencia es únicamente

acreditar una de las dos modalidades. En ninguna carrera se demanda el estudio de un idioma extranjero en especial, sin embargo, los idiomas que tienen más aspirantes son siempre inglés y francés. Para todos los idiomas que se ofrecen en el CLE las dos modalidades existentes son:

- a) Posesión. Curso en el que se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar).
- b) Comprensión de lectura. En este curso se pretende que el alumno lea textos en idioma extranjero.

En el caso específico de Inglés, la modalidad de “posesión” está integrada por seis niveles, cada nivel se cursa en un semestre, esta alternativa tiene como objetivo lograr que el alumno desarrolle tanto la competencia lingüística como una competencia comunicativa, de tal forma que llegue a utilizar el idioma como un medio de comunicación

El curso de Comprensión de lectura consta de tres niveles, cada nivel se desarrolla en el período que comprende un semestre. Es necesario un análisis con mayor profundidad en esta modalidad ya que es en la que se enfoca el presente trabajo.

El CLE no contaba con un programa para la modalidad de Comprensión de Lectura, esto provocó que los libros que se emplean en estos cursos hayan reemplazado al programa. Respecto a la importancia de este documento Margarita

Pansza nos dice que:

“Un programa es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente y está íntimamente relacionado con los problemas de finalidad (consciente o inconsciente) y con la intencionalidad que caracteriza a la práctica docente” **(Pansza, 1993:)**

El problema con los libros es que tienen una orientación audiolingual en la cual la lengua es considerada como un fin en sí misma y no como un medio de comunicación.

”En la medida que leer es entendido básicamente como una actividad de desciframiento, los alumnos son entrenados en la habilidad de descifrar antes que en extraer significados de lo que leen”.

(Alvermann, 1990:19)

En el tiempo en que se diseñaron los materiales, la lectura era concebida como una formación de hábitos; de la repetición y frecuencia en que se ejercitaran éstos dependía el progreso del alumno para leer un texto en inglés. Esa formación de hábitos estaba respaldada por la forma en que se concebía el aprendizaje de una lengua extranjera, y en la perspectiva audiolingual el aspecto gramatical era el objetivo al aprender una lengua. La influencia de esta corriente teórica (audiolingual) en la modalidad de comprensión de lectura provoca que se continúe con la concepción de que es necesario conocer cada una de las palabras que

aparecen en un texto para lograr la comprensión del mismo, sobre este punto resulta importante la siguiente aseveración:

”Una traducción del texto no garantiza la comprensión del mismo”. **(Van Dijk, 1988:79)**

La falta de un programa en el CLE no es explicable ya que desde sus inicios el CLE contó con la autorización por parte de la dirección de la escuela, de un banco de horas de desarrollo para elaborar material didáctico. Ante la falta de un programa se utilizaron los libros para desarrollar el trabajo de cada semestre, los libros sustituyeron a los programas. El docente de los cursos de comprensión de lectura ha enfrentado una práctica ambivalente, ya que por una parte los materiales que emplea han sido diseñados desde el estructuralismo y por el otro su quehacer educativo está influido por el enfoque comunicativo. A decir de Strevens (1980:56)

“El profesor juega un papel de coordinador del proceso educativo y resulta importante la interpretación de éste hasta para el desarrollo de los materiales de trabajo”.

(Strevens, 1980:56)

Ante esta incongruencia entre los libros de la materia y la formación del profesor, resulta importante revisar cuál es la visión de los docentes del claustro respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

1.5 SITUACIÓN ACADÉMICA - LABORAL DE LOS DOCENTES DEL CLE.

El CLE cuenta con una planta docente de 80 profesores para ambos turnos, de éstos 40 pertenecen al área de inglés. El perfil académico de los docentes es diverso, ya que según información que se obtuvo en la coordinación del CLE, las instituciones de donde provienen los profesores son diversas. Dos profesores son egresados de la licenciatura en letras inglesas de la facultad de filosofía y letras de la UNAM ; una maestra terminó sus estudios en la ENEP Acatlán en la carrera de “ Enseñanza del inglés”; dos profesores concluyeron sus estudios de licenciatura en la Normal Superior de México y tienen estudios de maestría en Pedagogía ; el resto de los profesores tienen dos filtros comunes por medio de los cuales ingresaron a la institución; o bien tomaron el curso de formación de profesores , o presentaron el examen de la comisión técnica de idiomas. Para cualquiera de las dos opciones los requisitos son tener como nivel mínimo de estudios la preparatoria y acreditar el examen o bien los distintos módulos del curso de formación de profesores. Nos referimos a estos filtros ya que muchos docentes tienen estudios de licenciatura sin concluir, pero esos estudios no tienen relación con la enseñanza de idiomas extranjeros. Al respecto resulta pertinente aclarar que de acuerdo al artículo 74 del Estatuto del Personal Académico de la FES Aragón se otorga una dispensa para los profesores de idiomas en el sentido de que, aunque no tengan estudios de licenciatura, pueden impartir clases a nivel superior, siempre que hayan pasado satisfactoriamente por alguno de los dos filtros mencionados anteriormente. Entonces muchos profesores de idioma tienen un nivel de preparación equivalente a la preparatoria pero por haber acreditado el

curso de formación de profesores de lengua extranjera, están dando clases; existen también profesores que provienen de otra área de estudios pero que igual toman el curso y ya pueden impartir clases en la institución.

La mayoría de los profesores labora un total de 20 horas en la institución, es decir medio tiempo. Completan su jornada en otras instituciones entre las que prevalecen las de carácter privado, entre otras: Harmmon Hall, Colegio Hispano-Americano, Universidad del Valle de México y diferentes escuelas de nivel preparatoria y secundaria. El resto de profesores que laboran en otras instituciones lo hacen en los diferentes planteles de las preparatorias pertenecientes a la UNAM.

En lo que a investigación se refiere encontramos que en el CLE esta actividad ha sido muy poco productiva. Un factor de gran peso en esta área de investigación es que en el CLE no existe la figura de profesor de carrera. Aunado a esto tenemos que el nivel de escolaridad no le proporciona los elementos suficientes al profesor para poder realizar investigación. Los docentes entonces emplean sus horas de desarrollo en la elaboración y distribución de exámenes. Otro factor para esta escasa producción lo constituye nuevamente la falta de un programa en el CLE, asimismo la falta de un trabajo colegiado, donde se creen espacios de discusión y reflexión que permitan organizar encuentros de profesores de lenguas extranjeras en los cuales sean presentadas las aportaciones de los participantes.

El hecho de que la actividad de los profesores se centre primordialmente en la búsqueda de las mejores maneras de darle seguimiento a los procedimientos de los libros, tiene su razón en el tipo de filtros de la institución; habíamos mencionado que éstos eran.

- a) Curso de Formación de profesores de lenguas extranjeras.
- b) Examen de la Comisión Técnica de idiomas.

En el primer caso el objetivo es proporcionar los elementos teóricos y prácticos para que el participante pueda posteriormente basar su práctica educativa en el enfoque comunicativo. Se observa que la preocupación está centrada en los procedimientos. En sus módulos no existe algún seminario de investigación.

Por otra parte en lo que respecta al examen de la comisión técnica de idiomas, son dos aspectos los que se evalúan:

- a) Dominio del idioma.
- b) Metodología de la enseñanza del idioma.

En lo que se refiere al aspecto metodológico el sustentante tiene que presentar una clase que es observada por un jurado y de la manera como se desempeñe en la clase depende que apruebe este rubro. Cabe aclarar que la presentación siempre se realiza en el área de la modalidad denominada “posesión”, no se considera en esta etapa de la prueba la modalidad de comprensión de lectura. En ningún caso se demanda del profesor una actividad de investigación. A este respecto resultaría conveniente también sugerir un modelo de investigación que se desarrollara en el CLE a partir del cual pudiera integrarse la labor de los docentes de dicho claustro. La investigación realizada por el profesor se encuentra limitada a su propia iniciativa, pues el mismo tiene que adecuar sus horarios, improvisar material y equipo, en otras palabras, utilizar recursos propios.

Este es el contexto del profesor de lengua extranjera del CLE; una vez identificados los factores académico-laborales que influyen en su labor docente resulta más clara la posición del profesor respecto al proceso de comprensión de

lectura, si consideramos que en los filtros que tiene que pasar no existe uno referente a la capacidad para conducir cursos de Comprensión de Lectura.

Surge entonces otra contradicción entre la preparación de los profesores y la postura de los cursos de Comprensión de lectura (CL) ya que el profesor tiene que auxiliarse del libro del CLE, el cual tiene un diseño basado en un enfoque gramatical que considera a la lectura como un producto, no un proceso. Por otra parte tenemos que la demanda hacia los profesores ha sido que logren evidenciar una práctica educativa basada en el enfoque comunicativo, dicho enfoque subraya lo siguiente:

“El lenguaje es aprendido mejor
cuando el enfoque no está en el lenguaje,
sino en los significados que comunica”.

(Goodman, 1992:20)

Estas dos perspectivas(audiolingual y comunicativa) permean la labor del docente; la respuesta inmediata del profesor es seguir el libro con las actividades que se indican , algunas razones para esta inercia son ; no existe la posibilidad de un texto alterno, ya que los libros son elaborados por docentes del CLE y no se permite utilizar auxiliares didácticos sustitutos, además el docente no tiene tiempo para diseñar sus propios materiales (en el caso que supiera hacerlo a partir de fundamentos teóricos – metodológicos con los cuales justificar su propuesta) esto nos conduce a otro aspecto que influye también en la práctica docente, las horas de desarrollo, esto es , el tiempo en que el profesor pudiera llevar a cabo algún tipo de investigación. Los docentes de mayor antigüedad son los que se han

dedicado a la elaboración de los libros de CL y la razón de su dedicación tiene que ver con la asignación del número de horas de desarrollo, por su antigüedad gozan de mayor número de horas de este tipo, es decir los factores determinantes para que alguien elabore un libro son: la experiencia, las horas de desarrollo y lo último que se considera es el conocimiento del área. Al no existir foros de discusión o de análisis no existen los medios para hacer observaciones a la propuesta de aprendizaje de los libros. Cuando alguno de los autores es cuestionado acerca de las bases teóricas desde donde se elaboró el libro, la respuesta es siempre que la experiencia les permite tener una visión más clara acerca de la lectura en inglés que al resto de los profesores que apenas están empezando. De este juicio se desprende su postulado de que no hay vinculación entre teoría y práctica y que la teoría nunca se aplica en el salón de clases. Resulta claro que cuando hablan de su experiencia nunca mencionan en que elementos ha estado basada dicha experiencia o cómo ha enriquecido ésta su labor docente.

Estos mismos profesores elaboran los exámenes de la modalidad de comprensión de lectura y este hecho nuevamente limita la labor de los profesores, ya que las respuestas que se piden en los exámenes deben ser muy precisas, deben ser el resultado de una traducción, debido a que los ejercicios desarrollados durante el curso (siguiendo las actividades del libro) han estado enfocados a la decodificación en detrimento de una comprensión significativa y relevante

Se puede pensar que los docentes podrían trabajar los mismos textos con un objetivo distinto, pero no es posible que el alumno enfrente un examen que demanda la traducción, cuando en el trabajo cotidiano se trabajó la comprensión

de los materiales de lectura, ya que una traducción requiere un alto nivel de dominio del sistema lingüístico, tal nivel no se logra y el alumno cree que puede compensar esta deficiencia recurriendo al diccionario; el alumno busca en él todas las palabras que aparecen en el texto para asegurarse de que puede obtener información del material de lectura, mientras que en el proceso de comprender un texto, la lectura es una reconstrucción del significado.

Esto ha llevado a el CLE a una inmovilidad peligrosa, ya que el docente termina convirtiéndose en un diccionario parlante y en un verificador de respuestas, es decir él determina que respuestas son correctas y cuáles no lo son, el grupo no interviene en la toma de decisiones respecto a las respuestas de los ejercicios.

Decíamos que la traducción demanda un alto dominio de la lengua meta, de hecho es la última etapa en el aprendizaje de una lengua, para desarrollar cursos de traducción tendría que efectuarse un proceso de selección para tales cursos, y en ese proceso sería necesario examinar el dominio de inglés en los estudiantes, pero esto no sucede y entonces el alumno de los cursos de CL enfrenta textos en lengua extranjera con actividades orientadas a la traducción para la cual no tiene los elementos lingüísticos necesarios, como consecuencia, el lector se queda en un nivel de decodificación.

Hasta fechas recientes es que se ha empezado a gestar una vida académica que pretende una interacción y comunicación entre la planta docente del CLE, se han organizado cursos específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, otros más para preparar a los docentes de lenguas para los exámenes de oposición, ya que éstos son especiales en cuanto sus procedimientos del resto de las disciplinas. Se ha invitado a profesores de otras instituciones para dar cursos o

bien socializar sus investigaciones. La participación de los profesores ha sido entusiasta y comprometida, esto nos muestra que existe la disposición para trascender el rol de operativizador y empezar a desterrar viejas tradiciones como aquella en que se aseguraba que el profesor sólo debía preocuparse por preparar adecuadamente sus clases; que en el CLE no se necesitaban investigadores, por el contrario lo que hacía falta eran profesores que supieran cómo dar una clase.

La última hazaña de los docentes del CLE y que muestra su disposición al trabajo, lo constituye el haber realizado una tarea asignada por la dirección de la escuela: la elaboración de los programas de las lenguas del CLE. Este fue un hecho histórico ya que, después de 25 años de carecer de una “*propuesta de aprendizaje*” (Díaz Barriga 1980:28) el claustro de profesores inició el primer movimiento para constituirse como una propuesta educativa significativa para las carreras que integran el plan de estudios de la FES Aragón. Este documento le permitirá al docente reflexionar y cuestionar tanto los procedimientos como los contenidos de los libros de Comprensión de lectura, ya que a decir de Antonio **Alatorre (1992:300)**

“Es difícil motivar a los alumnos
cuando lo que se les pide leer y
escribir, no tiene relación con
lo que ellos son, con lo que ellos
piensan, con lo que ellos hacen”

Una vez hecha la mención a los programas como el resultado de un trabajo reciente, continuaremos con un análisis más profundo del libro de Comprensión de Lectura en Inglés Nivel 1, ya que la propuesta de nuestro trabajo reside

principalmente en el tipo de auxiliares didácticos que se emplean para CL y surge a causa de que el enfoque en que se basa dicho material ya no es una explicación suficiente para el fenómeno de lectura. Estos materiales han sido rebasados y no cumplen con los propósitos que se demandan de cualquier libro de texto diseñado para trabajar la comprensión de lectura

1.6. MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN EL CLE PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

En lo que concierne a los materiales, se han trazado dos caminos que muestran la incongruencia y la falta de elementos teóricos por parte de los docentes del CLE.

En la modalidad de “posesión” se utiliza actualmente la serie llamada “American Headway”, cuyo enfoque se presume comunicativo. Sus autores son Lis y Hohn Soars. Aunque resulta importante realizar un análisis de estos materiales, se decide concentrarse en los materiales de lectura ya que dicho análisis extendería el presente trabajo, además nos alejaría de la modalidad en la que estamos enfocados.

En lo que respecta a la modalidad de comprensión de lectura, los libros fueron diseñados en los 70s. Los autores estaban influidos por el enfoque estructuralista que seguramente fue el que apareció en sus planes y programas de las escuelas donde estudiaron. En los 80s, un equipo de profesores realiza una revisión de los libros y pretenden hacer creer que los reelaboraron cuando solamente cambiaron los textos por otros de publicación más reciente, pero la propuesta lingüística no se cambió y por consiguiente tampoco la teoría de aprendizaje. Desde entonces

no se ha realizado ninguna revisión a estos materiales y continúan utilizándose para todas las licenciaturas que la institución ofrece, así como en el nivel de posgrado, específicamente en las áreas de Pedagogía, Derecho y Economía.

El contenido de los libros es principalmente lingüístico, ya que enfatizan los aspectos gramaticales y los textos son seleccionados con base en una explotación gramatical, es decir se selecciona el texto en la medida que sea útil para enseñar determinado punto lingüístico. De esto se desprende que la progresión de contenidos sigue el orden que un sílabo basado en estructuras gramaticales. Este orden va de lo fácil a lo difícil. La lectura es utilizada como un medio para enseñar el sistema lingüístico y los contenidos quedan relegados, lo importante no es el mensaje sino lo que el texto aporte para la enseñanza de la gramática. De esta postura se deduce que lo importante es la competencia lingüística, y la lectura no se concibe como un proceso sino como una decodificación de símbolos.

Los textos que integran los libros no están enfocados a alguna carrera en especial, y aunque han sufrido revisiones, éstas se han realizado en un nivel superficial los autores cambian algunos textos, pero el enfoque en que se basa el diseño de los libros es el mismo, la preocupación ha sido sustituir los textos pero respetando el enfoque audiolingual de dichos materiales, como lo importante no es el contenido de las lecturas sino la gramática entonces no debe preocupar el tipo de mensaje, ni la manera en que los alumnos enfrentan los textos (tipo de estrategias o estilos de lectura) ya que lo preponderante es la gramática, y conociendo la gramática podrán leer cualquier tipo de texto. Esta característica de los libros los sitúa nuevamente en el enfoque estructuralista. Recordemos que líneas arriba se mencionó que estos libros habían reemplazado a los programas, es posible decir

entonces que la propuesta del CLE en el área de comprensión de lectura sigue siendo desde el estructuralismo si consideramos los libros que emplea, y que además al convertirse éstos en los ejes rectores del proceso de aprendizaje resultaban insustituibles, la mejor prueba de esto último es que hasta la fecha no han sido revisados por los docentes del claustro de lenguas extranjeras y mucho menos modificados, reelaborados o aún diseñados desde un enfoque diferente.

Los contenidos que presentan los textos han sido llamados por los autores como de "cultura general", y se parte del supuesto de que es la única alternativa para satisfacer la demanda de las diversas carreras de la institución. Estos textos han sido tomados de revistas tales como; "Time", "Newsweek", "People", entre otras. El alumno lee textos que no tienen relación con su área de estudios, ni con su campo laboral y es sabido que a nivel profesional o de posgrado es indispensable la consulta de textos especializados en un área de conocimientos específica que requiere por igual de un vocabulario especializado con el cual debieran estar familiarizados, pero nuevamente se deja sentir la influencia del estructuralismo en los autores ya que se evidencia que la competencia lingüística guiará al alumno hacia la competencia comunicativa . Nuevamente aparece el papel preponderante de la gramática sobre los contenidos. Lo preocupante es que dan por hecho un supuesto que todavía es motivo de investigación, especialmente por el lingüista Charles Alderson que al respecto manifiesta:

“Existen dos líneas de investigación que deben recorrerse respecto a los problemas que enfrenta el alumno en la lectura en un idioma extranjero, las dificultades son de tipo estratégico o bien de dominio lingüístico o de una incapacidad de comprender lo leído aún en la lengua materna.

(Aldersen 1977:89).

Otra característica que ubica nuevamente en la postura audiolingual a los materiales que estamos analizando es la preocupación por prevenir los errores en los alumnos al momento de leer, volviendo indispensables las listas de vocabulario con significado en español de aquellas palabras que el profesor “cree” le resultarán difíciles a los lectores, esto es, el profesor adivina las dudas de los alumnos, sin considerar que:

“El error puede convertirse en una estrategia didáctica” **(Pasut,1993:24).**

Las explicaciones gramaticales que aparecen, intentan ser un apoyo al alumno, pero son gramáticas descriptivas, reglas que se suponen deben aprenderse los alumnos para no equivocarse al utilizarlas en las lecturas del libro. Al final de libro aparece una lista de los verbos utilizados con mayor frecuencia según la opinión de los autores, se pretende que esta lista le permita al alumno encontrar rápidamente el significado de algunos verbos.

Se especifica al inicio de la lectura la estructura gramatical que va a trabajarse y que deberá ser identificada en el texto, se sugiere que una vez realizado esto, el profesor explique dicho punto gramatical, después el alumno lee el texto y contesta algunas preguntas. Como puede verse no se diseñan los materiales siguiendo una secuencia que permita al alumno involucrarse y participar activamente en el acto de leer. Díaz Barriga (1980:25) nos habla de una secuencia que incluye actividades de apertura, desarrollo y cierre para una sesión de aprendizaje, pero esto no es retomado en la organización de actividades del libro en cuestión.

No hay una explotación de los elementos visuales de los textos, que permiten al alumno tener más elementos para la comprensión del mismo.

No existen tampoco actividades que activen los marcos referenciales de los alumnos, lo que Smith (1978:68) llama información no visual.

Remitiendo nuevamente toda la actividad lectora a la búsqueda de palabras desconocidas, para llegar a la traducción del texto.

Después de revisar la propuesta de los libros de CL en inglés, resulta importante realizar una valoración del programa que ha sido elaborado recientemente en el CLE para el departamento de inglés y de manera específica el que corresponde a Comprensión de Lectura.

1.7. ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

La elaboración de los programas fue realizada a partir de una petición de la dirección de la escuela. El claustro de profesores en su totalidad participó en un

taller en el cual se manejó la información que sirviera de soporte a los docentes para que quedaran plasmadas sus experiencias en dicho documento. La importancia de este documento radica en que el programa de estudios es un documento curricular, una propuesta que orienta el proceso enseñanza–aprendizaje y que implica la selección de los objetivos de aprendizaje, es decir los comportamientos y contenidos académicos que deberá dominar el alumno; la secuencia óptima en que se deberán ir alcanzando; la metodología de enseñanza y los recursos pedagógicos que se consideren eficientes para dicho fin, así como los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Al tener estos elementos deberá resultar más claro para los docentes de inglés el desfase de la propuesta que encierran los libros de la materia. Es a partir de la relación que guarda el programa respecto a los materiales de enseñanza, que resulta indispensable el análisis del mismo. En el apartado correspondiente a la instrumentación didáctica es donde podemos ubicar a los libros de texto. Al respecto Díaz Barriga (1980:10) señala tres momentos básicos en la planeación educativa:

- a) Organización de un marco referencial.
- b) Elaboración del programa.
- c) Instrumentación didáctica.

Díaz Barriga sitúa en la primera área el plan de estudios, dentro del cual se concibe el programa de la materia, como consecuencia el libro manifiesta relaciones a través del programa con el plan de estudios y depende ampliamente de las especificaciones establecidas en éste. Es por esto que nos detenemos en el

estudio del programa de la asignatura ya que éste determina los elementos que deberán confluír en los libros de la materia.

El análisis del programa puede ser a partir de sus salidas o resultados o logros. Esta validación se refiere fundamentalmente al rendimiento de los estudiantes y requiere de diversos instrumentos, tales como pruebas (de comprensión de lectura en inglés, encuestas a profesores y alumnos, entrevistas a coordinadores de la institución, etc.). Tal análisis extendería excesivamente los límites de esta tesis, ya que no se considera en esta investigación la reelaboración del programa. Otra alternativa consiste en el estudio de las propuestas teóricas, de contenido y de ordenamiento que el programa expone.

Un primer plano de análisis es el enfoque que preside al método y que **Richards y Rodgers (1982:154)** explican como:

“Aquellas aseveraciones, valores y teorías acerca de la lengua y del aprendizaje de la lengua que operan como constructos axiomáticos que proveen un fundamento teórico de la labor docente”.

Empecemos entonces por revisar el enfoque del programa de comprensión de lectura.

A partir del objetivo general de la materia: “Habilitar al estudiante para entender textos en lengua extranjera”, se descubre una perspectiva dentro de lo que se ha llamado enfoque comunicativo, ya que dirige la atención al lenguaje como vehículo de mensajes, según se enuncia en el programa, y no al lenguaje como forma.

Dentro de la concepción comunicativa cabe también el tomar en cuenta las necesidades del alumno, el centrar en éste los objetivos de la enseñanza ubica la orientación del programa en el enfoque comunicativo, no obstante no menciona nada nuevo respecto a los criterios de selección de los contenidos de las lecturas que deben integrar a los libros, no se muestra una preocupación para que los textos estén relacionados con los intereses académico-laborales de los alumnos. Una vez esclarecidos los elementos que ubican, desde la óptica de este trabajo, a los materiales de lectura en la corriente audiolingual, ahora el programa pretende presentar otra visión: la comunicativa; pero sin modificar la estructura de los libros, esto es, aunque el programa es un avance en la enseñanza de idiomas extranjeros en el CLE, deja elementos sin aclarar o puntualizar, y por otra parte hace mas patente la necesidad de cambiar la visión en el diseño de materiales de lectura. De esta preocupación surge nuestra propuesta pedagógica, misma que amplía el objetivo general del programa elaborado y pretende conformar una alternativa pedagógica rescatando la visión del inglés con propósitos específicos, así como la significatividad de materiales y recuperar la visión de la lectura como un proceso de comprensión y no sólo como una decodificación desde una visión comunicativa. Dentro de esta corriente comunicativa se acepta también la propuesta de que es posible aprender una habilidad aislada (en este caso la lectura).

Otro aspecto es que en el programa se hace énfasis en la utilización de materiales auténticos, lo que nuevamente nos sitúa en el enfoque comunicativo .Pero no hace mención a que estén relacionados con las áreas de estudio de los alumnos.

Respecto a la progresión de contenidos resulta evidente la concepción comunicativa ya que se han organizado partiendo de la clasificación de Munby (1989:54) y no únicamente tomando como base el sistema lingüístico. La cuestión es que sólo se copia la lista de habilidades de Munby, pero no se aclara de donde proviene, o cómo van a servir al alumno, es más ni siquiera se dan los créditos al autor, ya que se presenta como un producto del equipo de trabajo que se conformó para la elaboración del programa de esta área.

El programa hace una sugerencia general sobre el papel de la gramática en el curso; gramática como uso, no como norma. Sin embargo no especifica los conocimientos gramaticales que constituirían ese uso. La decisión queda en manos del profesor. Al respecto, es necesario mencionar la propuesta de una gramática pedagógica, que todavía no se concibe en el programa como un punto de partida para trabajar el aspecto lingüístico; esta gramática pedagógica tiene que ver con una reconstrucción y elaboración propia por parte del alumno de reglas de uso de la lengua.

Este documento sólo menciona dos tipos de estrategias de lectura (skimming y scanning) y las considera en rubros como lectura general y detallada; sugiere iniciar con una lectura general y después pasar a una detallada, pero omite el proceso por el cual se pasa de una fase a otra. No adopta un modelo de comprensión de lectura en lengua extranjera, el cual pueda explicar la manera cómo el programa concibe la lectura.

No existe relación entre el trabajo final presentado como programa y la bibliografía sugerida, ya que la sola revisión de dicho material de consulta habría esclarecido

para los diseñadores del programa los elementos y omisiones que se han analizado en este apartado de nuestro trabajo de investigación.

Nuestra interpretación del programa ha rescatado los elementos teóricos y de contenido ya que son los que afectan directamente el diseño de los auxiliares didácticos y en nuestro caso muestran con más claridad la incongruencia entre la orientación de los libros y la del programa de CL.

Consideramos que el programa de la asignatura es una necesidad pedagógica para orientar al profesor y al alumno, para aclarar objetivos y facilitar el trabajo docente. El programa no debe ser tomado dogmáticamente por el docente, el alumno o el elaborador de materiales didácticos.

Además de los problemas que provoca el hecho de que los libros descritos hayan sido sustitutos del programa y validados únicamente por la experiencia de los autores; se generan otros más en el primer intento de elaboración de programa ya que no resulta muy claro en sus metas respecto a la comprensión de lectura. Sin embargo se ha presentado hasta este punto un desfase, una incongruencia entre los propósitos de ambos materiales, y es en este desfase de donde parte nuestra propuesta para la comprensión de lectura en inglés. Pero antes de desarrollarla, hace falta tener más información acerca de otro elemento imprescindible del proceso enseñanza-aprendizaje: los alumnos.

1.8. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DEL CLE EN LA FES ARAGÓN

La coordinación del CLE informó que hay una existencia de 400 alumnos en los distintos cursos, la mayoría de ellos trabaja. Según el mismo informe las edades de los alumnos de los cursos de CL fluctúan entre los 18 y los 22 años.

Los alumnos que provienen de los CCH han cursado durante dos semestres la materia de Comprensión de textos en inglés. Aquellos que finalizaron sus estudios en la preparatoria no tienen experiencia en cursos de CL, ya que ellos trabajaron cursos de “posesión”.

En una investigación realizada por la Maestra Silvia Flores (2004) y un equipo de profesores del CLE acerca del tiempo de lectura en español y en inglés durante la semana por parte de los alumnos, se encontraron los siguientes datos:

- El tiempo que dedican a la lectura en español es apenas de 1 hora.
- Los materiales que leen en español son los documentos que le demanda la carrera, periódico y revistas.
- Los alumnos no habían tenido que consultar ninguna bibliografía en inglés.
- Los textos que habían enfrentado eran instructivos de aparatos eléctricos.

Los grupos para los cursos de idioma se conforman de manera heterogénea, es decir en un grupo convergen alumnos de diferentes carreras. La única excepción es la carrera de Derecho, la cual se ha preocupado porque los alumnos que pertenecen a dicha carrera queden inscritos en un grupo especial. El primer paso al menos a nivel administrativo se ha dado; corresponde ahora al CLE dar una respuesta a el interés que muestra la jefatura de carrera de la licenciatura en

Derecho para que los estudiantes de esta orientación reciban cursos especialmente dirigidos a su ámbito académico.

1.9. PROYECCIÓN DEL CLE DE LA FES ARAGÓN

Hasta ahora el CLE no representa un proyecto significativo para los estudiantes de las diversas carreras, ya que el aprendizaje de un idioma extranjero se ha etiquetado como un requisito, el cual debe ser cumplido con fines administrativos pero no siempre académicos, sobre todo en el área de Comprensión de lectura en donde la matrícula desciende semestre con semestre. Los diversos intentos por mostrar un proyecto académico que sustente la orientación teórica del CLE respecto al proceso educativo han descansado en los libros de texto, especialmente los de CL, ya que fueron elaborados por profesores del CLE. Dichos materiales didácticos fueron durante casi 30 años los documentos rectores sobre la enseñanza del inglés. En un período que comprende los años del 97 al 98 hubo recorte de horas para el centro de lenguas por falta de presupuesto. De todos los departamentos, el único afectado fue el CLE. La razón de este acontecimiento se encuentra en que los idiomas extranjeros no han sido considerados como un parte fundamental en la formación integral de los alumnos. Una muestra de lo anterior es que desde el 75 hasta el año 2002 no se contaba con un programa de estudios. Sin este documento no era posible establecer lineamientos acerca de una propuesta de inglés con propósitos específicos, de tal manera que los alumnos enfrentaran desde el primer momento textos relacionados con su área de estudios, lo cual les hubiera permitido consultar

textos de su especialidad para apoyar sus investigaciones, y a los profesores de Derecho, la posibilidad de asignar la consulta de bibliografía en inglés.

Un paso muy importante ha sido la elaboración de los programas, para fundamentar el quehacer docente del CLE; otra fase importante es el inicio de una vida académica que no existía, en donde se han diseñado cursos dirigidos especialmente a los docentes de lenguas extranjeras, a diferencia de los años anteriores en donde los profesores no se acercaban a los cursos que la DGAPA convocaba, teniendo que desplazarse a otros lugares para inscribirse en cursos de actualización dirigidos a profesores de lenguas extranjeras, ya que en la institución no había nada específico para ellos.

El CLE puede lograr la proyección que no ha tenido si trasciende sus fronteras y sus profesores empiezan a dirigir cursos en los que participen docentes de las otras carreras de la institución y aún de otras instituciones, esto nos permitiría iniciar una actividad investigadora que hasta ahora se ha soslayado e incluso llegar a organizar coloquios internos de los trabajos de investigación realizados (algo similar a la experiencia que como alumnos hemos vivido en el programa de la maestría en Pedagogía). Otro rubro importante es la publicación de artículos o de los avances de las investigaciones y gestionar espacios donde se publiquen dichos trabajos. A partir de que el CLE cuenta con programas se vislumbra más cercana la posibilidad de reelaborar los auxiliares didácticos ya existentes, o aún mejor, de elaborar otros que estén más cercanos a los lineamientos teóricos que, aunque de manera incipiente, ya contempla el programa. Al estudiar la lectura desde un enfoque comunicativo es más fácil buscar la congruencia entre las investigaciones actuales y el diseño de los materiales de lectura, estamos

hablando de que los libros para los cursos de comprensión de lectura sean diseñados y elaborados tomando en cuenta las necesidades académico-profesionales de los alumnos y se proyecten hacia la significatividad de materiales, pretendiendo una motivación intrínseca en los alumnos respecto al aprendizaje de una segunda lengua.

Una fase siguiente sería la elaboración de libros específicos para cada carrera de las que contempla el plan de estudios de la Institución.

Un propósito así demandaría reuniones de academia en las cuales se revisarían los materiales para enriquecerlos y actualizarlos, con el fin de que no pierdan vigencia.

Esto permitiría al CLE consolidarse como un proyecto que auxilie en la formación integral del alumno y deje de ser sólo una materia que debe acreditarse como requisito y que sólo eso le signifique a los alumnos, debido a que no se ha constituido como la herramienta o el medio que le ayude a consultar información en lengua extranjera, y menos le contribuye a su formación y consolidación como lector autónomo, fomentando la investigación de fuentes en inglés. Los primeros pasos se han dado, la siguiente tarea es darles la orientación comunicativa a los materiales de lectura que se diseñen. Esta tarea está relacionada con el objetivo de la presente investigación: Elaborar una propuesta pedagógica para la comprensión de lectura en inglés en la carrera de Derecho.

Este es el contexto en el que se encuentra el CLE, los distintos elementos que los componen han sido revisados ya que son los personajes del proceso educativo del CLE. Sin embargo se espera obtener más información con la investigación de campo, que se ha proyectado para el capítulo tres en donde se busca verificar

entre la población académica estudiantil la pertinencia de nuestra propuesta pedagógica que derivaría en el diseño de un libro para la comprensión de lectura en inglés nivel 1, con una orientación de Inglés con Propósitos Específicos, basado en la concepción de lectura en lengua extranjera del enfoque comunicativo y en la teoría del aprendizaje significativo

Resulta necesario revisar la bibliografía y las investigaciones más recientes acerca del proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera y de este punto nos ocuparemos en el siguiente capítulo, en donde integraremos la teoría lingüística y la teoría de aprendizaje para esclarecer nuestra postura respecto al proceso de la comprensión de lectura en lengua extranjera.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN

INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA

PSICOLINGÜÍSTICA

Un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras abarca tanto teorías acerca de la naturaleza de la lengua como teorías sobre el aprendizaje de esa lengua, por lo que la metodología para la enseñanza de un idioma se fundamenta explícitamente en una o varias teorías del funcionamiento de la lengua y en teorías sobre como se aprende una lengua. Las teorías que apoyan al enfoque se relacionan directamente con el diseño de métodos de enseñanza, ya que propician las bases para determinar los objetivos y el contenido del programa para el estudio de un idioma. También se relacionan con los procedimientos metodológicos ya que proporcionan la justificación psicolinguística para la selección de actividades de aprendizaje.

Los modelos de descripción de una lengua proporcionan los axiomas y el marco teórico de apoyo que son la base de las metodologías de enseñanza, pero por sí solos están incompletos y necesitan ser complementados por las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras. Un ejemplo de esto sería la vinculación del estructuralismo (una teoría lingüística) con el conductismo (una teoría de aprendizaje) que devino en el enfoque audiolingual. Un ejemplo más es el enfoque comunicativo, que por una parte se apoya en la gramática generativa-transformacional; la gramática nocional-funcional, el registro de la lengua y el análisis del discurso y por otra parte en el cognoscitismo

2. TEORÍAS DE DESCRIPCIÓN DE LA LENGUA

El enfoque comunicativo nace como una explicación más amplia a la interpretación que proponía el estructuralismo. Cabe decir que ni el estructuralismo, ni la gramática generativa, se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia de idiomas extranjeros. Pero un extraño afán condujo a los diseñadores de programas a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos.

El enfoque comunicativo como su nombre lo sugiere tiene que ver con la comunicación. Las definiciones de comunicación tienden a presentar varios conceptos comunes, como son; la interpretación, la negociación y la expresión. Siguiendo a lingüistas como: Candlin (1980), Morrow (1979) y Widdowson (1978) la comunicación es entendida en este trabajo con las siguientes características:

- a) es una forma de interacción social, por lo tanto se adquiere y se usa en la interacción social.
- b) Involucra un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y mensaje.

- c) Ocurre en el discurso y en contextos socioculturales, los cuales limitan el uso adecuado del lenguaje y también proveen claves para corregir las interpretaciones de las ideas.
- d) Es efectuada bajo límites de tipo psicológico y otras condiciones tales como la memoria, fatiga y distracción.
- e) Siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir, prometer, etc.)
- f) Involucra un lenguaje auténtico opuesto al de los libros de gramática.
- g) El éxito de la comunicación es juzgado con base en el resultado real.

La definición siguiente nos parece adecuada, puesto que abarca los aspectos fundamentales de la comunicación:

“Comunicación es el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos a través del uso de símbolos verbales y no verbales, de los modos oral y escrito y de procesos de producción y comprensión”.

Canale (1983:74)

2.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Dell Hymes elaboró el concepto de competencia comunicativa buscando integrar el conocimiento y el uso real de la lengua. Hymes señaló que la mayor falla del concepto de competencia propuesto por Chomsky reside en que éste no toma en

cuenta la cuestión de la propiedad de la oración, no considera el hecho de que el enunciado no es solamente correcto desde el punto de vista gramatical sino que es además apropiado para el contexto y evento comunicativo en que es usado. De acuerdo con Hymes la competencia comunicativa abarca varios componentes que llamaremos en este trabajo subcompetencias:

- a) La subcompetencia lingüística: indica si el enunciado es formalmente posible de acuerdo con la gramática.
- b) La subcompetencia sociolingüística: indica si el enunciado es apropiado al evento comunicativo en su conjunto.
- c) La subcompetencia psicolingüística: indica si el enunciado tiene las características que facilitan su procesamiento y comprensión, como su extensión, la organización interna entre la información ya conocida y la información nueva.

Los teóricos de la adquisición de lengua extranjera como Savignon (1980), Widdowson (1978), Canale y Swain (1979), entre otros sugieren otras subcompetencias importantes:

- d) La subcompetencia estratégica: indica cómo usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos disponibles para lograr una comunicación eficiente, se trata del uso de estrategias comunicativas.
- e) La subcompetencia discursiva: indica cómo utilizar los recursos necesarios para que los enunciados tengan cohesión y coherencia

Si la comunicación es un proceso podemos entonces considerar a la competencia comunicativa como el juego de habilidades que se necesitan para iniciar dicho proceso; para **Canale y Swain (1980:56)** es entendida como:

“Los sistemas que subyacen en el individuo tanto de conocimiento como de habilidades requeridas para la comunicación”.

Para **Widdowson (1979:67)**

“Tener competencia comunicativa implica la habilidad de entender el discurso”.

El aspecto de conocimiento se refiere a lo que el individuo sabe acerca del lenguaje y acerca de otros aspectos del uso del lenguaje; las habilidades se refieren al grado de propiedad con que se utilice este conocimiento en una comunicación real.

A continuación se presenta un contraste entre la forma en que se concibe la enseñanza de lenguas en la metodología estructuralista, que es la visión que sirve de fundamento para el libro que se usa para trabajar la modalidad de comprensión de lectura en inglés en la institución y por otra parte la forma en que dicha metodología se concibe en el enfoque comunicativo, que es la base sobre la que se articula la propuesta pedagógica desarrollada en este trabajo.

2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS DE AYER Y DE HOY

Metodología audiolingual

Enfoque comunicativo

En el acto educativo el uso de la lengua materna

provoca temor

no provoca temor

ya que esta considerada como

responsable de los errores
de interferencia o interlinguales

el filtro obligado de todos
los aprendizajes

y es por esto que

se le rechaza

se le acepta.

La metodología

mecanicista

cognoscitiva

depende entonces de un enfoque

directo

indirecto

de la lengua extranjera, ya que

no recurre

recurre

a la lengua materna

se rechaza la traducción y las explicaciones en lengua materna; se utiliza la imagen para transmitir el significado de las palabras y como pantalla entre lengua extranjera y lengua materna

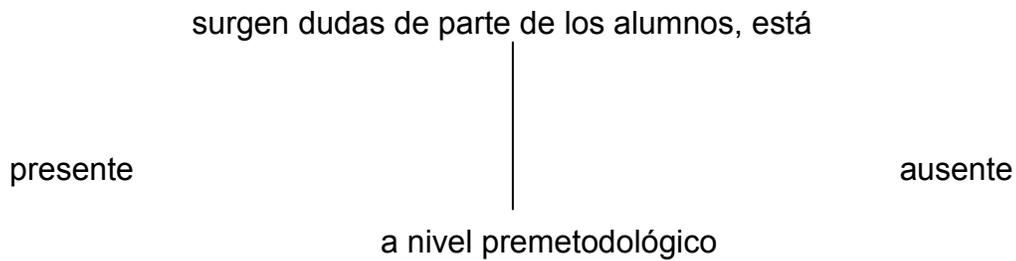
se acepta el uso de la lengua materna cuando el estudiante: reflexiona sobre las analogías y diferencias de los sistemas de comunicación de la lengua materna y de la lengua que se está aprendiendo.

- Manifiesta su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo en los momentos de conceptualización gramatical.
- Expresa las ideas contenidas en un documento auténtico cuando se están practicando estrategias de comprensión de textos, así como sus sentimientos y opiniones con respecto al texto;
- Reflexiona sobre las analogías y

diferencias que desde el punto de vista cultural surgen cuando entran en contacto dos idiomas que conllevan diferentes contextos culturales.

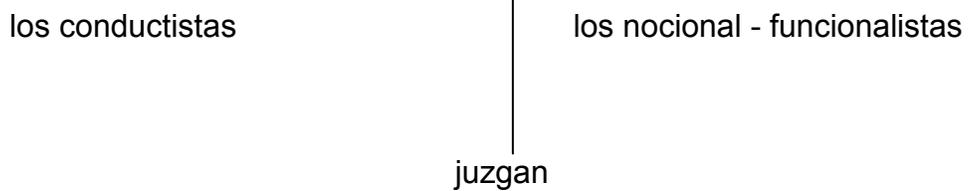
Nota: Recurrir a la lengua materna no significa regresar a las antiguas prácticas de metodologías tradicionales; en otras palabras: el medio de comunicación que más se debe utilizar en clase es la lengua que se está aprendiendo, ya que si siempre se hablara en la lengua materna de los estudiantes se correría el riesgo, muy grave, de pasar de una enseñanza “de la lengua” tal y como hoy se concibe, a una enseñanza “sobre la lengua” tal y como antes se concebía.

	Se constata que si la lengua maternal está	
ausente		presente
a nivel postmetodológico, en la práctica educativa, o sea que si es necesario recurrir a ella en el momento en que se imparte la clase y		



(cuando se elaboran los materiales para la enseñanza).

Esta insólita inversión de papeles es el resultado de que



la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera

para detectar las interferencias probables y prevenir los errores interlinguales, que se estima son los más peligrosos.

porque:

- La transgresión de la regla es un fenómeno natural y querer evitarlo sería una ilusión;
- El error intralingual, que se ha descuidado hasta aquí por atender al error interlingual merece toda la atención de los profesores;

- El uso de los documentos auténticos hace imposible evitar los riesgos de interferencia.

De todo esto salta a la vista que las vivencias lingüísticas del individuo

que aprenden son

ignoradas o explotadas insuficiente-
mente, al menos al principio

reconocidas y tomadas muy
en cuenta a todo lo largo

del proyecto educativo.

Efectivamente, en la medida en que dicho proyecto tenga como

objetivo lograr

la competencia lingüística

la competencia comunicativa

y se preocupe

más por las interferencias
que por las transferencias
la competencia lingüística

de igual manera de lo extra y
paralingüístico que de lo
lingüístico la competencia
comunicativa

se comprende que los

conocimientos verbales
de la lengua materna

conocimientos prácticos no verbales
de la lengua materna

sean considerados como adquisiciones

más bien molestias que útiles

valiosas, inmediatamente
transferibles para entablar la
comunicación con un extranjero.

Esta ayuda inicial, sobre la que la
didáctica funda todo un
procedimiento, hace más fácil la
adquisición de una competencia
comunicativa fuera del medio
natural donde esta competen-
cia se ejerce habitualmente.

La lengua materna se integra a la
enseñanza de lenguas extranjeras:

- Porque la lengua materna
aporta muchos elementos que
ayudan a construir el aprendizaje
de una lengua extranjera.

2.2 TEORÍA DE APRENDIZAJE

David Ausubel es un psicólogo que a partir de la década de los sesenta dejó sentir su influencia que en gran medida ha marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista. La corriente del cognoscitivismo es el resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y de disciplinas afines, tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología entre otras. No obstante su distinta procedencia, todas ellas comparten el propósito de estudiar, analizar, y comprender los procesos mentales. Existe la creencia generalizada de que el cognoscitivismo es un teoría homogénea pero en su interior se debaten corrientes y posturas múltiples y diversas. Las corrientes y aproximaciones más representativas del cognoscitivismo son:

- a) procesamiento de la información.
- b) aprendizaje significativo
- c) instruccional.

La teoría del procesamiento de la información está interesada en estudiar las maneras en que los sujetos incorporan, transforman, reducen, almacenan, recuperan y utilizan la información que reciben. El desarrollo de la teoría se debió en gran medida al reto representado en tratar de reproducir por medio de máquinas los mecanismos utilizados por la mente para extraer y utilizar la información que recoge del medio, problemática que se ha derivado en el campo de la inteligencia artificial. Otra aproximación es la teoría instruccional de Jerome

Bruner que enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento, ya que los humanos son seres activos dedicados a la construcción de su mundo. Finalmente la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien se ha dedicado a investigar el funcionamiento de las estructuras cognoscitivas de la persona y a determinar los mecanismos para lograr un aprendizaje significativo. Siendo ésta la teoría base de nuestra propuesta, se desarrollará más ampliamente.

2.2.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento.

De acuerdo con Ausubel es necesario diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. En primer lugar se diferencian dos dimensiones posibles del mismo:

- a) La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento
- b) La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizajes posibles: por recepción y descubrimiento mientras que en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo, la interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa o por descubrimiento significativo. Las dos dimensiones se muestran a continuación.

PRIMERA DIMENSION: Modo en que se adquiere la información.

RECEPCIÓN.

- *El contenido se presenta en su forma final.
- *El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.
- *No es sinónimo de memorización.
- *Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal).
- *Útil en campos establecidos del conocimiento.

DESCUBRIMIENTO.

- *El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.
- *Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
- *Puede ser significativo o repetitivo.
- *Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
- *Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.

SEGUNDA DIMENSION: Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

SIGNIFICATIVO.

*La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.

*El alumno debe tener la disposición o actitud favorable para extraer el significado.

*El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.

*Se puede construir un entramado o red conceptual.

REPETITIVO.

*Consta de acciones arbitrarias, al pie de la letra.

*El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.

*El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra.

*Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.

*Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

Estas situaciones no deben pensarse aisladas, sino como un continuo de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz.

El aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender. Así por ejemplo cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

a) Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las más relacionadas con las nuevas ideas.

- b) Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- c) Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
- d) Si una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

2.2.2 CONDICIONES PARA EL LOGRO DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Si se pretende que el aprendizaje sea significativo, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, así como la disposición de éste por aprender, además de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se habla de que haya relacionabilidad no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las claves de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de relacionabilidad sustancial, significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Resulta necesario mencionar que ningún aprendizaje se da en el vacío cognitivo; aún tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

El significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular.

2.2.3 FASES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

*El alumno percibe la información en piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.

*El alumno tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas empleando su conocimiento esquemático.

*El procesamiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimiento de otro dominio para interpretar la información.

*La información aprendida es concreta y vinculada al contexto específico.

*Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.

*Gradualmente el alumno va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías, para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas.

FASE INTERMEDIA

*El alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva, pero todavía el alumno no logra autonomía.

*Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.

*Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.

*El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

*Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como; mapas conceptuales y redes semánticas, así como para usar la información en la solución de tareas – problema, donde se requiera la información a prender.

FASE TERMINAL.

*Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase previa, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.

*Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.

*Del mismo modo las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.

*Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a ajustes internos.

*El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en:

- a) La acumulación de información a los esquemas preexistentes.
- b) Aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

En realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje podrá ocurrir sobreposición entre ellas.

Es evidente que la teoría de Ausubel integra los conceptos básicos del cognoscitivismo de una manera armónica. Esta propuesta tiene la ventaja de presentar la actividad de aprendizaje con el dinamismo que le hace falta al modelo del procesamiento de la información.

La enseñanza de lengua extranjera admite implícitamente los presupuestos básicos de la propuesta de Ausubel, de este modo observamos que:

- 1.- Sus diseños instruccionales (los programas y los materiales) se basan en la investigación de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- 2.- Los sílabos instruccionales están diseñados en espiral, esto permite que al inicio el alumno trabaje con los conceptos más generales que van diferenciándose progresivamente durante el proceso de aprendizaje.
- 3.- Las actividades didácticas de negociación permiten que los profesores sigan de cerca el proceso de asimilación de los conocimientos y conozcan los aspectos que están interfiriendo en este proceso.

4.- Finalmente los modelos más recientes del campo de enseñanza de lengua extranjera resaltan la importancia del proceso dinámico de interacción entre la realidad interna del estudiante y la realidad externa del entorno educativo

2.2.4. SIGNIFICATIVIDAD DE LOS MATERIALES.

El material debe tener contenidos con sentido, esto es, el contenido potencial del material debe ser no arbitrario y sustancial con la estructura cognoscitiva y tener un contenido lógicamente significativo. En donde haya un desajuste o existan pocas probabilidades de que un alumno comprenderá el material, se debe preferir un cambio de material más que tratar de cambiar al alumno. Se puede mejorar la lectura siempre y cuando se les provea un material que les sea comprensible, de fácil acceso en función de la información no visual operante, y de esta forma también es posible trabajar sobre la ampliación de conocimientos temáticos contenidos en el texto. Abundando sobre este punto, tenemos que aparte del conocimiento del lenguaje, hay otros tipos de información no visual. El conocimiento de la materia de estudio es similarmente importante; si se proporcionan a varias personas algunos artículos de física subatómica, de cálculo diferencial o de mecánica aeronáutica, se descubrirá que no son capaces de comprenderlo, no debido a alguna inadecuación del texto, el cual puede ser leído perfectamente bien por los especialistas, ni a causa de que exista un impedimento óptico, sino porque éstas carecen de los marcos referenciales apropiados. Para Smith (1978:39) este elemento es esencial ya que

“cuanto más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita y como consecuencia mientras menos información no visual esté disponible, más información visual se requiere”.

La lectura de este modo puede, independientemente de la habilidad real para leer que tengan los alumnos, presentar serias dificultades cuando se carece de la información no visual relevante para comprender el texto. Es en este punto que esta teoría se enlaza con la visión del Inglés con Propósitos Específicos. Desde esta propuesta teórica se asume que los alumnos usan el lenguaje para sus propios propósitos; fuera de la escuela el lenguaje funciona porque lo usan cuando quieren decir o comprender algo. Es en esta visión de enseñanza de lenguas que se basa la propuesta de seleccionar textos con contenidos relacionados al área de estudio de los alumnos, en este caso de la carrera de Derecho. Esta visión representa una de las bases teóricas de esta propuesta. Razón por la cual resulta importante hacer una revisión de esta perspectiva teórica en la enseñanza de lenguas.

2.3 INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS.

Las nuevas corrientes en el aprendizaje de lenguas, trajeron consigo nuevos enfoques nuevas maneras de ver este aprendizaje. La enseñanza de lenguas con propósitos específicos constituye uno de estos enfoques y se ha convertido en uno de los intereses más apreciados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El término ESP ha cambiado su significado con el correr del tiempo. En un principio la “S” significaba especial, pero pasó más tarde a significar “especifico” porque se pensó que la palabra especial sugería el hecho de que hay lenguas especiales dentro de un mismo idioma, además de sugerir también que el alumno va aprender una lengua restringida y esto no es cierto, pues el término especifico deja ver que se centra la atención en los propósitos del alumno. En este punto es donde se enfocan las semejanzas de distintos autores con sus respectivas definiciones del término ESP.

Ron Mackay y A.J. Mountford (1978:15) dicen que el término ESP se usa generalmente para referirse a la enseñanza del idioma inglés para un propósito claramente utilitario y agregan: este propósito se define generalmente con referencia a un requisito ocupacional. Más adelante afirman:

“El inglés con propósitos específicos implica una perspectiva especial, esta visión determina el área del lenguaje requerido, las habilidades necesarias y el rango de funciones que se requieren, pero no necesariamente implica un lenguaje especial”.

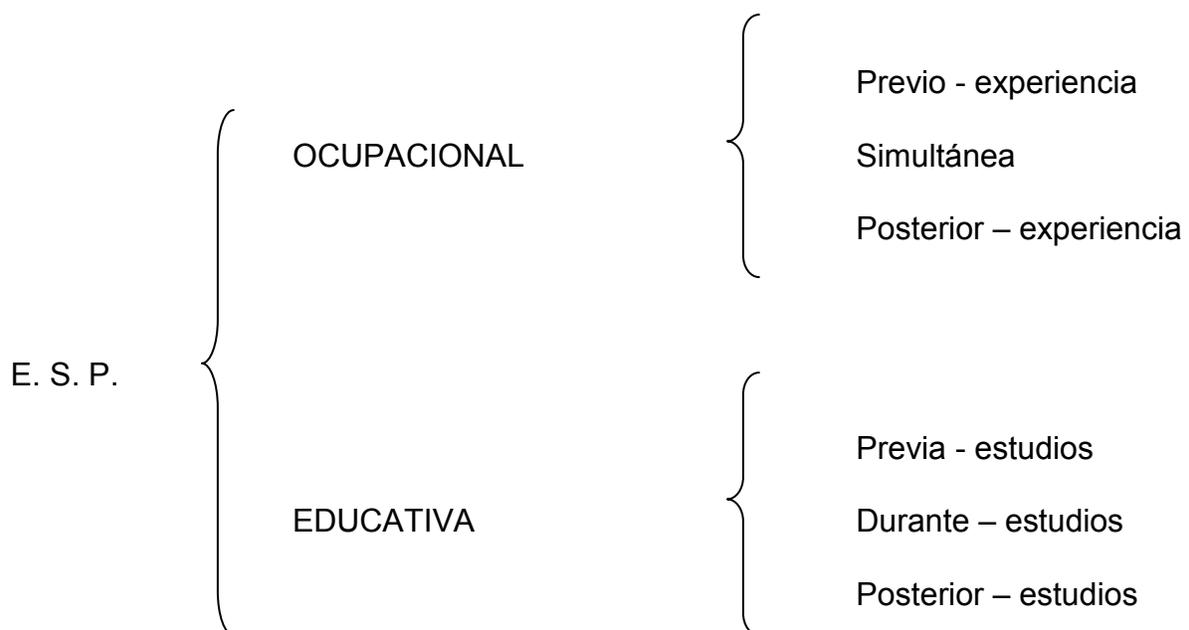
Esta definición delimita el rango de los propósitos dentro de los requerimientos ocupacionales y además explica que ese propósito específico determina las áreas del lenguaje que van a ser relevantes para cada caso. Es importante rescatar la noción de que no se trata de un lenguaje restringido, ya que esto no permitiría que el hablante se comunicara con efectividad en situaciones nuevas o en contextos

fuera de su entorno vocacional. Además la lengua usada en la ingeniería, o en la veterinaria, no ha demostrado ser diferente o restringida en cuanto a la sintaxis. Si bien se puede afirmar que hay diferencias de vocabulario y dentro de un campo puede haber más frecuencia de ciertas estructuras que en otra área del saber; pero esto no implica que podamos hablar de la existencia de lenguas distintas o especiales. Otra definición importante es la de **Peter Strevens (1977:95)**, en la que al igual que Mackay y Mountford habla de objetivos prácticos y utilitarios:

“Ampliamente definidos, los cursos de ESP son aquéllos en los cuales los materiales y el contenido están determinados principalmente no con base en criterios de una educación general, sino por requerimientos prácticos y funcionales del estudiante respecto del idioma”

Strevens presenta una subdivisión o taxonomía de ESP (1977:89)

TAXONOMÍA DE ESP DE STREVEN'S.



Así, Strevens considera que cuando se estudia inglés con propósitos específicos, estos propósitos pueden ser de dos tipos: de tipo ocupacional o de tipo educativo. Nuestra propuesta puede ubicarse en el tipo educativo, durante los estudios en la institución, pero con proyección al área laboral.

Este enfoque ha pasado por cuatro etapas principales. En la primera la preocupación era identificar los detalles gramaticales y lexicales de los diferentes registros. En la segunda etapa se puso atención al discurso o análisis retórico, es decir a la manera como los enunciados eran combinados en el discurso para producir significados. En la tercera fase la preocupación es establecer nexos entre el análisis del lenguaje y las razones de aprendizaje del lector, este proceso es generalmente conocido como análisis de necesidades. En esta etapa las necesidades del alumno están ubicadas en el centro del proceso de aprendizaje.

Mientras que en las dos primeras fases de desarrollo de ESP todo el análisis había estado en las formas de superficie del lenguaje, y en la tercera fase esto no había cambiado, en la cuarta fase se genera un cambio ya que se pretende mirar con más profundidad, considerando no el lenguaje por sí sino el proceso cognitivo que involucra el uso del idioma. La propuesta se centra en las necesidades del alumno, pero también atiende a los elementos teóricos que intervienen en el proceso de lectura, ya que éstos darán soporte al libro que se sugiere. A partir de los elementos enunciados en el campo de ESP, podemos expresar un concepto particular acerca de esta perspectiva educativa:

“ESP es una visión, dentro el enfoque comunicativo, para la enseñanza de un idioma extranjero en la cual todas las decisiones tanto de contenidos como de metodología están basadas en las razones para aprender dicha lengua por parte de los alumnos”

Avanzando con esta óptica cotejamos las características de los cursos de ESP con las de la institución y su población estudiantil – académica, hacia donde se proyecta la propuesta de trabajo:

- en un curso de ESP el estudio del idioma es una contribución subsidiaria a otro interés principal, este es el caso de los cursos de inglés que son clasificados como instrumentales.
- En la mayoría de los casos los estudiantes son adultos y con esto se asume que son falsos principiantes, es decir que han realizado cursos previos y ahora desean extender o adaptar su competencia a su particular campo de estudio o trabajo. Esto también es aplicable al contexto de la institución.
- La atención a las necesidades del alumno es un concepto clave en todo curso de ESP y por lo tanto también lo es el énfasis puesto en las razones para aprender por parte de los estudiantes.
- No se practican las cuatro habilidades lingüísticas, se le da prioridad a la habilidad o habilidades requeridas según los propósitos del alumno, nuevamente esto es aplicable a la escuela ya que existe la modalidad de comprensión de lectura..

- Existe una selección de vocabulario, patrones gramaticales, funciones o temas que conforman el contenido de los materiales a utilizar en el curso, en este punto nuestra propuesta apunta a la relación que deben tener los contenidos de los materiales de lectura con el área académica del alumno. Ya que como apunta **García Madruga (1999:79)** :

-

“La adquisición de conocimientos a partir de un texto escrito es producto de potencialidades de ese texto para activar esquemas o marcas conceptuales disponibles en la mente de los individuos “.

Dicho proceso de lectura es el elemento de soporte de este trabajo. El estudio de esta área nos permite plantear la propuesta pedagógica que se ha concebido, es por esto que resulta esencial realizar una revisión de la Comprensión de Lectura en lengua extranjera, desde la perspectiva de los enfoques mencionados anteriormente: El Enfoque Comunicativo y el Enfoque del Inglés con Propósitos Específicos.

2.4 EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

La lectura como comprensión del discurso, no involucra simplemente reconocimiento de lo que las palabras y enunciados significan, sino también el reconocimiento del valor que adoptan al asociarse con cada uno de los otros elementos en un discurso. Lo que sucede en el proceso de comprensión de

lectura es que intentamos descubrir activamente lo que el discurso significa a medida que avanzamos; prediciendo lo que sigue con referencia a lo que precede. La lectura en este sentido es un logro por medio del cual un discurso se crea en la mente a través de un proceso de razonamiento.

La lectura puede referirse a la habilidad para reconocer enunciados y sus significados como elementos lingüísticos o bien a la habilidad para reconocer la manera en que éstos funcionan como partes de un discurso. Esencialmente esta habilidad nos permite crear o recrear el discurso a partir de los recursos disponibles en el sistema de la lengua y en ocasiones de los símbolos convencionales

EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA

El estudio de la lectura no sólo compete a la lingüística; una de las ciencias de estudio que ha enfocado su atención en la lectura es la Psicolingüística que está formada por la lingüística y la psicología cognoscitiva. Una de las aportaciones importantes de la Psicolingüística consiste en enseñar el aspecto creativo del lenguaje. Otra aportación se refiere al énfasis puesto en los dos niveles del lenguaje:

La estructura superficial, que es la representación escrita o el sonido del lenguaje y la estructura profunda que es el significado. La psicolingüística considera a la lectura como un proceso cognoscitivo y enfatiza el poder creativo del lector que va más allá de las formas lingüísticas.

La comprensión de lectura es repetidamente conceptualizada como la recreación del texto escrito en la mente del lector. **K. Goodman (1982:22)** la explica como:

“..un proceso psicolingüístico mediante el cual el lector reconstruye un mensaje que subyace en el texto “.

Esta manera de concebir la lectura se enriquece con la aportación de Widdowson (1979:250) en donde plantea la comprensión de lectura como un proceso en el que el lector genera el significado del texto. Asimismo apunta que

“La lectura es una actividad racional donde el lector crea significado a partir de claves textuales”.

Widdowson(1979-89)

Gibson y Levin (1985:400) nos dicen que:

“Comprendemos el significado de una palabra, de un enunciado, o de un pasaje del discurso cuando aprehendemos la intención del escritor y relacionamos su mensaje a nuestros esquemas”.

Tomando en cuenta las aportaciones de la Lingüística y la Psicología, la Psicolingüística considera a la lectura como un proceso cognoscitivo y enfatiza el poder creativo del lector que va más allá de las formas lingüísticas. Dicho proceso de lectura es de una enorme complejidad, debido a esto es que han surgido gran variedad de modelos que intentan explicarlo.

2.4.1 MODELOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza de la lectura ha encontrado tres modelos, de los cuales nos ocuparemos en este apartado:

- a) El modelo de procesamiento de datos.
- b) El modelo de análisis por síntesis.
- c) El modelo interactivo.

En el primer modelo se asume que la lectura es un proceso por etapas que parte del estímulo visual y concluye en la representación mental del significado. Uno de los antecedentes de la aplicación didáctica de un modelo de este grupo se encuentra en Bloomfield, quien veía la comprensión como decodificación. El procedimiento de enseñanza arrancaba de instruir al alumno para que reconociera las equivalencias fonéticas del lenguaje escrito, por unidades discretas al principio, luego palabras y finalmente oraciones.

El segundo tipo de modelos, al cual pertenece el modelo de Goodman y que es el que se adopta para esta propuesta de lectura, pertenece a la corriente llamada psicolingüística o de análisis por síntesis y es empleada en la enseñanza de lectura en segunda lengua. El modelo apoya una perspectiva donde la actividad lectora se inicia en la mente del sujeto, quien planea y dirige los movimientos y procesos necesarios para recrear el significado del texto.

2.4.2 MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE LECTURA DE KENNETH GOODMAN

En contraste con los planteamientos centrados en el lenguaje como los modelos del primer tipo. El modelo psicolingüístico está centrado en el lector. **Goodman (1982:22)**, expresa que:

”Los lectores controlan activamente el proceso mientras leen”.

Otro aspecto importante del modelo psicolingüístico es la determinación de los elementos básicos que conforman el proceso de lectura. **Goodman (1979:49)** presenta el concepto de estrategia de comprensión como:

“Un amplio esquema para obtener,
evaluar y utilizar información”.

Específicamente el modelo de Goodman descubre cinco estrategias universales esenciales empleadas por los lectores de cualquier lengua:

LAS ESTRATEGIAS DE MUESTREO

El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector debe seleccionar de dichos índices solamente aquellos que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante.

ESTRATEGIA DE ANTICIPACIÓN / PREDICCIÓN

Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado, ya que son capaces de predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja.

ESTRATEGIAS DE INFERENCIA

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen.

ESTRATEGIAS DE CONTROL Y AUTOCORRECCIÓN

Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores controlan continuamente su propia lectura para asegurarse de que tenga sentido y el lector tiene estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas. Los lectores deben tener también estrategias de autocorrección, para reconsiderar la información que tienen o bien obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas.

El modelo psicolingüístico propone una imagen del lector como un formulador incesante de hipótesis, que dominan todas las predicciones, muestreos y

autocontrol en su proceso de lectura. Este esfuerzo continuo de formular hipótesis se dirige a la confirmación o refutamiento de ellas por parte del lector.

Desde la perspectiva de Goodman, los procesos de los alumnos se encontrarían presididos por sus conocimientos estructurados: los esquemas.

La lectura iniciada en la mente del lector se encuentra ampliamente determinada por el conocimiento de los índices preceptuales, léxicos y sintácticos ya adquiridos por el lector. La inferencia y las predicciones se derivan de los conocimientos adquiridos anteriormente. Lo que el lector espera encontrar en un texto a partir de sus esquemas domina el procesamiento discursivo.

De una teoría psicolinguística de la lectura derivaríamos procedimientos de enseñanza basados en la aplicación de conocimientos previos del alumno. Se ejercitarían las estrategias universales enunciadas por Goodman. La predicción, el muestreo o el autocontrol en los terrenos léxico – sintáctico, contenidas en el material, se harían a partir de lo conocido por los estudiantes.

De los dos modelos anteriores se desprende un tercero, el “Modelo interactivo de lectura”. Éste modelo propone que la comprensión de un texto se facilita si la información se corresponde con el conocimiento previo del lector y si éste puede entender el contenido lingüístico del texto. Según **Carrell (1988:34)** el modelo interactivo no funciona cuando el lector:

- a) Carece de estructuras de información para procesar la información.
- b) No activa sus esquemas porque no encuentra suficientes claves textuales.
- c) Tiene deficiencias al decodificar las estructuras sintácticas o al reconocer vocabulario.

d) Ve la información del texto como algo independiente a todo conocimiento previo que posea.

Estas características que menciona Carrell acerca del modelo interactivo confirman nuestra postura acerca de seleccionar el Modelo de Kenneth Goodman como base para nuestra propuesta de lectura.

Otro factor del proceso de comprensión de lectura que no puede ser ignorado en la teoría de este campo es el papel que representa el propósito del lector.

LECTURA Y PROPÓSITO

Además de considerar a la lectura como un proceso activo por parte del lector, y como una interacción entre el emisor y el receptor, también se le define como un proceso de toma y ejecución de decisiones. La conducta normal del lector maduro es intencional y responde a los propósitos que tiene al leer el texto. La forma que tome la lectura dependerá de estos propósitos que tenga al leer un material escrito; la lectura resulta un proceso variable flexible, adaptado a la intención de quien la realiza. **Fernando Castaños (1980:35)** señala que no todas las personas leen de la misma forma y que una misma persona lee de diferentes maneras en circunstancias diversas. Para este autor la lectura es un proceso de toma y ejecución de decisiones, las cuales se realizan produciendo un resultado que se evalúa, y esta misma evaluación retroalimenta la toma de decisiones. Un buen lector toma estas decisiones desde el momento que toma el libro, lee el título, nombre del autor, estudia el índice y selecciona los capítulos que desea leer, y dependiendo de sus objetivos, variará su velocidad y atención en la lectura.

El tipo de lectura que el lector adopta depende de factores tales como:

- a) propósitos posteriores de la lectura
- b) en que momento se utilizará la información obtenida
- c) características del material de lectura
- d) conocimientos previos
- e) estrategias de realización de la actividad lectora
- f) tiempo disponible para la lectura

Estos factores externos son tomados en cuenta en nuestra propuesta pedagógica de lectura, ya que vienen a influir en el estilo de lectura que elegirá el lector. Mencionar cuáles son esos estilos de lectura que adopta el lector es lo que se desarrolla a continuación.

2.4.3. ESTILOS DE LECTURA

En este estudio nos referiremos al término “estilos de lectura” con base en lo sugerido por Pugh, esto es, las diferentes formas de leer un texto dependiendo de los propósitos del lector. Esta aclaración se debe a que algunos autores los llaman “habilidades” (Grellet 1981) y otros los llaman estrategias de lectura (Nutall 1978)

En este sentido **Pugh (1978-55)** describe cinco estilos de lectura:

- a) La búsqueda de información específica (scanning). Este estilo de lectura es utilizado para localizar símbolos específicos; una frase particular, fórmula, nombre o fecha. El lector conoce dichos símbolos, por lo tanto él sabe cuando ha encontrado lo que está buscando.

- b) Lectura de investigación. Un actividad más demandante, ya que aquí el lector está intentando localizar información, cuando todavía no está seguro de la forma precisa en la cual la información aparecerá.
- c) Lectura de barrido (skimming). Es un actividad similar a la lectura de investigación, sólo que este estilo desarrolla en una inspección rápida.
- d) Lectura receptiva. La lectura receptiva es usada cuando el lector desea descubrir con precisión y exactitud lo que el autor expresa, es por esto que el lector va siguiendo la lectura dirigido por el autor a diferencia de los estilos anteriores.
- e) Lectura de respuesta. Es descrito como un proceso donde el lector usa lo que el autor expresa para crear sus propias ideas.

Es importante señalar que el lector puede escoger diferentes estilos de lectura en el momento de leer, por ejemplo: al principio, el lector sólo desea hojear el libro, pero al hacerlo se da cuenta que el contenido del texto es más importante de lo que esperaba, y entonces decide leerlo detenidamente, o bien puede hojear una parte y detenerse a leerlo en las partes que considere más importantes.

Pugh hace mención de un uso estratégico de los diferentes estilos de lectura y considera necesario el fomentar en el alumno una flexibilidad en la lectura de acuerdo a sus propósitos. Esta visión es importante en la elaboración de materiales con propósitos específicos, por lo tanto se convierte en uno más de los fundamentos de soporte de esta propuesta.

Devine (1986:78) expone tres planos en que se puede efectuar la lectura:

- a) Plano literal.-Los lectores extraen la información presentada explícitamente en el texto.
- b) Plano inferido.-Los lectores infieren información implícita en el texto.
- c) Plano crítico.-Implica la valoración de la información literal y la implícita del discurso.

Estos tres niveles permiten enriquecer la práctica de la lectura y son tomados en consideración al momento del diseño de los materiales y de las unidades del libro, ya que se pretende que de manera gradual el alumno alcance estos tres niveles.

Hasta aquí podemos señalar que para proporcionar al alumno los elementos que le permitan extraer información de un texto en inglés deben perseguirse varias competencias (aclarando que se usa el término en el sentido estricto de la lingüística aplicada, esto es el conocimiento de las reglas que permiten actuación y ejecución y que contribuyen a una capacidad general) que tienen relación con aquellas que conforman la competencia comunicativa. Ahora se presentan dirigidas específicamente al proceso de comprensión de lectura.

- a) El alumno deberá adquirir una competencia de carácter sociolingüístico, en otras palabras la habilidad de ayudarse en la comprensión por medio del reconocimiento del contexto en que se desenvuelve el discurso escrito particular.

b) El lector deberá utilizar las estrategias universales de lectura enunciadas por Goodman: el muestreo, la predicción, la inferencia, el autocontrol y corrección.

c) Una tercera competencia se refiere al conocimiento del código (competencia lingüística). Esta competencia se divide en tres áreas: léxica, sintáctica y discursiva.

Los modelos de procesamiento de datos, de análisis por síntesis y el interactivo, son explicaciones del proceso de lectura, tal como es efectuado por un lector con dominio del código; aunque nuestros materiales se proponen dar las condiciones para que los usuarios adquieran progresivamente tales conocimientos, creemos pertinente ampliar el modelo de Goodman con las estrategias específicas de comprensión de lectura en una segunda lengua, así como revisar las taxonomías que se han elaborado al respecto. Esto nos ayudará a introducir en nuestra propuesta de trabajo otros recursos que permitan compensar las deficiencias de información lingüística por parte de los alumnos, buscando conducir a los estudiantes al papel de lector autónomo que el modelo de Goodman propone.

2.4.4. ESTRATEGIAS DE LECTURA

La lectura antaño clasificada fundamentalmente como una habilidad receptiva se reconoce ahora como un proceso en el que la mente es capaz de reducir la incertidumbre de nueva información y por ende de reconstruir el significado del texto gracias a su experiencia previa y a su capacidad para analizar y organizar

los rasgos visuales. La participación del lector ha sido revalorada y con ello las estrategias han cobrado gran importancia en el salón de clases y en la investigación. Las estrategias son una herramienta que el lector tiene a su disposición en el momento de efectuar la lectura y de entre las cuales escoge una o varias para lograr su fin. Se considera que la comprensión de lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que si no utiliza y organiza sus recursos y herramientas cognitivas en forma adaptativa y de monitoreo permanente, el resultado será que la comprensión del texto no pueda lograrse. En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, las estrategias aplicadas a la comprensión de lectura, han adquirido relevancia. Este término incluye:

- a) Cómo conciben los lectores una determinada tarea de lectura.
- b) En qué claves textuales se apoyan.
- c) Cómo logran darle sentido a lo que leen.
- d) Qué hacen cuando no entienden.

Las estrategias de comprensión de lectura son procedimientos que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

La importancia de enseñar estrategias es porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse a textos de su área académica, ya que concebimos que hacer lectores autónomos significa hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos.

El aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo. No puede aprenderse una estrategia si no se da un entrenamiento prolongado de la misma.

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una estrategia debe involucrar: conocimiento de la estrategia; conocimiento detallado de cómo ejecutarla, conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad, saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso; su relación con el conocimiento metacognitivo; su autorregulación paso a paso y su flexibilización.

Cuando se deseen enseñar estrategias para la comprensión de textos, es mejor enseñar sólo algunas de ellas explícita e intensivamente y no una multiplicidad superficialmente.

No basta con enseñar en qué consisten cada una de las estrategias que se incluyan en un programa, ni tampoco es suficiente con explicarles a los alumnos los pasos necesarios sobre cómo deben realizarse cada una de ellas, ambos tipos de conocimiento (declarativo y conceptual) de las estrategias son necesarios pero no suficientes para que los alumnos las aprendan y usen de manera significativa en contextos cotidianos de comprensión y aprendizaje de textos académicos.

El entrenamiento en las estrategias debe realizarse de preferencia en contextos significativos reales para poder beneficiar su transferencia y generalización. El uso de materiales para el entrenamiento y las situaciones deben seleccionarse en función de que cumplan con criterios de este tipo tanto como sea posible.

Es conveniente trabajar la enseñanza de estrategias considerando los contextos de lectura compartida y aprendizaje cooperativo, los compañeros pueden coadyuvar de manera significativa, ya que son fuente esencial de la creación de controversias, conflictos sociocognitivos, ayudas.

Es necesario considerar la relación entre estrategias y contenidos de aprendizaje, ya que de acuerdo con Goodman el lector debe ser capaz de interrogarse acerca

de lo que lee, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Para lograr este objetivo, se mencionaba al inicio de este apartado, se deben considerar aparte de las estrategias universales de lectura enunciadas por Goodman, otro tipo de estrategias que le permitan al alumno compensar las deficiencias de su competencia lingüística, ya que en los materiales de lectura de la institución, no se trabajan estrategias léxicas con los alumnos; gran parte de los ejercicios examinan únicamente los conocimientos léxicos de los estudiantes y no proveen estrategias para comprender el léxico desconocido.

Considero a partir de mi experiencia como docente de idioma extranjero que toda propuesta de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura no debe dejar al margen en su diseño las estrategias léxicas. Tomar decisiones acerca de las estrategias lexicales que deben incluirse en la propuesta pedagógica, nos lleva a realizar una revisión de las taxonomías de estrategias de lectura en segunda lengua, aparte de la ya descrita por Goodman, y seleccionar aquella que represente una alternativa para las características especiales de los usuarios del libro.

A partir de los estudios realizados por **Schon (1995)** en donde compara las taxonomías de diversos autores, tales como **Nutall, (1982:4-5)** **Grellet (1984:4)** y **Sarig (en Cohen 1986)**, esta autora elabora su propia taxonomía en la cual clasifica las estrategias en:

- a) generales
- b) específicas
- c) léxicas

De esta taxonomía retomamos sólo el área de estrategias léxicas, ya que las otras dos áreas se cubren con las estrategias universales del modelo de Goodman, los estilos de lectura enunciados por Pugh y los planos o niveles de lectura descritos por Devine.

De esta taxonomía se rescatan las estrategias léxicas, que desde la experiencia particular, son las que permitirán al alumno contar con un mayor número de elementos al momento de desarrollar la lectura, ya que estas estrategias han sido pensadas para lectores principiantes en segunda lengua.

Este tipo de estrategias representan la aportación de la autora en la investigación del proceso de lectura. Estas estrategias son:

- a) Identificar palabras clave
- b) Ignorar palabras desconocidas
- c) Tolerar la comprensión aproximada de una palabra
- d) Emplear cognados entre la lengua materna y la lengua extranjera para comprender el léxico.
- e) Reconocer los falsos cognados
- f) Emplear la morfología de las palabras
- g) Emplear el diccionario
- h) Reconocer el valor polisémico de las palabras
- i) Identifica expresiones idiomáticas
- j) Identificar las frases nominales, verbales, adverbiales, subordinadas.
- k) Examinar las palabras técnicas y sus definiciones.

Esta ordenación de las estrategias de comprensión de lectura en segunda lengua servirá de base para el diseño del libro en lo que respecta al tipo de estrategias a desarrollar en el alumno.

En esta taxonomía de Schon no se incluye una estrategia que, con base en la experiencia, resulta útil al alumno en el momento de enfrentar textos en lengua extranjera; estamos hablando de la estrategia llamada: tolerancia de la incertidumbre **(Rubin 1998:90)**.

La mayoría de los profesores de comprensión de lectura han considerado que una lectura exitosa en lengua extranjera depende de las estrategias que el estudiante tenga para leer en su lengua materna. Otros más sostienen que toda la problemática en la lectura se resuelve aprendiendo el código y posteriormente enfrentar tareas de lectura.

En esta área, Charles Alderson se ha dedicado a la tarea de investigar si la dificultad en la comprensión de lectura obedece a que el estudiante carece de estrategias propias de la lengua extranjera diferentes a las de su lengua materna; o si teniéndolas en su lengua materna no las aplica en la lengua extranjera debido a su falta de dominio lingüístico.

A este respecto la postura de este trabajo es que la lectura en inglés, siendo una habilidad que se enseña, debe aprenderse por medio del uso constante hasta que se vuelva segunda naturaleza en el alumno, hasta desarrollar en él un sentido extra que le permita funcionar intuitivamente. En este sentido estaremos enseñando al alumno a comunicarse en un idioma extranjero, y no solamente reglas sobre éste y su uso. Además, aún enseñando el aspecto lingüístico, éste

ocupa un segundo lugar con relación a la habilidad del alumno para manejarlo, que es el objetivo principal en todo curso de inglés.

Ahora bien si la gramática ha fracasado como medio de enseñar una lengua, esto no significa que no tenga un lugar importante en los programas, pero el docente se concentra más en la forma en que el alumno usa las habilidades lingüísticas, que en la lengua misma. Hacerles entender y memorizar una regla gramatical con el fin de dar una generalización que facilite el estudio no resulta eficaz , porque el alumno estudia la regla, pero no se dedica a aplicarla constantemente con los elementos lingüísticos correspondientes.

La lengua es una habilidad y lo que tenemos que alcanzar es el desarrollo de dicha habilidad en el alumno, recordando que de acuerdo a nuestra postura no es suficiente enseñar a los alumnos a manipular las estructuras de la lengua extranjera, sino que es necesario enseñarles además a desarrollar estrategias para relacionar estas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales.

Antes de pasar al siguiente capítulo se cree conveniente presentar el siguiente cuadro en donde ya se vislumbran algunos de los elementos que guiarán el diseño de la propuesta de comprensión de lectura.

**¿QUÉ HACE QUE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS PUEDA REALIZARSE DE UNA MANERA FÁCIL O DIFÍCIL?**

ES FÁCIL CUANDO:

Es real y natural

Es total

Es interesante

Es importante

AtaÑe al que aprende

Tiene utilidad social

Tiene un fin para el alumno

Es accesible para el alumno

El alumno es autónomo

ES DIFÍCIL CUANDO

Es artificial

Es fragmentado

Es insípido y aburrido

Es irrelevante

AtaÑe a algún otro

Carece de valor social

Carece de propósito definido

Es inaccesible

El alumno es dependiente

CAPÍTULO III

**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO
RELATIVA AL PROCESO DE COMPRESIÓN DE
LECTURA EN INGLÉS**

3. SONDEO DE OPINIÓN

El estudio de alumnos y profesores que se presenta a continuación es un elemento que nos permite obtener bases más cercanas al contexto escolar, para aclarar, en función de la población, las restricciones y posibilidades relativas al diseño de esta propuesta de trabajo. También se pretende con este sondeo de opinión anticipar o anticipar la reacción de los sujetos a la propuesta que encierra este trabajo. La técnica utilizada en este estudio de campo es la entrevista indirecta semiestructurada y como instrumento se recurre al cuestionario de pregunta abierta. Para la realización de este sondeo se aplicaron tres cuestionarios:

- a) Para alumnos que habían concluido el curso de comprensión de lectura.
- b) Para los profesores de inglés de Comprensión de lectura
- c) Para los profesores de las materias del plan de estudios de la carrera de Derecho.

3.1 ENCUESTAS PARA LOS ALUMNOS (Anexo, c.a.1)

OBJETIVO:

El propósito de la encuesta fue obtener información sobre los siguientes aspectos:

- Relación entre las expectativas de los estudiantes al iniciar el curso y los resultados obtenidos al término de éste. (pregunta 1).
- Dificultades que enfrentan al leer textos en inglés. (pregunta 2).

- Relación entre los contenidos de los textos del curso y el área de especialización de la carrera.(preguntas 3 y 4)
- Necesidades futuras de lectura en inglés.(pregunta 5)
- Experiencia en consultar bibliografía en inglés.(pregunta 6)
- Disposición para participar en la recopilación de materiales (pregunta 7).
- El proceso de aprendizaje seguido en el curso de CL en inglés.(pregunta 8)

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El cuestionario se aplicó a 60 alumnos que ya habían cursado la materia de Comprensión de lectura en inglés. La muestra fue tomada por su disponibilidad.

RESULTADOS DEL SONDEO DE OPINIÓN

EXPECTATIVAS Y LOGROS DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

La mayoría de alumnos contestaron que aún tenían problemas para comprender un texto y manifestaron que no se habían cumplido sus expectativas porque todavía no podían traducir textos en su totalidad.

La minoría manifestó que con la ayuda del diccionario sí podían traducir un texto aunque esto les tomara mucho tiempo.

DIFICULTADES QUE ENFRENTARON EN EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Los problemas enunciados fueron:

- a) Falta de vocabulario
- b) Insuficiente conocimiento de la gramática
- c) Necesidad del diccionario para traducir el texto
- d) La extensión de los textos
- e) Los textos trabajados eran extensos
- f) Era necesaria la presencia del profesor para contestar los ejercicios
- g) No sabían buscar información
- h) Los textos eran de fechas muy atrasadas y no resultaban interesantes

RELACIÓN DE CONTENIDOS

El total de los entrevistados señalaron que no existe relación de contenidos, ya que los textos no abordan temas de su carrera. Asimismo manifestaron que es importante que trabajen con las lecturas que tendrán que consultar en sus estudios, ya que no siempre pueden traducirlos.

NECESIDADES FUTURAS DE LECTURA EN INGLÉS

En relación al tipo de materiales de lectura en inglés que los alumnos consideran van a tener que consultar durante sus estudios o en su práctica profesional, tenemos que la mayoría de los alumnos mencionaron: libros de texto y revistas especializadas, los periódicos en cambio fueron mencionados por una minoría de los entrevistados.

EXPERIENCIA EN CONSULTAR BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS

La mayoría de los alumnos declararon que no se les había asignado la consulta de materiales de lectura en inglés durante sus estudios; una minoría mencionó que se les había asignado como tarea la “traducción” de algún artículo del periódico, o bien habían tenido que traducir instructivos de aparatos eléctricos.

PARTICIPACIÓN EN LA RECOPIACIÓN DE MATERIALES

El total de alumnos manifestaron estar dispuestos a participar proponiendo materiales para los cursos de comprensión de lectura en inglés.

PROCESO DE APRENDIZAJE

Los alumnos entrevistados mencionaron las siguientes actividades que les fueron asignadas durante el curso de comprensión de lectura:

- a) Leer textos y contestar las preguntas del libro
- b) Subrayar las palabras desconocidas y verificar con el profesor los significados.
- c) Traducir con ayuda del diccionario
- d) Encontrar los puntos gramaticales que el profesor demandaba para que éste los explicara posteriormente, después regresar a la lectura del texto.
- e) Localizar palabras transparentes (palabras que por su escritura se parecen a la lengua materna).

3.2 ENTREVISTAS A LOS PROFESORES DE INGLÉS (c. m. 1)

Se diseñó un cuestionario con 13 reactivos de tipo abierto con objeto de que el entrevistado proporcionara la información de forma más extensa y libre.

OBJETIVOS

La entrevista tuvo como objetivo obtener información sobre los siguientes aspectos:

- a) Centro de trabajo distinto al de la FES Aragón.

- b) Experiencia en la conducción de cursos de cuatro habilidades (pregunta 1).
- c) Experiencia en la conducción de cursos de Comprensión de lectura (pregunta 2).
- d) Materiales didácticos que emplea (pregunta 3).
- e) Relación entre los contenidos de los textos empleados en el curso de CL y las materias de la carrera específica de los alumnos (preguntas 4 y 5).
- f) Pertinencia de la enseñanza de la gramática en un curso de CL (pregunta 6).
- g) Las dificultades de aprendizaje más frecuentes que enfrentan los alumnos en los cursos de CL (pregunta 7).
- h) Opinión acerca del uso del español en los cursos de CL (pregunta 8).
- i) Conocimiento de estrategias de lectura (pregunta 9).
- j) Disposición ante el trabajo interdisciplinario (preguntas 10 y 11).
- k) Opinión acerca de la participación del alumno en la recopilación de materiales (pregunta 12).

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se entrevistó a 8 profesores del turno vespertino, que tenían bajo su responsabilidad algún curso de CL en inglés. El cuestionario se aplicó a los profesores durante su jornada de trabajo, fue necesario especificar los propósitos de la investigación para evitar confusiones acerca de una probable supervisión de su labor docente.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A LOS DOCENTES DE INGLÉS.

Los profesores trabajan en otras instituciones tales como: Centro Mascarones, CLAM (Centro Latinoamericano – Mexicano), CHA (Colegio Hispano – Americano), IPN (Instituto Politécnico Nacional)

EXPERIENCIAS EN CURSOS DE CUATRO HABILIDADES.

Todos los profesores han impartido cursos de cuatro habilidades en todas las instituciones que han laborado.

EXPERIENCIA EN CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

Todos los profesores han conducido este tipo de cursos pero sólo en la universidad. El número de cursos en los cuales han sido responsables oscila entre 4 y 16.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Todos los profesores utilizan el libro que sugiere el centro de lenguas extranjeras.

Los argumentos que expresaron fueron:

-Debido a la carga de trabajo no tienen tiempo para diseñar materiales para enriquecer el proceso de lectura.

-No les parece satisfactorio el libro pero los que existen en el mercado están más alejados de los intereses de los alumnos.

-Otra opinión expresada es la que hace referencia al hecho de que como los autores de los libros son profesores del CLE, es importante apoyarlos.

-Es el material que el CLE asigna.

RELACIÓN ENTRE LOS MATERIALES DE LECTURA Y EL ÁREA ACADÉMICA DEL ALUMNO.

La mayoría de los profesores no considera que sean importantes los cursos de comprensión de lectura, ya que –en su opinión – los alumnos deberían cursar la modalidad de cuatro habilidades y no sólo desarrollar la habilidad de leer. Esto se desprende del hecho de que los materiales de lectura no tienen relación con la esfera académica del alumno; los contenidos son clasificados como lectura de cultura general. Otra opinión expresada es que se enseña un inglés standard y éste le permite al alumno leer cualquier tipo de texto.

RELEVANCIA DEL ASPECTO GRAMATICAL EN LOS CURSOS DE CL.

El total de los profesores considera el aspecto gramatical muy importante, esencial fundamental, básico, pero no hay acuerdo respecto al papel de la gramática en un curso de CL, ya que mientras unos mencionan que sin la enseñanza del sistema lingüístico no es posible desarrollar un curso de CL; otros mencionan que la gramática es sólo un elemento más del proceso de comprensión de lectura.

DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ALUMNOS EN LOS CURSOS DE CL.

Los profesores entrevistados mencionaron los siguientes problemas:

- a) Vocabulario deficiente de la lengua meta para enfrentar los textos.
- b) Deficiente el nivel gramatical que poseen los alumnos
- c) Desconocimiento de aspectos lingüísticos de la lengua nativa (español) de los alumnos.
- d) Problemas para comprender textos aún en español.
- e) Los materiales de lectura no resultan interesantes para los alumnos, éstos sólo leen en clase.
- f) Los alumnos no saben como utilizar el diccionario.

USO DEL ESPAÑOL EN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

El uso del español es aceptado por el total de los profesores, aunque algunos hacen referencia a emplearlo solamente al inicio del curso; otra opinión vertida previene contra la interferencia intralingual que puede provocar en el alumno esta práctica.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Las estrategias mencionadas fueron:

- a) Identificación de cognados.
- b) Uso del diccionario.

- c) Lectura rápida
- d) Lectura detallada

POSICIÓN ANTE EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.

La mayoría de los profesores mostraron disposición ante el trabajo interdisciplinario, lo consideran interesante, relevante, trascendente, necesario; sin embargo dos profesores respondieron con una interrogante acerca de cuál sería la utilidad de dicho trabajo, uno de ellos abunda al respecto diciendo que sería necesario que los profesores de las otras carreras supieran inglés y que los profesores de inglés fueran especialistas de dicha área. Todos los entrevistados negaron haber tenido reuniones académicas con profesores de otras asignaturas.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Respecto a la posibilidad de que los alumnos sugirieran materiales para los cursos de CL, la mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo, manifestando que sería una manera de involucrar al alumno; de responsabilizarlo de aprendizaje; de motivarlo, de tener acercamiento con el alumno; de conocer sus intereses, sin embargo aparece una opinión en la que se duda de la capacidad del alumno para este ejercicio argumentando que si el alumno no sabe inglés cómo va poder sugerir material de lectura.

3.3 ENTREVISTA PARA PROFESORES DE LA CARRERA DE DERECHO

OBJETIVO:

El propósito de la entrevista fue obtener información acerca de:

- a) La importancia de que sus alumnos aprendan un idioma extranjero(preg.1)
- b) Disposición ante el trabajo interdisciplinario(preguntas 2 , 3 ,4 y 5))
- c) Consulta de bibliografía en inglés por parte de los alumnos(pregunta 6)
- d) Pertinencia de un libro con ESP.(pregunta 7)

APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

La entrevista se realizó a profesores del área de Derecho de la FES Aragón del turno vespertino. Se entrevistaron en total a 8 docentes.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)

Todos los profesores anotaron que sí es importante para los alumnos aprender el idioma inglés, algunos complementaron su respuesta mencionando que también es importante el latín. Entre las razones que mencionaron para aprender un idioma extranjero son:

- a) Comparar el sistema legal romano y el sistema inglés.
- b) Posibilidad de intercambios académicos con otros países
- c) La posibilidad de leer textos que no han sido traducidos.
- d) Tener acceso a información reciente que aparece en inglés.
- e) Consultar bibliografía en inglés para apoyar sus trabajos e investigaciones.

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

En este apartado el total de profesores entrevistados negaron haber sostenido reuniones de trabajo con los profesores del CLE. También manifiestan el hecho de que el CLE no ha solicitado su ayuda al seleccionar materiales de lectura.

Por otra parte consideran importante el hecho de que se realice trabajo de este tipo en la institución, no sólo entre los profesores de Derecho y de idiomas extranjeros, sino que también entre las demás carreras. Algunos profesores sugirieron incluir a los profesores de Pedagogía en las reuniones académicas que se sostuvieran entre la carrera de Derecho y el CLE.

Asimismo mostraron su disposición para colaborar con el centro de lenguas extranjeras en la selección de textos.

CONSULTA DE BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS

La mayoría de los profesores contestaron que no asignan a sus alumnos la consulta de bibliografía en inglés. Las razones mencionadas fueron: indisposición por parte de los alumnos para realizar dichas tareas, así como un manejo deficiente del idioma inglés por parte de los profesores, lo cual no les permite revisar la bibliografía que pidieran asignar.

PERTINENCIA DE UN LIBRO DE CL EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

El total de los entrevistados manifestó que resultaría de gran ayuda, importancia, muy útil e interesante, un libro con esas características,

3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SONDEO DE OPINIÓN

Una vez aplicado el sondeo se procede a identificar en las opiniones de los entrevistados los elementos de análisis que arrojen información extra respecto a la problemática de la Comprensión de lectura en Inglés y tener una visión integradora que facilite la elaboración de alternativas de solución a dicha problemática.

A partir de los resultados obtenidos puede observarse que no se promueve el trabajo interdisciplinario entre los docentes de la escuela, ya que tanto los profesores de la carrera en Derecho como los de inglés contestaron no haber sostenido este tipo de reuniones.

Considerando este punto, una de las directrices que sirven como base del libro pretende promover un trabajo interdisciplinario como elemento esencial para su diseño y organización.

En este sentido el libro en su diseño y actualización permanente implica un trabajo de consulta y asesoría que involucra a los tres participantes que se indican en el esquema. Este tipo de trabajo es viable si atendemos a las respuestas favorables de profesores y alumnos respecto a sostener reuniones académicas para sugerir, aportar y recopilar materiales de lectura.

Considerando que nunca se han efectuado este tipo de reuniones, resulta importante concebir esta posibilidad como punto de partida para trabajos en equipo que articulen propuestas en el área de la enseñanza de lenguas y que le permitan al CLE constituir un proyecto que resulte significativo en la formación de los alumnos de la institución.

Otro dato importante es el referente a la experiencia de los docentes al dirigir cursos de comprensión de lectura. En las instituciones ajenas a la Universidad mencionadas por los docentes, no existe la modalidad educativa de Comprensión de Lectura. Esto quiere decir que es en la FES Aragón donde los profesores establecen un primer contacto con los trabajos que se desarrollan en este campo específico. Este desconocimiento de la lectura como un proceso de comprensión les empuja a seguir al pie de la letra el libro de la institución y en una situación así

es fácil adoptar la postura que señala Alderson en una de sus dos hipótesis respecto a que el problema de la comprensión de lectura se circunscribe únicamente a buscar la competencia lingüística y una vez que se ha logrado ésta, el alumno podrá obtener toda la información relevante de un texto.

Esta es una de las explicaciones que surgen ante el hecho de que los profesores no le encuentran una razón de ser a los cursos de Comprensión de lectura, ya que en su postura debe comenzarse por la enseñanza del código, puesto que los alumnos no serán capaces de leer textos si no saben de las estructuras y reglas gramaticales, dejando al margen la idea de que la lectura es un proceso interactivo en el que el alumno trata de reconstruir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias) explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y de formato que se encuentran en el discurso escrito.

Resulta importante no perder de vista que todos los profesores entrevistados señalan como un problema de aprendizaje el aspecto gramatical, reafirmando con esto que la gramática es la llave que da solución a los problemas de comprensión que enfrenta un alumno.

En esta preocupación de parte del profesor respecto a la enseñanza de la gramática, puede descubrirse la intención de evitar que se cometan errores por parte de los alumnos; concibiendo la ausencia de error como la comprobación de que el alumno realmente ha aprendido.

En contraparte los partidarios de una concepción cognoscitiva del aprendizaje adoptan una actitud positiva ante el error, ya que éste no se puede evitar porque

forma parte del proceso normal de aprendizaje, además constituye una fuente de información pedagógica, ya que permite:

- al que aprende, verificar las hipótesis que se ha hecho sobre el funcionamiento de la lengua y hacer otras.
- mientras que al profesor le permite comprender la estrategia del alumno; determinar el nivel de conocimiento del alumno; evaluar las dificultades que el alumno tiene; buscar alternativas pedagógicas para los problemas que se presenten.

Esta actitud flexible y no represiva hacia el error, no solamente se justifica por medio de la teoría de aprendizaje cognoscitiva, sino también la apoya el objetivo que persigue todo diseño comunicativo: la adquisición de una competencia comunicativa, pues se juzga válido admitir el error mientras éste no impida que el significado del mensaje se comprenda.

En el enfoque comunicativo no se deja al margen el aprendizaje de la gramática, la cuestión tiene que ver con la forma de articularla en el aprendizaje. Sabiendo que el postulado de base del enfoque comunicativo, es intercambiar significados, la gramática debe ser entonces considerada como un transmisor de significados con el mismo rango que el léxico.

Un estudiante de lengua extranjera necesita una gramática que vaya del significado hacia la forma ya que, al principio el sujeto que aprende tiene una intención de comunicación que es de orden conceptual y debe intentar la comprensión con la ayuda de las formas que le corresponden, pero lo que retrasa el aprendizaje de los significados gramaticales, es el hecho de que si el enfoque gramatical que va del sentido hacia la forma, no tiene lugar en los primeros

momentos del aprendizaje, el sujeto que aprende evitará las palabras que no entiende bien y además confundirá frecuentemente los valores de una forma gramatical con aquellos de su lengua materna que tienen un significado análogo.

Un sujeto en situación de aprendizaje de una lengua extranjera no solamente construye su gramática, construye también su propia manera de construirla, según sus recursos cognitivos, su experiencia de aprendizaje, sus estrategias de adaptación y por supuesto sus elecciones, motivaciones y necesidades.

Tenemos entonces dos posiciones, por una parte la tradición de los profesores que expresan que si los alumnos no saben gramática no pueden comprender lo que leen, y que es necesario aprender el sistema gramatical antes de iniciar un curso de lectura en lengua extranjera; por otro lado la postura de este trabajo en donde se favorece el desarrollo de estrategias y estilos de lectura para enfrentar un texto donde se aborde el aprendizaje gramatical por medio de las interacciones y las discusiones entre los alumnos a propósito de las reglas de la lengua. En otras palabras tenemos:

- a) La postura institucional que consiste en dar reglas previamente analizadas como materia de aprendizaje, fundada en la convicción de que éste se lleva a cabo mediante la imitación y la transferencia dirigida.
- b) La postura de esta propuesta pedagógica que favorece el descubrimiento y el reajuste progresivo de las reglas gramaticales y que está basado en el aprendizaje significativo.

Aunado al factor experiencia por parte del docente aparece otro elemento de análisis que es el libro que se emplea a nivel institucional, el cual cobra importancia desde el momento en que el profesor declara que sólo utiliza este

material como instrumento de enseñanza y es que el diseño de dicho libro se basa en un enfoque estructuralista; la progresión del mismo es de tipo lingüístico, son las estructuras gramaticales las que determinan la organización de los contenidos en las unidades y no los estilos y estrategias de lectura. Las actividades del libro demandan la traducción y no la comprensión de los textos, convirtiendo a los alumnos en dependientes del diccionario. La idea del modelo que sirve de base al libro, es que la lectura es un medio para enseñar gramática.

En el libro del primer nivel de Comprensión de Lectura se incluyen al inicio de cada texto listas del vocabulario que se cree representarán problema para los alumnos, la preocupación en este libro resulta ser el aspecto lingüístico, no las necesidades de los alumnos. Por otra parte no se aprecia en la serie de preguntas que acompañan cada texto que se estructuren a partir de una secuencia didáctica como la que ya se ha mencionado al citar a Díaz Barriga, esto es: actividades previas, de desarrollo y de cierre. Esto nos conduce a otro elemento que debe considerarse en el diseño del libro que proponemos: la secuencia de actividades que guíen al alumno a enfrentar la lectura de textos. En palabras de Lauttamatti el proceso debería seguir las siguientes fases:

- a) Actividades previas a la lectura.
- b) Actividades de comprensión global.
- c) Actividades de lectura intensiva.
- d) Actividades posteriores a la lectura.

Otro punto importante es el de la relación de contenidos entre los textos del curso de CL y el área académica de los estudiantes.

Resulta claro que, en opinión de los profesores, los materiales de lectura no representan un nexo entre el área de aprendizaje lingüístico y el área del saber específico de los alumnos. Esta hecho evidencia otro desfase entre el libro que se usa actualmente en el nivel 1 de comprensión de lectura y las necesidades lectoras de los alumnos.

Respecto a la pertinencia de un libro como el que maneja esta propuesta, los profesores mencionaron que era necesario un material de lectura con propósitos específicos; esto muestra un primer nivel de aceptación general, aunque es seguro que una vez establecido un proceso de revisión permanente, los docentes externen observaciones acerca de cómo mejorar dicho auxiliar didáctico, es decir, no se pretende que este libro permanezca inalterable (como tradicionalmente se hacía con los materiales de lectura) sino que por el contrario genere reflexión y controversia respecto a sus alcances y limitaciones.

Con la visión de propósitos específicos se rescata la idea de la significatividad de materiales, la cual nos lleva a buscar que los contenidos de los textos tengan relación con los contenidos que los alumnos manejan en su carrera. La aceptación de un libro con esta visión por parte de los alumnos quedó manifestada en las respuestas de los mismos, y de esto se desprende que trabajar con materiales de este tipo puede despertar en los alumnos una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, superando la noción de requisito que actualmente se adjudica a esta materia .y específicamente a la modalidad de Comprensión de Lectura .

También quedó de manifiesto que los materiales de lectura que consultarán tendrán relación con su área de estudios y que son este tipo de textos los que

necesitan leer, ya que una mayoría de los entrevistados expresó no haber consultado bibliografía en inglés, y esta información provista por los alumnos favorece la circunstancia de esta propuesta pedagógica, en el renglón de que el idioma sea un instrumento para comprender materiales de lectura en inglés enfocados a la carrera de los alumnos.

Las dificultades que los alumnos enfrentaron durante su curso de lectura tienen relación con las que fueron mencionadas por los profesores y coinciden en falta de vocabulario y deficiencia gramatical de la lengua extranjera, y esto es congruente con el tipo de actividades que los alumnos mencionaron les fueron asignadas durante el curso, ya que éstas descansan sobre una base en la que el profesor asigna la lectura y los alumnos contestan utilizando sus conocimientos sobre el idioma y empleando el diccionario.

Otro factor relevante es la aceptación por parte de los alumnos de involucrarse directamente en el proceso de aprendizaje, ya que según sus respuestas, ellos están dispuestos a colaborar en la selección de textos, este es un hecho que se llevaría a cabo por primera vez en el CLE después de casi 30 años de marginar, no sólo las necesidades de los alumnos, sino también su participación en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte tenemos también que los profesores de la carrera de Derecho que fueron entrevistados subrayaron la importancia del aprendizaje del idioma inglés e incluso manifestaron también que un material de lectura con propósitos específicos motivaría al alumno a consultar bibliografía especializada que se encuentra originalmente en inglés.

De la misma manera los profesores entrevistados mostraron aceptación respecto a trabajar en equipo con los profesores del área de inglés y propusieron que se integraran pedagogos en esta aproximación interdisciplinaria.

En este contexto y a partir de la información obtenida, esta propuesta pedagógica recoge las opiniones de los entrevistados y las agrega en su diseño y composición de tal manera que se distinguen tres grandes bases sobre las que se constituye nuestro trabajo:

- La primera busca promover el trabajo entre los alumnos de los cursos de lectura, los profesores de inglés y los de la carrera de derecho para el diseño de futuros materiales con propósitos específicos.
- La segunda base surge de la necesidad de promover en el alumno un aprendizaje significativo a través de materiales relacionados con su área académica
- La tercera en la que se busca que la actividad lectora con el enfoque de ESP lleve al alumno a convertirse en un lector autónomo y de esta manera fomentar en él una actitud de investigador.

La siguiente fase viene a ser la presentación de la propuesta pedagógica ,la cual se desarrolla en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

**PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA
PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN INGLÉS**

Una vez que se realizó una exploración de las circunstancias y las características de la población académico–estudiantil a la que se dirige nuestra propuesta, y habiendo efectuado una indagación de las investigaciones más recientes y las teorías más aceptadas de la comprensión de lectura, es conveniente establecer el papel que se espera del profesor y del alumno que serán los usuarios del material.

4. EL PAPEL DEL PROFESOR

El papel que el profesor desempeña dentro del salón de clases ha cambiado en forma por demás marcada. Con el método de traducción gramatical, se consideraba al profesor como la persona que más sabía, tanto del idioma que enseñaba como de su literatura, pero no necesariamente hablaba el lenguaje en forma fluida. El libro de texto contenía toda la información acerca del idioma. El trabajo del profesor consistía en dirigir el uso del libro de texto, explicando su contenido.

Durante el audiolingualismo el papel del profesor cambió radicalmente. El profesor tenía que ser casi hablante nativo para que pudiera servir de modelo a sus alumnos, al conducir las repeticiones orales tanto grupales como individuales. El énfasis se ponía en el desempeño durante la clase misma, por lo que el profesor hacía una preparación mínima para el análisis del contenido lingüístico. El libro de texto contenía todo el material necesario para el trabajo del salón de clases.

Dentro de las teorías cognitivas, el profesor facilita el aprendizaje mientras que los estudiantes refinan su control del idioma a aprender, con frecuencia por medio de la estrategia de comprobación de hipótesis. Se espera que el profesor tenga un manejo adecuado tanto del idioma a enseñar como del idioma nativo de los estudiantes, con el objeto de poder analizar y explicar las dificultades que surjan. Se pretende que al trabajar con el libro que surge de esta propuesta pedagógica, el alumno llegue a ser autónomo frente al texto; para alcanzar este fin es necesario que el profesor:

- a) Promueva actividades donde el alumno tenga que hacer uso de las estrategias para extraer información de un texto.
- b) Guíe al estudiante para que éste centre su atención en la idea global del texto y no en el significado de cada una de las palabras.
- c) Sirva de guía al estudiante en los diferentes estilos de lectura para que éste opte por el que considere más apropiado de acuerdo con sus objetivos.
- d) Coordine las actividades de aprendizaje procurando que los alumnos participen y argumenten sus opiniones, respuestas e ideas, y lean en forma grupal.
- e) Muestre disposición para escuchar las aportaciones de los estudiantes.

4.1 EL PAPEL DEL ALUMNO

El papel del alumno ha adquirido diferentes dimensiones en distintos períodos. La tradición de la traducción gramatical capacitaba a los estudiantes a desarrollar sus propias técnicas de aprendizaje, enfocadas principalmente hacia el conocimiento

sobre el idioma a aprender y su literatura. Los estudiantes, escribían, traducían y memorizaban textos.

El punto de vista audio-lingual crea estudiantes robot, quienes dentro de esta teoría se espera lleven a cabo manipulaciones mecánicas del idioma con el objeto de fomentar hábitos que a su vez los conduzcan a obtener fluidez en el idioma a aprender. Como individuos los estudiantes toman poca responsabilidad en su aprendizaje, excepto la de participar en actividades orales, seguidas de una práctica controlada de escritura. Básicamente los alumnos son cuidadosamente guiados paso a paso con un mínimo margen de error, fracaso o experimentación.

Dentro de las teorías cognitivas se espera que los estudiantes interioricen reglas lingüísticas que, a cambio, les ayudarán a utilizar el lenguaje por sí mismos. Se les dan opciones en cuanto a tipos de actividades, cantidad de práctica y habilidades lingüísticas, así como el medio en el que se va a llevar a cabo la actividad. Los objetivos comunicativos han incrementado el papel del alumno, alentándolo a compartir la responsabilidad de los diferentes elementos como: el proceso de aprendizaje, el contenido y los resultados. Debido a que los aspectos comunicativos de interacción en el idioma a aprender se enfatizan, los estudiantes deben aprender a funcionar efectivamente en pares y en pequeños grupos, algunas veces aprendiendo uno del otro y otras descubriendo juntos respuestas a los problemas planteados.

En este sentido se considera que el alumno tendrá un papel activo en el proceso de lectura, ya que la mayoría de los ejercicios fueron diseñados para guiar el trabajo del alumno a partir de un proceso de inducción deducción y viceversa.

Con esto se pretende que el estudiante llegue a ser autónomo en la lectura y pueda aplicar sus estrategias y estilos de lectura dentro y fuera del salón de clases.

El alumno participará en el intercambio de ideas en el grupo, ya que será dentro de éste donde decida cuáles son las respuestas correctas de acuerdo a la información leída; presentará sus ideas ante el grupo ubicando en el texto la información que lo condujo a una determinada respuesta. El alumno será un investigador y el proceso de lectura será una herramienta de apoyo.

Una vez que se ha revisado la postura lingüística desde donde se observará y estudiará el fenómeno de la comprensión de lectura, se aborda la siguiente fase que se refiere a la teoría de aprendizaje, en dicha fase se esclarece la relación entre el cognoscitivismo y la postura lingüística llamada enfoque comunicativo, ya que nos interesa saber cómo el alumno aprende a extraer información de materiales impresos.

4.2 OBJETIVO GENERAL DEL LIBRO PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN LA CARRERA DE DERECHO

A continuación se tratarán aspectos más concretos de la preparación del libro que, como ya se ha mencionado durante el desarrollo de este trabajo, constituye la propuesta pedagógica. El objetivo del libro es: “Desarrollar en el alumno las estrategias y estilos de lectura, así como la identificación de los elementos lingüísticos y retóricos que le ayuden a comprender textos de su especialidad académica y laboral en inglés.

El libro se plantea para el primer nivel de comprensión de lectura en inglés, se trabajará durante un semestre. El primero representa un nivel elemental básico. Esta primera etapa o nivel consta de 40 horas, y el diseño de las actividades y ejercicios es en español; ya que se pretende que el alumno se concentre en las estrategias de lectura. Esta propuesta de trabajo consta de seis unidades. Cada unidad contiene dos lecciones, la última unidad (número 7) está formada por los textos que proporcionen los alumnos y profesores involucrados en la elaboración del mismo. Estos textos servirán de base tanto para actualizar los materiales del libro, como para proporcionarle al alumno materiales extra de lectura, es por esto que el número de textos de la unidad siete es variable.

Otra de las funciones de la última unidad es proporcionar al profesor materiales que puedan servir para la elaboración de exámenes o ejercicios de repaso.

U factor de soporte para el diseño de esta última unidad lo constituye la idea de la comprensión diferida, elaborada por Castaños, esto es:

“Si en el transcurso de un periodo de semanas o meses tiene como consecuencia que un texto antes difícil o inaccesible se vuelva fácil, entonces, entre las apreciaciones hubo un proceso de comprensión.”

(Castaños 1980: 25).

El libro intentará ser auxiliar didáctico para desarrollar los propósitos de la materia de comprensión de lectura, al mismo tiempo que servirá como un elemento más en la formación comunicativa del profesor de esta área.

Busca propiciar el trabajo grupal, ya que el trabajo en equipo implica centrar el trabajo de la clase en el estudiante y no en el profesor, por otro lado al fomentar la interacción entre alumnos, se estimula el que unos aprendan de otros y esto nos ayuda a optimizar el aprendizaje.

De esta forma se muestra la tolerancia para un número variable de interpretaciones posibles de los textos y se alienta una actitud para examinar cada interpretación a partir de los elementos que fueron utilizados para formularla.

La teoría del programa no debe limitarse a explicar de qué está constituida la lectura en otra lengua, sino que debe tocar también el cómo el alumno aprende o adquiere la capacidad de leer en la misma; puesto que la comprensión de un texto implica en gran parte el conocimiento de la lengua en que está escrito; un aspecto que se tratará sobre el aprendizaje de la lectura implica tocar el tema del aprendizaje del código, ya que los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta pedagógica carecen de conocimientos lingüísticos suficientes.

No obstante la gramática tiene un papel breve en la propuesta de trabajo. La exposición de puntos gramaticales será en términos generales, de reglas ampliamente utilizables y sencillas que se generen a partir de la reflexión del alumno.

Respecto a los puntos gramaticales contenidos en el libro, se incluyen aquellos que en la experiencia producen impedimentos en la comprensión: partes esenciales de la oración, adjetivos, pronombre y tiempos verbales; sin dejar al margen las opiniones de los docentes sobre este aspecto.

Otro punto se refiere a los prefijos y los sufijos mas frecuentes. La gramática discursiva comprende los elementos de la cohesión que dificultan el acceso a un texto; referentes conceptuales de persona, tanto anafóricos como catafóricos.

En el libro también se considera un examen después de cada dos unidades. Se considera que la evaluación individual y a nivel grupal que se realice al término de este período, ofrecerá la ocasión para identificar aciertos y fallas en el desempeño del alumno, así como las estrategias que faciliten el logro de su aprendizaje.

El libro propuesto implica un proceso dinámico, un proceso que funciona a manera de taller, en donde el profesor es sólo guía de las hipótesis y generalizaciones del alumno

4.3 SELECCIÓN DE TEXTOS

La selección de textos se realizará entre libros de texto, revistas especializadas, periódicos, atendiendo a las necesidades académicas expresadas tanto por alumnos como por profesores entrevistados.

Se opta por textos auténticos, sugerencia expresada en el programa del área, ya que se pretende que el alumno desarrolle las estrategias que le permitan desde el primer momento obtener información de textos no adaptados. Además representan el tipo de materiales que el estudiante tendrá que leer en su campo laboral; por lo tanto se enfrentará con las características propias de estos textos en términos de: organización, estructuras gramaticales y de vocabulario especializado.

Respecto a los materiales auténticos **Daniel Coste(1999:90)**, nos dice que es aquel:

“...que pertenece al vasto conjunto de mensajes escritos u orales producidos por los hablantes nativos de un idioma, el documento auténtico no ha sido preparado con fines de enseñanza de una lengua extranjera”.

Otra definición más explícita parte de **Galison(1999:70)**

“Por documento auténtico, debemos entender todo documento, escrito o sonoro, que no ha sido concebido específicamente para la clase o para el estudio del idioma, sino para responder a una función de comunicación, de información o de expresión lingüística real. Un fragmento de una conversación grabada, un artículo de periódico, una página de una novela, un poema, un comunicado de prensa, un volante con información política, un instructivo, un anuncio publicitario, son documentos auténticos”.

Otra razón para el empleo de este tipo de materiales es el saber que el aprendizaje de las reglas lingüísticas no basta por sí misma para conocer el funcionamiento del idioma en la comunicación, y como ya se apuntó

anteriormente, debemos considerar el idioma que se enseña como instrumento de comunicación y por lo tanto como una práctica social, con la cual estamos ya de lleno en ámbitos que rebasan la dimensión puramente lingüística del idioma y lo sitúan en un terreno mucho más vasto que comprende elementos psicológicos, sociológicos y culturales de la comunicación. Este criterio también está fundamentado en las respuestas de los alumnos y profesores acerca del tipo de textos que necesitaban consultar.

Las siguientes son las ideas que deben tenerse presentes respecto a la selección de los textos auténticos:

- Su actualidad.
- Su fuente.
- Su calidad técnica de impresión.
- Su extensión.
- Su campo semántico.
- Su relación con las necesidades y motivaciones del alumno.

En lo que concierne específicamente a la progresión dentro de la propuesta pedagógica.

- Su función lingüística.
- Su utilidad para desarrollar una o varias habilidades
- Su validez para hacer reflexionar al alumno sobre el funcionamiento del idioma que está aprendiendo

Retomando a **Lauttamatti (1978: 104)** adoptamos la solución que propone referente a graduar la dificultad de los ejercicios, concibiendo tareas donde el

alumno realice una comprensión global y no detallada. Este punto es considerado para graduar la dificultad de los ejercicios. Además las tareas iniciales de comprensión se apoyarán principalmente en los conocimientos que del tema tenga el alumno. Los primeros ejercicios recurrirán frecuentemente a los esquemas del alumno. Es así que la organización de los textos (secuencia y gradación) no obedece a su dificultad lingüística, sino a las actividades que el alumno tiene que realizar en torno a ellas.

Otro criterio de selección, parte de la necesidad de enseñar contenidos gramaticales, según respuestas de profesores y alumnos.

Un criterio más de selección lo representan los factores externos mencionados por Castaños en el capítulo 2.

Considerando que todos los textos tienen relación con la especialidad de los alumnos, se espera que la motivación de los estudiantes aumente y éstos tengan una motivación intrínseca. .

4.4 DISEÑO DE LAS UNIDADES

Las unidades del libro serán siete, para desarrollarse en un semestre, cada unidad comprende dos textos. La última unidad está formada de una selección de textos que puede variar cada semestre de acuerdo a las sugerencias de los alumnos. Esta unidad se concibe como la culminación de un proceso que parte desde el punto en que se le dice al alumno que hay diferentes estilos de lectura, que se utilizan para distintos propósitos, pasando por ejercicios controlados en los que se le indica como debe leer, hasta ejercicios menos controlados en que cada alumno

según sus propias capacidades decide cómo e incluso qué debe leer, basando sus decisiones en los elementos que se le han proporcionado durante el curso.

En la elaboración de un modelo de trabajo para las lecciones se consideran los conceptos de Lautamatti, y Devine acerca de las fases a desarrollar en el proceso de lectura. A partir de estos 2 autores se diseñó un modelo de trabajo que está integrado por cuatro fases

- a) actividades previas a la lectura
- b) actividades de lectura para una comprensión global
- c) actividades de lectura para una comprensión en detalle
- d) actividades posteriores a la lectura

Devine apoya la utilización de actividades preparatorias durante las cuales se puede hacer una breve discusión sobre el tema, realizar una lectura global ; leer títulos, subtítulos, pies de foto, analizar tablas, gráficas, fotografías; leer la primera oración cuando el título no es suficientemente claro.

Lo anterior para que el alumno empiece el proceso de predecir la posible información, utilizando sus esquemas y formulando hipótesis. Esta primera etapa estaría comprendida en las fases de “actividades previas” y “lectura global” de nuestro modelo.

Al momento de entrar a la lectura detallada se pone atención a los elementos gramaticales y lexicales. En esta fase se parte de la identificación de un problema central, las actividades diseñadas en esta fase no solo promueven la adquisición de la información, sino también el manejo de la misma por parte del estudiante en

términos de intentos de generalización, de coordinación de una ideas con otras y de una reformulación de las mismas. En esta fase serán trabajadas las inferencias de los alumnos respecto de la gramática del inglés; la asignación de significados por contexto; también se trabajarán ejercicios con conectores o referentes anafóricos; se hará ver al alumno que puede reconstruir una idea sin conocer todos los términos de una oración. Es en esta etapa cuando se guía al estudiante para extraer el contenido del texto y se realiza la extracción del nivel literal del texto.

Al concluir los ejercicios de esta fase de la sesión de aprendizaje se asignarán actividades para que los estudiantes comparen y discutan las respuestas presentadas con el fin de propiciar los procesos de retroalimentación y reformulación de hipótesis alternativas; incluso el cotejo de respuestas a nivel grupal para que sean los alumnos los que decidan las respuestas adecuadas y no sea el profesor el que decida al respecto. Referente a esto Lauttamatti dice

"El maestro debería tratar de eliminar la impresión
de que solo hay una manera de entender el texto"

Lautamatti (1980:90).

Como parte de la etapa de actividades posteriores a la lectura, las tareas propuestas serán las de complementar resúmenes finales; hacer párrafos de síntesis; completar tablas de información; ubicación temática de párrafos; parafrasear lo dicho en el texto; contestar preguntas de opción múltiple, completar esquemas. Estas actividades tienen el propósito, de que el alumno reflexione sobre lo leído y tenga una visión integrada del contenido del texto para que el

lector presente una respuesta hacia el texto y se propicie la asimilación de lo leído a sus esquemas. Este patrón de lección es seguido para cada texto que integra el libro.

4.5 TIPO DE EJERCICIOS

En esta propuesta de trabajo, las instrucciones de los ejercicios y las actividades son en español, la mayoría de los ejercicios elaborados los podemos clasificar dentro del tipo de "proceso" pues ayudan a la comprensión, no sólo de este texto en particular si no de otros. Se optó por este tipo de ejercicios con el propósito de ayudar al estudiante a que logre su autonomía en la lectura. También hay ejercicios de "producto" para detectar en la clase los problemas del alumno al realizar una lectura intensiva. Se trata, por lo tanto, de establecer un conjunto de actividades en las que los alumnos puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que conecte la expresión, la comprensión y la reflexión.

Habrán entonces que prever actividades diversas que permitan realizar el recorrido señalado anteriormente en las fases descritas por Lantieri.

Por otra parte para que las actividades de reflexión o metalingüísticas tengan sentido en un proceso que se proclama comunicativo, no pueden presentarse de manera desgajada de aquellas otras que tienen por fin una actividad de comunicación. La reflexión tiene sentido si ayuda a mejorar las capacidades de corrección, cohesión, coherencia o adecuación. Para dilucidar que tipo de

actividades favorecen al proceso de comprensión, nos resulta útil la explicación que ofrece Luria (1979: 142) del proceso psicológico que se sigue en este caso.

Luria establece cuatro momentos o situaciones:

- a) La comprensión del sentido general del texto o mensaje de que se trate en cada caso.
- b) La detección de las ideas clave sobre las que se constituye orgánicamente el texto.
- c) La comprensión del significado de las palabras por esa comprensión previa del sentido general y de las ideas clave.
- d) Por último la captación del subtexto, es decir la identificación del sentido último del texto en relación con los fines de quien lo emite y con la situación y el contexto en que se da esa emisión.

El procedimiento de uso más frecuente en los ejercicios serán las preguntas, por que resultan útiles en todas las, fases del proceso de comprensión de lectura. Las preguntas puedan tener diversos formatos: abiertas; de verdadero / falso; de circular / cruzar; de opción múltiple; y de sí / no corresponde al texto.

Las preguntas abiertas son aquéllas que empiezan con cómo, quién,. dónde, qué, cuándo y por qué. Dichas preguntas requirieren del alumno la exploración de hechos, personas, momentos, razones a las que se alude en un texto y son de gran utilidad al desarrollar las etapas de lectura detallada y post-lectura. Las preguntas de respuesta afirmativo / negativo evitan respuestas largas y pueden extraer la misma información que las del tipo arriba señalado. Estas preguntas se acompañarán de discusiones en el grupo en las cuales los alumnos expondrán la manera como llegaron a obtener las respuestas. Sobre este punto es importante

rescatar que este tipo de ejercicios desarrollan y fomentan la autonomía del alumno frente al texto, ya que el alumno es quién decide las respuestas correctas a partir de las discusiones que se presentan en el grupo y el profesor abandona su rol de verificador de respuestas, no es él quien decide cual respuesta es correcta y cual no lo es.

Otro tipo de preguntas que propician discusión en clases para argumentar la elección de las respuestas; son las falso / verdadero, y se adoptan en el diseño de los ejercicios. Se consideran también en el diseño de ejercicios las actividades que normalmente se ejecutan cuando se estudia; localización de palabras clave; de oraciones que resumen el texto; anotación de palabras clave; preparación de esquemas de contenido y toma de apuntes. Se adoptan también las actividades que demandan del alumno la transparencia de información del discurso escrito a gráficas, tablas, diagramas, entre otros.

Tendrán que considerarse actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva, trabajo cooperativo, etc, que favorezcan el desarrollo posterior de otras en que los conceptos, las capacidades o los procedimientos en juego se apliquen de modo individual a la resolución de tareas o situaciones distintas.

4.6 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para la determinación de objetivos, Hans-Eberhard Piepho (Candlin 1978: 8) propone cinco niveles. La propuesta de este autor es para un curso de inglés general, sin embargo sus niveles guardan relación con las necesidades de progresión de contenidos y diseño del libro que nos ocupa en este trabajo, así, los

niveles de los objetivos de la propuesta pedagógica podrían plantearse como sigue. En la columna de la izquierda tenemos los niveles propuestos por Piepho y en el lado derecho los objetivos en que derivarían esos niveles considerando la propuesta de lectura que se ha venido desarrollando

1) Un nivel interactivo y de contenido	Utilización de estrategias de lectura, de inferencia de vocabulario y de conocimientos previos.
2)Un nivel instrumental y lingüístico	Conceptualización de reglas del idioma extranjero, uso de elementos discursivos y tipo de texto.
3) Nivel afectivo de relaciones interpersonales y conducta	Interpretación del propósito y posición del autor, toma de posición frente al texto y en cuanto a su propio aprendizaje
4) Un nivel de necesidades de aprendizaje individual	Determinación de propósito, estilo de lectura y nivel de comprensión
5) Un nivel educativo general de metas extra lingüísticas	Aplicación de los conocimientos adquiridos a su área de estudios.

La propuesta pedagógica enfoca los cinco niveles anteriores del tal forma que al finalizar el curso, el alumno:

1. Reconocerá los componentes de la situación comunicativa en que se produce el texto; autor, tipo de publicación contexto de la publicación.
2. Utilizará las estrategias generales de la lectura.
 - Hará usos de sus conocimientos previos sobre el tema.
 - Recurrirá a la anticipación frente contenido del texto
 - Elaborará hipótesis sobre el contenido del texto
 - Empleará elementos discursivos, léxicos y sintácticos presentes en el texto
3. Aplicará estrategias de vocabulario
 - Determinará el significado de palabras desconocidas, por su semejanza con el español.
 - Establecerá el significado de palabras desconocidas, por su morfología.
 - Identificará el significado de palabras desconocidas auxiliándose del contexto.
 - Reconocerá el valor polisémico de las palabras
 - Empleará el diccionario para resolver sus problemas de vocabulario
4. Empleará los estilos de lectura de acuerdo a sus propósitos.
 - Leerá para obtener una idea global del contenido del texto o de su organización. (Skimming).
 - Localizará información específica cuya forma de presentación conoce de antemano (scanning).
 - Ubicará información cuya presentación no le es conocida de antemano.

5. Utilizará para la comprensión, elementos de la gramática del inglés.

- Partes esenciales de la oración
- Clase formal a la que pertenecen las palabras
- Adjetivos (calificativos, posesivos y demostrativos)
- Pronombres (personales, complementarios y demostrativos)
- Tiempos verbales (presente y pasado)

6. Reconocerá en el texto

- La función de las expresiones referenciales
 - a) anafórica
 - b) catafórica
- La función comunicativa global del texto

4.7 ORGANIZACION DEL CONTENIDO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Se ha decidido organizar y presentar los contenidos del libro en un esquema que sirva de guía al docente al momento de diseñar o proponer textos que enriquezcan esta propuesta de trabajo. Se ha evitado por lo tanto, la elaboración detallada de objetivos de aprendizaje ya que, un exceso de fragmentación de los contenidos desemboca en un programa rígido, en donde es fácil observar el exceso de conductas insignificantes y memorísticas que se establecen y la ausencia de aprendizajes complejos, analíticos sintéticos y de relaciones. (Díaz - Barriga 1980: 13)

En consecuencia los objetivos del paquete didáctico vienen a ser los contenidos mínimos a desarrollar durante el curso.

MAPA ORGANIZADOR DE LOS CONTENIDOS DEL LIBRO

UNIDAD	ESTILOS DE LECTURA	ESTRATEGIAS	ELEMENTOS TEXTUALES	ELEMENTOS DE GRAMATICA
1	Lectura Global para extraer la idea general (skimming)	-Anticipación del contenido. -Conocimientos previos -Exploración de elementos visuales	Función comunicativa del texto.	Elementos de la oración: -sujeto -verbo -adverbios -adjetivos demostrativos
2	Lectura Global para buscar información cuya forma grafica ya se conoce.	Estrategias de vocabulario a) Asignación de significado por contexto. b) Identificar cognados. c) Uso del diccionario.	Función comunicativa del texto.	-Función del tiempo presente -Auxiliares modales

3	Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipación. -Conocimientos Previos -Elaboración de hipótesis -Identificación de cognados -Significado por contexto. -Estrategia de incertidumbre. -Análisis morfológico. -Prefijos. -Sufijos. 	-Referencia personal	Función del tiempo pasado
4	Lectura global Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipación. -Conoc. Previos. -Uso de elementos visuales. -Elaboración de Hipótesis. -Significado por contexto. -Estrategia de tolerancia de la incertidumbre. -Análisis Morfológico. -Prefijos. -Sufijos. 	-Referencia Contextual. a) anáforica b) catafórica	-Función de la voz pasiva -Comparativos

5	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura Detallada -Lectura de Investigación. -Lectura de respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipación. -Conocimientos Previos. -Cognados - Uso del contexto. - Uso del diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> -Función comunicativa del texto. -Referencia contextual. 	<ul style="list-style-type: none"> -Función del tiempo futuro. -Auxiliares modales.
6	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura detallada - Lectura de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipación. -Conocimientos Previos. -Cognados - Contexto. - Tolerancia de la incertidumbre. - Uso del contexto. - Cognados. - Uso del diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Función comunicativa del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presente perfecto.

RECOMENDACIONES FINALES

Después del trabajo mostrado en esta tesis, se agregan las siguientes recomendaciones:

- Proporcionar una introducción a los estudiantes referente a las características del curso que van a tomar.
- Preparar a los profesores mediante sesiones introductorias acerca del papel que van a desempeñar en la aplicación de la propuesta pedagógica.
- Realizar un análisis de necesidades permanentes durante el curso y aplicar nuevas entrevistas a la población del CLE al menos una vez al año.
- Solicitar a los alumnos y profesores una constante evaluación de la propuesta pedagógica para diseñar un segundo nivel en la carrera de Derecho de la Institución.
- Hacer extensivo el objetivo general de la propuesta pedagógica a las otras carreras de la FES Aragón.

UNIDAD

MUESTRA

UNIDAD 3

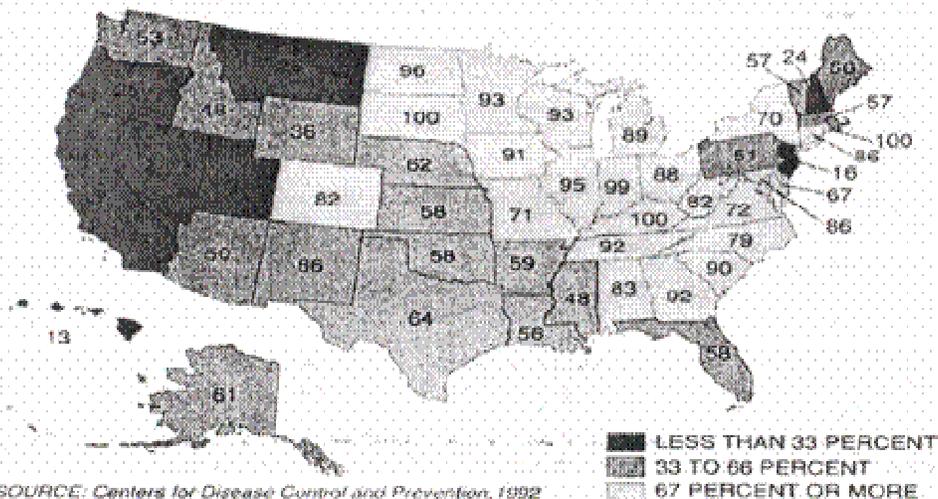
El propósito de esta unidad es que el alumno reconozca la descripción de eventos ya ocurridos, por ejemplo, biografías, experimentos, y hechos históricos expresados a través del tiempo pasado.

ANTES DE LEER EL TEXTO

**¿SABES SI SE HA LEGISLADO EN EL PAÍS LA APLICACIÓN DE FLÚOR EN
EL AGUA POTABLE?**

Fluoridation

PERCENT OF POPULATION WITH
FLUORIDATED PUBLIC WATER SUPPLY



SOURCE: Centers for Disease Control and Prevention, 1992

In January 1945 Grand Rapids, Mich., became the first city in the world to have controlled water fluoridation. The results there and, subsequently, in scores of other cities were overwhelmingly positive: the rate of cavities in permanent teeth of schoolchildren was typically 50 to 60 percent lower in cities with fluoridation compared with control cities with no fluoridation. Adults as well as children benefited.

Public health officials were optimistic that most communities in the country would soon take advantage of this highly cost-efficient method of improving dental health. But unexpected opposition arose: in the late 1940s many communities decided against fluoridation, apparently because there was widespread ignorance and confusion about its benefits and because some opponents misrepresented the scientific facts. Beginning in the 1950s, opponents claimed that fluoridation caused a variety of diseases, including cancer, birth defects and kidney disease. Despite more than 40 years of research concerning these claims, there is no believable evidence that these or any other diseases are caused or promoted by fluoride in public water supplies.

Primarily because of the unexpected opposition, as late as 1992, according to the latest census taken by the Centers for Disease Control and Prevention, only 62 percent of Americans using public water supplies enjoyed the benefits of fluoride. (Ninety percent of the population uses public water.)

In the West the generally low proportion of homes with fluoridated water probably reflects, in part, mistrust of government and also skepticism about "mass medication." People in western states generally have greater access to citizen-initiated referendums than Americans elsewhere, and they have repeatedly used them to prevent fluoridation. This situation may be changing, however, at least in California, which in late 1995 enacted legislation mandating fluoridation for all water companies serving 25,000 or more people. In the East, New Jersey has an exceptionally low level of fluoridation because of a peculiar situation in which fluoridation of any large water system can be blocked by one community fed by the system. Eight states in addition to California—Illinois, South Dakota, Michigan, Ohio, Minnesota, Nebraska, Connecticut and Georgia—now mandate fluoridation.

Fluoridation has one well-documented drawback; it causes dental fluorosis, a condition that ranges from barely noticeable white specks to unattractive black staining of the teeth. Noticeable fluorosis is rare in areas with optimally fluoridated water (0.7 to 1.2 parts per million). In those few communities with high levels of naturally fluoridated water, fluorosis may be a cosmetic problem but not a health problem.

Of the 50 largest U.S. cities, only Los Angeles, San Antonio, San Jose, Portland (Oregon), Sacramento, San Diego, Honolulu and Tucson did not have fluoridated water as of January 1996.

—Rodger Doyle

I. LECTURA GLOBAL

I. Observe el texto y conteste lo siguiente:

1.- ¿Cuál es el título del texto?

2.- En base al título y la ilustración, ¿qué información espera encontrar?

- Contaminación del agua.
- Población de E.U.A. que cuenta con agua potable.
- Fluoración del agua en las zonas de E.U.A. que cuentan con agua potable.

3.- ¿Qué fechas se mencionan?

4.- ¿Qué estados y ciudades se mencionan?

5.- Subraya los números y cantidades que aparecen en el texto.

6.- Después de contestar las últimas tres preguntas, tu respuesta a la pregunta 1, ¿sigue siendo la misma o es diferente? Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

II. ELEMENTOS ESENCIALES.

LÍNEA

11 It's benefits se refiere a _____

15 These claims se refiere a _____

24 They sustituye a _____

25 Them sustituye a _____

33 It sustituye a _____

III. Completa la siguiente información de acuerdo al texto. Anota los eventos ocurridos en los años que se enlistan.

En 1945 _____

En 1940 _____

En 1996 _____

IV. Contesta falso (F) o verdadero (V) de acuerdo a la información del texto.

1. La fluoración del agua provoca cáncer, enfermedades del hígado y defectos fisiológicos en los recién nacidos ()

2. El flúor en agua potable, provoca fluorosis en las personas ()

3. La fluoración del agua fue prohibida en California ()

V. Subraya en el texto los verbos que se encuentran en tiempo pasado.

Clasifícalos en regulares e irregulares.

REGULARES	IRREGULARES

¿Qué se deduce de estas diferencias?

La función del tiempo pasado en este texto es:

- a) La narración de un evento ya sucedido.
- b) La descripción de un evento pasado.
- c) La reseña de una noticia.

VI. ¿Encuentras algún contraste entre E.U. y nuestro país respecto al tema de la lectura?

ANTES DE LEER EL TEXTO

¿SABES EN QUE CASOS ES LEGAL EL ABORTO EN MÉXICO?

Partial-Birth Abortion

The Ongoing Debate Over Reproductive Rights

"He who decides a case without hearing the other side . . . Tho' he decide justly, cannot be considered just"—Seneca

F O R E W O R D

In *Roe v. Wade*, the U.S. Supreme Court ruled in 1973 that the Fourteenth Amendment to the Constitution protects a woman's right to obtain an abortion prior to the fetus's viability outside the womb. In the landmark 5-to-4 ruling, the Court held that "the right to privacy is broad enough to encompass a woman's decision whether or not to terminate her pregnancy." The Court's decision invalidated all State laws that regulated abortion during the first six months of pregnancy, except for those intended to protect maternal health during the second trimester.

In the companion case of *Doe v. Bolton*, the Court held that a woman has a constitutional right to an abortion from six months to birth if her doctor "in his best clinical judgment" finds it "necessary for her physical or mental health."

In *Planned Parenthood of Southeastern Pennsylvania v. Casey* (1992), the Court reaffirmed the basic constitutional right to abortion, but required courts considering State abortion restrictions to ask whether those restrictions imposed an "undue burden" on a woman's right to obtain an abortion.

Rather than settling the issue, these Court decisions and others have generated continuing controversy and precipitated government actions at the national, State, and local levels designed to either nullify the rulings or limit their effect. These regulations have in turn led to further litigation and judicial refinements.

Since 1995, more than 30 States have enacted laws banning a procedure called "partial-birth" abortion. Although not defined in medical textbooks, the term, coined by its opponents, refers to late-term abortion methods that entail inducing labor, delivering all but the head of the fetus from the uterus, then using suction or forceps to reduce the size of the fetus's head so that the entire body can be removed. Such procedures are performed during the twentieth to twenty-fourth week of pregnancy, usually when the fetus has serious abnormalities or the mother's health is in jeopardy. About 2,000 late-term abortions are performed each year (out of 1.3 million abortions, as estimated in 2000).

In recent Congresses, legislation banning partial-birth abortion has been passed but not enacted. President Clinton vetoed such measures twice, in 1996 and 1997.

In the current (108th) Congress, with the White House and both Houses controlled by abortion opponents, congressional leaders have identified the ban as a priority. Legislation that passed the Senate in March and is expected to win House approval shortly would prohibit physicians from performing partial-birth abortions except when necessary to save the life, but not the health, of the mother. Physicians who violate the act would be subject to a fine and/or imprisonment.

The bill is intended to address a 2000 Supreme Court decision, *Stenberg v. Carhart*, striking down a Nebraska partial-birth law. In that ruling, the Court stated that the Nebraska law was vaguely worded, created an undue burden on a woman's right to choose an abortion, and failed to provide an exemption for the health of the mother.

Sponsors of the current legislation say that their bill addresses the Supreme Court's concerns by describing the procedure in more detail and including new congressional findings asserting that partial-birth abortion is never medically necessary. They contend that the technique is brutal, barbaric, and immoral, especially since many such abortions are elective and involve healthy fetuses that are more developed than those modern technology is able to sustain outside the womb.

Opponents charge that the legislation is a first step in an effort to chip away at women's reproductive rights. They maintain that the measure is politically motivated and, without an exemption for the health of the woman, unlikely to withstand constitutional scrutiny. They call the intervention of lawmakers into medical decisions inappropriate and dangerous, and challenge the bill's supporters to focus instead on preventing unnecessary abortions through the provision of reproductive health care insurance coverage and access.

If, as expected, the bill is signed into law, the partial-birth abortion prohibition would mark the first time that Congress has restricted abortion since *Roe v. Wade*. Abortion rights advocates are preparing legal arguments to block the ban, and once again, the outcome may be up to the Supreme Court. ■

I. LECTURA GLOBAL.

- 1.- ¿Cuál es el título del texto?
- 2.- Con base en el título, ¿qué información espera encontrar?
- 3.- Escribe las fechas que encuentras en el texto.
- 4.- Escribe el nombre de los casos legales que se mencionan.

II. LECTURA DETALLADA.

Elementos referenciales.

- 1.- En la línea 14 "it" sustituye a _____
- 2.- En la línea 23 "Their effect" se refiere a _____
- 3.- En la línea 60 "They" sustituye a _____

Anota los eventos ocurridos en los años que se enlistan.

1973 _____

1995 _____

1996 _____

Anota las ideas que contrasta la palabra “but”

En la línea 17

_____ but _____

En la línea 47

_____ but _____

¿Cuál es la función del tiempo pasado en este texto?

A partir de la información del texto que diferencias encuentras entre la legislación de E.U. y nuestro país respecto al aborto.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Alderson, C. y Alvarez, G. (1977) *"The Development of Strategies for the Assignment of Semantic Information to Unknown Lexemes in Text"* MEXTESOL Vol II No. 4.
- 2) Alatorre, A. (1992) *"La lengua de hoy"*, FCE, México.
- 3) Alderson, C. y Urquhart, A. (1984) *"Reading in a Foreign Language"*, Longman, Londres.
- 4) Alverman. D, (1987) *"Using discussion to promote reading comprehension"*. Newark, Delaware.
- 5) Bastien, S Y Richards, S (1978) *"Framework for the Production of E:S.P. Courses"*. Report No. 11, México. CELE, UNAM.
- 6) Buck, M (2000) *"Gramática Pedagógica: Procesamiento del Lenguaje"*. Estudios de Lingüística Aplicada. Edición Especial No.30 / 31.
- 7) Canale, M. & Swain, M. (1979). *"Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing"*. En Applied Linguistics. V 1. Spring.
- 8) Canale, M. (1983) *"From Communicative Competence To Communicative Language Pedagogy"* En: Richards, J & Schmidt, R.W (eds.) Language and Comunication. Great Britain: Longman.
- 9) Candlín, C.; Kirkwood, J. Y Moore, H. (1978) *"Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems"* en R. Mackay y A. Mountford (eds.) English for Specific Purposes, Londres Longman.

- 10) Cao Romero, A. Laura. 1981. *"Análisis de las necesidades de la lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras"*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- 11) Carrell, P, (1988) *"Interactive approaches to second language reading"* Cambridge, Cambridge University.
- 12) Castaños, F. (1980) *"Estrategias de Lectura"* Memorias CILOE Y, U.A.M. Xochimilco.
- 13) Cooper, C. y Petrosky, A. (1975) *"A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies, and Classroom"* U.S.A. (mimeo).
- 14) Coste, D. (1994) *"Vingt ans dans l' evolution de la didactique des langues"* París. Haitier. Didier.
- 15) Chomsky, N (1965) *"Aspects of the Theory of Syntax"*, Cambridge. MA: MIT Press.
- 16) Devine, Th. (1986) *"Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice"*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- 17) Díaz Barriga, A. (1980) *"Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares"* Perfiles Educativos. No. 10, pp. 3-28.
- 18) Díaz Barriga, A. (1995) *"Docente y programa, lo institucional y lo didáctico"*. Instituto de Estudios y Acción Social, Argentina 2ª edición.
- 19) Díaz Barriga, F y Hernández, G. (1999). *"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"*, México, Ed. Mc. Graw Hill.

- 20) Flores, S. (2004). *“Fundamentos teóricos para la propuesta de un programa educativo formal para el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón”* Tesis de Grado UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. México.
- 21) Galison, P. (1999). *“The science studies reader”* New York, Routhledge.
- 22) García, C.L. / Ausbel David P. (1988) *“Material Didáctico”*. Facultad de Psicología, UNAM.
- 23) García, M. J. et al, (2004) *“Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales”* Barcelona, México, Paidós.
- 24) Guevara Niebla, G. (1990) *“La rosa de los cambios”* (Breve Historia de la UNAM). Ed. Aguilar, México.
- 25) Garret, N. (1986) *“The Problem with grammar. What Kind can the Language Learner Use?”* *The Modern Language Journal*, Vol.70, No.2.
- 26) Gibson, E. y Levin, H. (1985) *“The Psychology of Reading”*. Cambridge: MIT Press.
- 27) Gilbón, D y Gómez, M., (1996) *“Antología del 8º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras: pluralidad en la enseñanza de lenguas, convergencias y divergencias”*, UNAM, CELE.

- 28) Goodman, K. (1982) *"El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo"*, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- 29) Goodman, K. (1992) *"Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje"*, en Cero en Conducta Núm. 29-30 México.
- 30) Grellet, F. (1981) *"Developing Reading Skills"*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 31) Imbernón, F. (1994), *"La formación del profesorado"*, Barcelona, España, Paidós.
- 32) Kirkwood, J. y Moore, H. (s.f.). *"Developing Study Skills in English"* The British Council, Londres. (mimeo).
- 33) Kolers, P. A. (1977) *"Reading is Only Incidentally Visual"* en K. Goodman y J. T. Fleming (comps.) *Psycholinguistics and the Teaching of Reading*. De laware: IRA.
- 34) Lauttamatti, L., (1978), *"Developing Materials for teaching Reading Comprehension"* en British Council (eds.) *The Teaching of Comprehension*. Londres: ELT Documents.
- 35) Lomas, Carlos *et al*, (1993), *"Criterios para la selección de actividades"* en *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, España.
- 36) Luria, A. (1974). *"Lenguaje y comportamiento"* Madrid, Fundamentos.

- 37) Mackay, R. (1975) *"Language for Special Purposes"* CELE, UNAM (mimeo).
- 38) Mackay, R. (1975), *"Pedagogic Alternatives to Explication de texture as a Procedure for Teaching Reading Comprehension"*. CELE. UNAM (mimeo)
- 39) Mackay, R. y Mountford, A. (1978), *"English for Specific Purposes"*, Londres.
- 40) Munby, J. (1978) *"A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes"* Cambridge, Cambridge University.
- 41) Nuttall, Ch. (1982) *"Teaching Reading Skills in a Foreign Language"*. Londres: Heinemann.
- 42) Ortíz, J. L. (1999) *"Manual de pedagogía práctica para el docente"*, México Ed. Spanta,
- 43) Pannsza, M. (1987) *"Pedagogía y Currículum"*. México D.F. Editorial Garnika.
- 44) Pasut, M. (1993) *"El susurro de la lectura"* en *Viviendo la literatura*, Aique, Buenos, Aires Argentina.
- 45) *Plan Académico del Centro de Lenguas Extranjeras*. ENEP Aragón, UNAM, México 1988.
- 46) Pugh, A. K. (1978) *"Silent Reading"*. Londres: Heinemann.

- 47) Ribas y Seix, T. (1993) "*La evaluación de la composición escrita*", en Cuadernos de Pedagogía #216, Barcelona, España.
- 48) Richard, J. C. y Rodgers, S. T. (1982) "*Method, Approach, Design and Procedure*". *Tesol Quarterly*, Vol. 16, No. 2.
- 49) Rubin, J. (1979) "*What the 'Good Language Learner' Can teach us*" en J. B. pride (comp.) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Pxfprd Imoversity Press.
- 50) Samuels, S. J. y Eisenberg, P. (1981) "*A Franmework for Understanding the Reading Process*", en F. J. Birozzolo y M. C. Wittroch (comps). *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading*. Nueva York: Academic Press.
- 51) Schon, G. (1995), "*El léxico y las estrategias de lectura en lenguas extranjeras: factores importantes relacionados con la comprensión de lectura en lengua extranjera*" Tesis Doctorado, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- 52) Smith, F. (1978) "*Reading*". Cambridge: Cambridge University Press.
- 53) Solé, I. (1999) "*Estrategias de Lectura*", Barcelona ICE.
- 54) Stern, H. (1981) "*Cornmunicative Language Teaching and Learning: Toward a Synthesis*", en H. B. Altman y P. M. Alatis (comps.) *The Second Language classroom. Directions for the 1980's*. E.E.U.U.: Oxford University Press.

- 55) Strevens, P. (1977) *"New Orientations in the Teaching"* Oxford University Press.
- 56) Van Dijk, T.A. (1988) *"La ciencia del texto"*, Barcelona, Paidós.
- 57) Widdowson, H. (s. f.) *"An Approach to the Teaching of Scientific English Discourse"* RELC, Journal, Vol. N. 1.
- 58) Widdowson, H. G. (1979) *"Teaching Language as Communication"*. Londres: Oxford University Press.

ANEXOS

Cuestionario (c.m.1)

ESTIMADO COLEGA:

Este cuestionario tiene como propósito obtener información derivada de la práctica docente de profesores que imparten cursos de Comprensión de Lectura a nivel Superior.

Edad _____ Escolaridad _____

Institución en que trabaja _____

1.- ¿Cuántos semestres ha impartido cursos globales del idioma?

2.- ¿Cuántos semestres ha impartido cursos de comprensión de lectura?

3.- ¿Qué materiales usa actualmente?

a) El de la institución _____

b) Propio _____

4.- ¿Los materiales didácticos que utiliza fueron diseñados específicamente para el área de especialización de sus alumnos?

5.- ¿Le parece adecuado el material que utiliza para cubrir las necesidades académicas de sus alumnos?

6.- ¿Cuál es su opinión con respecto al papel de la gramática en cursos de comprensión de Lectura?

7.- ¿Cuál cree Ud. que sean las dificultades más frecuentes a los que se enfrentan los alumnos?

8.- ¿Le parece pertinente el uso del español en los ejercicios de lectura?

9.- ¿Podría menciona algunas estrategias de lectura?

10.- ¿Estaría de acuerdo en que los profesores de la especialidad de los alumnos sugirieran materiales para el curso de C.L.?

11.-¿Ha tenido reuniones académicas con los profesores de la especialidad de sus alumnos?

12.-¿Estaría de acuerdo en que los alumnos sugirieran materiales didácticos para los cursos de C.L.?

Cuestionario (c.m.2)

ESTIMADO COLEGA:

Este cuestionario tiene como propósito obtener información derivada de la practica docente de profesores que imparten cursos de Comprensión de Lectura en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.

Materia que imparte _____

1. ¿Considera importante que sus alumnos aprendan a leer en Inglés?
2. ¿Ha tenido reuniones académicas con los profesores de Lengua extranjera?
3. ¿Considera importante que se promueva el trabajo interdisciplinario con los profesores de Lengua Extranjera?
4. ¿Le ha consultado el Centro de Lenguas al seleccionar los materiales didácticos para los cursos de Comprensión de Lectura?
5. ¿Estaría de acuerdo en sugerir materiales didácticos específicos de la materia que imparte para el curso de Comprensión de Lectura?
6. ¿Asigna usted a los alumnos la consulta bibliografía en Inglés?
7. ¿Considera pertinente el diseño de un libro de comprensión de lectura en Inglés enfocado al área de estudios de los alumnos de Derecho?

Cuestionario (c.a.1)

OBJETIVO: Este cuestionario es un instrumento para conocer las necesidades de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en Inglés.

Edad _____

Semestre _____

Carrera _____

1. ¿Cumplió el curso de comprensión de lectura con las expectativas que usted se planteo al iniciarlo?
2. ¿A que tipo de dificultades se enfrento con mayor frecuencia en las clases de comprensión de lectura?
3. ¿Existía relación entre los contenidos de los textos del curso y su área específica de estudio?
4. ¿Considera usted importante que los materiales de lecturas sean seleccionados considerando el área académica / laboral de los alumnos?
5. ¿Qué tipo de materiales cree que tendrá que consultar en sus futuras investigaciones?
6. ¿Ha necesitado consultar bibliografía en Inglés?
7. ¿Estaría de acuerdo en sugerir textos para el curso de Comprensión de Lectura?
8. Escriba las actividades que le fueron asignadas con mayor frecuencia en las clases de Comprensión de Lectura?

GLOSARIO DE SIGLAS

CELE: CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

CLE: CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

ESP: INGLÉS CON PROPÓSITOS EDUCATIVOS.

CL: COMPRENSIÓN DE LECTURA.