

03070
720j



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**MODELO PARA LA ELABORACION DE
UN LIBRO DE TEXTO DE COMPRENSION
DE LECTURA EN INGLES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN LINGÜISTICA APLICADA
P R E S E N T A
CARMEN TOBIO ALONSO

**TESIS CON
FALSA DE COBRE**

MEXICO, D. F.

1989



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 está 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.

I N D I C E

			Págs.
			vi
SINOPSIS			vi
INTRODUCCION			vii
CAPITULO	1	Variables de la situación de docencia	1
	1.1	Variables contextuales	
	1.2	Variables de los individuos - en el C.B.	4
	1.3	Variables de aprendizaje en - el C.B.	8
	2	Primeras características del libro de texto en relación con las variables de la situación de docencia	10
CAPITULO	2		16
	1	Análisis y valoración del programa de Lengua Adicional al Español 1, inglés.	16
	2.	Fundamento para la reelaboración del programa	27
	2.1	El proceso de comprensión de lectura	30
	2.1.1	Perspectiva sociolingüística de la lectura	32
	2.1.2	Modelos que explican el proceso de comprensión de lectura	33
	2.1.3	Aplicación de la psicología - de la lectura a la enseñanza	40
	2.1.4	Estrategias de lectura	42
	2.1.5	Vocabulario y comprensión	43
	2.1.6	Lectura y propósito	44

	2.2	Aprendizaje de lectura y - aprendizaje de la lengua ex tranjera	49
	3.	Propuesta de programa modi- ficado del curso de Lengua Adicional al Español 1, in- glés	68
	4.	Conclusiones	71
CAPITULO	3		73
	1.	Encuesta para alumnos	74
	1.1	Objetivos	74
	1.2	Descripción de la muestra	77
	1.3	Aplicación de la encuesta	77
	1.4	Resultados de la encuesta - para alumnos	78
	2	Encuesta para maestros	80
	2.1	Objetivos	82
	2.2	Descripción de la muestra	85
	2.3	Aplicación de la encuesta	85
	2.4	Resultados de la encuesta	86
	3.	Discusión de los resultados de las dos encuestas	90
CAPITULO	4		99
	1.	Extensión del material di- dático	100
	2.	Selección de materiales de lectura	100
	3.	Análisis de los materiales de lectura	105
	4.	Diseño de las unidades	107

5.	Procedimientos para la elaboración de ejercicios	115
6.	Plan general de validación del libro	123
7.	Conclusiones	125
ANEXOS		129
BIBLIOGRAFIA		141

S I N O P S I S

Esta tesis es fundamentalmente un trabajo de aplicación de la teoría e investigación de la lectura y del aprendizaje de lenguas extranjeras a la solución de un problema concreto de enseñanza: la elaboración de un libro de texto de lectura en inglés para estudiantes de nivel medio.

Se expone aquí un plan o modelo a partir del cual se sustentará la redacción de materiales didácticos arriba mencionada. Este plan está formado de cuatro partes: la previsión de varias características de los materiales en concordancia con los rasgos de la población (maestros/alumnos) y la institución que harán uso de ellos, la propuesta de un programa como base del material, la elección de técnicas o procedimientos de enseñanza, y el diseño de un esquema para la validación del libro, una vez que éste haya sido concluido.

INTRODUCCION

En 1983 el Colegio de Bachilleres optó por cambiar la orientación de sus cursos de inglés hacia la comprensión de lectura. Se prepararon entonces nuevos programas de la materia, en los cuales participé como asesora. Este trabajo me llevó a un mayor conocimiento de la institución y un también mayor interés por la misma.

Como resultado de estos cambios, ha habido en el colegio necesidad de recurrir a nuevos libros de texto, ninguno hecho del todo a la medida de las características de la institución. Se emplean actualmente libros importados, tales como la serie Reading and Thinking del Consejo Británico, Read in English escrito por M. Scott o Road to Reading de E. Patrick, todos ellos publicados para poblaciones con rasgos distintos de la del colegio, basados en programas que no son los de la materia y de costo alto para el tipo de alumnos que asiste a los cursos. Se utilizan también libros escritos en México, como Images de A. E. Avila López o Reading: Structure and Strategy de Arturo Zentella et al, que tampoco cubren satisfactoriamente los requerimientos de la materia. Es claro, por tanto, que la elaboración de un libro de texto adecuado está pendiente y es éste el motivo, conjuntamente con mi familiaridad con la institución y pasada intervención en preparar programas, de haber pensado en la redacción de tal -

Tobío, "Modelo..."

auxiliar didáctico.

La presente tesis es precisamente la descripción de los pasos anteriores a realizar el libro arriba mencionado; la palabra "modelo" en el título de este trabajo significa, en consecuencia, plan de redacción o previsiones hechas antes de construir el libro mismo. De igual manera, se exponen aquí las razones teóricas y de la realidad social que justifican la conformación del modelo. Así, en las siguientes páginas se describe un procedimiento para elaborar el "modelo" que se considera útil no sólo para la redacción de este libro de texto en particular sino como un procedimiento que podría orientar a otros elaboradores de materiales didácticos en situación semejante.

En concordancia con lo expuesto arriba, el capítulo inicial se ocupa de una breve reflexión sobre la función del libro proyectado --al que llamaremos indistintamente manual o material didáctico dentro de la enseñanza y hace una revisión de las circunstancias sociales, las características generales de la institución y de algunos aspectos de la población para, a partir de estos datos, empezar a delinear el modelo.

El segundo capítulo analiza críticamente el programa de la materia, por ser el mismo un elemento esencial y de una relación inmediata, como se explica en el capítulo, con la preparación del libro. En este punto, se con-

Tobío, "Modelo..."

sulta la teoría e investigación de la comprensión de lectura y de su aprendizaje, las cuales conducen a proponer modificaciones al programa. El capítulo se completa con la propuesta de un programa reestructurado que actúa como la columna vertebral del modelo. En el tercer capítulo - se expone un estudio de campo sobre maestros y alumnos, - que proporciona datos adicionales a los vistos en el primer capítulo y que, como se plantea al final de dicha sección, resultan pertinentes al programa y al libro.

El siguiente capítulo expone las soluciones obtenidas a problemas concretos de trabajo, como son el patrón de cada unidad de las que constituirán el libro, o la selección de técnicas o procedimientos didácticos apropiados a la perspectiva teórica discutida en el segundo capítulo.

Finalmente, cerramos esta tesis con una unidad - muestra parte del libro proyectado, en la cual se matetizan varias de las propuestas más importantes presentadas en la tesis.

CAPITULO 1

El libro de texto cuyo plan se presenta seguidamente está concebido como una propuesta para despertar, o incitar, el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés. Por otra parte, está concebido también como un elemento dentro de la situación compleja como es aquélla de la enseñanza, con la cual --como se sugirió en la introducción-- debe ser coherente y a la cual debe ajustarse -- para lograr su propósito.

1. Variables de la situación de docencia para la cual se destina el libro de texto.

La intención de este capítulo es describir someramente la situación de enseñanza mencionada arriba, y para ello se adopta la clasificación de sus componentes hecha por M. Arredondo et al (1979: 14) en "Notas para un modelo de la docencia". Se adopta, igualmente, la terminología de los autores, quienes prefieren llamar a los componentes "variables, por rasgos comunes en todas situaciones educativas pero que varían en cada caso particular". Las variables de la situación de docencia, según la dominación de dichos autores, son de tres tipos principales: variables contextuales y ambientales, variables de los individuos y variables de aprendizaje. Pasamos ahora a exponerlas.

1.1. Variables contextuales.

El material didáctico funcionará circundado por las "características y rasgos de la sociedad global, las particularidades del sistema educativo nacional y las características particulares de la situación educativa" (Arredondo et al.:14)

Será empleado también en medio de "las características ecológicas, geográficas, climáticas del medio ambiente, así como las peculiaridades psicosociales de carácter cultural".

Todos estos elementos estarán presentes en el momento de la elaboración del texto, pero su exposición, aunque fuese breve, excedería el espacio de este trabajo; por ello, nos limitaremos tan sólo a describir el entorno inmediato del libro: la institución. Se incluirá una descripción del salón de clases típico del Colegio de Bachilleres, que indudablemente forma parte del contexto/ambiente aún cuando no haya sido incluido en la lista del modelo al que hemos venido apegándonos.

Se han recogido los datos sobre el Colegio de Bachilleres en la Dirección de Planeación Académica del plantel. Ahí se informó que el colegio es una institución pública, incorporada a la SEP, de enseñanza media-superior. Sus objetivos generales son la preparación terminal y propedéutica de los alumnos. El curso para el que se proponen los materiales pertenece a la segunda orientación del currículo.

lo, por la cual los alumnos se forman para ingresar a universidad (generalmente para alguna de las UAMs y, con menor frecuencia, para la UNAM, en los casos de los colegios de la Cd. de México).

El Colegio de Bachilleres tiene veinte planteles en la ciudad y un número que la coordinación no pudo precisar de colegios en diecisiete estados del país, de entre los cuales sólo en Sinaloa hay sesenta y tres. Muchos de éstos colegios de provincia se encuentran no sólo en ciudades, sino también en pueblos alejados.

Dentro de la ciudad los planteles están distribuidos por todos los puntos cardinales y, por lo común, en zonas de nivel socioeconómico medio-bajo, como Atzacapotzalco, Aragón, Milpa Alta, Tláhuac o Xochimilco. Como excepción, hay dos escuelas que funcionan en zonas de nivel medio-alto: la de Satélite y la de la Colonia del Valle. Claramente, la mayor parte de los colegios están en áreas obreras o semirurales (Milpa Alta, por ejemplo).

Los salones de clase son por lo general amplios y bien iluminados, con espacio para cincuenta alumnos y mesas móviles para dos alumnos. La asistencia de los alumnos a clase no es obligatoria, por lo que hasta el momento en que se hizo la investigación los grupos difícilmente se saturan; por el contrario, predominan los grupos de veinticinco o treinta alumnos. Ante esta ventaja de poca saturación de los grupos, no obstante, existe el inconveniente

Tobio, "Modelo..."

niente del ruido de los estudiantes que se quedan en los patios durante las horas de clase.

El colegio funciona por periodos semestrales, seis en total (3 años), con recesos de aproximadamente un mes entre ellos. La materia para la cual se propone el manual se imparte en el tercer semestre y tiene fijada en el calendario escolar una duraci3n de 72 horas. Esta materia se continúa con Lengua Adicional al Espa3ol 2, ingl3s.

1.2 Variables de los individuos en el Colegio de Bachilleres.

Esta categoría comprende "las características o rasgos propios tanto de estudiantes como de profesores" (Arredondo et al, 1979, : 13). Estas variables son importantes porque, segun lo dicho por los mismos autores, poseen intereses individuales y expectativas, actitudes, valores y experiencias previas que afectan las posibilidades de aprendizaje.

Trataremos primeramente de las características de los alumnos.

La Direcci3n de Planeaci3n Acad3mica inform3 que en la Cd. de M3xico hay actualmente inscritos a la materia 30,200 alumnos, la mayor parte de los cuales tiene pocos recursos econ3micos. Un porcentaje importante, pero no cuantificado, de los alumnos trabaja.

Segun el mismo informe, las edades de los alumnos de

Tobío, "Modelo..."

todo el colegio fluctúan entre los 15 y los 20 años y las de los alumnos de los cursos de comprensión de lectura entre los 16 y los 18 años. No se contaba con datos al respecto sobre las escuelas de provincia. Una encuesta hecha para redondear estos datos señaló que hay un predominio de estudiantes de 16-17 años y que hay alumnos hasta de 21 años.

La misma encuesta, cuyos resultados detallados se presentan en el capítulo 3, indicó que el 13% de los 86 encuestados trabaja entre 8 y 30 horas por semana. Los trabajos son variados: cajera, mecánico, bailarín, maestro de baile o encargado de puesto en un bazar el fin de semana.

Según las respuestas dadas a la encuesta mencionada arriba y aplicada a dos grupos típicos del Colegio de Bachilleres, aproximadamente la mitad de los alumnos había tomado clases de inglés anteriormente. La mayoría de éstos de uno a tres años en la secundaria pública de la que procedían. Pocos, el 2.3%, superaban este tiempo. Esto nos lleva a concluir que el nivel de conocimientos predominante es posiblemente de principiantes o falsos principiantes.

La experiencia de lectura en español parece ser también pobre. Aparte de las lecturas de estudio que los alumnos deben efectuar, los encuestados tuvieron un promedio de 3 h. 35 min. de lectura a la semana. Esta lectura

Tobío, "Modelo..."

es, en general, de revistas, periódicos y novelas.

La encuesta indicó también que, como era previsible, la experiencia de lectura en inglés era mínima. El 58% de la población ha entrado en contacto ocasional con textos - en inglés, la mayoría de los cuales fueron anuncios e instructivos.

Un número considerable de alumnos señaló que su necesidad futura de lectura en inglés es de tipo profesional o para hacer sus estudios universitarios, lo cual coincide - con los propósitos de la institución y la materia.

Peter Strevens (1977: 27-8) afirma que la actividad del maestro afecta en forma esencial el conjunto de elementos de la enseñanza y entre estos elementos el autor incluye a los materiales didácticos. De la capacidad del maestro para entenderlos y emplearlos en clase depende en gran parte la efectividad de éstos para promover aprendizajes. El maestro constituye, así, después del alumno, un participante esencial de la adquisición de la capacidad de lectura en clase. Coincidimos con Strevens en otra perspectiva sobre el maestro: "a given average level of competence - among the whole population of teachers has consequences - for the standards of teaching materials that are required".

Con el fin de obtener información sobre los docentes, recurrimos a una investigación hecha por las asesoras académicas de la materia (Ortiz y Patán, 1984: 1-5), quienes se encargan de elaborar los programas correspondientes. -

Tobío, "Modelo..."

El perfil del maestro presentado en el trabajo descubre - que hay 157 maestros de formación muy diversa: el 13% proceden de la Lic. en Letras Inglesas de la UNAM y el 7%, no incluido en los egresados de la UNAM, aprobaron el examen de profesor del CELE; el 15% se preparó en la Escuela Normal Superior; 18% hizo estudios en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, A.C.; 20% en el Instituto Mexicano-Norte-americano de Relaciones Culturales; 27% procede de otras - instituciones como el CEMAC, el Coronet Hall, etc. En vista de la diversidad de centros donde los maestros se prepararón, es de esperar una gran variedad de niveles de dominio del inglés y de preparación profesional.

El informe de las asesoras mencionadas anteriormente continúa señalando que los maestros tienen distintos tipos de insuficiencias en cuanto a su formación profesional, - que van desde el desconocimiento total de teoría y metodología de la enseñanza de la materia hasta la necesidad mucho menor de cursos de especialización o actualización. - El conocimiento de estas condiciones es en este momento - parcialmente inexacto porque el Colegio de Bachilleres ha venido dando cursos de formación y actualización a sus - maestros desde 1984 a la fecha. Los cursos, por lo general, son obligatorios, pero no todos los maestros asisten a ellos.

Por otro lado, según informes de la misma coordina--ción, cada semestre escolar renuncian a su trabajo en el -

Tobío, "Modelo..."

plantel aproximadamente un 30% de los maestros, quienes son sustituidos por otros al principio del siguiente ciclo, y este porcentaje de maestros nuevos debe empezar una vez más el proceso de profesionalización de su trabajo que el colegio busca con los cursos de formación de maestros arriba aludidos.

A estas deficiencias en su preparación, se suma una carga de trabajo fuerte para el maestro, quien además de preparar y dar clases, busca materiales de lectura, elabora ejercicios y redacta exámenes. En la encuesta hecha a los maestros, cuyos detalles se presentan al igual que los resultados de la encuesta a alumnos en el capítulo 3 de este trabajo, se encontró que trabajan un promedio de 20 horas a la semana. Entre las respuestas dadas al cuestionario hubo cinco maestros que laboran 28 horas semanales. Dos de los encuestados trabajan en dos planteles distintos, por lo que tienen que desplazarse. Un porcentaje considerable -véanse los resultados de la encuesta para maestros del capítulo 3- enseña más de un nivel de inglés, lo que requiere la preparación de todos los recursos de enseñanza para varios niveles.

1.3 Variables de aprendizaje en el Colegio de Bachilleres.

Esta categoría de elementos de la situación docente se refiere a los "tipos y niveles de los resultados del proceso de docencia" (Arredondo et al 1979: 15-6). Pues-

Tobío, "Modelo..."

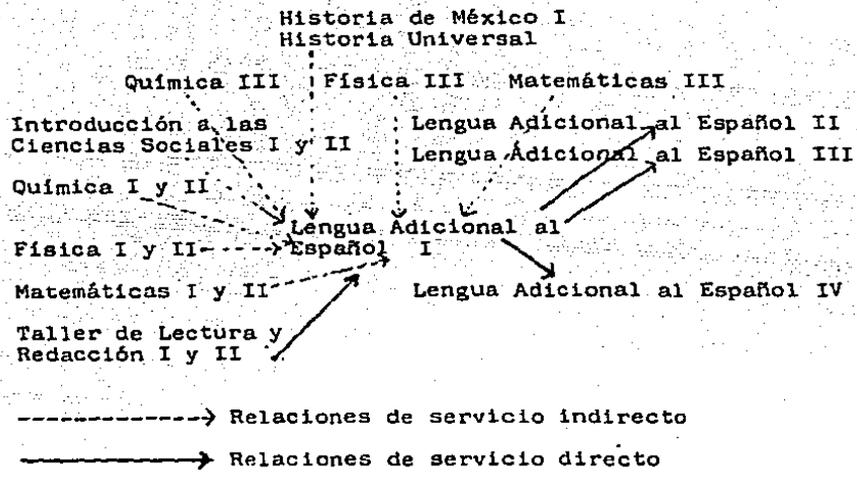
to que se trata aquí de los fines de docencia, es forzoso mencionar primero las intenciones propedéuticas de la institución descritas anteriormente, las cuales tienen un lugar esencial en el diseño. El libro de texto para la lengua Adicional al Español 1, inglés, llevará consigo la dirección hacia el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como instrumento de estudio o de futuras lecturas en la vida profesional.

De este objetivo profesional se desprende el objetivo de la materia enunciado en el programa como

Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en lengua extranjera utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos...

Es también conveniente entender la situación de la materia en relación con otras del plan de estudios del colegio. Para ello, reproducimos el diagrama de la p. 1 del programa de Lengua Adicional al Español 1, inglés,

Tobío, "Modelo..."



Así, la materia para la que se destinan los materiales didácticos se continúa en otros tres niveles (Lengua Adicional al Español II, III y IV) y apoya los Talleres de Lectura y Redacción, a la vez que recibe apoyo de los mismos. Por otra parte, la Lengua Adicional al Español funciona como auxiliar indirecto, como instrumento de lectura de los contenidos, de las otras materias del currículo.

2. Primeras características del libro de texto en relación con las variables de la situación de docencia.

Se ha presentado aquí un panorama de las circunstancias de utilización de los materiales. Seguidamente, como un paso adelante de la familiarización con éstas, se definirán varias características del libro determinadas por és

Tobio, "Modelo..."

tas.

Primeramente, hay aspectos en los materiales impuestos por las circunstancias y no susceptibles de negociación. No es negociable, por ejemplo, el conjunto de variables de aprendizaje previstas por la institución y la materia. Los objetivos de aprendizaje que rigen al colegio rigen, por lo tanto, los objetivos del texto. El libro deberá promover el aprendizaje de estrategias y habilidades básicas de la comprensión de lectura de materiales de tipo académico tal como lo establece el programa. El nivel es introductorio como lo define también la institución. Sin embargo, es posible complementar el objetivo general con un objetivo efectivo: la modificación de las actitudes de los alumnos, favorablemente, respecto a la lectura en general y en particular hacia la lectura en inglés.

En segundo lugar, el libro se propone responder a los intereses y necesidades de lectura según los manifestaron los estudiantes en la encuesta y este objetivo se concilia e incluye en el libro a la par que los anteriores.

Por otra parte, del mismo modo que no es negociable el objetivo general de la institución, no es negociable el calendario semestral. El manual ajusta su extensión al número de horas de clase y prevé lecciones para 60 horas.

El manual debe adaptarse también a las características de la población. En vista de la heterogeneidad de la misma, recuérdense las diversas zonas en que están situa--

Tobío, "Modelo..."

dos los colegios y sus peculiaridades urbanas y semicampe-
sinas, el material deberá contener explicaciones e instruc-
ciones por su claridad asequibles a toda población. Las -
explicaciones e instrucciones de los ejercicios serán nece-
sariamente obvias, fáciles, de modo tal que la comunica- -
ción entre texto y maestro/alumno no se interrumpa. En -
forma similar, los objetivos generales y específicos de ca-
da unidad deberán ser fácilmente identificables.

El diseño contempla un prólogo exponiendo los propó-
sitos del libro y, en un lenguaje no especializado sino co-
mún, el trasfondo teórico de su elaboración, de tal modo -
que sea comprensible al maestro y al alumno que lo lean. -
Se propone también incluir una clave de respuestas de los
ejercicios con el fin de que los alumnos que no asisten a
clase puedan trabajar con el libro y tengan retroalimenta-
ción de su trabajo y con un segundo fin de facilitar el -
trabajo de los maestros abrumados por el exceso de horas -
de clase.

El texto se acompañará de un libro para el maestro -
donde se ampliará la información teórica y se darán suge-
rencias de uso.

Dadas las condiciones socio-económicas de los estu-
diantes, el texto deberá ser barato. Se buscará también -
que sea vistoso, interesante en la presentación, para - -
atraer hacia la lectura.

K.L. Allwright (1981: 6) reflexiona sobre las rela

Tobio, "Modelo..."

ciones entre material y maestro y plantea dos posibles posiciones del autor de los auxiliares de enseñanza ante el maestro.

Una primera posición es la llamada por el autor "the deficiency view"

According to this view, we need teaching materials to save learners from our deficiencies as teachers, to make sure, as far as possible, that the syllabus is properly covered and the exercises are well thought out, for example. This way of thinking might lead, at one extreme, to the idea that the "best" teachers would neither want nor need published teaching materials. At the other extreme we would have "teacher-proof" materials...

Una segunda posición es la presentada como "difference view"

which holds that we need teaching materials as "carriers" of decisions best made by someone than the classroom teacher, not because the classroom teacher is deficient, as a classroom teacher, but because the expertise required of materials writers is importantly different from that required of classroom teachers -- the people who have to have the interpersonal skills to make classrooms good places to learn in.

Con base en las características de los maestros indicadas por la Dirección de Planeación Académica y los resultados de los cuestionarios, se adopta la primera posición. Los materiales intentarán cubrir las deficiencias de los maestros. Simultáneamente, en vista de lo nueva que es la enseñanza de comprensión de lectura para un porcentaje im-

Tobío, "Modelo..."

portante de los docentes, el libro se propone dar una formación básica en este campo. El texto intentará ser, como muchos libros de texto, un auxiliar didáctico para enseñar la materia al mismo tiempo que un auxiliar para formar al maestro.

Consideramos que el libro puede actuar en ciertos momentos como propiciador de los trabajos de equipo. Puesto que el tamaño de los grupos y la posibilidad de mover las bancas lo permite, es concebible inducir al trabajo en grupo o por parejas en las instrucciones, el prólogo y las sugerencias en el libro para maestros.

Aquí surgiría una pregunta sobre la pertinencia de introducir el trabajo grupal en los cursos. La justificación de esta perspectiva sería que aquél fomenta los valores de cooperación contra los de competencia. A ello se suma la ventaja de que trabajar en grupo implica centrar el trabajo en clase en el aprendiente y no en el maestro, que pasa a ser coordinador y propiciador del proceso educativo, no centro del mismo. Por otro lado, al fomentar la interacción entre alumnos, se estimula el que unos aprendan de otros y con ello se contribuye a un aprendizaje mejor ajustado a las características particulares de cada sujeto. En añadidura, las actividades grupales conducen al aprendiente a participar "activa y responsablemente en el proceso" (Zarzar Charur 1983: 36) y, como consecuencia, a optimizar el aprendizaje.

Tobío, "Modelo..."

Hemos de concluir aquí que, a pesar del análisis hecho y las decisiones tomadas previamente para lograr la mayor eficiencia posible de los materiales, aún pensamos que su papel en el proceso de aprendizaje es limitado. Se percibe el libro de texto como un componente de la situación de docencia que porta propuestas de aprendizaje pero no puede apropiarse totalmente de la responsabilidad de su logro, sujeto a multitud de contingencias presentes en el momento de la comunicación educativa y no controlables por medio de un material de enseñanza. Estamos conscientes también de que, en forma paradójica a lo expuesto arriba, es de esperar que el material incite aprendizajes no previstos o no intentados, que surgen siempre de la práctica en el salón de clase.

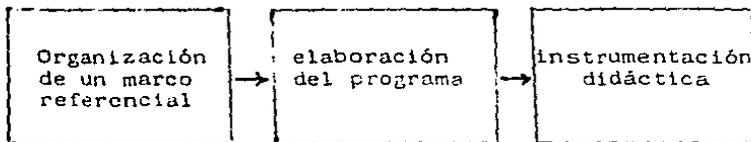
Finalmente, es necesario mencionar en este punto y con la intención de fundamentar el siguiente capítulo, las razones por las que un elemento tan importante como es el programa de la materia no se revisó en estas páginas. La relación de éste con el material es tan cercana y extensa que demanda sin duda un análisis y evaluación cuidadosos, tarea a la que se encaminan las siguientes páginas.

CAPITULO 2

Este capítulo consta de cuatro secciones principales. Una primera, según lo anunciamos al final del capítulo anterior, donde se revisa el programa de la materia ya previamente preparado por la institución y se hace una valoración del mismo. Esta valoración, a su vez, plantea la necesidad de reelaborar el programa que servirá de fundamento para la redacción del libro de texto. Una segunda sección del capítulo presenta el marco teórico a partir del cual se recrea el programa. La tercera sección de este capítulo es una propuesta de programa y la última presenta un resumen de todo lo dicho aquí.

1. Análisis y valoración del programa de Lengua Adicional al Español 1, inglés.

Antes de entrar en el análisis propiamente dicho del programa, creemos necesario exponer las relaciones existentes entre éste y los materiales de enseñanza. Para ello - recurrimos a Angel Díaz Barriga (1980, : 10-1), quien señala tres momentos básicos en la planeación educativa:



Díaz Barriga sitúa en el primer cuadro el plan de es

Tobío, "Modelo..."

tudios, dentro del cual se concibe el programa de la materia. El programa implica, por lo tanto, relaciones con otras materias del currículo y es, asimismo, el paso intermedio entre el conjunto y la instrumentación didáctica, en la cual claramente se ubica el libro de texto.

El modelo pedagógico de Tyler (1949: 63-4) plantea un momento primero de selección de objetivos de aprendizaje a partir de los cuales se preparan las experiencias de aprendizaje, punto en el que entraría el libro de texto.

El libro, en consecuencia, manifiesta relaciones, a través del programa, con el plan de estudios y depende ampliamente de las especificaciones establecidas por aquél. Por esta razón, nos detenemos en el estudio del programa de la asignatura como un primer paso en la consideración de los elementos que intervienen en el texto.

Un camino para analizar el programa de estudios de una materia es el hacer una investigación de sus "salidas" (A.W. Astín y A. Panos 1983: 11) o resultados, logros o variables dependientes. Esta validación se refiere fundamentalmente al rendimiento de los estudiantes y requiere de diversos instrumentos, tales como pruebas (en este caso, podrían ser de comprensión de lectura en inglés), encuestas a maestros y alumnos, entrevistas a coordinadores de la institución, etc. Tal análisis, aún cuando proporcionaría datos que podrían ser de utilidad para nuestra propuesta de modificación de programa, extendería exce-

Tobío, "Modelo..."

sivamente los límites de la tesis al demandar la elaboración de tales instrumentos y exigir el análisis de otra - multitud de variables correspondientes a la situación educativa (maestro, condiciones del salón de clase, etc.) y - de sus relaciones e interacción con el programa.

Una segunda vía para la revisión de un programa consiste en el estudio de las propuestas teóricas, de contenido y de ordenamiento que el programa expone. Este será el objeto de las siguientes páginas, así como, según dijimos, una propuesta de modificación del programa derivada de la valoración que se intenta. He de añadir en este punto que compartí la responsabilidad de la preparación del primer - programa como asesora externa del mismo. Mi papel en la - preparación, sin embargo, fué mínimo, pues me limité a sugerir que la guía debería contener entre sus objetivos específicos estrategias de comprensión de lectura -concepto que retomaré en la siguiente Sección- e hice una lista de las mismas. Aporté también una pequeña bibliografía, parte de la cual se incluyó para apoyo de los maestros de los cursos. La selección definitiva de estrategias y el orden de éstas en el programa, la redacción del mismo y, en suma, todo lo demás expuesto por este documento no son en realidad labor mía.

Con el objeto de llevar a cabo el análisis del programa en forma sistemática, nos ayudamos con el marco que nos proporcionan Richards y Rodgers (1982) en el artículo

Tobío, "Modelo..."

"Method: Approach, Design, and Procedure".

Este documento busca presentar una guía de análisis para métodos de enseñanza de idiomas que vemos transferible al programa de nuestro interés.

Un primer plano de análisis es el enfoque ("approach"), que preside al método y que los autores explican como:

those assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and the nature of language learning which operate as axiomatic constructs of reference points and provide a theoretical foundation for what teachers ultimately do with learners in classrooms (p. 154)

Pasamos pues, a partir de las palabras de Richards y Rodgers, a revisar el enfoque del programa.

El sílabo de la Lengua Adicional al Español 1, inglés, parece derivarse de la concepción de la lectura como forma de comunicación. El objetivo general de la materia - habilitar al estudiante para entender textos en lengua extranjera - implica sin duda una perspectiva dentro de lo que se ha llamado enfoque comunicativo. El dirigir la atención al lenguaje como vehículo de mensajes, según se enuncia en el programa, y no al lenguaje como forma está indudablemente emparentado con esta corriente actual.

Dentro de la concepción comunicativa cabe también el tomar en cuenta las necesidades del estudiante, el centrar en éstas las metas de la enseñanza, argumentos mencionados en el programa. Estas necesidades están vistas como requer

Tobío, "Modelo..."

rimientos de la formación académica y profesional de los - alumnos, por lo que encontramos una conexión aquí con la - enseñanza de lenguas para propósitos específicos, en particular, como es evidente, para propósitos académicos.

La suposición misma de que se puede aprender una habilidad aislada (lectura) forma parte de este conglomerado teórico actual que se ha denominado enfoque comunicativo, al que nos adherimos y que fundamentamos más extensamente en este capítulo en páginas adelante.

La introducción del programa no presenta explícitamente una visión del lenguaje, pero al señalar que la enseñanza debe desenvolverse en un plano discursivo y no en el meramente oracional de la gramática clásica manifiesta nuevamente una posición comunicativa. La división de las unidades del programa por funciones retóricas de los materiales de lectura se integra a esta perspectiva. Se hace hincapié en la utilización de materiales auténticos, lo que repetidamente nos sitúa en el enfoque comunicativo.

El programa es menos explícito respecto a la naturaleza del aprendizaje que sobre la del lenguaje. Asumimos que al elegirse estrategias para lograr las metas, y no - formación de hábitos, el concepto de aprendizaje está relacionado con las teorías cognoscitivistas.

Un segundo plano de análisis presentado por Richards v Rodgers (p. 154) se refiere al diseño que:

Tobío, "Modelo..."

specifies the relationship of theories of language learning to both the form and function of instructional materials and activities in instructional settings

El programa está constituido por tres unidades, cada una de ellas determinada por un tipo de texto: instructivo, descriptivo y narrativo. En otras palabras, la división en unidades se hace por medio de los tipos de función retórica que pueden tener los materiales de lectura.

Dentro de cada unidad se han formulado subgrupos de funciones. Para los textos instructivos: advertir, ordenar, sugerir y dar instrucciones; para los descriptivos: - clasificar, definir y describir; y para los narrativos, narrar. De cada uno de estos tipos se dan ejemplos (señales de tránsito, anuncios, instructivos para armar juguetes, - biografías, etc.), de tal manera que el usuario del programa tiene indicaciones muy extensas sobre el punto de la sección de textos.

Al mismo tiempo, se presenta en cada unidad una lista de "estrategias y habilidades de lectura de más amplia aplicación en la interpretación de textos". La primera - unidad contiene las siguientes estrategias y habilidades

- I. Predicción
 - 1a. parte
 - A. Apoyo visual
 - B. De contenido
- II. Estrategias para extraer información
 - A. Estrategias de vocabulario

Tobío, "Modelo..."

- I. Predicción
- II. Determinar el valor comunicativo del texto
- 2a. parte A. Propósito del lector
B. Función del texto
C. Situación de comunicación
D. Diferencia entre hecho y opinión
- III. Estrategias para extraer información
- A. Estrategias de vocabulario
B. Uso de referentes (exofórico)
- I. Predicción
- II. Determinar el valor comunicativo del texto
- 3a. parte III. Estrategias para extraer información
- A. Estrategias de vocabulario
B. Reconocimiento de marcadores de discurso
C. Uso de conectores
D. Estrategias de anticipación

La segunda unidad requiere el reciclaje de las mismas estrategias y añade en el subgrupo de estrategias para extraer información la de palabras relevantes y la de "scanning". En la unidad tercera y final del programa se repite el contenido anterior, al que se suma la estrategia/habilidad de transcodificar información.

Hemos presentado aquí en forma resumida el programa y pasamos ahora a hacer una valoración del mismo.

Una revisión rápida del sílabo hace ver ya varias dificultades para el elaborador de materiales. En primer lugar, impone una tipología de textos bastante rígida y estrecha (instructivos en la primera unidad, descriptivos en la segunda y narrativos en la tercera). No siempre es fácil conseguir textos de estas funciones con las cualida-

Tobío, "Modelo..."

des adecuadas de comprensibilidad o interés para los alumnos principiantes. La delimitación de unidades por tipos de texto se ha hecho a partir de criterios lingüísticos y no de criterios que fijen aquello más adecuado desde el punto de vista del aprendizaje o adquisición de la habilidad de leer en inglés. Los instructivos para armar juguetes sugeridos como posible texto de enseñanza, por ejemplo, en forma natural exigen una lectura minuciosa, detallada, dependiente del código, que no es necesariamente la más apropiada para principiantes, en quienes la lectura global, aproximada y no exacta, es un procedimiento más factible.

Por otra parte, el tipo de textos señalado arriba no cabe fácilmente dentro de los fines propedéuticos del curso, que, como antes dijimos, intenta preparar al alumno para lecturas académicas o profesionales.

Un segundo tipo de dificultades que presenta el programa es que no contempla, y esto naturalmente se debe al momento en que fue preparado, los resultados de diversas investigaciones experimentales sobre la comprensión de lectura, e ignora presupuestos teóricos importantes en este terreno. En el primer caso se encontraría, por ejemplo, la utilización de estrategias de tolerancia de la incertidumbre (tolerance of ambiguity) o de tomar riesgos y formular hipótesis sobre el significado del texto; en el segundo caso, el programa no prevé, por ejemplo, la inclusión de las llamadas estrategias de conocimiento del mundo para

Tobío, "Modelo..."

la comprensión.

En muchos puntos el programa es demasiado general, - como se puede ver en el caso de las estrategias de vocabulario. Si bien algunas de éstas, como la de reconocimiento de cognados y falsos cognados y el de inferencia de palabras desconocidas a partir de su morfología, aparecen en un anexo para orientar al maestro, la falta de especificación de las mismas en el programa exige del elaborador de material didáctico un esfuerzo suplementario. El anexo, - aún cuando extiende algo la información del programa mismo, omite recursos tan importantes como la deducción de palabras por medio del contexto.

Igualmente, podría afirmarse que el programa no ofrece detalles sobre cuáles son los elementos de la situación de comunicación ni de qué marcadores de discurso podrían ser importantes para el nivel de los estudiantes. Plantea el reconocimiento de referentes exofóricos en el discurso, pero olvida los muy frecuentes para percibir la cohesión: los referentes textuales anafóricos y catafóricos.

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, una vez más, congimientos gramaticales que constituirían este uso. Esto - es una decisión que queda en manos del maestro.

De los varios tipos de lectura posibles, el programa contiene únicamente la localización de información especi-

Tobío, "Modelo..."

fica, objetivo que debería ser complementado con las lecturas generales y la mirada rápida al texto.

Finalmente, para el elaborador de materiales es difícil guiarse por un programa que repite o que jerarquiza inapropiadamente sus contenidos: Son éstos objetivos que se confunden, pues los últimos (conectores) pertenecen al primer grupo de marcadores de discurso.

Otros puntos del programa presentan también dudas al interpretador del mismo. Una de las estrategias generales enunciada se refiere a la extracción de información. A ésta se subordinan estrategias de vocabulario y se sitúa en el mismo plano de extracción de información, como paralela y no subordinada, la de predicción. Las estrategias de extracción de información son evidentemente un concepto amplio, que engloba multitud de otras estrategias como la de predicción. La última no estaría, pues, en el mismo plano que extracción de información sino que formaría parte de aquélla.

En la segunda parte de la primera unidad, se presenta una estrategia general de determinación del valor comunicativo del texto y dentro de ésta se ubica la diferenciación entre hecho y opinión. Pensamos que la lectura puede realizarse en un plano literal, en otro inferencial y en un tercero crítico (Devine, 1985: 51). La inclusión de la habilidad de diferenciar entre hecho y opinión más que a la categoría de estrategias para determinar el valor comu-

Tobío, "Modelo..."

nicativo del texto parecería corresponder a los tres planos de lectura mencionados arriba y cabría en el nivel inferencial. No creemos que estos niveles deban ser excluidos del programa. La meta u objetivo general de extraer información puede ampliarse y enriquecerse con habilidades de valoración del texto.

El programa está claramente dirigido al maestro y no parece haberse pensado en el alumno como posible lector del mismo. De ahí que contenga, además, un anexo de tamaño considerable sobre técnicas y procedimientos para enseñar las estrategias y es evidente que con esto se intenta resolver en parte la deficiencia en preparación metodológica de los docentes a la que aludimos en el primer capítulo.

La interpretación del programa aquí hecha no se ha interesado en los procedimientos sugeridos, ni ha entrado en la evaluación de la bibliografía, también destinada al maestro, sino que se ha limitado al programa aislado, elemento pertinente a nuestros fines. Del programa sí nos interesa, en cambio, la distribución de horas de clase asignado (72 horas) y que forzosamente determina una extensión del material: aproximadamente para 60 horas de clase.

Consideramos que el programa de la asignatura es una necesidad pedagógica para orientar al maestro y al alumno, para aclarar objetivos y facilitar el trabajo sistemático de la docencia, pero pensamos también que el programa no debe ser tomado dogmáticamente por el maestro, el alumno o

el elaborador de materiales didácticos. El programa se convierte en "a threat to pedagogy when it is regarded as absolute rules rather than points of reference from which bearings can be taken" (Widdowson, 1984: 26). Tomamos esta perspectiva como válida para nuestro trabajo, y reformamos el programa tomando como fuente de esta reconstrucción los planteamientos teórico-experimentales que se exponen en la sección 2.

2. Fundamento para la reelaboración del programa.

En esta segunda sección, como señalamos previamente, haremos una revisión de los conceptos más importantes sobre la comprensión de lectura. El objeto de esta exposición es derivar directamente de la teoría y la experimentación científica sugerencias para la formulación de objetivos del programa que presentaremos más adelante.

Empezamos la revisión con definiciones globales de la comprensión de lectura más en curso y mencionaremos algunas cualidades básicas del proceso como fenómeno que ocurre dentro de la mente del lector. De ahí pasaremos a describir en rasgos generales la lectura como fenómeno observado desde la perspectiva de la sociolingüística.

Más adelante, haremos una recapitulación de los puntos más importantes de la actividad desde la perspectiva de la psicología. Este aspecto de la revisión teórica es necesariamente más rico y se traduce en un mayor número de

Tobío, "Modelo..."

objetivos del programa. Como elementos de la teoría psicológica de la comprensión consideraremos los modelos de procesamiento de datos ("bottom up"), análisis por síntesis - ("top-down") y el modelo interactivo, que propone una combinación de los dos anteriores y funcionará como base del programa. Se ha elegido la concepción bilateral del proceso de lectura - sobre este punto nos extenderemos en el capítulo 2 - puesto que las investigaciones más recientes (Silberstein, 1987) parecen indicar que los dos procesos se encuentran presentes en la comprensión y trabajan conjuntamente para que se dé la misma. Como parte del estudio de los modelos del proceso, haremos referencia a los elementos o partes del mismo según los propone el modelo psicolingüístico. Nos detendremos brevemente en la teoría de los esquemas relacionada con estos elementos. Reseñaremos, igualmente, la función del interés en la lectura y del propósito en la misma como condicionantes de varios tipos de la misma. Finalmente, dentro de la perspectiva de lo que sucede en la mente del lector durante el proceso, - presentaremos tres planos posibles en los que la lectura - puede llevarse a cabo: literal, inferencial y crítico.

A partir de la información anterior proporcionada - por la psicolingüística y la sociolingüística sobre los elementos que intervienen en la capacidad de leer, presentaremos un modelo de lo que consideraremos la capacidad de

Tobío, "Modelo..."

lectura en lengua extranjera. Este modelo sintetiza los - diversos recursos de los que se vale el lector para lograr su objetivo de comprender el texto y es el modelo base de nuestro programa.

Pensamos que la teoría base 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. Así, nuestro marco teórico obligatoriamente se refiere también a teorías del aprendizaje.

Puesto que la comprensión de un texto implica en - gran parte el conocimiento de la lengua en que esta escrito, un aspecto que trataremos sobre el aprendizaje de la - lectura implica tocar el tema del aprendizaje del código. Mencionaremos varios puntos de vista a este respecto y nos detendremos en Stephen Krashen como aportación clave en la teoría de la adquisición del mismo.

Derivado del problema del aprendizaje de la lengua, surge el problema de la gramática. Un siguiente punto tra tado en la sección es un análisis/valoración de la misma - en relación con la comprensión, de este análisis se origina la introducción de objetivos gramaticales particulares en el programa.

Nuestro planteamiento teórico se acerca a otro pro-- blema de la comprensión de lectura en un idioma extranjero, el de cómo aprender las estrategias universales de comprenu

Tobío, "Modelo..."

sión. En este campo recurrimos a la propuesta de R. Goodman sobre cómo se adquieren estrategias.

Los modelos de lectura que sirven como base de nuestro curso se concentran en lectores con dominio del código y las estrategias propuestas son estrategias universales - de comprensión en la propia lengua, pero los estudiantes a quienes va dirigido el libro carecen de conocimientos lingüísticos suficientes, lo cual exige buscar mecanismos de compensación de sus insuficiencias del idioma. Consideraremos estos mecanismos como estrategias para alcanzar la - comprensión y analizamos brevemente el problema también en esta sección.

Para concluir esta sección teórica, tocamos brevemente el tema de las estrategias de aprendizaje; es decir, el tema de aprender a aprender. Recurrimos aquí a las aportaciones de Rubin y extraemos de su artículo, y de descripciones de experimentos, estrategias de posible inclusión - en el programa, como la de tolerar la incertidumbre

2.1 El proceso de comprensión de lectura

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 "a - psycholinguistic process by which the reader (a language - user) reconstructs, as best as he can, a message which has been encoded by a writer as a graphic display". Esta for-

Tobío, "Modelo..."

ma de ver la lectura se sigue manteniendo en esencia hasta años más recientes en que M. Wittrock (1981 : 250) plantea la comprensión de lectura como un proceso en que el lector genera el significado del texto. H. G. Widdowson (1979 : 173) emplea esta misma perspectiva en sus trabajos de lingüística aplicada: "Recent studies of reading have represented it as a reasoning activity whereby the reader creates meaning on the basis of textual clues."

Con una concepción afín, Kolars (1977 : 16), parafraseando a Huey, habla de la lectura como "an information-gathering activity" por parte del lector. El objetivo global de la materia enunciado en el programa analizado en páginas anteriores tiene claros vínculos con esta concepción de la lectura.

Gibson y Levin (1985: 400) nos dicen que "we comprehend the meaning of a word, the meaning of a sentence, or the meaning of a passage of discourse when we apprehend the intention of the writer and succeed in relating his message to the larger context of our system of knowledge". Adoptamos necesariamente el objetivo general de la materia, pero extendemos el concepto de comprensión que domina la concepción de material a la propuesta de Gibson y Levin.

Cuando se hace referencia al proceso, es también frecuente encontrar la afirmación de que la lectura es simultáneamente receptiva y activa si se considera al lector.

Tobío, "Modelo..."

Es receptiva, en contraste con productiva, porque el lector es usuario de las señales que el texto envía y no creador de las mismas. Es activa porque esta recepción implica el funcionamiento perceptual e intelectual del receptor.

A esto se suma la afirmación de que la lectura es un proceso notablemente individual, específico de cada ejecutante, determinado por la estructura cognoscitiva particular de cada sujeto y marcado por las experiencias propias del lector. Al ser la recreación un ejercicio personal, - no hay coincidencia total entre el significado concebido - por el escritor y el significado obtenido por el lector; - hay, sin embargo, un cierto grado de significados compartidos, en los que se fundamenta la comunicación.

2.1.1 Perspectiva sociolingüística de la lectura.

Lo anterior sería una explicación psicológica del proceso. Existe también la posibilidad de entenderlo como un proceso social, comunicativo. La lectura presupone, en primer lugar, interacción entre individuos, un escritor y un lector. Se puede describir el proceso empleando los componentes del esquema clásico de comunicación. Christine - - Nuttall (1982: 4-5) equipara al escritor con un emisor, - quien transmite un mensaje que desea hacer llegar a un receptor. El mensaje o texto es materializado en un código (lengua) y transmitido por un canal (libro, periódico, - etc.)

El proceso de lectura, bien desde un punto de vista

Tobío, "Modelo..."

psicológico o bien desde otro sociológico, es de una enorme complejidad. Evidencia de ésta en el terreno psicológico es la gran variedad de modelos que han surgido para explicarlo. Esta variedad es también resultado de la imposibilidad obvia de observar el fenómeno directamente. La incertidumbre sobre el proceso se traduce en afirmaciones - frecuentes de que hace falta mayor investigación para entenderlo mejor o en frases como la de Wittrock (1981: 230), que expresa los escasos conocimientos que se tienen sobre el terreno: "We do not know if reading comprehension consists of a distinctive set of psychological processes, or if it consists of a great variety of psychological processes."

2.1.2 Modelos que explican el proceso de comprensión de lectura.

Pese a la incertidumbre, la enseñanza de la lectura ha encontrado tres modelos que ha explotado por años y que describiremos a continuación: El modelo de procesamiento de datos ("bottom-up"), el modelo de análisis por síntesis ("top-down") y el modelo interactivo.

El primer grupo de modelos, porque en realidad hay varios con características básicas comunes, asume que la lectura es un proceso por etapas que parte del estímulo visual y concluye en la representación mental del significado. Gibson y Levin (1985: 439-41) resumen en la siguiente

Tobío, "Modelo..."

forma los modelos de procesamiento de la información:

a visual stimulus input during a single fixation pause is calculated to last approximately 250 msec, providing a sensory visual trace with parallel processing... of elements, whatever they may be, of the input. Recognition of the input results from matching it to a memory trace of the word and leads to an iconic image calculated to last for a second or longer. Meanwhile, recognition of the word, because of the way it has been learned, involves mediation of the articulatory system, and thus a match to an articulatory-neural representation. This matching... gives meaning to the written word.

Words are coded from the iconic store into short-term memory by these verbal motor programs. Short-term memory may last for several seconds, but new input soon erases it. The content of short-term memory is stored in long-term memory, or else it is lost. Meaning is stored in long-term memory at all verbal levels (word, sentence, etc.), and predictions of what will come next are aroused, providing feedback loops that may influence eye movements (new fixation) and the processing of succeeding information.

Uno de los antecedentes de la aplicación didáctica - de un modelo de este grupo se encuentra en Bloomfield - - quien, a decir de A. Carton (1976: 116-7-8), veía la comprensión como decodificación. El procedimiento de enseñanza arrancaba de instruir al alumno para que reconociera - las equivalencias fonémicas del lenguaje escrito, por unidades discretas al principio, luego palabras y finalmente - oraciones. El objetivo esencial, según lo describe Carton (p. 117), era "the development by the pupil of the ability

Tobío, "Modelo..."

to speak the words he encounters on the written page".

El segundo tipo de modelos de comprensión, originalmente elaborado por Huey y retomado por K. Goodman y F. - Smith, pertenece a la corriente llamada psicolingüística o de análisis por síntesis y es actualmente empleada con frecuencia en la enseñanza de lectura en L₂. 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. Esencialmente, la relación entre lector y texto se presenta como dominada por el primero. En contraste con los - planteamientos centrados en el lenguaje de los procesos - del primer tipo, este modelo psicolingüístico está centrado en el lector. Goodman (1982 : 22) expresa la idea - de que los lectores "controlan activamente el proceso mientras leen".

Este modelo admite semejanzas entre el lenguaje oral y el escrito, pero no los hace idénticos. Reconoce que la función principal de las dos variantes es la comunicación y que ambas tienen una misma gramática subyacente y las - mismas reglas para relacionar esta estructura con las estructuras superficiales. Reconoce también paralelismos en que cada forma tiene una versión productiva y otra receptiva y, sin embargo, (Goodman, p. 16)

a pesar de que las formas escritas de los lenguajes pueden relacionarse con la forma

Tobío, "Modelo..."

oral del mismo lenguaje de modos diferentes, todos deben representar plenamente el significado de alguna manera comprensible que no depende de la posibilidad de convertirlo en su contrapartida oral... - los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas... La lectura silenciosa es mucho más rápida que el habla porque los lectores comprenden directamente el significado a partir del - texto escrito.

Nos hemos detenido en las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito porque consideramos de importancia el decidir qué punto de vista adoptamos en la redacción de los materiales. Nos inclinamos por una enseñanza que no se base en la pronunciación de palabras, (por otra parte - posiblemente desconocida por los alumnos), la lectura en voz alta, a partir de la afirmación final de la cita de - Goodman. Esta perspectiva, si bien no expuesta explícitamente en el programa, domina la preparación del libro de - texto. Por otra parte, sabemos que el lenguaje escrito - tiene recursos de expresión particulares, no relacionados con su contraparte oral, como son el uso de distintos tipos de letra, de subrayados, de puntuación, etc., cuyo reconocimiento amplía la capacidad de comprensión del lector y que, sin duda, deben formar parte de la instrucción que se propone nuestro programa.

Otro aspecto importante del modelo psicolingüístico es la determinación de los elementos básicos que conforman el proceso de lectura. Goodman (pp. 21-2) presenta el -

Tobío, "Modelo..."

concepto de estrategia de comprensión, definido como "un - amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar informa- - ción" y 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 estos índices solamente aquéllos que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante.

la estrategia de anticipación/predicción

Ya que los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, y ya que las personas construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender el orden de las cosas que experimentan - [sic], los lectores son capaces de anticipar el texto. Pueden utilizar estrategias de predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado.

las 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.

y las 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... 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 u obtener más información cuando no pue

Tobío, "Modelo..."

den confirmar sus expectativas.

Estas estrategias están pensadas para un lector con dominio amplio del código, para un lector en su propia lengua. Los alumnos a quien está dirigido el material tienen conocimientos nulos o mínimos de inglés, a juzgar por las respuestas dadas al cuestionario aplicado (véanse la tabla 1, cap. 3). Las deficiencias en el conocimiento del código exigen el uso de estas estrategias, tal como las define Goodman, de la falta de conocimiento del lenguaje. - Así, la estrategia de muestreo es una estrategia forzosa - para el alumno, quien puede sólo elegir los índices textuales mínimos que conoce y a partir de los cuales recrea el mensaje del texto. De la misma forma, la estrategia de anticipación complementa la ausencia de conocimiento de la lengua. La inferencia, en el caso de los alumnos a quien va dirigido el texto, es una herramienta poderosa para comprender el texto y cubrir una vez más las deficiencias del código, al mismo tiempo que es un instrumento importante - para aprender o adquirir la competencia lingüística.

Devine (1986, : 61) cita diversos estudios experimentales en que se verifica la importancia de la habilidad de hacer inferencias para la comprensión. Las inferencias pueden ser de tres tipos: intertextuales, intratextuales y extratextuales; es decir, se puede inferir significados a partir de las semejanzas del texto con otros textos, a partir de los elementos presentes en el mismo texto y a -

Tobío, "Modelo..."

partir de las relaciones del contenido del texto con la realidad externa.

El modelo psicolingüístico propone una imagen del lector como un formulador incesante de hipótesis, que dominan todas las predicciones, muestreos y autocontrol y se refieren, en última instancia, al significado del texto. Este esfuerzo continuo de formular hipótesis se dirige a la confirmación o refutamiento de ellas por parte del lector. Nuestra elaboración de ejercicios se encuentra fuertemente influenciada por la importancia de esta habilidad, de tal modo que las preguntas e instrucciones de los ejercicios la estimulen continuamente.

Goodman hace alusiones frecuentes a la presencia de esquemas en la utilización de las estrategias de muestreo, predicción e inferencia y, en general, de todas las estrategias de lectura. Los esquemas son formulaciones teóricas para explicar cómo está organizado el conocimiento almacenado en la memoria. Anderson (1977, : 2-3) dice que

A schema represents generic knowledge; represents what is believed to be generally true of a class of things, events of situations. A schema is conceived to contain a slot or placeholder for each component. For instance, a Face schema (Palmer, 1975) includes slots for a mouth, nose, eyes and ears.

A schema is a knowledge "structure" because it indicates the typical relations among its components. A Face schema will represent the relative spatial positioning of the eyes and nose, for instance. Another attribute

Tobío, "Modelo..."

of schemata with structural significance
is that they exist at various levels
of abstraction and embedded one within
another...

Así, desde la perspectiva de Goodman, los procesos - de lectura en nuestros aprendientes 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 - perceptuales, léxicos y sintácticos, ya adquiridos por el lector. La inferencia y las predicciones se derivaría de los conocimientos adquiridos anteriormente. Lo que el lector espera encontrar en un texto a partir de sus esquemas domina el procesamiento discursivo.

Por el contrario, la teoría "bottom-up" defiende la explicación de que los índices textuales son el primer paso en el proceso, y el contacto de la información gráfica recogida por el lector a través de los ojos con sus conocimientos personales en un paso subsecuente en la compren- sión.

2.1.3 Aplicación de la psicología de la lectura a la enseñanza.

De una teoría psicolingüística de la lectura derivaríamos procedimientos de enseñanza basados en la aplica- ción de conocimientos previos del alumno. Se ejercitarían las estrategias esenciales enunciadas por Goodman. La pre

Tobío "Modelo..."

diación, el muestreo o el autocontrol en los terrenos léxico, sintáctico o de las ideas contenidas en el material - se haría a partir de lo conocido por los estudiantes. De una teoría "bottom-up" de la lectura, tendríamos que empezar por la enseñanza del código, por el reconocimiento de la lengua en primer lugar.

Una tercera posición es factible, la posición del - proceso de lectura como interactivo, que se podría resumir en las palabras de Samuels y Eisenberg (1981:60): "it - [el proceso de comprensión] is viewed here as an interactive process of bringing meaning to a text as well as - getting meaning from the text." Anderson (p. 10) a partir de la teoría de los esquemas se adhiere a una posición - afín que considera respaldada por trabajo experimental: - "the meaning of a text arises in an interaction between - the characteristics of a message and the reader's existing knowledge and analysis of context". En otras palabras, es te modelo amalgama la propuesta de la comprensión tal como lo conciben la teoría del procesamiento de datos con la - propuesta del modelo psicolingüístico y crea una explicación de la lectura que, como se dijo al principio de esta sección 2, la investigación de la década actual ha venido haciendo cada vez más válida.

Adoptamos, por tanto, como base la elaboración de ma teriales y de la selección de contenidos del programa al - modelo interactivo según la descripción de los autores men

Tobío, "Modelo..."

cionados arriba y nos abocamos a estimular el aprendizaje y uso del código y de otros elementos del texto escrito al mismo tiempo que recurrimos al uso de las estrategias de comprensión planteadas por el modelo psicolingüístico.

2.1.4 Estrategias de lectura

Como se dijo anteriormente, los modelos de procesamiento de datos, de análisis por síntesis y, consecuentemente, el modelo interactivo son explicaciones del proceso de lectura tal como es efectuado por un lector con dominio del código. Nuestros materiales se proponen, según describiremos en las páginas subsecuentes de este capítulo, - dar las condiciones para que sus usuarios adquieran progresivamente tales conocimientos pero creemos pertinente también el introducir la enseñanza de otros recursos para compensar las deficiencias de información lingüística que pueden entorpecer la comprensión de un texto y llamaremos a - estos recursos estrategias de comunicación. En otras palabras, entendemos como estrategias de comunicación al recurso auxiliar y compensatorio de la comprensión del que se vale el alumno para resolver problemas ocasionados por su falta de conocimientos de la lengua meta.

Esta concepción de estrategia es distinta de la presentada por Goodman, para quien se trata de un proceso habitual, normal, para un lector en su propio idioma. Adoptamos como base del programa y de los materiales los dos -

Tobío, "Modelo..."

puntos de vista sobre las estrategias.

2.1.5 Vocabulario y comprensión

Devine (1986: 115) plantea, con fundamento en varios estudios realizados por otros investigadores, que de entre los elementos de la lengua que mayor influencia tienen en la comprensión se encuentra el conocimiento de vocabulario. Este conocimiento tiene una importancia y es, desde luego, un auxiliar más poderoso que la sintaxis. Así, por ser el léxico un elemento de tal peso, de entre las estrategias de comunicación que el alumno debería adquirir primero se encontrarían las que lo ayudan a enfrentarse a vocabulario desconocido.

En el estudio de Selinker sobre cómo el estudiante aprende una lengua extranjera (1972 : 209-11) se descubre como un primer paso la utilización de los conocimientos de la propia lengua para comunicarse en la extranjera. Aún cuando el citado arriba se refiere a la producción oral y no a la recepción escrita, asumimos que en la última se da un proceso semejante de transferencia. Pensamos, pues, que uno de los primeros pasos que el estudiante da para entender un texto en lengua extranjera es el de buscar similitud con la propia lengua. Tratando de seguir este proceso natural del aprendiente introducimos como una de las primeras estrategias de comunicación la del reconocimiento de cognados. Por lo demás, esta estrategia es tam-

Tobío, "Modelo..."

bién de amplio uso por la abundancia de éstos en los textos escritos en inglés. Esta primera estrategia va acompañada de otras de vocabulario propuestas por Ch. Alderson y G. Alvarez (1977 : 2-5): estrategias de deducción de palabras por contexto, por composición morfológica (prefijos y sufijos frecuentes y no semejantes al español, palabras compuestas) y estrategias de aprovechar la redundancia del lenguaje escrito (es decir, tratar de reconstruir el significado del texto a partir de los pocos elementos léxicos entendibles para el estudiante).

Añadiremos aquí, en forma un poco marginal, que la utilización de estrategias de comunicación, por estimular la formulación de hipótesis sobre la lengua meta, estimulan el aprendizaje de la misma (Faerch y Kasper, 1983 : 54), de manera tal que se convierten en procesos de aprendizaje a la vez que en estrategias de comunicación.

2.1.6 Lectura y propósito

Un factor que no puede ser ignorado en la teoría de la comprensión es el papel que tiene en ésta el propósito del lector (Pugh 1978 : 50-1). La conducta normal del lector maduro es intencional y responde a los propósitos que tiene al leer un texto. La forma que tome la lectura dependerá de estos propósitos que tenga al leer un material escrito; la lectura resulta, en consecuencia, un proceso variable, flexible, adaptado a la intención de quien la

Tobío, "Modelo..."

realiza. Pugh (pp. 52-55) describe cinco estilos importantes de esa actividad:

La búsqueda de información específica ("scanning"), la cual es "used within the text to locate a specific symbols (such as a particular phrase, formula, name or date). The reader knows what the symbol or group of symbols looks like and, therefore, he also knows when he has located - what he is seeking".

Otro estilo descrito por Pugh es el llamado "search reading", "a more demanding activity since here the reader is attempting to locate information on a topic when he is not certain of the precise form in which the information - will appear".

"Skimming", un tercer tipo de lectura, "is visually similar to search reading in that periods of close inspection of the text occur during an overall rapid inspection."

La lectura receptiva "is used when one wishes to discover accurately what an author seeks to convey. The reader is much more willing to be directed by the author than in the styles described so far, for he wishes to obtain - what I. A. Richards (1929) has called the 'plain sense'."

Un último estilo, denominado lectura de respuesta (responsive), es descrito como un proceso donde el lector usa "what the author conveys as a prompt to reflective or creative thought."

Pugh habla (pp. 55-6) de un uso estratégico de los

Tobío, "Modelo..."

diferentes estilos de lectura y considera necesario el fomentar en el alumno una flexibilidad en la lectura consistente con sus propósitos. Incorporamos este punto de vista en la elaboración del programa y de los materiales y nos proponemos desarrollar en el alumno, o ejercitar a través de las preguntas en los materiales de enseñanza, las tres primeras formas de lectura.

Devine (p. 155), expone tres planos posibles en que se puede efectuar la lectura: un plano literal, donde los lectores extraen la información presentada explícitamente en el texto; un plano inferido, en el cual los lectores infieren información implícita en el texto; y un plano crítico, que lleva consigo la valoración de la información literal y la implícita del discurso. Creemos que la práctica de los tres niveles de lectura se puede llevar a cabo en lectores aún principiantes, como lo son los estudiantes a quienes va dirigido el material. Incluimos, en consecuencia, una práctica de estas tres variaciones en los ejercicios del libro como una forma de enriquecer la práctica de la lectura.

En resumen, para lograr el objetivo general de la materia de proporcionar al alumno las estrategias y conocimientos necesarios para poder extraer información de textos en inglés, consideramos que deben perseguirse varias "competencias" -y se usará este término en el sentido restringido y nuevo de la lingüística aplicada como conoci-

Tobío, "Modelo..."

miento de las reglas que permiten actuación y ejecución- - que contribuyen a esta capacidad general.

En primer lugar, el alumno deberá adquirir una compe- tencia de carácter sociolingüístico. Es decir, la habili- dad de ayudarse en la comprensión por medio del reconoci- -- miento del contexto en que se desenvuelve el discurso es- -- crito particular. Esto implica el distinguir el tipo de - autor y lector participantes, el tipo de publicación, el - lugar donde aparece, etc.

En segundo lugar, el alumno deberá adquirir competen- cia para el uso de las cinco estrategias básicas de com- - prensión descritas por el modelo psiolingüístico: el - - muestreo, la predicción, la inferencia, el autocontrol y - la creación de hipótesis alternativas.

Una tercera competencia se refiere al conocimiento - del código. Esta competencia se subdivide en competencia léxica, sintáctica y discursiva (de los elementos de la - cohesión textual).

La posibilidad de leer requiere también del uso de - indicadores icónicos tales como la tipografía, los subraya- dos o la puntuación. Esta es una tercera capacidad a desa- rollar en los estudiantes.

Otra "competencia" de peso en la comprensión es la - relativa al aprovechamiento de los conocimientos del mundo (teoría de los esquemas) en la recreación mental del texto. Este uso de conocimientos se refiere a la "enciclopedia" -

Tobío, "Modelo..."

en la mente del lector; es decir, a su saber sobre el mundo y, como parte de éste, del lenguaje, de la propia lengua y de la lengua extranjera.

La capacidad de leer en otro idioma requiere de la habilidad de compensar la falta de conocimientos en la lengua meta. Una competencia buscada por nuestros materiales se refiere a este llenar huecos o deficiencias. En vista de la importancia del vocabulario para la comprensión, -- nuestras estrategias de compensación o comunicación se derivan de este campo: estrategias para inferir vocabulario por contexto, por semejanza con el español, por composición morfológica y estrategias de saltarse la palabra desconocida si esto no entorpece la comprensión.

Consideramos que una lectura eficiente depende también de la flexibilidad en el uso de los varios estilos de lectura de acuerdo con los propósitos del lector. Los materiales intentan ejercitar, por medio de las tareas asignadas en los ejercicios, diversos estilos: la búsqueda de información específica, la lectura global (skimming) y la lectura denominada por Pugh "search reading".

Finalmente, consideramos importante y factible el dar al alumno la capacidad de realizar la lectura en los planos literal (que directamente coincide con las lecturas de "scanning" y "search", descritas por Pugh), inferido y valorativo o reflexivo.

Todas estas "competencias" anteriores son, en nues--

Tobío, "Modelo..."

tra opinión, fundamentales para realizar la lectura en lengua extranjera y por ello, como hemos dicho reiteradamente, se traducen en los contenidos del programa.

2.2 Aprendizaje de lectura y Aprendizaje de la lengua extranjera.

Hasta este punto hemos analizado las aportaciones teóricas y experimentales que nos pueden auxiliar en la selección de contenidos del programa que nos proponemos reelaborar. Pasamos ahora a revisar la información que nos auxilia en el cómo el estudiante puede adquirir las competencias expuestas arriba.

Puesto que una de las capacidades o competencias esenciales para lograr la habilidad de lectura en una lengua extranjera es el conocimiento del código, consideramos conveniente el detenernos en primer lugar en las teorías actuales sobre el aprendizaje del mismo.

H.H Sterne (1981 : 141) resume las concepciones actuales sobre este punto en dos grandes corrientes: la lingüística y la psicopedagógica. La primera tendencia está concentrada en el lenguaje; supone que el dominio del mismo comprende un dominio de sus elementos organizados en sistema y presentados como discurso. Sterne remonta los orígenes de esta corriente a la teoría de los actos de habla de Austin y a los conceptos de noción y función. El aprendizaje de estos contenidos se plantea como algo siste

Tobío, "Modelo..."

matizable, analítico y consciente.

La corriente psicopedagógica se concentra, por el contrario, en los procesos psicológicos del sujeto, por lo que la investigación de éstos es esencial para las propuestas de aprendizaje. Esta posición sostiene la vivencia del lenguaje como un recurso básico en su aprendizaje y pretende adaptarse a los procesos naturales por medio de los cuales el sujeto se apropia del código. El aprendizaje sigue pautas menos sistemáticas que en el caso anterior, es holístico y subconsciente

Entre los investigadores del último modelo Sterne, sitúa a Krashen (Language two, 1982). Este psicolingüista estadounidense reconoce en el aprendiente dos procesos que actúan en el logro de la competencia en una lengua extranjera, y los nombra adquisición y aprendizaje. Aclaremos aquí que la teoría sustentada por Krashen se refiere básicamente a la lengua oral, pero pensamos que su propuesta es utilizable para explicar cómo el estudiante puede acercarse a la escrita.

La adquisición descrita por Krashen es proceso subconsciente, afín al empleado para apropiarse de la lengua materna, durante el cual el sujeto dirige la atención al contenido o mensaje y no hacia el código. Este proceso es presentado también como una construcción de conocimientos por parte del sujeto en interacción con su medio ambiente lingüístico.

Tobío, "Modelo..."

Para que el proceso de adquisición tenga lugar existen varias condiciones. Una primera es que el medio ambiente lingüístico ("input" en su terminología) sea rico. Un segundo requisito es que el "input" sea interesante; de ahí que en nuestros cuestionarios para alumnos y maestros hayamos tratado de conocer cuáles temas motivan la lectura de los estudiantes. Este factor es esencial en su modelo de aprendizaje y lo adaptamos para el nuestro.

Una tercera condición para que se dé la adquisición de la lengua, para que se efectúe un "intake" o asimilación del material al que está expuesto el sujeto, es la comprensibilidad del "input". Esto, desde la perspectiva de la enseñanza de la comprensión de lectura, nos lleva a una afirmación circular: para que el alumno pueda comprender un texto debe haber adquirido la competencia lingüística y para conseguir ésta, a su vez, es necesario comprender el discurso escrito. Esto refleja sin duda la naturaleza del proceso de aprendizaje de lectura en lengua extranjera. Se trata de un proceso en que los componentes interactúan unos sobre otros simultánea y recíprocamente. Es factible que la comprensión de un texto enriquezca y expanda la adquisición de la lengua y que el conocimiento de la misma afecte o intervenga en la comprensión. Aceptamos, como resultado de estas propuestas, que los procesos de comprensión y adquisición de la lengua funcionan conjuntamente en la clase de comprensión de lectura.

Tobío, "Modelo..."

El modelo de Krashen, como dijimos anteriormente, - contempla el conocimiento consciente de la lengua, pero le concede un papel reducido en la comunicación. El papel fundamental en el logro de la competencia lingüística lo tiene en este modelo la adquisición subconsciente, vivencial. El conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua auxilia al individuo mínimamente en el momento de la expresión y su efecto recae principalmente en el obtener mayor corrección. Señala, además, que para que las reglas sean de utilidad deben ser "rules of thumb", de fácil acceso y retención. Krashen no admite que el conocimiento formal participe en la comunicación o influya en la fluidez.

De las dos grandes tendencias actuales expuestas - por Sterne adoptamos como fundamento de nuestro material la segunda, en especial la propuesta por Krashen. Nuestro libro persigue, pues, dar un contacto abundante con la lengua extranjera. Para el modelo de aprendizaje del código, el intercambio incesante lector-texto, el "input" rico que se convierte en "intake", es esencial y daremos mayor peso a las actividades o ejercicios que dirigen la atención del alumno al sentido-tema/significado/contenido del discurso por sobre las actividades que dirigen la - - atención del alumno hacia el código. Esta perspectiva - domina la estructura del libro, que estará constituida - por una serie de textos auténticos (el programa del Cole-

Tobío, "Modelo..."

gio de Bachilleres exige, además, que las lecturas sean - auténticas) con los que el alumno interactuará. Adoptamos también la posición de Krashen sobre la importancia de que los textos sean comprensibles (en gran parte para evitar - la frustración y la consecuente falta de motivación), pero ampliamos los criterios sobre lo que determina la comprensibilidad en las páginas siguientes. No adoptamos enteramente la posición de Krashen sobre el papel de la gramática en el logro de la competencia lingüística, aunque con sideramos esencial la sugerencia de que se introduzcan "rules of thumb". (Sobre el papel de la gramática se reflexionará más ampliamente en las páginas siguientes).

El sujetar al usuario de nuestros materiales a una - experiencia continua de lectura para extraer el mensaje no puede hacerse en una forma totalmente arbitraria. Creemos que es indispensable, en consecuencia, el establecer ciertos lineamientos de lo que interviene en la comprensibilidad de un texto escrito y dar un orden a los textos de - acuerdo con estos criterios de comprensibilidad.

La medida de comprensibilidad ofrecida por Krashen - no se refiere directamente al texto escrito y por lo tanto es difícilmente adaptable a nuestros fines. Ampliamos los criterios y para ello recurrimos al modelo de Samuels y - Eisenberg (198 : 41 - 3). Consideramos estos criterios más amplios y ricos, específicos del campo en el que va mos a trabajar y fundamentados en investigaciones confia--

Tobío, "Modelo..."

bles. Una desventaja grave del modelo es que describe la comprensibilidad del texto escrito para un lector en su propia lengua, por lo que los criterios no toman en cuenta las deficiencias del código que nuestros estudiantes tienen.

Samuels y Eisenberg proponen la comprensibilidad de un texto como resultado de un complejo de factores que se influyen mutuamente. Tales factores son de dos grandes grupos: externos al lector e internos al mismo.

En el grupo de estos factores externos al lector o intrínsecos del texto, se sitúan los tipos de letra y la iluminación existente durante el acto de lectura. También externo al lector es la legibilidad del texto, entendida por Samuels y Eisenbert como riqueza de vocabulario, complejidad sintáctica, número de expresiones referenciales (a mayor número, mayor dificultad), cantidad de referentes de lugar y tiempo, y densidad de las proposiciones. Otro componente de tal legibilidad textual es la forma en que está construido el discurso ("overall text construction"). Si el texto posee redundancia y una organización clara de las ideas, la comprensibilidad es mayor. Si el texto contiene encabezados de capítulo y sección y además un resumen al principio, la comprensibilidad intrínseca del mismo aumenta.

La legibilidad está también condicionada por cuánto sigue un material a las gramáticas textuales. A mayor des

Tobío, "Modelo..."

viación de las estructuras habituales de un discurso, mayor dificultad. Otros factores, muchos de ellos confirmados con estudios experimentales, son el largo de las palabras y su frecuencia en el habla cotidiana (pensamos que este factor afecta exclusivamente al lector de habla inglesa en su propia lengua ya que las palabras largas en inglés son por lo general de origen extranjero), variación de palabras, largo de las oraciones, número de sílabas, número de pronombres, número de afijos, número de frases proposicionales, número de palabras difíciles de acuerdo con las listas de palabras (los autores hacen alusión aquí, nuevamente a las listas de palabras difíciles hechas para la enseñanza de la lectura de anglohablantes en su propia lengua y no, naturalmente, desde la perspectiva del lector de inglés como lengua extranjera), el uso de oraciones complejas, densidad de lo desucado de los hechos, número de auxiliares visuales, interés y propósito, carga conceptual, organización del material y formato e interrelaciones de las ideas. A esto añadimos un factor que consideramos importante para el lector de lengua española: transparencia de las palabras por su parecido con la lengua materna. Los materiales son sin duda menos comprensibles para nuestros alumnos si contienen elementos culturales ingleses. Aumentamos y modificamos la lista con este otro elemento.

En este mismo apartado de factores externos, se si--

Tobío, "Modelo..."

túa un subgrupo sobre el contenido de la lectura. Este se dificulta cuánto más especializado y más abstracto se presenta.

El último factor externo de comprensión es la meta u objetivo impuesto al lector desde fuera en la realización de la lectura. Por ejemplo, el exigir al alumno una lectura general de un material es una tarea u objetivo más asequible que exigirle una lectura detallada.

Dentro del grupo de factores internos -no estamos ya en el campo de la legibilidad del texto- está el conocimiento del mundo. La comprensibilidad de un texto es mensurable, paralelamente a lo enunciado arriba, a partir de los conocimientos del tema, del código, de la estructura textual, etc. y este conocimiento se une a los factores anteriores. Asimismo, Samuels y Eisenberg combinan la presencia de estos conocimientos en el lector con la habilidad de recurrir a ellos para entender. No basta que el lector posea conocimientos; debe también tener la habilidad de ponerlos en juego para alcanzar la comprensión, debe conocer el procedimiento de su uso.

Para concluir esta sección sobre la comprensibilidad, enunciaremos un último factor interno incluido por Samuels y Eisenberg en su lista: la capacidad de enfocar la atención que posca el sujeto.

La selección de textos se hará para el libro, hasta donde la riqueza de los materiales auténticos permiten es-

Tobío. "Modelo..."

to, a partir de los criterios de legibilidad expuestos arriba y en una secuencia de fácil a difícil. Sería, por ejemplo, fácil un texto de letra grande, vocabulario semejante al español, poca variedad de vocabulario, oraciones simples, escaso en referentes, con una organización sencilla, con poca densidad de contenido y con información más o menos conocida por el alumno.

Habiendo ampliado el concepto de comprensibilidad como uno de los componentes de nuestro diseño, pasamos ahora al tema de la gramática en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera y en relación con la comprensión.

Krashen hace notar que el conocimiento formal de la lengua, el aprendido conscientemente, no es realmente utilizable en la comunicación. El psicolingüista considera que la aplicación de reglas sobre la lengua se ve constreñida por el tiempo que el sujeto tiene a su disposición. La comunicación requiere de cierta automatización que no permite detenerse a localizar la regla para emplearla en la comunicación. Añadiremos aquí que Krashen enfoca siempre la atención en la comunicación oral y que sus afirmaciones tienen en mente el sujeto implicado en este tipo de proceso.

E. Bialystok (1979 : 72) se refiere a este conocimiento como conocimiento explícito de la lengua y sí admite diversas contribuciones de éste en el intercambio comunicativo. Supone, por principio, que las reglas aprendidas explícitamente "may become automatic and transferred to Implicit Linguistic Knowledge", en otras palabras, al

Tobío, "Modelo..."

terreno del lenguaje adquirido y utilizado en la comunicación. La misma autora acepta (1979 : 74), por otro lado, que el conocimiento explícito sea utilizable en actividades de comprensión de lectura, ya que éstas no requieren una respuesta tan rápida como la comunicación hablada: - "review is possible and there are few time constraints". - Encontramos válidos estos argumentos en favor de la inclusión de enseñanza gramatical en nuestros materiales. A esta razón se une otra: los maestros reconocen utilidad en este tipo de instrucción en la clase de comprensión de lectura según las respuestas dadas en el cuestionario (véase cap. 3). Pensamos que el material cuya elaboración proyectamos no puede romper bruscamente con las convicciones de los docentes que harán uso de él. Esta posición ante la gramática conduce necesariamente a preguntarnos cuánta gramática podría ser apropiada para el curso, cuál y cómo debe darse su instrucción.

De acuerdo con el modelo de aprendizaje de una lengua extranjera expuesto anteriormente y que predomina en nuestro programa, el "vivencial", la gramática tiene obligadamente un papel breve en el curso; el aprendizaje se deriva esencialmente de un contacto rico y con comprensión del discurso en lengua extranjera. La exposición de puntos gramaticales será en términos generales de reglas ampliamente utilizables y sencillas. La selección de estas reglas es forzosamente casi intuitiva porque hay poca

Tobío, "Modelo..."

investigación sobre cuáles son las reglas útiles, cuáles descubre fácilmente el alumno por sí mismo sin que sea necesario llamar su atención sobre ellas, sobre cuáles son universalmente empleables, cuáles transfiere el aprendiz desde su propia lengua, etc.

De forma un tanto arbitraria, en consecuencia, decidimos introducir en el programa de enseñanza reglas o explicaciones relativas a la subordinación. Asumimos que las oraciones complejas presentan una dificultad de comprensión seria a principiantes (es uno de los factores que afectan la legibilidad, según la lista de Eisenberg y Samuels).

Por contraste con la lengua materna, suponemos que las frases sustantivas ricas en modificadores pronominales dificultan la comprensión por presentarse en un orden opuesto al español. Es decir, que mientras que en español los adjetivos y otros modificadores suelen seguir al sustantivo, en inglés suelen precederlo. Cabría introducir este punto en el programa, dada la gran frecuencia con que este tipo de construcciones se presentan en inglés.

El largo de las oraciones en inglés, independientemente de su complejidad estructural, es otro factor de dificultad en L_2 , según nuestra experiencia. Sería, así, conveniente introducir en los materiales una explicación que auxiliara al estudiante a separar el sujeto, el verbo y los complementos de una oración de tal manera que el

Tobío, "Modelo..."

alumno fuera capaz de formar agrupamientos de sentido y no se perdiera en la secuencia de palabras.

Afin a este conocimiento sintáctico es la conciencia de la clase formal a la que pertenecen los elementos del texto, conocimiento que, se ha comprobado experimentalmente (Guarino y Perkins, 1986), facilita la comprensión de lectura en L_2 .

Se incluiría en la gramática explícita del curso aquella que en mi experiencia produce impedimentos en la comprensión: las construcciones de posesivo anglosajón, las elipsis, las oraciones que contienen conjunciones coordinadas (either...or, neither...nor, not only... but also) y construcciones comparativas.

Dada la importancia del sistema verbal del inglés es necesario, en nuestra opinión, dar un panorama general sobre tiempos verbales, sobre todo con referencia a las nociones que transmiten, para afinar la comprensión.

La gramática explícita del curso puede abarcar también el terreno del léxico (cuya importancia ya recalcamos anteriormente). De la morfología del idioma se incorpora los prefijos y sufijos más frecuentes y no transparentes (ly, ing, ity, ness, less, er, ful, y un mis) y se prevé que el conocimiento de éstos se utilice en la inferencia de vocabulario desconocido. Igualmente, como un conocimiento utilizable en la inferencia léxica, se incluye en el programa instrucción sobre palabras compuestas en in-

Tobio, "Modelo..."

glés.

La gramática discursiva comprende en nuestro programa los elementos de la cohesión que investigaciones previas (Mackay y Richards, 1977) plantean como factores que dificultan el acceso a un texto: referentes contextuales de persona, tanto anafóricos como catafóricos. Esto se completa con el contenido del programa según lo estableció el Colegio de Bachilleres, que demanda el reconocimiento de marcadores de discurso. Retomamos este punto del programa y el del reconocer el valor comunicativo del texto (que interpretamos como su macrofunción) y los incluimos en nuestro programa.

Hasta aquí hemos tratado el problema del aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera, y nos hemos detenido en él porque lo consideramos un elemento fundamental en la comprensión. Seguidamente trataremos el tema de cómo se aprenden las estrategias de lectura descritas en el modelo psicolingüístico y las estrategias de comunicación, definidas por Tarone.

Así como en el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden promover procesos conscientes y procesos subconscientes, también en el aprendizaje de estrategias parecen posibles las dos vías. Goodman (1982, : 21) señala que "De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura... Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto..." El proceso, cla-

Tobío, "Modelo..."

ramente, parece un proceso no derivado de la instrucción - explícita. Pensamos que al preparar ejercicios sobre los textos que enfoquen la atención del estudiante hacia el - contenido o mensaje estaremos originando el uso y desarrollo de estas estrategias.

Por otro lado, pensamos que en la clase podría darse también un segundo proceso, el consciente, durante el cual se daría instrucción explícita sobre el uso de, por ejemplo, estrategias de predicción. La justificación de tal - perspectiva se encontraría en los resultados favorables - que esta instrucción explícita del hacer al alumno consciente de las estrategias, observados en la Universidad de Brunel (según comunicación personal del Dr. Fernando - Castaños). Por otra parte, las investigaciones de concien - ciación (O'Malley et al 1986, : 56) indican que la meta - cognición o "thinking about the learning process" tiene un efecto beneficioso sobre el aprendizaje de la comunicación oral. Asumimos con fundamento en esto, en forma un tanto arbitraria y como un punto experimental y sujeto a modificaciones en nuestro material, que la metacognición de es - trategias puede tener un efecto también benéfico en la com - prensión. Incluimos en el material explicaciones dirigidas al alumno para que emplee conscientemente las estrate - gias de predicción y autoevaluación. Del mismo modo, in - cluimos instrucciones sobre el uso de los conocimientos - del tema como un recurso del alumno para llegar al signifi -

Tobío, "Modelo..."

cado.

El aprendizaje de estrategias puede ser despertado - en tercera forma: por medio de tareas o ejercicios que - obliguen a su utilización. Es decir, pensamos que al elaborar preguntas que obliguen a predecir el contenido posible de un texto o formular hipótesis sobre el significado de sus partes o su conjunto es en sí una estrategia de enseñanza que desarrolla el uso de estrategias.

Finalmente, nuestro programa contempla la inclusión de una categoría de estrategias, diferente pero emparentada con las de comprensión y comunicación descritas anteriormente, llamadas estrategias de aprendizaje. Estas han sido definidas por Joan Rubin (1979 : 18) como "Techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge". Con estas estrategias el alumno más que perseguir la extracción de información de un texto o compensar sus - deficiencias de conocimientos del idioma extranjero, intenta obtener y retener información sobre esta lengua. En - nuestra opinión, un curso puede también contener como objetivos los de enseñar a aprender y esta es la razón por la que hacemos alusión aquí a las estrategias de aprendizaje.

La primera de estas estrategias para aprender, según Joan Rubin es la de formulación de hipótesis, también en- listada como estrategia de comprensión y de comunicación. En relación con la comprensión de algo que se lee o se oye. Rubin afirma que el buen aprendiente busca entender a par-

Tobío, "Modelo..."

tir de pocos indicios en el discurso escrito u oral, "a wrong guess does not disturb him" (p. 22). Incluimos esta propuesta en la elaboración de los materiales y fomentamos, por una razón más, la de estimular el aprendizaje, la formulación de hipótesis por parte del alumno, aún cuando las hipótesis puedan ser erróneas. En la misma sección del artículo de Rubin se habla de "tolerance of risk" como un factor de aprendizaje. Pensamos que esta actitud debe ser fomentada también. Otra estrategia enunciada por Rubin como conducente al aprendizaje es la de intentar comunicarse por todos los medios posibles en el alumno. Esta estrategia puede traducirse en el caso de la comprensión de lectura, a la intención de entender lo comunicado con medios lingüísticos restringidos, actitud que nos proponemos promover en los materiales.

Para concluir, una estrategia empleada por el sujeto que aprende una lengua extranjera y que resulta en aprendizaje es la de tolerancia de la incertidumbre (ambiguity tolerance), que según el estudio de Chapelle y Roberts (1986) resulta un factor importante para el aprendizaje lingüístico. Consideramos fructífero el inducir al alumno del Colegio de Bachilleres, por medio de explicaciones en los ejercicios, a emplear esta estrategia, consistente en seguir adelante en la extracción de significado no obstante que éste se recupere parcial y dificultosamente.

Los planteamientos anteriores no han permitido defi-

Tobío, "Modelo..."

nir los elementos requeridos por el alumno para lograr a largo plazo el objetivo final de obtener la información contenida en un texto, según lo enuncia el programa del Colegio de Bachilleres. Ahora bien, el diseño de un programa sigue los pasos de determinar el objetivo general y los objetivos específicos que contribuyen a éste, y continúa con una decisión sobre el orden en que estos objetivos deben lograrse.

La cuestión del orden de los objetivos o contenidos de un programa que se fundamente en estrategias de lectura es particularmente difícil por la naturaleza intrínseca de la comprensión. Esta no sigue un proceso lineal, en que una estrategia sucede a otra. Tampoco parece haber una jerarquía de las estrategias antes enunciadas, donde se pueda establecer que unas se subordinen a otras. Aún más, el uso de las diversas estrategias de comprensión varía entre los lectores y ante el tipo de texto a que éstos se enfrentan. 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. Las estrategias son, a decir de J. Huerta (1977)

la conducta óptima en condiciones específicas...

Para determinar la conducta óptima, se examinan todas las conductas posibles. A partir de la ejecución de una acción se ofrecen múltiples posibilidades de transformación, lo cual obliga al análisis y elección de una de ellas, que a su vez ofrece nuevas opciones, sobre todo porque siempre se juega con adversarios cuyos movimientos son relativamente desconocidos...

Tobío, "Modelo..."

El texto en inglés es un "adversario" cuyos movimientos son relativamente desconocidos. Ante éste, el curso se propone dotar al alumno de las conductas posibles más frecuentes para enfrentarlo. Las estrategias son, en consecuencia, todas las conductas posibles, como las llama J. Huerta, que el lector analiza y de entre las que escoge la más adecuada para el momento concreto en que busca extraer el significado de un texto en particular.

La propuesta de este curso es crear para el alumno una sucesión de experiencias de lectura, elegidas por su interés para el mismo y por su comprensibilidad, ante las cuales se dará oportunidad de emplear estrategias para extraer el sentido del texto. La selección de estrategias para ser practicadas por el estudiante se hará a partir de las características del texto y del alumno. Es decir, que en el caso de un texto que contenga mucho conocido por el alumno, por ejemplo, se le inducirá a emplear sus conocimientos del tema para lograr la comprensión. En resumen, el orden de presentación de estrategias en el material dependerá de las posibilidades que el mismo ofrezca para emplearlas. El programa, como resultado de esta perspectiva, se limita a ofrecer una lista de estrategias o conductas posibles sin intentar darles una secuencia fija de enseñanza. Es necesario puntualizar aquí que el programa que se ofrece a continuación tiene como fin la elaboración del libro y no ha sido redactado para utilizarse en clase o

Tobío, "Modelo..."

sustituir el programa que el Colegio de Bachilleres entrega a sus maestros.

3. PROPUESTA DE PROGRAMA MODIFICADO DEL CURSO LENGUA ADI CIONAL AL ESPAÑOL, 1, INGLÉS

Al final del curso, el alumno:

1. reconocerá los componentes de la situación comunicativa en que se produce el texto escrito
 - 1.1 autor, lector, tipo de publicación, código, contexto de la publicación
2. Utilizará las estrategias generales de lectura
 - 2.1 recurrirá a sus conocimientos previos sobre el tema;
 - 2.2 utilizará la anticipación al contenido del texto;
 - 2.3 formulará hipótesis sobre el contenido temático del texto. Verificará sus hipótesis. Formulará hipótesis alternativas;
 - 2.4 utilizará en forma selectiva los elementos léxicos y sintácticos presentes en el texto (estrategia de muestreo)
3. utilizará estrategias de vocabulario
 - 3.1 identificará el significado de palabras desconocidas por su semejanza con el español;
 - 3.2 reconocerá fallos cognados;
 - 3.3 tolerará el no comprender completamente el significado de una palabra;
 - 3.4 identificará el significado de palabras desconocidas por su contexto;
 - 3.5 identificará el significado de palabras desconocidas por su morfología.
 - 3.6 inferirá el significado de palabras desconocidas por la clase gramatical a la que pertenecen;

- 3.7 reconocerá el valor polisémico de las palabras;
 - 3.8 empleará el diccionario para resolver sus problemas de vocabulario
4. reconocerá en el texto escrito
 - 4.1 su función comunicativa global;
 - 4.2 la función de las expresiones referenciales anafóricas y catafóricas;
 - 4.3 los referentes de lugar y tiempo;
 - 4.4 la función de los marcadores de discurso más frecuentes
5. variará de estilos de lectura en concordancia con sus propósitos
 - 5.1 localizará información específica cuya forma de presentación conoce de antemano ("scanning");
 - 5.2 localizará información cuya presentación no le es conocida de antemano ("search reading");
 - 5.3 leerá para obtener una idea global del contenido del texto o de su organización ("skimming")
6. efectuará la lectura en tres planos
 - 6.1 literal;
 - 6.2 inferido;
 - 6.3 crítico
7. reconocerá los elementos básicos propios de la icónica del texto escrito y su relación con el mensaje transmitido por él
 - 7.1 puntuación;

- 7.2 variaciones tipográficas;
 - 7.3 ilustraciones, fotografías y otros acompañamientos visuales de la lectura
8. reconocerá en el texto escrito y empleará para la comprensión elementos de la gramática del inglés:
- 8.1 oraciones complejas;
 - 8.2 frases sustantivas con modificadores prenominales;
 - 8.3 el sujeto, el verbo y los complementos directo e indirecto;
 - 8.4 la clase formal a la que pertenecen las palabras;
 - 8.5 el posesivo anglo-sajón;
 - 8.6 las elipsis;
 - 8.7 las conjunciones coordinadas; either...or, neither...nor, not only...but also;
 - 8.8 los tiempos verbales
9. utilizará estrategias de aprendizaje
- 9.1 tomará riesgos para entender un texto;
 - 9.2 tratará de entender el contenido del texto aunque carezca de conocimientos del código;
 - 9.3 tolerará no entender completamente un texto.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se hizo un análisis detenido del sílabo de la materia por ser éste la base sobre la que descansa en forma importante la elaboración del manual. Se encontró conveniente el hacerle modificaciones, reescribirlo, y se fundamentaron éstas, por una parte, en aquello que los especialistas del tema plantean sobre la comprensión del texto escrito y, por otra parte, en las características de los alumnos y maestros. Se redactó, en consecuencia, un programa básico, introductorio al campo.

El documento presentado en la sección 3 amplía las estrategias generales del programa oficial, expone en detalle otras (como las estrategias de vocabulario), especifica los elementos gramaticales mencionados en el programa original, introduce estrategias de aprendizaje, extiende el número de estilos de lectura ("skimming" y "search reading") e incorpora tres planos o niveles no incluidos. Sin embargo, en líneas generales, se conserva el propósito global del primer programa, su carácter comunicativo y la concepción de la lectura como instrumento de estudios futuros.

El programa está constituido por una lista de objetivos para ser cubiertos a lo largo del semestre escolar en un orden no predeterminado, puesto que se considera el carácter integrador de la lectura como no sujeta a una

Tobío, "Modelo..."

instrucción de objetivo por objetivo.

Otra propuesta - importante para el aprendizaje de la lectura y asimilada al futuro manual-es la "vivencial" del modelo de Krashen. Esta propuesta, paralela al programa, es asistemática, fundamentada en un contacto rico y - continuado con textos auténticos y estimulantes para el - lector-alumno.

CAPITULO 3

En el capítulo precedente se hace una revisión crítica del programa de la materia, se analiza la teoría e investigación de la comprensión de lectura y se hace una propuesta de programa y de configuración de materiales a partir de los conocimientos existentes sobre la materia. Dicha propuesta se apoya no solamente en la teoría e investigaciones de la comprensión, sino también en datos de la realidad para la cual se destinan el libro de texto. En otras palabras, el modelo del libro se fundamenta doblemente en conocimientos existentes sobre el proceso de lectura como fenómeno psicosocial y en los rasgos de los maestros y alumnos que harán uso del libro. El propósito de este capítulo es presentar un estudio de campo exploratorio de la realidad y complementario de los datos aportados por las asesoras de la materia, expuestos en el capítulo inicial.

Así, el estudio de alumnos y maestros que se describirá en las páginas siguientes es un instrumento auxiliar para aclarar, en función de la población, las restricciones y posibilidades relativas al programa y al libro mismo. Se buscó, de igual forma, extender y corroborar, con datos de primera mano y actualizados, la información dada por las asesoras de la materia. A esto se suma la necesidad de anticipar o prever la reacción de los sujetos, en par-

Tobío, "Modelo..."

ricular los maestros, a varias de las propuestas implícitas en el material, tales como la utilización del español o la inclusión de puntos gramaticales.

Para llevar a cabo el estudio mencionado arriba, se prepararon una encuesta para alumnos y otra para maestros.

1. Encuesta para alumnos.

1.1 Objetivos

La encuesta (véase apéndice 1 de este capítulo) tuvo como propósito obtener datos de los alumnos sobre los siguientes puntos:

- edad y sexo (pregunta 1 de la encuesta)
- cantidad y tipo de trabajo que efectúan fuera de clases (pregunta 1)
- conocimientos previos del idioma meta. Se indagó este punto porque, como ya se explicó en el capítulo 2, es ésta una variable importante en la capacidad de comprender un texto en inglés. Las preguntas relativas a esta variable exploran los conocimientos en la capacidad de hablar, entender auditivamente y escribir -además de leer porque se asume, y esto - fué también discutido en el capítulo 2, una estructura compartida entre el lenguaje oral y el escrito repercute en la comprensión de lectura cuando el estudiante posee conocimientos del lenguaje hablado - (pregunta 2).

Tobío, "Modelo..."

-instrucción formal anterior de comprensión de lectura en lengua extranjera. Es evidente que el aprendizaje en este terreno afecta el nivel de enseñanza y los objetivos en que se puede situar el proyecto (pregunta 2).

-experiencia y hábitos de lectura en español. Dada la universalidad del proceso de lectura planteada por Goodman y expresada en el segundo capítulo, se asume que la práctica de la lectura en lengua extranjera se apoya en la capacidad de leer en la propia lengua. Se presume que existe la posibilidad de transferencia de la habilidad de una lengua a otra (pregunta 3).

-intereses de lectura en español. Este punto es importante para la selección de lecturas. Se asume que aquéllo que impulsa a leer en la lengua materna puede estimular la lectura en lengua extranjera. Al igual que en el punto anterior, la importancia de la motivación en el aprendizaje se discutió en el capítulo 2. La indagación se hace con referencia a los tipos de texto que atraen al estudiante (pregunta 4) y los temas que despiertan la misma respuesta (la pregunta 5 presupone que la frecuencia con que el lector elige los tópicos de lectura no obligatorios en español es indicadora del interés que éstos tienen para aquél).

Tobío, "Modelo..."

Por otro lado, la información obtenida por medio de estas dos preguntas permite formarse una idea sobre la familiaridad del alumno con los tipos de texto enunciados en la pregunta 4 y los temas de la 5. Esta familiaridad se presupone utilizable o transferible a la comprensión de un texto en lengua extranjera, según el planteamiento de la teoría de los esquemados mencionados también en el capítulo 2.

-las necesidades pasadas y futuras, académicas o profesionales, de lectura en inglés del alumno (preguntas 6, 7 y 8). El objetivo de las últimas preguntas fué indagar la posición personal, en contraste con la establecida por la institución, de los alumnos respecto de sus necesidades, con el objeto de -obtener mayores detalles sobre aquélla. Los datos obtenidos influyen, paralelamente a los obtenidos -en preguntas anteriores, en la selección de textos de lectura.

Cabe aclarar aquí que es difícil obtener información de las necesidades auténticas de lectura de -los alumnos. Los estudiantes del Colegio de Bachilleres son una población mayormente "cautiva", que asiste a clases en forma impuesta externamente y en muchos casos, es de esperar, en contra de los intereses personales. El punto de vista de estos alumnos, en gran proporción adolescentes, sobre la nece-

Tobío, "Modelo..."

sidad de tomar clases de inglés podría reflejar más bien lo que los maestros o la institución les ha inducido a pensar.

1.2 Descripción de la muestra

la encuesta se aplicó a 86 alumnos recientemente inscritos al tercer semestre en el plantel de Cd. Satélite. Los alumnos representan aproximadamente un .04% de la población total y fueron elegidos por su disponibilidad. Si bien la muestra no fue obtenida aleatoriamente, los dos grupos que respondieron a las encuestas son típicos del Colegio de Bachilleres. Los estudiantes proceden de Cd. Satélite y de las zonas aledañas, como Cuautitlán y Naucalpan; por lo tanto, los encuestados pertenecen a las clases sociales media, media-baja y baja, que constituyen los estratos comunes a todo el colegio. La muestra se formó por un grupo matutino y otro vespertino, de modo tal que las dos opciones también existentes en todos los planteles pudieran ser exploradas.

1.3 Aplicación de la encuesta

El cuestionario se dió a los grupos en marzo de 1987, al principio de semestre, por el maestro correspondiente a los dos cursos. El maestro leyó la introducción e instrucciones en voz alta y entregó los cuestionarios para ser contestados sin restricción de tiempo.

1.4 Resultados de la encuesta para alumnos

Edad, sexo, trabajo

Los estudiantes encuestados tienen edades que varían entre los 15 años, 9 alumnos, (11%) y los 20, 2 alumnos - (2%). 32 sujetos (37%) tienen 16 años y 25 (30%), 17, edades en que se sitúa la mayoría. Los alumnos restantes, 13 (16%), tienen 18 años. Sólo 2 de los encuestados (2%) tienen 19 años.

42 alumnos (49%) son de sexo masculino y el porcentaje restante de femenino.

11 de los encuestados (13%) laboran entre 8 y 30 hrs. semanales en trabajos de recepcionista, vendedor de bazar, bailarín, mecánico, cajero, maestro de baile o empleado de restaurante.

Conocimientos de inglés y experiencia de lectura en inglés y español

38 alumnos (44.1%) han hecho estudios previos de inglés: 23 (26.7%) entre uno y tres años, 10 (11.6%) durante menos de un año y 5 (5.7%) más de cinco años.

Los alumnos con estudios pasados de inglés realizaron éstos de la siguiente forma: 23 (26.7%) en secundarias públicas y 18 (20.9%) en instituciones particulares o en el Instituto Anglo-mexicano de Cultura A.C. (la suma de porcentajes excede el 44.1% global porque varios de los -

Tobío, "Modelo..."

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

encuestados habían hecho estudios en más de un tipo de ins-
titución). Sólo uno de los alumnos había aprendido la len-
gua meta en el extranjero.

La siguiente tabla presenta otros datos obtenidos so-
bre este último punto.

Tabla 1. Conocimientos de inglés de los alumnos, según la
estimación hecha por los mismos.

<u>Habilidad</u>	<u>Nivel de dominio</u>				
	completo	casí completo	medio	bajo	nulo
producción oral/compre- sión auditi- va	--	13.9%	48.5%	27.1%	--
comprensión de lectura	9.3%	18.6%	44.1%	27.1%	--
Prod. escrita	9.3%	9.3%	39.5%	39.5%	2.3%

19 (23.2%) de las personas encuestadas afirmaron ha-
ber tomado cursos de comprensión de lectura anteriormente,
con duración de una semana 2 personas (2.3%); un mes, 4 -
personas (4.6%); y tres años, 14 alumnos (16.2%). Los en-
cuestados señalaron como lugares donde recibieron la ins-
trucción la primaria, secundarias particulares y secunda-
rias oficiales.

El promedio de tiempo de lectura en español, según -
informaron los estudiantes, excluyendo la dedicada al estu-
dio, es de 3 h. 36 min. a la semana, distribuidas como se

Tobío, "Modelo..."

expone a continuación:

Tabla 2. Horas de lectura semanales en español.

<u>No. de horas semanales</u>	<u>Porcentaje de alumnos</u>
0	1.1%
30 min.	2.3%
1	22.7%
2	12.7%
3	15.0%
4	16.2%
5	16.2%
6	4.6%
7	4.6%
10	3.4%
20	1.1%

Tipos de textos leídos por los alumnos

Respecto a los géneros de publicación que más interesan a los alumnos, la encuesta situó en primer lugar a los periódicos, siguiendo los libros de texto, novelas y revistas. Siguen en orden descendente de interés los cuentos - no ilustrados, la poesía y las historietas ilustradas. - Otros tipos de literatura señalados como interesantes fueron La Biblia (dos alumnos), El libro rojo (un alumno), libros de ciencia, de clarividencia y de misterios de las pirámides.

Temas de lectura leídos por los alumnos

27 encuestados (31.3%) leen con frecuencia sobre deportes y cine; 34 (39.5%) sobre historia y literatura; y -

Tobío, "Modelo..."

48 alumnos (55.8%) leen con frecuencia las noticias. 21 - sujetos (24.4%) no leen sobre viajes espaciales, ni 23 - (27.4%) sobre química; mientras que 26 alumnos (30.2%) no leen computación, ni 20 (23.2%) matemáticas o psicología. Otros temas sí leídos por los alumnos pero mencionados sólo una vez son la contaminación, los Beatles, magia negra, ciencia ficción, ovnis, vidas de artistas, casos sobrenaturales, música, modas, agricultura, desnutrición, otras culturas y la vida de los osos panda. La tabla 3 al final de este capítulo presenta detalladamente las respuestas dadas por los alumnos a este tema del cuestionario.

Experiencia de lectura en inglés

48 estudiantes (55.8%) habían necesitado leer en inglés. 10 de los encuestados (11.6%) habían leído instructivos; 19 (22%), anuncios; 24 (27.4%), folletos; 1 sujeto había leído sobre deportes; 1, el plano de una casa; 1, un curso de inglés; y, finalmente, 3 alumnos (9.3%) sobre ciencia.

Necesidades de lectura en inglés

Los alumnos opinaron que en el futuro tendrían que leer para su formación académica: 6 alumnos (6.9%) sobre biología, 7 (8.1%) sobre historia, 9 (10.4%) sobre psicología, 16 (18.2%) sobre temas de literatura, 10 (11.6%) so-

Tobío, "Modelo..."

bre computación y 12 (13.9%) sobre temas culturales [sic]. La fotografía, medicina, viajes, técnica electrónica, geografía, antropología, turismo, química y matemáticas fueron anotados una vez cada uno como temas de lectura necesaria.

22 de los alumnos (25.6%) contestaron que en su vida profesional requerirían lecturas correspondientes a su carrera. La pregunta 8 de la encuesta obtuvo en general respuestas iguales a la pregunta anterior, motivo por el cual no se presentan las últimas aquí.

2. Encuesta para maestros

2.1 Objetivos

La encuesta para maestros intentó obtener información sobre los siguientes puntos:

- lugar de trabajo del docente, materias que imparte y número de horas de trabajo por semana (pregunta 1).
- evaluación de los conocimientos de inglés de los alumnos (pregunta 2). Esta pregunta persigue, al igual que la pregunta con el mismo número en el cuestionario para alumnos, obtener una apreciación complementaria del grado de conocimientos de inglés de los alumnos, dada la importancia de éstos en la comprensión de un texto, como repetidamente se ha ve

nido explicando en esta tesis.

-perspectiva del maestro acerca de las necesidades de lectura de los estudiantes (preguntas 3 y 4).

-perspectiva del maestro sobre el grado de interés de los alumnos por la lectura (pregunta 4). Es ésta una variable que afecta la capacidad de adquirir la habilidad de leer en inglés. Variable sobre la que los materiales intentan actuar por medio de textos estimulantes para el alumno.

-puntos de vista de los maestros sobre los tipos de publicación y temas que atraen al alumno hacia la lectura (preguntas 5 y 6). Por medio de esta sección del cuestionario se pretende complementar la información conseguida en las preguntas 4 y 5 del cuestionario para alumnos y se tiene igualmente una justificación teórico-práctica de orientar la selección de materiales para ejercitar la comprensión de lectura en inglés hacia donde los alumnos se interesan y con lo que tienen mayor familiaridad. La importancia del factor afectivo y familiaridad con el tema fueron expuestas en el capítulo 2.

-punto de vista de los maestros sobre la enseñanza de estrategias en el curso. Conocimientos del maestro sobre este objetivo de enseñanza. Este aspecto es decisivo para prever la capacidad de los maestros de utilizar las propuestas didácticas del li-

- bro, según el programa al final del capítulo 2 (pregunta 7).
- opinión de los maestros sobre la utilización de explicaciones gramaticales como herramienta de la comprensión. Se indagó sobre este componente del libro para anticipar la respuesta de aceptación o rechazo a este punto, el cual fué fundamentado también en la sección 2 del capítulo 2 (pregunta 8).
 - perspectiva de los maestros sobre la utilización de introducciones, preguntas, explicaciones e instrucciones, preguntas, explicaciones e instrucciones en español. Por medio de esta pregunta (9), se recogen datos para anticipar la respuesta del maestro al empleo del español.
 - posición de los maestros ante el trabajo en grupos o equipos, otra de las propuestas del diseño. Al igual que los tres puntos anteriores, y el presentado abajo, se buscó explorar esta perspectiva porque de la respuesta del docente a ellos depende parcialmente la eficacia en el logro de objetivos (pregunta 10).
 - posición del maestro ante la lectura en voz alta. Este punto es importante si se considera la propuesta del libro de efectuar lectura silenciosa, variar de estilos de lectura (lo cual se opone a la lectura en voz alta) como el "scanning" o "skimming", o

Tobío, "Modelo..."

aprovechar la redundancia textual para la comprensión. Se ha observado que la práctica de la lectura en voz alta es común en las clases para las que se destina el libro. De ahí que se procure conocer mejor la actitud de la población docente ante un procedimiento didáctico excluido del manual (pregunta 11).

-opinión del maestro sobre la tolerancia de la incertidumbre, una de las estrategias discutidas en el capítulo 2, que suponemos poco aceptada por aquél (pregunta 12).

-puntos de vista del maestro sobre las cualidades que debe tener.

2.2 Descripción de la muestra

La encuesta fue respondida por 30 maestros de los 170 que aproximadamente constituyen la población total. Los maestros proceden de casi todos los colegios: planteles 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17 y 20. La muestra fue tomada por su disponibilidad, puesto que el acceso a los maestros de cada uno de los planteles es difícil, y procede de uno de los cursillos intersemestrales que los maestros deben tomar al final de cada ciclo. La población encuestada representa un 17.6% del total.

2.3 Aplicación de la encuesta

Tobío, "Modelo..."

El cuestionario se llenó al final de una sesión de trabajo, el 17 de agosto de 1987, tras una explicación introductoria de su finalidad.

2.4 Resultados de la encuesta para maestros

Niveles enseñados. Carga de trabajo de los docentes

Los maestros dan clases en todos los niveles de inglés: 18 de los encuestados (60%), en primer nivel; 20 (66.6%), en segundo; 6 (20%), en tercero y 5 (16.6%), en cuarto nivel. Es claro, por estos resultados, que la mayoría de los maestros trabajan en más de un nivel. El promedio de horas de trabajo por semana es de 20 y fluctúa entre 3 y 28 horas. 5 encuestados (16.6%) laboran 28 horas semanales.

Valoración de los conocimientos de inglés de los alumnos

Respecto a los conocimientos de inglés de los estudiantes, 5 de los maestros (16.6%) estimaron que los alumnos no tienen ningún conocimiento, 20 maestros (66.6%) señalaron que los conocimientos de lengua extranjera son bajos y 10 maestros (33.3%) que el nivel es variable. Los porcentajes superan el 100% porque algunas de las categorías no son excluyentes entre sí.

Necesidades de lectura de los alumnos

Tobío, "Modelo..."

El 100% de los maestros, y esto era previsible, opinaron que los alumnos necesitan leer en inglés. 7 maestros (23.3%) afirmaron que la lectura más útil para los alumnos era la científica, mientras que sólo 4 maestros (13.3%) consideraron útil la lectura técnica. 8 sujetos (26.6%) opinaron que los alumnos requerirán lecturas para sus estudios profesionales. 2 maestros (6.6%) dieron importancia a las lecturas literarias; 1 maestro apoyó la conveniencia de lecturas de solaz y 1 las de cultura general. Esta sección no fué respondida por todos los sujetos encuestados.

Intereses de los alumnos

De la población encuestada, 13 personas (43.3%) opinaron que los alumnos sí tienen interés por la lectura en lengua meta, en contraste con 14 maestros (46.6%) que manifestaron el punto de vista contrario. El porcentaje faltante (10%) no contestaron la pregunta.

Tipos de lectura que interesan a los alumnos

Los géneros de publicación más atractivos para los alumnos son: las revistas, según 24 de los encuestados (80%); los periódicos, según 19 encuestados (66.6%); las historietas ilustradas, según 16 personas (53.3%); cuentos no ilustrados y novelas fueron juzgados como de interés pa

Tobío, "Modelo..."

ra los alumnos por 3 personas (10%). Los libros de texto fueron anotados como lectura interesante por 7 personas -

Temas de lectura que interesan a los alumnos

13 de los maestros (43.3%) informaron que los alumnos se inclinan por la lectura sobre deportes. La misma proporción es aplicable a los temas de cine. Según otros 13 maestros (43.3%), las noticias son lectura que atrae a los alumnos. Los temas de nulo atractivo son: la pintura/escultura, de acuerdo con 10 encuestados (36.6%); la literatura, según 6 encuestados (20%); y la química, según 5 personas (16.6%). Las matemáticas son otro contenido de lectura sin interés, según 5 maestros (16.6%).

Otros temas de interés enunciados en una ocasión fueron: las drogas, la psicología de la adolescencia, cantantes y canciones de actualidad, el sexo, otros países, civilizaciones autóctonas, noticias curiosas, problemas sociales y ciencia ficción.

Opinión de los maestros sobre la enseñanza de estrategias de comprensión

El 100% de los maestros admitió la conveniencia de dar instrucción de estrategias en clase. La tabla 5, al final de este capítulo, presenta los resultados de la encuesta sobre cuáles de ellas son importantes para el maes-

tro.

Opinión de los maestros sobre el papel de la gramática en clase

3 encuestados (10%) consideran las explicaciones gramaticales muy importantes; 13 (43.3%), las valora como útiles; 4 (13.3%), las califica medianamente útiles; y sólo 2 sujetos (6.6%) no les conceden utilidad. El porcentaje faltante no contestó la pregunta.

Opinión de los maestros sobre el uso de español en la enseñanza de la comprensión de lectura

El uso del español en ejercicios de comprensión de lectura es aceptado por 25 sujetos (83.3%), mientras que una proporción de 3 maestros (10%) lo rechaza.

Opinión de los maestros sobre la posibilidad de hacer trabajo de equipo

29 sujetos (96.6%) admitieron la posibilidad de hacer trabajo de este tipo en clase, contra sólo 1 sujeto (3.3%), que lo rechaza.

Opinión de los maestros sobre la lectura de textos en inglés en voz alta

15 maestros (50%) opinan que los textos en lengua ex

Tobío, "Modelo..."

en lengua extranjera deberían ser leídos en voz alta. A esta opinión se oponen 13 maestros (40%). Sólo 3 maestros (10%) eligieron la opción "a veces".

Opinión de los maestros sobre la tolerancia de la incertidumbre

Respecto a la pregunta 12, que investiga la aceptación del maestro de esta estrategia, se encontró que 7 personas (23.3%) piensan que los alumnos deben entender completamente un texto en inglés desde el principio. 19 encuestados (66.6%) consideran que esto no es necesario y 3 maestros eligieron la opción "a veces".

Cualidades de los materiales de enseñanza

Finalmente, la pregunta 13, que investiga las características de los materiales didácticos vistas como importantes por los maestros, obtuvo las siguientes respuestas: 17 maestros (50.0%) valoran el que sean interesantes, 8 sujetos (26.6%) aprecian el que tengan poca extensión, 6 maestros (20%) dan importancia a que sean adecuados a la edad del alumno y que tengan buena impresión. La tabla 6 presenta todas las respuestas dadas a esta pregunta.

3. DISCUSION DE LOS RESULTADOS DE LAS DOS ENCUESTAS

Los alumnos de estos cursos son en una proporción do

Tobío, "Modelo..."

minante adolescentes, en particular de 16 y 17 años, lo -
 cual determina una selección de temas de lectura en concor-
 dancia. El 13% de los alumnos encuestados trabaja, lo -
 cual exige del libro una redacción que permita su uso autó-
 nomo, sin dependencia excesiva del maestro, para ser de -
 utilidad a los alumnos que no pueden asistir a clases.

Las valoraciones de los maestros sobre los conoci- -
 mientos de inglés de los alumnos (66.6% estimó que tales
 conocimientos son bajos) no coinciden en detalle con los
 de los alumnos (44.1% admitió haber estudiado inglés ante-
 riormente, y, de este porcentaje sólo el 27.1% estima te-
 ner conocimientos bajos). Sin embargo, en forma global la
 apreciación indica en ambos casos que hay un predominio de
 alumnos principiantes o falsos principiantes. Por ello, -
 el punto de arranque del libro presupone, como se ha dicho
 reiteradamente, alumnos con poco o ningún conocimiento de
 la lengua meta. En forma similar, el libro presupone es-
 tudiantes con poca experiencia de lectura que trasladar a
 una lengua desconocida: el promedio de acti-
 vidad lectora en la propia lengua es de 3 hrs. y 36 min. a
 la semana.

Los alumnos manifestaron leer con mayor frecuencia -
 periódicos, revistas y libros de texto, lo cual, en lí- -
 neas generales, coincide con lo expresado por los maestros
 en el mismo sentido. Esta información determina parte de
 la selección de tipos de lectura para ser incluidos en las

Tobio, "Modelo..."

primeras lecciones del libro. Por otra parte, hubo una diferencia entre la frecuencia con que los alumnos reconocen leer historietas ilustradas y el interés que las mismas - despiertan en los alumnos según lo expresan los maestros. En este un dato que, sin embargo, no influye en la selección de lecturas.

Los temas de mayor interés para los alumnos, y esto es también una pauta de selección de lecturas, son las noticias, los deportes y el cine. En esta sección de las encuestas hay también coincidencia entre las respuestas dadas por los maestros y los alumnos.

Las necesidades pasadas de lectura de los estudiantes habían sido en general mínimas y aisladas. Las necesidades futuras, de temas relacionados con la carrera, según el 25.5% de los alumnos y el 26.6% de los maestros. Se mencionaron como áreas importantes la ciencia, la técnica, la literatura y la computación. En forma particular se mencionaron la biología, la psicología y la historia. Nuevamente, se encuentra en esta información un punto de referencia para la selección de los contenidos de los textos.

Los maestros dan una media de 20 hrs. de clase semanales. Un 16.6% trabaja 28 hrs. en el mismo período. El libro, por estas razones, y las discutidas en el capítulo 1, deberá aligerar el trabajo del maestro con claves de respuestas y suficientes explicaciones aclaratorias.

La enseñanza de estrategias es admitida por el 100% de los docentes. Las señaladas con mayor frecuencia son - las de vocabulario, "skimming", "scanning", predicción, tpografía y referentes. Un porcentaje bajo de sujetos anotó verbos y preposiciones. Varias de las estrategias básicas del programa del final del segundo capítulo (utilización de conocimientos del mundo, inferencia, identificación de componentes del proceso comunicativo, empleo co-rrecto de diccionario, etc.) no fueron mencionadas por ningún sujeto, por lo que concluimos que posiblemente les son desconocidas. Se anticipa, así, que algunos de los objetivos del libro relativos a las estrategias últimas no estarán claros para los maestros y que podrían ser malinterpretados.

Un 43.3% de los maestros considera útiles las explicaciones de gramática, contrapuesto a un 6.6% que niega su utilidad. Este objetivo del libro será posiblemente bien cubierto y no presentará dificultades de comprensión o asimilación por parte de la mayoría de los docentes.

El uso del español es admisible para un 83.3% de la población. Este recurso de enseñanza, según estos datos, no encontrará posiblemente oposición significativa.

Por el contrario, la lectura en voz alta es considerada necesaria por un 50% encuestado, por lo cual se anticipa cierto rechazo de los maestros a la propuesta de lectura silenciosa implícita en el libro.

Tobío, "Modelo..."

Para concluir, la estrategia de tolerancia de la incertidumbre, presente en la elaboración de casi todos los ejercicios del libro, es admisible para un 66.6% de la población, proporción suficientemente fuerte como para conservar este objetivo en los ejercicios.

Tabla 3. Temas de lectura de los alumnos, según las respuestas dadas por ellos mismos.

Tema	Porcentaje de alumnos Frecuencia con que los alumnos eligen temas de lectura			
	alta	Mediana	Baja	nula
deportes	31.3	44.1	20.9	2.3
viajes	16.2	44.1	37.1	2.3
viajes espaciales	4.6	31.3	39.5	24.4
bibliografías	11.6	34.9	48.5	2.3
novedades científicas	6.9	48.5	37.1	4.6
inventos	6.9	46.5	33.7	13.9
biología	18.6	46.5	32.5	2.3
física	4.6	46.5	46.5	0
química	4.6	34.9	34.9	27.4
computación	11.6	27.9	30.2	30.2
matemáticas	2.3	48.5	24.4	23.2
historia	39.5	47.6	5.8	4.6
geografía	23.2	55.8	9.3	0
literatura	39.5	34.9	23.2	2.3
pintura/es- cultura	13.9	26.7	46.8	11.6
cine	31.3	36.6	25.6	6.6
noticias	55.8	39.5	9.3	0
psicología	18.6	34.9	20.9	23.2

Tabla 4. Temas de lectura de interés para los alumnos, según las respuestas de los maestros.

<u>Tema</u>	<u>Porcentaje de maestros</u>			
	<u>alto</u>	<u>mediano</u>	<u>bajo</u>	<u>nulo</u>
deportes	43.3	40	3.3	0
viajes	26.6	40	16.6	0
viajes espaciales	23.3	56.6	10	3.3
biografías	10	40	40	0
novedades científicas	26.6	36.6	13.3	0
inventos	26.6	46.6	10	6.6
biología	13.3	36.6	33.3	6.6
física	3.3	26.6	60	6.6
química	3.3	27	50	16.6
matemáticas	0	23.3	60	16.6
computación	16.6	36.6	36.6	10.3
historia	6.6	36.6	46.6	6.6
geografía	6.6	36.6	46.6	6.6
literatura	3.3	16.6	46.6	20
pintura/escultura	3.3	16.6	46.6	6.6
cine	43.3	36.6	6.6	3.3
noticias	43.3	43.3	6.6	3.3
psicología	20	30	43.3	3.3

Tabla 5. Estrategias de lectura importantes, según los -
maestros.

<u>Estrategia</u>	<u>Porcentaje de maestros</u>
	%
vocabulario	33.3
"skimming"	20.0
"scanning"	20.0
predicción	23.3
cognados	16.6
inferencia contextual	3.3
tipografía	10.0
referentes	6.6
todas	30.0

Tabla 6. Cualidades que deben tener los materiales de enseñanza de comprensión de lectura, según las respuestas dadas por los maestros.

<u>Cualidad</u>	<u>Porcentaje de maestros</u>
	%
interesante	56.0
adecuado a los <u>con</u> cimientos del alumno	20.0
poca extensión	26.0
ayudas visuales	20.0
buena impresión	20.0
letra clara	17.0
adecuado a la edad del alumno	13.0
lenguaje fácil	13.0
autenticidad	13.0
no demasiado técnico	13.0
relevante	10.0
actualizado	10.0
cognados	6.0
explícito	3.0
concreto	3.0
vocabulario fácil	3.0
vocabulario rico	3.0
bien elaborado	3.0
bajo marco teórico	3.0
probado	3.0
despierte creatividad	3.0
autosuficiente	3.0
enseñe algo	3.0

CAPITULO 4

Habiendo hecho una exploración de las circunstancias y las características de los usuarios del libro, indagación de las investigaciones más recientes y las teorías más aceptadas de la comprensión de lectura y habiendo preparado un nuevo programa de trabajo, es conveniente en este punto pasar a aspectos más concretos de la preparación del libro.

Este capítulo expone el siguiente paso del plan de trabajo del manual, el de los procedimientos específicos de su preparación. En gran medida, en estas páginas se tratan las soluciones encontradas a los problemas de enseñanza en el plano etiquetado por Richards y Rodgers (1982 : 163) como "procedure", en el cual "the focus is on the actual moment-to-moment techniques, practices and activities that operate in teaching and learning a language". A este aspecto del capítulo se suma, por otra parte una última exposición del plan de validación del libro de texto.

Se considera que el orden lógico de pasos a seguir, después de haber definido los objetivos de enseñanza, es la delimitación del número de lecciones o unidades, la selección de textos, el análisis de los mismos, la elección del modelo de unidad más apropiado y el tipo de ejercicios a incluir. Este capítulo describe, en el orden expuesto, las soluciones dadas a cada uno de estos pasos. Las cinco

Tobío, "Modelo..."

primeras secciones que integran el capítulo corresponden, por lo tanto, precisamente a cada uno de ellos. A ello se suma, como trabajo de cierre en la sexta sección, el arriba citado plan para validar el material.

1. Extensión del material didáctico

Ya en la segunda sección del capítulo 2 se discutió al tratar de la importancia que Goodman concede a la práctica de la lectura y Krashen a la riqueza de contacto con la lengua meta, la cantidad de tiempo invertido por el alumno en el comprensión del discurso escrito como un factor fundamental en la adquisición de la capacidad de leerlo. De aquí que la meta del libro sea básicamente el incitar a un contacto continuo, involucrando la capacidad de pensar, del estudiante con el texto. Para facilitar la abundancia de contacto, se han proyectado 30 unidades de trabajo con un número equivalente de textos en inglés, las cuales requerirán 60 horas de las 72 indicadas por el calendario escolar. Las 30 unidades suponen, además de las 60 horas de clase, aproximadamente 15 más suplementarias, que los alumnos trabajarán en casa. (Se estima que las 12 horas restantes de clase serán necesarias al maestro para hacer evaluaciones, revisión de exámenes, repasos, etc.)

2. Selección de materiales de lectura

La selección de textos se efectuará, en concordancia-

Tobío, "Modelo..."

cia con lo decidido en páginas anteriores, entre libros de texto (por ejemplo, libros de enseñanza secundaria en ciencias o humanidades, para estudiantes de habla inglesa), - pues esto nos sitúa dentro de los propósitos propedéuticos de la materia expresados en el plan de estudios del colegio. La selección de lecturas académicas se ajusta, igualmente, a lo expresado por los alumnos como necesidades futuras, según las respuestas dadas a la encuesta (véase - cap. 3). Por otra parte, desde la perspectiva de lo didácticamente conveniente, la inclusión de textos de este tipo es recomendable por tratarse de instancias auténticas de discurso, asequibles al alumno del Colegio de Bachilleres. Widdowson (1979 : 89-90) encuentra provechoso el utilizar estos materiales por estar constituidos de formas discursivas conceptualmente asimilables por el estudiante y por no haber sido distorsionadas lingüísticamente. Estas fuentes de materiales son, en añadidura, categorías de discurso a las que el estudiante está habituado y para cuya comprensión puede transferir los conocimientos que tiene en la lengua materna.

Otro criterio para la selección de materiales, y ya se mencionó esto en el modelo para la preparación del programa, es el interés manifestado por determinados temas en las respuestas al cuestionario de alumnos. La selección de materiales, por lo tanto, se guía también por las respuestas de los maestros en la encuesta a lo referente -

Tobio, "Modelo..."

a los temas de interés para los alumnos (véanse tablas al final del cap. 3).

Otras posibles fuentes de selección serán las revistas y periódicos en inglés, tipos de texto con los cuales los alumnos manifestaron familiaridad en español y para cuya comprensión se anticipa una transferencia de los de los alumnos.

Un criterio más de elección es la comprensibilidad de los textos, graduada de mayor a menor, de acuerdo con las pautas del modelo de Eisenberg y Samuels (1981), sintetizado en el capítulo 2.

El programa del colegio señala que los cursos deben desenvolverse con materiales auténticos. Se adoptan exclusivamente materiales con esta cualidad no sólo por ser requisito del colegio, sino también porque se intenta desarrollar en los alumnos la capacidad de enfrentarse desde un principio a textos no adaptados, y esta capacidad puede adquirirse sólo con un contacto directo con ellos. A esto se suma el argumento planteado por Lauttamatti (1978 p:104)

There seems, in fact, to be several reasons suggesting that the use of authentic materials should be started as early as possible --Riley claims that they can be used at all levels (Riley, 1976). The use or unauthentic of simplified materials could, in fact can be said to be a by-product of the language oriented approach, due to feelings that the best way to facilitate extraction of information from a text for a foreign language learner, is by manipu--

Tobío, "Modelo..."

lating sentence length, syntax, or lexical items. Since, however, the reading process relies on a selective use of all possible levels of the text, and is based on the maximum use of minimal cues, it is only by giving the student material - containing all the features naturally - occurring in informative text, that we can make it possible for him to take advantage of these.

Este respeto por la autenticidad de los textos incluye la conservación de la apariencia original en cuanto a tipografía, ilustraciones, dimensiones, distribución, -- etc., que deberán aparecer en el libro impreso. La fidelidad a la apariencia original es, paralelamente, estimulante de la comprensión y propiciadora de las estrategias surgidas de la observación de estos elementos de la semiótica textual. Una de las capacidades para conseguir la comprensión de lectura reconocidas en el capítulo 2, la comptencia de leer los elementos no lingüísticos del texto, - que constituye en forma importante la comunicación escrita, no se cultivaría si no se mantuviera la apariencia original de la lectura.

No se ignora que el uso de materiales auténticos - ocasiona problemas de enseñanza, puesto que la autenticidad es frecuentemente incompatible con el grado de comprensión de los alumnos. Ante esta dificultad se adoptan varias soluciones.

Beaugrande (p 16) resuelve el problema concibiendo tareas donde no se exija al alumno principiante una com -

Tobío, "Modelo..."

prensión precisa sino aproximada, global y no detallada. Se incorpora esta solución para graduar la dificultad de los ejercicios del libro. Igualmente, Beaugrande sugiere llevar al alumno a un preprocesamiento del texto donde se construya "a highly approximative model of these shallow levels [la estructura superficial del texto] predicting and guessing at their categories by consulting the deeper levels." Es decir, las tareas iniciales de comprensión se apoyarán mayormente en los conocimientos que del tema tiene el alumno. Los primeros ejercicios recurrirán fuertemente a los esquemas del alumno, e ignorarán, o disminuirán, la importancia de los índices lingüísticos.

Otra solución factible para compensar las dificultades de comprensión será el dar mayor ayuda para la misma al principio e ir reduciendo tal ayuda según avanza el curso. Así, las preguntas de las primeras unidades darán parte de la información del texto inglés. Lauttamatti recomienda la inclusión de "advance conceptual organisers". Consisten éstos en breves explicaciones introductorias del material.

El punto 8 del programa demanda la inclusión de conocimientos gramaticales en el curso. Estos objetivos se apoyan forzosamente en la selección de textos. Esta no sólo se regirá por los criterios que se han venido exponiendo, sino también por la necesidad de enseñar los contenidos gramaticales. De entre las lecturas inclui-

Tobío, "Modelo..."

das en el libro deberá hacer varias elegidas por tener - los puntos gramaticales enlistados en el capítulo 2.

3. Análisis de los materiales de lectura

La etapa siguiente del trabajo consiste en un análisis minucioso, complementario de la selección (que de por sí implica la labor de análisis), de cada texto con base en los objetivos perseguidos. En otras palabras, se hará un inventario de las características del material en función de la lista de objetivos del programa.

Un segundo aspecto del análisis intentará localizar las dificultades que el material de lectura podría presentar para el alumno del Colegio de Bachilleres. Estas dificultades, azarosas de prever por falta de familiaridad con los estudiantes y por la heterogeneidad de la población, pertenecen a dos grupos: lingüísticas y de conocimientos del tema de la lectura. Para su acercamiento a estas dificultades, nos auxiliamos con la información dada por las encuestas, la cual señala que un alto porcentaje de los alumnos posee conocimientos elementales de inglés y dedica, en promedio, 3h. y 36 min. a la lectura por semana. Esto conduce a efectuar el análisis desde la perspectiva de las dificultades textuales que se presentarán a un lector que prácticamente desconoce el código y que casi no tiene experiencia en las convenciones comunicativas del lenguaje escrito. El análisis hará hincapié

Tobío, "Modelo..."

en la transparencia y riqueza de vocabulario (por la importancia que éste tiene en la comprensión) y en los aspectos gramaticales enumerados en el capítulo anterior como factor de dificultades de comprensión.

Para un acercamiento a la familiaridad que los alumnos puedan tener del tema, nos valemos de las otras materias del plan de estudios (español, historia, física, matemáticas, química y ciencias sociales), que sugieren que los alumnos pueden tener nociones en estas áreas. Las respuestas dadas a los cuestionarios denotan contactos anteriores con temas de cine, deportes, contaminación ambiental, problemas psicológicos y sociales de la adolescencia, música moderna, etc.

No se pasa por alto que los esquemas mentales, los conocimientos del mundo, de los alumnos son infinitamente variados y que este ángulo del análisis es de resultados más inciertos que ningún otro. No se puede, sin embargo, ignorar esta importante variable y, aún en forma imperfecta, intentar hacer previsiones sobre ella.

El análisis de los materiales de lectura enfrenta una tarea más: la de tratar de anticipar el tipo de lectura que normalmente se llevaría a cabo con cada uno de ellos. Es decir, hay materiales con los que normalmente se efectuaría un "scanning", como sería el índice de un libro si uno está buscando aclarar dudas sobre un punto específico. Con la lección de un libro de texto se haría

Tobío, "Modelo..."

una lectura detallada, receptiva, quizá valorativa. Con un artículo fuertemente polémico se realizaría una lectura crítica, de respuesta personal. La preparación de - - ejercicios sobre un material deberá ser consistente con - el tipo de respuesta que el material naturalmente genera en el lector.

4. Diseño de las unidades

La etapa que en forma lógica seguiría a las propuestas anteriores sería la de preparar cada unidad. Para este fin se han consultado los planes de lección de Devine (1985 : 155-8) y Nuttall (1982), y los lineamientos dados por Lauttamatti (1978 : 105-6) para la explotación de un texto. Se han elegido estos tres autores - por su compatibilidad con la concepción de competencia en comprensión de lectura descrita en el capítulo 2. Fusio-
namos los tres modelos para crear un prototipo de lección, expuesto más adelante, que enmarcará la redacción de cada unidad.

Díaz Barriga hace resaltar la conveniencia de hacer consciente al estudiante de los objetivos de aprendizaje de cada unidad. Se adopta esta sugerencia y se encabeza cada lección con una breve propuesta de objetivos.

En segundo término, también como encabezado de cada unidad, se incorporan las sugerencias de Lauttamatti - (ya mencionadas antes) y Devine principio de la unidad se

hace una introducción corta a la lectura en forma de explicación. La explicación actuará como "advance conceptu al organiser".

Pasamos ahora al diseño de la unidad propiamente dicho.

Devine apoya la utilización de actividades preparatorias durante las cuales se puede hacer una breve discusión sobre el tema; hacer una lectura rápida, global ("skimming"); leer títulos, subtítulos, pies de foto, etc.; analizar tablas, fotografías, gráficas, diagramas y otros acompañamientos ilustrativos del texto; leer la primera oración cuando el título no es suficientemente claro; etc. Todas ellas ejemplo de actividades a partir de las cuales los estudiantes empiezan el proceso de reactivar y hacer uso de sus conocimientos, predecir la posible información contenida y formular hipótesis de lenguaje.

Lauttamatti propone una secuencia similar de actividades, seguida en algunas unidades:

The students first read the contextual information accompanying the text, the purpose of which is to provide them with a purpose and perspective for reading.

Students are then encouraged to discuss the information offered and to create anticipations concerning the form and contents of the text. The students may have more previous knowledge relating to the text and the subject matter than the teacher, and they should be invited to use it. The materials should offer concrete examples of working with the text and using all possible information.

Tobio, "Modelo..."

Advance expectations may be tentatively checked by previewing the introductory and conclusive part of the text, or other relevant parts of it. On the basis of this sharpened focus, next expectations may be formed, now related to the particular reading task in hand.

Nuttall señala como actividades primeras "scanning", "skimming" y "rapid reading practice". Consideremos éstas como una alternativa a lo enunciado arriba y a la secuencia propuesta por Lauttamatti.

Entre las actividades iniciales se ejercitará también el que el alumno infiera el origen del material, las características del público el que está dirigido, el grado de especialización en el tratamiento del tema, la época de la publicación, etc., con el fin de contextualizar más ampliamente la lectura. Es el momento en que se forma la adquisición de la competencia sociolingüística.

Otras posibles actividades en esta primera etapa, combinables con las anteriores o susceptibles de ser realizadas aisladamente, son la lluvia de ideas sobre el tema, una pequeña prueba sobre el contenido o el cumplimiento de párrafos que resumen el texto.

Todos los ejercicios descritos constituyen una primera fase de la unidad, un "preview", conservado uniformemente a lo largo del libro aún cuando haya diversificación en las actividades.

La segunda fase de la unidad está formada por una concentración en la forma lingüística. En este momento,

Tobío, "Modelo..."

por ejemplo, se hace notar al alumno la semejanza de muchas palabras con el español y se le dan instrucciones de subrayar o hacer una lista de ellas y tratar de inferir su significado aproximado. Aquí se harán también ejercicios de inferir palabras por su contexto o morfología, o se hará ver al alumno que puede reconstruir una idea sin conocer todos los términos de una oración.

En esta fase se proyecta llevar a cabo ejercicios con conectores, o referentes anafóricos. Asimismo, este sería el momento en que se llamará la atención hacia la variedad de significados y funciones que pueden tener palabras como "have" o "like". Las explicaciones gramaticales o las inferencias de los alumnos respecto de la gramática del inglés serán igualmente conducidas en esta fase de la unidad.

La enseñanza de los aspectos formales de la lengua, la concienciación de los elementos lingüísticos, se hará habitualmente de manera contextualizada. Las explicaciones y prácticas se llevarán a cabo haciendo ver su utilidad e inmediata aplicabilidad a los problemas de comprensión con los que se pueda tropezar el alumno. Esta fase de la unidad será relativamente breve, de acuerdo con la perspectiva de Lauttamatti, quien afirma que "the actual reading of the text should never be in terms of a thorough linguistic examination... It should be the task of finding information in the text."

Tobío, "Modelo..."

La tercera fase de la unidad tiene como objeto - llevar al estudiante a extraer el contenido del texto. - En esta fase se obtiene información del contenido proposisional y el ilocucionario de los componentes del discurso escrito (Widdowson 1979 : 102). Se emplearán aquí - ejercicios que induzcan la inferencia de lo dicho por el autor y corresponde esta fase a llamada por Devine "view", cuyas tareas y formato se detallarán en la sección 5. En el "view" se preve la extracción del significado literal del texto, uno de los planos de lectura mencionados en el capítulo 2. Por su importancia para los fines del libro, esta fase de la unidad requerirá un tiempo mayor de trabajo que las dos anteriores.

Al concluir los ejercicios de esta parte de la - unidad, se darán instrucciones de discutir las respuestas presentadas, con el fin de propiciar los procesos de re--troalimentación y formulación de hipótesis alternativas.

Una última sección de la unidad se destinará a actividades de evaluación. En este punto se incluirán ejercicios que induzcan a los estudiantes a reflexionar sobre lo leído y a releer, para dar cuenta en forma global e integrada del contenido del texto. Las tareas propuestas - para estos objetivos serán las de completar resúmenes finales, hacer párrafos de síntesis, parafrasear lo dicho - por el texto, contestar una pequeña prueba de opción múltiple, etc. Una variante de estas tareas será la de so-

Tobío, "Modelo..."

licitar de los alumnos que escriban un reportaje de lo leído, hagan un dibujo ilustrando la lectura o preparen una réplica corta al texto (sobre todo en el caso de textos argumentativos): Estas tareas de cierre se proyectan como actividad para realizar en casa.

La conclusión de la unidad es el momento destinado a fomentar la lectura crítica, valorativa. En este momento final se propondrán tareas en las que el alumno reconozca la posición del autor y sus intenciones hacia el lector, con formatos tales como la diferenciación de hecho y opinión en el texto. En este punto se origina la respuesta personal del alumno hacia el texto y se propicia realmente la asimilación de lo leído a sus esquemas mentales.

Se ha organizado cada unidad en la forma anteriormente escrita no sólo porque así hay fidelidad al modelo teórico sustentado en el capítulo 2, o porque se da cabida en el diseño a los objetivos del programa, sino también porque de este modo se satisface la necesidad pedagógica de introducir en las experiencias de aprendizaje actividades de apertura, desarrollo y culminación.

Se ha buscado un modelo de unidad que propicie los tres momentos, sin los cuales tales experiencias quedan inconclusas (Díaz Barriga, 1980), por facilitar los procesos de análisis y síntesis indispensables al aprendizaje. Consideramos la primera fase de la lección como

Tobío, "Modelo..."

una actividad de apertura, definida por Díaz Barriga como aquella que

implica una síntesis inicial, que promueve la visión global del fenómeno a estudiar y retoma los aprendizajes anteriores del sujeto... El individuo empieza a operar de alguna manera con el esquema referencial - previo que le permite actuar.

Las actividades de desarrollo corresponderán a la instrucción gramático-discursiva y a la clarificación de estrategias que el texto hará al alumno. En este grupo - se sitúa también la fase "view". Esta etapa corresponde a lo descrito por Díaz Barriga de la siguiente forma:

Las actividades de desarrollo parten de la identificación del problema central, que - es analizado a través de una serie de in--formaciones, en un proceso continuo de aná lisis y síntesis. En este tipo de activida des no sólo se promueve la adquisición de información, sino también el manejo de la misma por parte del estudiante...se puede hablar de la necesidad de momentos en que el sujeto recibe información...con momen--tos en que el individuo discute con sus - compañeros la información recibida, su valor, su utilidad en la resolución de pro--blemas...

En el caso de este patrón de unidad, la serie de actividades con enfoque hacia la gramática-discurso-estra te gias comprendería la faceta de trabajo analítico y su - utilización, en la que interviene la discusión con los - compañeros, representaría el proceso para llegar a la so--lución del problema que es llegar al mensaje del material,

Tobío, "Modelo..."

donde se efectuaría la etapa de síntesis.

Las actividades de culminación enunciadas por Díaz Barriga coinciden con la última fase de la lección y, en palabras del autor, son aquellas que

permiten reconstruir el problema, a partir de una nueva síntesis, en un intento de reorganizar el esquema referencial en relación a los problemas que se plantean... Vale la pena insistir en que estas mismas síntesis reflejan una mayor profundidad y complejidad en la comprensión de la realidad, a la vez que, en sí mismas, posibilitan el desarrollo de nuevas hipótesis...

Finalmente, se entiende cada etapa de la unidad como un momento sujetable a varias posibilidades de la dinámica de las relaciones sociales en clase, y se proyecta incluir en el texto instrucciones para inducir esta dinámica.

La fase de apertura, "preview", queda planteada como una actividad dirigida desde el libro (sustituto del maestro) hacia los individuos y hacia el grupo en conjunto. De igual forma, los ejercicios gramaticales y las explicaciones de estrategias son dominadas por el libro y se dirigen al grupo total. La retroalimentación sobre las tareas procede del maestro y de la clave de respuestas al final del libro, y la ejecución de las mismas se llevará a cabo individualmente o por parejas.

La tercera fase se encamina al trabajo individualizado y autónomo de los alumnos, o bien el trabajo por

Tobío, "Modelo..."

equipos. El papel previsto para el maestro en el "view" es de coordinador del grupo y auxiliar en los problemas de comprensión. La retroalimentación procederá del grupo, el maestro y la clave de respuestas.

La actividad de cierre en cada unidad varía entre las opciones de trabajo individual (resúmenes, reportaje, autoevaluación, etc.) o el trabajo grupal (discusión de las implicaciones del artículo, valoración de la intención del autor, etc.). El papel del maestro es nuevamente el de coordinador.

5. Procedimientos para la elaboración de ejercicios

El procedimiento de uso más frecuente en los ejercicios serán las preguntas, por lo cual pasamos a explicar las razones de la preferencia por tal procedimiento.

Se encontró que este recurso es prácticamente utilizable para todos los objetivos: para incitar el uso de estrategias de predicción (la pregunta tendría más o menos la siguiente forma: "A partir del título ¿Qué crees que dice el artículo?"); de inferencia léxica por contexto ("Lee dos veces la oración hasta el final. ¿Qué significado podría tener la palabra X?"); de desarrollar la competencia sociolingüística ("¿Crees que este artículo está dirigido a un lector especializado en el tema?"); de autocontrol de hipótesis ("¿Crees que la respuesta que acabas

Tobío, "Modelo..."

de anotar está de acuerdo con lo que ha venido diciendo - el artículo?"); de identificación de las relaciones entre ideas que manifiestan los conectores ("La palabra therefore significa que la idea siguiente es consecuencia de - lo dicho anteriormente. ¿Cuál sería, en tus propias palabras, esta consecuencia?"); y así sucesivamente.

Además de ser un valioso instrumento didáctico para estimular el logro de los objetivos y para involucrar activamente al alumno en el aprendizaje, las preguntas poseen un potencial importante para producir la comprensión o recreación mental del contenido de la lectura y facilitar la retención de información. Wittrock (1985) afirma que se ha comprobado experimentalmente que "Pre- and post adjunct questions, which are questions inserted into the text either before or after the paragraph relevant to answering the respective questions, influence reading comprehension." Diversos estudios realizados entre estudiantes universitarios, según el mismo autor, denotaron que - "paraphrased adjunct questions facilitated comprehension" y que "meaningful learning increased with the insertion - in the text of adjunct questions".

Gibson y Levin (1985) concluyeron que "adjunct - questions" is one of the main devices for enhancing the - students learning without changing factors inherent in - the text itself". Más adelante afirman que estas preguntas son actividades que "give birth to learning".

Tobío, "Modelo..."

Por estos motivos este procedimiento es utiliz--
ble en las fases dos, tres y cuatro de cada unidad.

Por otra parte, existe una razón más para recu--
rrir a las preguntas: dan un propósito a la lectura y, -
puesto que ésta es una actividad propositiva, intencional
(vimos en el capítulo 2 que leemos para aprender algo, -
para confirmar, etc.), la inclusión de este recurso didác--
tico conduce a una lectura como la que se efectúa en la -
realidad exterior al salón de clases. A esto se suma que
esta estrategia didáctica permite segmentar el material -
verbal, dirigir la atención a partes específicas, con lo
cual se allana el trabajo didáctico con textos auténticos.

Tras haber reflexionado sobre el valor de las pre--
guntas como recurso de la enseñanza, se hará una revisión
de sus efectos en relación con el lugar que ocupan en la
lección. Encontramos que se han hecho también estudios -
sobre los efectos de las preguntas antes de la lectura -
del texto y éstos confirman que en esta posición el lec--
tor se limita a obtener información, o tratar de compren--
der, sólo respecto a lo solicitado por la pregunta. El -
sujeto tiende a una comprensión estrecha, excluyente de -
todo lo incidental al propósito que se le ha impuesto.

Las preguntas intercaladas en el texto o a los -
márgenes del mismo fomentan también la comprensión, pero
en forma distinta. Si el texto se divide en párrafos y -
se dan preguntas acerca de cada uno de ellos, al final -

Tobío, "Modelo..."

del mismo y después de que el alumno lo haya leído, las preguntas conducen al lector a haber buscado la información importante del párrafo. Gibson y Levin citan los resultados de un experimento realizado con tres grupos:

The experimental group that had the questions following three pages of text performed significantly better than the other two groups... If the subject reads along knowing that questions are coming, but not exactly what ones, he adapts his behaviour to picking up any facts that might be relevant, but if he knows the questions ahead, he limits the extraction of information...

Widdowson (1984) señala que las preguntas para extraer el meollo de la lectura ("gist"), o las que conducen a un "summary extrapolation of salient information", deben ir al final de la lectura. Pensamos que las del primero de estos dos tipos puede también ir al principio.

Optamos por interrogar antes de la lectura cuando se trata de llevar al alumno a obtener una idea del tema de la misma ("skimming"). Para una lectura más detallada del texto, para la comprensión propuesta en la tercera fase, se recurrirá a preguntas al final del párrafo, por los efectos descritos arriba, después de que el estudiante haya leído el párrafo y con la opción (expresada en las instrucciones) de que el alumno, después de este procedimiento, invierta los pasos. Es decir, que se pueda realizar el ejercicio empezando por la lectura y leyendo

Tobío, "Modelo..."

en segundo término las preguntas, pero que se pueda también volver al texto cuantas veces sea necesario, de modo tal que las preguntas no sólo sean un incentivo para localizar información importante sino también ayuda al dar datos sobre el contenido del párrafo.

Se emplearán las preguntas finales para las metas propuestas por Widdowson citadas arriba y, en general, para las actividades de culminación.

Las preguntas pueden tener diversos formatos: abierto, de respuestas sí/no, de verdadero/falso, paloma/cruz y de opción múltiple.

Las preguntas abiertas básicas frecuentemente enunciadas en los libros de didáctica de la comprensión de lectura son aquéllas que empiezan con cómo, quién, dónde, qué, cuándo y por qué. Claramente, estas preguntas requieren del alumno la exploración de los hechos, personas, momentos o razones a los que alude el texto y, por este motivo, se utilizarán en la preparación de ejercicios. Su desventaja principal radica en solicitar del alumno escribir respuestas más largas que otros tipos de preguntas y sustraer, en consecuencia, tiempo de la lectura.

Las preguntas de respuesta afirmativo/negativa pueden solicitar la extracción de la misma información que las anteriores sin presentar el inconveniente de las respuestas. Necesariamente estas preguntas se acompañarán de discusión en clase, durante la cual se reconocerán los in-

Tobío, "Modelo..."

dices textuales y se expondrán las inferencias por las que se eligió la respuesta.

Widdowson (1979) juzga como más adecuadas para la enseñanza de la materia las preguntas de verdadero/falso. Opina, en primera instancia, que los cuestionamientos de los tipos enumerados arriba son propios de la interacción social, que implican un interrogador y una persona que contesta y que son más propias para el intercambio de mensajes orales que para reflejar los procesos mentales del sujeto involucrado en el acto de leer. No se responde ni pregunta mentalmente, como un intercambio social, mientras se lee. En cambio, según el lingüista, en el transcurso de la lectura sí se producen afirmaciones mentales acerca del contenido del texto, sobre las cuales el lector decide la verdad o falsedad. Este tipo de preguntas posee "psychological reality" y "they do not require the learner to take the role of answerer in a question and answer exchange". Por el contrario, las preguntas de verdadero/falso o paloma/cruz representan

a proposition which can be considered in detachment, and so can be understood as the formulation of a thought, an opinion, an item of information which might arise in reading a particular passage. It can be taken as a kind of embodiment of something in the mind, kind of thinking aloud, the projection of mental activity and not intended as a social act at all.

Tobío, "Modelo..."

De acuerdo con esta reflexión se adopta como procedimiento más usual este tipo de preguntas que, además, no exigen réplicas largas. Sin embargo, no se descartan enteramente los otros formatos, con el fin de dar variedad a las actividades. Evidentemente, al igual que las preguntas de respuesta afirmativo/negativa, estas formas de ejercicio demandan una revisión posterior en clase durante la cual se fundamente y justifique la elección de respuestas.

Witrock (1981) hace un recuento de estudios efectuados sobre los efectos de dar objetivos de lectura y encuentra un balance favorable a este recurso didáctico. Los resultados de dar objetivos antes, durante y después de la lectura son parecidos a los efectos de la posición de las preguntas. Se opta, en concordancia con los resultados encontrados, por esta variante de técnica didáctica, en las mismas posiciones que las preguntas. Se considera que la forma más adecuada de redactar objetivos es el enunciado en modo imperativo; por ejemplo, "Localiza el lugar donde ocurrió el hecho X y subráyalo.", o bien, "Pon un círculo en todos los lugares del artículo donde se habla de Y."

Nuevamente se encuentra en este caso la ventaja de que este tipo de actividades no requiere una respuesta lingüística.

Estas guías generales facilitan la preparación de la mayoría de las unidades del libro. No obstante, para -

Tobío, "Modelo..."

los materiales tomados de libros de texto se preferirán -- las actividades que normalmente se ejecutan cuando se estudia. Gibson y Levin (1985) señalan como actividades particulares del estudio la localización de palabras clave, oraciones tópicas, oraciones que resumen el texto y subrayado de las mismas. Otras actividades efectuadas para aprender son la anotación de palabras clave en los márgenes, la preparación de esquemas de contenido y la toma de apuntes. Todas ellas de suma utilidad no sólo para el aprendizaje de la lectura en inglés, sino también para la mejora de las técnicas de estudio, razón por la que justifica la introducción de otras actividades en las fases de "preview" y "view" de cada unidad.

Otras tareas similares a las anteriores y consistentes son los propósitos del curso serían aquellas que demandan del alumno la transferencia de información del discurso escrito a gráficas, tablas, diagramas de flujo, etc.

El completamiento de una tabla, por ejemplo, es un ejercicio que comparte con los otros la cualidad de que

directs the learner to a careful consideration of what is conveyed in the passage and also converts him to make his understanding overt in a natural way: he is not involved in comprehending and composing tasks which distract his attention from the communicative task in hand. Particularly if one associates the teaching of language with other subject in the school curriculum, carrying out information transfer in this way is a natural, and indeed necessary, activity. (Widdowson, 1983)

6. Plan general de validación del libro de texto

La etapa final del proyecto que se ha venido presentando en esta tesis es obligadamente un plan de validación del libro. Este plan comprende dos fases:

- a) valoración del auxiliar didáctico como recurso para alcanzar los objetivos de la materia;
- b) valoración detallada de los elementos que constituyen el libro.

La fase (a) consistirá en una prueba de comprensión de lectura, en la cual se medirá --en concordancia -- con el objetivo general de la Lengua Adicional al Español 1, inglés-- la cantidad de información que los grupos en contacto con el libro pueden extraer de un material de lectura en la lengua meta. Se concibe esta extracción de información como un proceso que pone en funcionamiento conjunto lo aprendido en el curso. La prueba se redactará sobre un texto de características paralelas --en cuanto a -- comprensibilidad, tipo de discurso, tema, extensión, etc.-- a las tenidas por el material de lectura en que se apoya la unidad final. Sobre el texto se redactarán quince reactivos de opción múltiple (tres opciones: dos falsas y una verdadera) que parafraseen el contenido, y se pedirá al alumno que reconozca la opción que más se acerca a lo dicho en inglés.

Tobío, "Modelo..."

El instrumento de evaluación se aplicará antes de exponer al grupo al material de enseñanza ("pre-test") y al finalizar el curso, después de la exposición al material ("post-test"). Los resultados se compararán con el objeto de encontrar si existe una diferencia importante entre la proporción de contenido extraída por el alumno antes y después del empleo del libro de texto. Se contempla poner a prueba el auxiliar didáctico con dos grupos escogidos al azar, uno matutino y otro vespertino, de aproximadamente treinta alumnos cada uno.

El logro de objetivos secundarios se evaluará por medio de tres pruebas parciales aplicadas al cabo de haber sido cubiertos el primer, segundo y tercer tercios del libro. Las pruebas mencionadas indagarán si el alumno, por ejemplo, puede inferir vocabulario por la composición de las palabras o por semejanza con el español, si reconoce la relación entre ideas indicada por conectores, etc., según estos objetivos se hayan trabajado en el libro.

La fase (b) de la validación se efectuará, en primer término, por medio de cuestionarios a los alumnos y los dos maestros de los grupos. El cuestionario para alumnos solicitará datos acerca de los factores que se han descrito como importantes a lo largo de la tesis: interés de los contenidos de las lecturas, utilidad de las mismas para los fines del estudiante, grado de dificultad de la -

Tobío, "Modelo..."

comprensión, etc. Asimismo, se indagará la claridad, eficacia, dificultad y atractivo de los ejercicios del libro en general. Para este fin se adaptará el cuestionario formulado por J. Ch. Alderson y M. Williamson (1978:28).

En segundo término, por medio de una entrevista personal con los dos maestros se investigará su punto de vista personal sobre cada unidad en forma global, cada ejercicio y cada parte de cada ejercicio, todo esto en apego a las sugerencias de Alderson y Williamson (1978: 7-9). De acuerdo con el punto de vista se realizarán correcciones de los aspectos particulares del libro. Las evaluaciones se efectuarán, siguiendo una vez más las propuestas de los autores arriba mencionados, en las áreas de claridad/dificultad, funcionalidad, tamaño y fallas de los ejercicios. La entrevista correspondiente a estos aspectos de tallados se hará aproximadamente cada semana. Esta información se complementará al final del curso con un cuestionario sobre el libro en total.

7. CONCLUSIONES

Este capítulo refirió los pasos inmediatamente anteriores a la redacción misma del manual. Esta fase final del proyecto implica la solución de varios problemas: anticipaciones sobre la extensión del libro, la elección de lecturas y su análisis, el diseño de la unidad y la selec-

Tobío, "Modelo..."

ción de tipos de ejercicios.

Para resolver estos problemas se recurrió a las investigaciones y propuestas de Devine, Nuttall, Lauttamatti, Widdowson y otros especialistas en la didáctica de la comprensión de lectura y en la lingüística aplicada, así como a los resultados de la encuesta.

Se tomaron las primeras decisiones sobre la extensión del material a partir del número de horas disponible, los objetivos propuestos y las características de los alumnos. Con base en este marco, se optó por 30 unidades, estimadas como suficientes para 60 horas de clase y 15 de - trabajo en casa. Cada unidad, por lo tanto, se cubrirá en aproximadamente dos horas y media de trabajo.

La selección de materiales de lectura se llevará a cabo con fundamento en los objetivos propedéuticos de la - institución y la materia, los intereses actuales y necesidades futuras de los estudiantes (según los datos aportados por el cuestionario), su comprensibilidad y las posibilidades que el material ofrece intrínsecamente para su explotación didáctica. El trabajo efectuado sobre este punto exigió, a su vez, la toma de decisiones sobre la conveniencia de utilizar materiales auténticos de lectura y la búsqueda de soluciones de procedimiento respecto de las dificultades pedagógicas que tal autenticidad trae consigo.

La sección 3 abarcó los problemas de análisis de - los materiales. Tal análisis se resolvió como un inventa-

Tobío, "Modelo..."

rio de estrategias susceptibles de ser trabajadas en cada texto y como una lista de puntos gramaticales e información sobre el lenguaje para ser también localizada en cada material. Se tomó como punto de referencia o parámetros del análisis la lista de objetivos del capítulo 2. El análisis se llevará a cabo también desde la perspectiva de las dificultades lingüísticas y conceptuales de los textos para el alumno del Colegio de Bachilleres.

El resolver los procedimientos de trabajo para la enseñanza requiere encontrar soluciones sobre como organizar el mismo. Se decidió en este caso un libro organizado por unidades y se presentó un modelo base de unidad formulado a partir de otros existentes. Tal modelo, coherente con las propuestas teóricas del capítulo 2, contiene una enunciación de objetivos; un "cognitive advancer", consiste en una introducción corta a la lectura; una fase de actividades preparatorias o "preview"; una fase de trabajo sobre los elementos gramaticales y elementos de cohesión discursiva, así como de concienciación de estrategias; una fase de lectura detallada y literal. La parte final de cada unidad se destina a las actividades evaluativas e integradoras.

Un problema último a resolver es la previsión de técnicas específicas de ejercicios. para este punto se encontró preferible el empleo de preguntas verdadero/falso o paloma/cruz, en combinación con preguntas abiertas y pre-

Tobío, "Modelo..."

guntas de respuesta afirmativo/negativa. Se consideró también provechoso para el logro de los fines del libro la redacción de objetivos de lectura en imperativo.

Otros ejercicios en concordancia con el modelo teórico sustentado y con los materiales tomados de libros de texto son la toma de notas, la localización de palabras clave, el subrayado de oraciones tópicas y de resumen y la preparación de esquemas de contenido. A estos procedimientos se suman las actividades de transferencia de la información del texto a gráficas, diagramas, etc.

Pensamos que en este momento se ha alcanzado a redondear un plan de trabajo y que, en términos generales, se han anticipado las soluciones a los problemas más importantes que se podrían encontrar en el transcurso de la redacción del libro. El siguiente escalón es, por lo tanto, empezar la elaboración del libro y poner a prueba el valor de las previsiones expuestas a lo largo de esta tesis.

ANEXO 1:

UNIDAD DE MUESTRA

UNIDAD 1

Objetivos: En esta unidad el alumno inferirá el significado de palabras en inglés desconocidas, por medio de su parecido con el español.

El alumno recurrirá a sus conocimientos del tema para entender el texto.

El alumno reconocerá en el texto en inglés las frases formadas por adjetivo-sustantivo.

I. Las dos tablas que aparecen a continuación fueron tomadas del libro titulado The Dragons of Eden, del científico estadounidense Carl Sagan, y presentan el origen del universo y el origen de la vida.

Tabla 1

PRE-DECEMBER DATES	
Big Bang	January 1
Origin of the Milky Way Galaxy	May 1
Origin of the solar system	September 9
Formation of the Earth	September 14
Origin of life on Earth	~ September 23
Formation of the oldest rocks known on Earth	October 2
Date of oldest fossils (bacteria and blue-green algae)	October 9
Invention of sea (by microorganisms)	~ November 1
Oldest fossil photosynthetic plants	November 12
Eukaryotes (first cells with nuclei) flourish	November 15
~ = approximately	

Tabla 2

COSMIC CALENDAR
DECEMBER

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
	1 Significant oxygen atoms appear to disappear from Earth.	2	3	4	5 Extensive oxidation and chemical formation on Mars.	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16 First mammals.	17 Procambrion ends. Precambrian Era and Cambrian Period begin. Insects, lobsters, flowers.	18 First oceanic plants. Insects flourish.	19 Ordovician period. First fish, first vertebrates.	20 Silurian Period. First vascular plants. First large colonization of land.
21 Devonian Period begins. First insects. Animals begin colonization of land.	22 First amphibians. First winged insects.	23 Carboniferous Period. First trees. First reptiles.	24 Permian Period begins. First dinosaurs.	25 Paleocene Era begins. Mesozoic Era begins.	26 Tertiary Period. First mammals.	27 Quaternary Period. First birds.
28 Cretaceous Period. In the ocean, Echinoids become extinct.	29 Mesozoic Era ends. Cretaceous Period ends. First primates.	30 End of the history of fossils. Insects in the house of primates. First mammals flourish.	31 End of the Pleistocene. First Quaternary (Ice) age and Holocene Period. First humans.			

II. Lee la primera tabla rápidamente y contesta las siguientes preguntas. No es necesario que entiendas todas las palabras.

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

¿Cuánto tiempo abarca la tabla?

¿Es este el tiempo verdadero en que ocurrieron los fenómenos?

¿Cuál es el primer suceso presentado en la tabla?

¿Qué crees que significa "Big Bang"?

Ahora lee la tabla 2 y contesta las siguientes preguntas. No es necesario que entiendas todas las palabras en inglés.

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

¿En tu opinión, son los siete días el tiempo real en que ocurrieron los fenómenos presentados ahí?

¿Trata la segunda tabla del surgimiento de diversas formas de vida en la Tierra? ¿Por qué?

III. Vocabulario

En inglés existen muchas palabras desconocidas que puedes entender por su parecido con el español; por ej., origin: origen, o formation: formación.

Subraya en las tablas las palabras que se parecen al español.

Discute lo que significan con tus compañeros.

IV. Gramática

El adjetivo en inglés, al contrario de lo que ocurre generalmente en español, suele presentarse antes del sustantivo:

español		inglés	
sustantivo	adjetivo	adjetivo	sustantivo
sistema	solar	solar	system

Las siguientes frases de las tablas son ejemplos de esta característica del inglés. Léelas al revés, es decir, empezando por la última palabra. Con esto las entenderás mejor. Después anota sus equivalentes en español.

green algae _____

extensive vulcanism _____

Paleozoic Era _____

Quaternary Period _____

Localiza otros ejemplos de adjetivo-sustantivo en las tablas y subráyalos. Discute su posible significado con tus compañeros.

V. Indica si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F) según las tablas.

- a) La Gran Explosión (Big Bang) ocurrió antes de la formación de nuestra galaxia (la Vía Láctea). V F
- b) Los fósiles más antiguos pertenecen a bacterias y algas. V F
- c) La primera tabla no presenta la aparición de la vida en la Tierra. V F
- d) Los eucariontes surgieron antes que las plantas fotosintéticas. V F
- e) La primera tabla presenta la aparición de organismos sexuales. V F
- f) La atmósfera con oxígeno se formó en la Tierra antes que los primeros vertebrados. V F

-
- g) Los primeros insectos aparecieron en la Tierra antes que los vertebrados. V F
- h) Los primeros insectos aparecieron antes que los primeros anfibios. V F
- i) Los primeros mamíferos y aves surgieron en la Era Cretácea. V F
- j) Los dinosaurios se extinguieron en la Era Cretácea. V F
- k) Los primeros seres humanos aparecieron en la Era Cuaternaria. V F

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

VI. Lee una vez más el texto. Notarás que después de esta lectura entiendes mejor todo.

Ahora, sin leer, anota a continuación todo lo que recuerdas.

A N E X O 2:

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

Este cuestionario tiene como propósito recoger información sobre los intereses y necesidades de lectura en inglés de los alumnos del Colegio de Bachilleres. Las respuestas que dé aquí servirán para mejorar la elaboración de materiales de enseñanza, por lo que su cooperación será sumamente útil. Agradecemos de antemano su colaboración.

No es necesario que escriba su nombre.

1. Edad: _____ años
 Sexo: _____ M _____ F
 Semestre que cursa: _____
 ¿Trabaja Ud.? sí _____ no _____

En caso de haber contestado afirmativamente, especifique que trabajo realiza y cuántas horas semanales le lleva.

2. ¿Ha estudiado inglés anteriormente? sí _____ no _____

En caso de haber contestado afirmativamente, indique la duración de sus estudios con una cruz.

- _____ menos de un año
 _____ entre uno y tres años
 _____ entre tres y cinco años
 _____ más de cinco años

¿En que institución o instituciones estudió?

Indique su grado de conocimiento de inglés en la lista que aparece a continuación.

	completamente	casi completamente	regular	poco	nada
habla y entiende	_____	_____	_____	_____	_____
puede leer	_____	_____	_____	_____	_____
puede escribir	_____	_____	_____	_____	_____

¿Ha tomado cursos de comprensión de lectura anteriormente?

sí _____ no _____

En caso de haber contestado afirmativamente, anote por favor la lengua para la que se enseñaba el curso, la duración del mismo y el lugar donde se impartió.

3. ¿Cuántas horas semanales dedica Ud. a la lectura en español? (no incluya las horas dedicadas al estudio)

_____ horas

4. ¿Qué tipos de lectura en español piensa Ud. que son interesantes o entretenidos? Anote un número 1 en el tipo de lectura que le resulta más interesante, un número 2 en el que considera le sigue en interés, y así sucesivamente en los demás tipos de lectura que aparecen en la lista siguiente. Puede dejar en blanco uno o varios huecos.

_____ libros de texto
 _____ revistas
 _____ historietas ilustradas
 _____ periódicos
 _____ novelas
 _____ cuentos no ilustrados
 _____ poesía
 _____ otros; por favor especifique _____

5. ¿Con qué frecuencia lee Ud. sobre los siguientes temas?

	frecuentemente	a veces	ocasionalmente	nunca
deportes	_____	_____	_____	_____
viajes	_____	_____	_____	_____
viajes espaciales	_____	_____	_____	_____
biografías	_____	_____	_____	_____
novedades científicas	_____	_____	_____	_____
inventos	_____	_____	_____	_____
biología	_____	_____	_____	_____
física	_____	_____	_____	_____
química	_____	_____	_____	_____
computación	_____	_____	_____	_____
matemáticas	_____	_____	_____	_____

	frecuentemente	a veces	ocasionalmente	nunca
historia	_____	_____	_____	_____
geografía	_____	_____	_____	_____
literatura	_____	_____	_____	_____
pintura/escultura	_____	_____	_____	_____
cine	_____	_____	_____	_____
noticias	_____	_____	_____	_____
psicología	_____	_____	_____	_____

Anote por favor otros temas sobre los que lee _____

6. ¿Ha necesitado leer en inglés alguna vez en su vida?

sí _____ no _____

En caso de haber contestado afirmativamente, anote por favor el tema de la(s) lectura(s) y si estaba(n) en revistas, libros, instructivos, etc.

7. En caso de proponerse hacer estudios después de haber -
terminado los que realiza actualmente en el colegio, - -
¿qué tipos de lectura piensa Ud. que tendría que hacer -
en esos estudios futuros?

8. ¿Qué tipo de lectura en inglés piensa Ud. que podría ser
le útil en su vida profesional?

A N E X O 3:

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

(Este cuestionario tiene como propósito recoger información acerca de los intereses y necesidades de lectura en inglés de los alumnos del Colegio de Bachilleres, así como recoger información sobre los puntos de vista de los maestros sobre diversos elementos de la enseñanza/aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés. Las respuestas que dé Ud. aquí servirán para hacer más eficiente la elaboración de materiales de enseñanza, por lo que su cooperación será sumamente útil. Agradecemos de antemano su cooperación.)

NO ES NECESARIO QUE ESCRIBA SU NOMBRE

1. Plantel(es) donde trabaja _____
 Materia(s) que enseña _____
 Nivel(es) _____
 Número de horas de clase por semana _____

2. ¿En qué nivel de conocimientos reales de inglés considera Ud. que se encuentra la mayoría de los estudiantes de sus grupos?

- ___ no tienen ningún conocimiento
 ___ tienen conocimientos elementales
 ___ intermedio
 ___ avanzado
 ___ el nivel de conocimientos varía en los alumnos

3. ¿En su opinión, necesitan los alumnos leer en inglés?

___ sí no ___

En caso de haber elegido la primera opción, por favor anote a continuación algunos tipos de lectura que en su opinión los alumnos podrían necesitar en el futuro. _____

4. ¿Considera Ud. que los alumnos tienen en general interés por aprender la lectura en inglés?

_____ sí _____ no

5. ¿Qué tipo de publicaciones, según ha observado Ud., es más interesante para los estudiantes?

_____ historietas ilustradas

_____ revistas

_____ cuentos no ilustrados

_____ periódicos

_____ libros de texto

_____ otros: por favor especifique _____

6. ¿Qué temas de entre los siguientes piensa Ud. que interesan a los estudiantes?

	mucho	medianamente	poco	nada
deportes	_____	_____	_____	_____
viajes	_____	_____	_____	_____
viajes espaciales	_____	_____	_____	_____
biografías	_____	_____	_____	_____
computación	_____	_____	_____	_____
inventos	_____	_____	_____	_____
novedades científicas	_____	_____	_____	_____
biología	_____	_____	_____	_____
física	_____	_____	_____	_____
química	_____	_____	_____	_____
matemáticas	_____	_____	_____	_____
literatura	_____	_____	_____	_____
pintura/escultura	_____	_____	_____	_____

	mucho	medianamente	poco	nada
historia	_____	_____	_____	_____
cine	_____	_____	_____	_____
noticias	_____	_____	_____	_____
psicología	_____	_____	_____	_____

Anote por favor otros temas de lectura que en su experiencia han resultado interesantes a los alumnos y que Ud. considere adecuados para la clase de comprensión de lectura.

7. En su opinión, ¿es correcto que en la clase de comprensión de lectura se enseñen estrategias?

_____ sí _____ no

En caso de haber contestado afirmativamente, ¿qué estrategias son importantes? _____

8. En la clase de comprensión de lectura en inglés, las explicaciones gramaticales son

_____ muy útiles _____ medianamente útiles
_____ poco útiles _____ sin utilidad

9. ¿Considera Ud. conveniente el uso del español en los ejercicios de comprensión de lectura?

_____ sí _____ no _____ a veces

10. ¿Considera Ud. posible el trabajo en equipos o de parejas dentro de las condiciones de su clase?

_____ sí _____ no

11. ¿Piensa Ud. que el alumno debería oír los textos leídos en voz alta en la clase de comprensión de lectura?

_____ sí _____ no _____ a veces

12. ¿De acuerdo con su experiencia como maestro, es necesario que los alumnos entiendan completamente las lecturas desde el principio del curso?

_____ sí _____ no _____ a veces

13. Anote a continuación las cualidades más importantes que Ud. piensa deben tener los materiales de enseñanza en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, Ch. y Alvarez, G. (1977) "The Development of - Strategies for the Assignment of Unknown - - Lexemes in Text". México: UNAM, CELE.
- Alderson, Ch. y Williamson, M. (1978) "A Framework for - the Evaluation of Teaching Materials". Méxi- - co: UNAM, CELE.
- Allwright, R. L. (1981) "What do we Want Teaching Materi- - als For?" ELT Journal, Vol. 36, No. 1, pp. 5- - 18.
- Anderson, R.C. (1977) "Schema Directed Processes in lan- - guage Comprehension". University of Illi- - nois at Urbana (Mimeo.)
- Arredondo, M., Uribe Ortega, M. y Wuest Silva, T. (1979) "Notas para un modelo de la docencia". Perfi- - les Educativos, No. 3, pp. 3-27.
- Astin, A.A. y Panos, R. J. (1983) La evaluación de progra - - mas educativos. México: UNAM.
- Bialystok, E. (1979) "A Teoretical Model of Second Lan- - guage Learning". Language Learning, Vol. 28, No. 1, pp. 69-83.
- (1985) "The Compatibility of Teaching and - - Learning Strategies". Applied Linguistics, - Vol. 6, No. 3, pp. 255-262.
- Carter, R. (1987) "Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching". Language Teaching (número espe- - cial), enero 1987, pp. 3-16.
- Carton, A. (1974) Orientation to Reading. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Cooper, Ch. R. y Petrovsky, A. (1976) "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies, and Classroom Instruction". (Mimeo)
- Colegio de Bachilleres (1983) "Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español 1, Inglés". Méxi- - co: Dirección de Planeación Académica del Co - - legio de Gachilleres.

- Chapelle, C. y Roberts, Ch. (1986) "Ambiguity Tolerance - and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language". Language Learning. Vol. 36, No. 1.
- Dabene, M. (1983) "L'Acquisition de la Competence de Lecture en Française" en Udo Oh. Jung (comp.) - Reading: A Symposium. Londres: Pergamon Institute.
- Devine, Th. (1986) Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Díaz-Barriga, A. (1980) "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". Perfiles Educativos, No. 10, pp. 3-28.
- Ellis, R. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Elys Ch. M. (1986) "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability and Motivation in the L₂ classroom". Language Learning, Vol. 36, No. 1.
- Faerch y Kasper (1984) Strategies in Interlanguage Communication. Londres: Longman.
- Garret, N. (1986) "The Problem with grammar. What Kind - can the Language Learner Use?" The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2.
- Gibson, E. y Levin, H. (1985) The Psychology of Reading. Cambridge: MIT Press.
- 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, pp. 13-29.
- Grellet, F. (1981) Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guarino, R. y Perkins, K. (1986) "Awareness of Form - Class as a Factor in ESL Reading Comprehension". Language Learning, Vol. 36, No. 1.
- Heredia Ancona, B. (1983) Manual para la elaboración de material didáctico. México: Trillas.

- Huerta Ibarra, J. (1977) Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje. México: Trillas.
- Kolers, P. A. (1977) "Reading is Only Incidentally Visual" en K. Goodman y J. T. Fleming (comps.) - Psycholinguistics and the Teaching of Reading. De Iaware: IRA, pp. 8-16.
- Krashen, S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1982a) Language two. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1982b) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Lauttamatti, L. (1978) "Developing Materials for - - teaching Reading Comprehension" en British - Council (eds.) The Teaching of Comprehension. Londres: ELT Documents, pp. 93-107.
- Mackay, R. "Pedagogic Alternatives to Explication de texture as a Procedure for Teaching Reading Comprehension". (sin referencia)
- Nuttall, Ch. (1982) Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Londres: Heinemann.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A., Stewner-Manjares, G., Russo, R. R., Küpper, L. (1985) "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language". Tesol Quarterly. Vol. 19. No. 3.
- Ortiz Sánchez, E. y Patán López, R. E. (1984) "Proyecto de formación y actualización para profesores de Lengua Adicional al Español" (Mec.).
- Pugh, A.K. (1978) Silent Reading. Londres: Heinemann.
- Richard, J. C. y Rodgers, S. T. (1982) "Method, Approach, Design and Procedure". Tesol Quarterly, Vol. 16, No. 2. pp. 13-28.
- Richard, S. et al. (1976) "A Study of the Predominant - Reading Comprehension Difficulties as Demonstrated by Undergraduate Students at the Universidad Nacional Autónoma de México". México: UNAM, CELE.

- Richterich, R. y Chancerel, J. L. (1977) Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Oxford: Pergamon Press.
- 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, pp. 17-26.
- Rutherford, W. E. y Sharwood, M. "Consciousness-raising and Universal Grammar"- Applied Linguistics, Vol. 6, No. 3.
- Samuels, S. J. y Eisenberg, P. (1981) "A Framework for Understanding the Reading Process", en F. J. Birozolo y M. C. Wittroch (comps). Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading. Nueva York: Academic Press, pp.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". JRAL. No. 10, pp. 209-231.
- Silberstein, S. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-five Years of Reading Instruction". Forum. Oct. 1987, pp. 28-35.
- Smith, F. (1978) Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1981) "Communicative 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, pp. 133-48.
- Stevens, P. (1977) New Orientations in the Teaching: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1981) "Some Thoughts on the Notion of communication Strategy". Tesol Quarterly, Vol. 15, No. 3, pp. 285-95.
- Tyler, R. (1949) Basic Principles of Curriculum Design. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulijn, J. M. (1981) "Reading a Foreign Language for Professional Purposes -An Outline of a Course Based on a Review of 'Live en Francais'". System, Vol. 9 No. 3, pp. 259-66.

- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1983) Manual de técnica de la investigación educacional. Barcelona: Paidós Educador.
- Widdowson, H. G. (1979) Teaching Language as Communication. Londres: Oxford University Press.
- _____ (1983) Learning Purpose and Language Use. - Oxford University Press.
- _____ (1984) "Educational and Pedagogic factors in Syllabus Design", en C. Brumfit (comp.) General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon Press.
- Wittrock, M. (1981) "Reading Comprehension", en F. J. Bizzolo y M. C. Wittrock (comps.) Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading. - Nueva York: Academic Press.
- Zarzar Charur, C. (1983) "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo". Nuevos Perfiles Educativos. No. 1.