

12
29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Letras Inglesas



TESIS
DISEÑO CURRICULAR Y LA ELABORACION DE MATERIALES PARA LA
LECTURA EN INGLES

presenta

Rosa María Valencia Fitz

Cd. Universitaria 1993.

FALLA EN ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

INDICE

pág

INTRODUCCION	1
--------------	---

CAPITULO 1

1.1 Definición de curriculum y la interrelación de sus elementos	4
1.2 Componentes del curriculum	8
1.3 La relación del programa, los objetivos y el contenido	10
1.4 Contenido en los materiales didácticos	13
1.4.1 El curriculum y el diseño de materiales	14
1.4.2 La relación material-docente	17
1.4.3 La relación material y metodología	18
1.4.4 La relación material-enseñanza de lectura	20
1.4.5 La relación material-evaluación	21

CAPITULO 2

2.1 Comparación de los enfoques más representativos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	26
2.2 Definición de los elementos que ayudarán a analizar los enfoques	29
2.3 Enfoque tradicional o sintético	36
2.4 Enfoque audiolingual	37
2.5 Enfoque 'nocial'	38
2.6 Enfoque comunicativo	39

CAPITULO 3

3.1 La importancia de la lectura	44
3.2 Definición de lectura	45
3.3 Enfoques metodológicos para la comprensión de lectura	50
3.4 Enfoque tradicional	51
3.5 Enfoque audiolingual	56
3.6 Enfoque nocial	59
3.7 Enfoque comunicativo	61

CAPITULO 4

4.1 Diseño de materiales para lectura	71
---------------------------------------	----

4.2 Criterios para el diseño de materiales	72
4.2.1 Requisitos y propósitos para la enseñanza de una lengua dentro de su propio contexto curricular	72
4.2.2 Principios para la selección y organización del contenido	76
4.2.3 Enfoque para el proceso de enseñanza-aprendizaje	81
4.2.4 Evaluación	90

CAPITULO 5

ANALISIS CRITICO DE UNA MUESTRA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

5.1 Introducción	91
5.2 Objetivos	95
5.3 Características de los estudiantes	104
5.4 Los contenidos	107
5.5 Metodología	116

CONCLUSIONES	120
---------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	127
---------------------	------------

INTRODUCCION

La experiencia docente de la lengua inglesa, en diferentes instituciones y niveles de educación superior ha manifestado logros en las actividades pedagógicas en el salón de clase. Asimismo la lingüística aplicada y la investigación han mostrado algunas carencias debido al énfasis dado a la docencia. Esto no significa que se han satisfecho tanto las necesidades como las carencias de los estudiantes y docentes.

La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A) desde sus inicios ha sido productiva en su Centro de lenguas mediante la producción de materiales, apoyo a la investigación en lingüística aplicada, en la creación de su centro de recursos y finalmente la adaptación de la tecnología para el aprendizaje tanto individual, autónomo y/o dirigido, y grupal. La UAM-A ha intentado con estas nuevas perspectivas en el aprendizaje de una segunda lengua estar acorde con los cambios sociales y necesidades académicas de la institución y de la comunidad universitaria.

La elaboración de los materiales didácticos revela ciertas limitaciones, generalmente estos materiales son comerciales y en algunas instituciones como la nuestra son elaborados como una respuesta parcial para lograr un determinado objetivo. Sin embargo, además del esfuerzo por hacer materiales pertinentes a objetivos planteados, no nos apoyamos todavía en lo que hasta ahora la investigación en lingüística aplicada ha descubierto acerca de la enseñanza de lenguas. Contrariamente a esto, lo que ha interesado hasta ahora ha sido tener manuales más o menos atractivos y funcionales que motiven al estudiante en un curso ordinario. De esta manera, parece que las aportaciones que la lingüística aplicada ofrece para el diseño curricular, los programas, así como los materiales pasan desapercibidos.

Una de las posibles causas es que en el pasado, se hizo más hincapié en la elaboración y producción de manuales. De esta tendencia se desprendieron las pautas para hacer los programas y, más tarde para adecuarlos a los currícula. Las causas son varias: falta de personal, estabilidad laboral para los profesores, capacitación, y

actualización de los mismos. La presente propuesta se centra en el argumento de que los diseños curriculares deberían ser las directrices de los programas y los materiales en cada institución.

En el pasado, la experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras se dio en las cuatro habilidades, suponiendo que un enfoque gramatical, tradicional y conductista daría como consecuencia automática el dominio de la lectura y el aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, hoy en día al descubrir las necesidades reales de los estudiantes universitarios, nos hemos dado cuenta que debemos idear métodos y estrategias de lectura que involucren a los estudiantes en la solución de problemas a través de teorías cognoscitivas.

Por lo tanto es necesario plantearse las siguientes preguntas. ¿Por qué no fomentar la motivación a través de materiales de lectura con textos auténticos y académicos que conduzcan al aprendizaje de la comprensión de la lectura? Además, ¿por qué no desarrollar estrategias personales que ayuden a la comprensión del proceso mismo de la lectura de una manera más significativa y crítica? ¿Por qué no diseñar materiales que involucren las capacidades cognoscitivas de los estudiantes y los lleven a la solución autónoma de problemas? ¿Por qué no mantener un proceso permanente de negociación entre docente y estudiante para tener una evaluación formativa, y de esto se desprenda un proceso de revisión tan frecuente como sea necesario? Y ¿por qué no así mantener y retroalimentar constantemente un programa dinámico, que sea efectivo y sobre todo significativo?

El planteamiento central de las páginas subsecuentes tratará de demostrar que todo esto es un proceso de planeación necesario que involucra el papel determinante del estudio curricular. De la información esencial que éste arroje se va a desprender el programa y el diseño de materiales. Como veremos más adelante, el desconocimiento del orden y la correlación lógica de estos factores ha creado mucha confusión en la práctica de la enseñanza de lenguas.

Estas son algunas de las inquietudes que me motivan para hacer una reflexión en torno a las diferentes etapas que deben considerarse para diseñar un material didáctico adecuado. Ojalá que este trabajo aporte y apoye de alguna manera los proyectos tanto de docencia como de investigación de los docentes, y así contribuya a la formación académica del futuro profesionista. Finalmente, cabe señalar que la UAM-A brinda un horizonte amplio para experimentar y crear nuevas dimensiones en el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de una lengua extranjera que permita al nuevo profesionista integrarse al mercado de trabajo y a la dinámica social de nuestro tiempo.

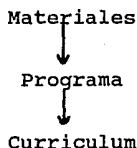
CAPITULO 1

1.1 DEFINICION DE CURRICULUM Y LA INTERRELACION DE SUS ELEMENTOS

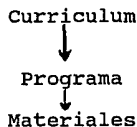
En la mayoría de los materiales para la enseñanza se han puesto más énfasis en el contenido de la enseñanza-aprendizaje y se da por supuesto el proceso del mismo por la falta de un diseño curricular. En algunas instituciones todavía predomina la práctica ya sea, de comprar o de producir materiales para su institución.

Luego, a partir de los materiales ajenos, desprenden el contenido del programa y a la vez de este programa se elabora el curriculum.

La secuencia es como sigue:



Esta práctica es muy común, sin embargo no es la adecuada. La intención de este trabajo es fundamentar por qué es necesario seguir el procedimiento contrario para la elaboración de materiales didácticos es decir,



Por lo anterior, considero necesario hacer una reflexión en torno al concepto de curriculum como paso esencial en la fundamentación y ubicación de materiales didácticos. Existen varias definiciones de este término. Por un lado, se le ha visto como un esquema teórico conceptual y, por el otro, como un ejercicio práctico que se aplica a una comunidad de personas reales.

Varios autores han considerado al curriculum como el documento en el que se enlistan los temas que han de enseñarse, es decir, definen al curriculum como ese ejercicio práctico como objetivos o bien temas de enseñanza. Además dicho curriculum es considerado de manera aislada de todos los demás elementos que deben integrarlo. Por su parte, Posner en 1972, comparó varias definiciones y concluyó que el curriculum puede ser un proceso, o un producto relacionado con el tiempo, la instrucción y la descripción o la prescripción. Como proceso, se refiere al comportamiento de los estudiantes durante la situación de aprendizaje. Como producto, a lo que ellos aprenderán y serán capaces de desempeñar como consecuencia del proceso de aprendizaje. La definición por la que Posner se inclina es aquella que considera el curriculum como producto, recomendando elaborarlo antes de que la instrucción se lleve a cabo; además, debe ser más bien descriptivo. En otras palabras, la definición de curriculum que proporciona Posner se interesa en los resultados del aprendizaje y no en lo que sucede durante el proceso de aprendizaje. Curriculum para él debe ser la reflexión

anticipada de un plan intencional que se relacione con el proceso de aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior Hilda Taba define también al curriculum como "un plan para el aprendizaje"¹. Si el curriculum es un plan que se intenta llevar a cabo, se necesitan fines, medios y resultados, es decir, objetivos, estrategias de instrucción experiencias de aprendizaje y una evaluación. Estamos de acuerdo en que cada una de estas partes puede ser estudiada por separado; sin embargo en el diseño de un curriculum la relación de estos componentes es inseparable. Por lo tanto, el curriculum como un plan total para el aprendizaje incluye muchos subplanes de manera jerárquica.

Durante los años sesenta, el desarrollo de teorías sobre este tema tendió hacia la separación de curriculum e instrucción. Existe un análisis muy útil, en el que James B. Macdonald establece la interrelación que debe existir entre varios elementos que han de considerarse cuando se planea el curriculum, tales como la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y el curriculum mismo.

"Thus, teaching is defined as the behavior of the teacher, learning as the change in learners behavior, instruction as the pupil-teacher interaction situation and curriculum as those planning endeavors which take place prior instruction".²

¹Hilda Taba, Elaboración del currículo; teoría y práctica. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1972, p. 25. En este trabajo se usa el término curriculum por considerarlo el correcto aunque en la traducción del título de Taba diga currículo.

²James B. Macdonald citado por John Galen Saylor y William M. Alexander, Planning Curriculum for Schools, New York, U.S.A., Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974, p. 12.

La definición de Hilda Taba y la relación que hace Macdonald de estos elementos dentro del curriculum como plan para lograr que se realice el aprendizaje en el estudiante, explican con claridad el concepto de curriculum. Mejor aún, la definición de Saylor J. Galen parece ser más amplia y completa porque incluye también los pasos que se deben considerar para la elaboración del curriculum, que es, según él: " A plan for providing sets of learning opportunities to achieve broad educational goals and related specific objectives for an identifiable population served by a single school center".³

Por consiguiente, hay ciertos factores que determinarán los objetivos alcanzables, las condiciones, los tipos de variables y tanto la flexibilidad en el contenido como su organización para así lograr la eficacia óptima del aprendizaje. Si deseamos que la elaboración de un curriculum no sea un procedimiento arbitrario, sino que tenga influencia positiva en el proceso de formación del individuo, su elaboración debe basarse en criterios válidos que se deriven del estudio y análisis de diferentes factores como: la sociedad, la cultura, el conocimiento del estudiante, el proceso de aprendizaje, la naturaleza del conocimiento. Todo ello será con el objeto de determinar los propósitos de la institución. El análisis de estos elementos, en consecuencia, ofrecerá una guía para determinar los principales objetivos de la educación, seleccionar el contenido y decidir sobre qué aspectos de las actividades de enseñanza y aprendizaje deberán destacarse.

³Ibid., p. 24.

1.2 COMPONENTES DEL CURRICULUM

Tanto Taba como Saylor están de acuerdo en los diferentes factores para determinar cómo debe ser el curriculum según una población dada: diagnóstico; formulación de objetivos; situación y organización del contenido; selección y organización de actividades de aprendizaje y evaluación.

Como primer paso, se considera el diagnóstico de la población desde el punto de vista social y cultural. En la planeación del curriculum estos elementos son de vital importancia ya que ellos nos dan datos suficientes sobre el capital cultural de los estudiantes así como de la sociedad en que viven. De esta manera se puede formular una filosofía de la educación lo más clara posible para que los objetivos y los resultados no sean contradictorios.

Como segundo paso, la formulación de los objetivos del programa se relaciona con el análisis del conocimiento como contenido, en cuanto a la información que deseamos que el estudiante obtenga y las habilidades que desarrolle al final del programa. También hay que considerar el conocimiento, las habilidades e información que él ya trae al entrar al programa. Los objetivos proporcionan una guía desde el inicio del curso hasta su terminación.

La selección y organización del contenido del curriculum comprende también otros criterios, como los de su validez e

importancia, progresión de cuándo deben ser introducidos asimismo como la continuidad y secuencia en el aprendizaje. Esta selección de contenido y la secuenciación forman el programa, y este cobra suma importancia, ya que es el instrumento en el cual se plasmarán los objetivos, la manera de organizarlo y desarrollarlo dentro del currículum. Este punto es de vital importancia porque de acuerdo con nuestra definición, el currículum es un plan para el aprendizaje en donde los objetivos deben establecerse.

Nuestra interpretación sobre qué es el aprendizaje influye en la definición de los tres pasos siguientes del currículum: la selección y ordenamiento del contenido del programa; la elección de las experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y que servirán para alcanzar objetivos que no pueden ser logrados mediante el contenido sólo, es decir, la enseñanza dentro del salón de clases; y por último, la guía de ejercicios y actividades para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje, o sea los materiales.

El desarrollo del currículum comprende también la elaboración de un inventario de todos los temas específicos que han de ser aprendidos, lo que servirá a su vez para preparar un programa por medio del cual se aprenderán. Es decir, el programa, que es el núcleo del currículum, engloba los elementos atomísticos del contenido que se transmite y no las ideas o los principios esenciales, porque estos no pueden ser adquiridos hasta lograr el dominio de un volumen suficiente de conocimiento

específico.

1.3 LA RELACION DEL PROGRAMA, LOS OBJETIVOS Y EL CONTENIDO

A continuación haremos algunas consideraciones sobre el núcleo del curriculum, o sea el programa, mediante un examen no sólo de lo que el aprendizaje implica sino también del desarrollo, secuenciación y maduración de las facultades de aprendizaje. Ello nos permitirá determinar el contenido del programa.

El curriculum es el plan total para lograr que el aprendizaje se lleve a cabo. Una parte esencial del curriculum es el programa en donde se determinan de una manera ordenada y secuenciada los objetivos específicos y "la materia prima del conocimiento", o contenido de dicho programa en particular. Para diseñar un programa, se deben examinar y comprender las ideas y principios básicos del contenido de tal manera que este examen ayude a determinar cuáles son los más relevantes, para lograr así una orientación equilibrada entre el contenido y su contexto.

La selección y la organización de las experiencias de aprendizaje deben ayudar a inducir la formación consciente del contenido y sus relaciones. Taba menciona que "la organización de las secuencias del aprendizaje es psicológica y la del contenido, lógica y psicológica a la vez".⁴

⁴ Hilda Taba, op.cit., p. 119.

El planteamiento del curriculum debe contemplar la evolución emocional tanto como la social, y la intelectual. Puesto que el contenido y los procesos del aprendizaje constituyen una totalidad pueden diferenciarse, pero no desvincularse uno del otro. El acto de aprender se considera como una transacción entre el contenido y el estudiante.

El contenido del curriculum debe organizarse en torno a las ideas centrales, de manera que la organización de los componentes del programa ayude, en vez de obstaculizar a la secuencia y al desarrollo del pensamiento y se sume al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La información, derivada del estudio y análisis de todos los factores anteriormente mencionados, lleva a cabo una función adicional de ayuda para determinar los componentes del programa de una manera equilibrada. Es decir, debe haber una relación armónica entre los objetivos del programa especializado y las funciones sociales, culturales y educativas. Por otro lado, la función principal de los objetivos dentro del programa es regular la adopción de las decisiones del curriculum en cuanto al contenido que se abarcará, los aspectos que deberán ponerse de manifiesto, el contenido específico que se va a seleccionar y las experiencias de aprendizaje que conviene subrayar. También proporcionan criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo, además de evaluar los cambios y resultados que se esperan en los estudiantes.

Los objetivos no solamente sirven para determinar el contenido del programa sino también para establecer cómo se selecciona la materia y cómo se la maneja en el aula. La forma en que se enuncien los objetivos debe indicar el interés general de la institución y las tareas peculiares de la instrucción específica. Finalmente los objetivos sirven también como guía para la evaluación del rendimiento. Naturalmente, los objetivos más específicos deben ser compatibles con la importancia general y en su totalidad expresar la perspectiva de los objetivos generales.

Por consiguiente, para que los objetivos cumplan su cometido, se necesita la formulación y organización sistemática con una base racional para la concepción de los resultados deseados del aprendizaje y para la agrupación y clasificación de los objetivos. Taba menciona una serie de recomendaciones y pasos para la formulación de objetivos.

1. La determinación de objetivos debe describir tanto el tipo de conducta esperada como el contenido o el contexto al cual esa conducta se aplica.
2. Los objetivos complejos deben ser determinados analíticamente y específicamente para que no quede duda sobre el tipo de conducta esperada o a lo que ésta se aplica.
3. Los objetivos deben formularse también de modo que establezcan diferencias claras entre las diversas experiencias de aprendizaje para lograr conductas diferentes.
4. Los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer más que puntos terminales.
5. Los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículum y a la experiencia del aula.
6. El alcance de los objetivos debe ser lo suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable.⁵

⁵Hilda Taba, op. cit., p. 264-272.

En el pasado, el contenido se veía como la sustancia de la enseñanza-aprendizaje y como consecuencia el docente con su metodología actuaba como el encargado de proporcionar al estudiante todos y cada uno de los elementos del contenido, dejando a un lado el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, en la actualidad el contenido y el proceso se consideran elementos interrelacionados dentro de la metodología de suerte que se ayuden e influyan mutuamente. De esta manera, el estudiante puede seleccionar y desarrollar sus propias estrategias y estilos de aprendizaje para llegar al aprendizaje del contenido. Es decir, el proceso metodológico que se escoja al planear el curriculum ofrecerá criterios para seleccionar y organizar el contenido. Por otra parte también ofrece criterios para determinar el proceso y el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje que repercutirán sobre el contenido.

1.4 CONTENIDO EN LOS MATERIALES DIDACTICOS

Según Candlin y Breen⁶, la selección y organización del contenido, para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras deben basarse en los siguientes criterios:

1. La teoría de lenguaje implícita en los materiales (gramatical, funcional, comunicativa, etc).
2. El enfoque del contenido de los materiales. (Contenido explícito:

⁶C.N. Candlin y M.P. Breen, "Evaluating, Designing and Adopting Language Teaching Materials" en On Tesol 1979: Focus on the learner, eds. C. Yorico and J. Schacter, 1980, pp. 194-197.

se opta por un tema en particular o por una serie de situaciones específicas. Contenido implícito: una secuencia de patrones gramaticales o funcionales).

3. Consecución y secuenciación del contenido en los materiales (unidades, secciones, de lo simple a lo complejo, frecuencia e infrecuencia, cíclica o modular).

4. Subdivisión del contenido en los materiales (cómo separa el autor el contenido en unidades o secciones, capítulos, lecciones).

5. Continuidad (cómo se consolida el progreso del estudiante de una parte del material a otra: retrospectiva y prospectiva).

6. Dirección que debe seguir el estudiante a través de los materiales (implícita o explícita).

1.4.1 EL CURRÍCULUM Y DISEÑO DE MATERIALES

Los materiales para la enseñanza de la lectura de lenguas extranjeras necesitan concebirse dentro de su propio contexto curricular y no ser considerados de manera aislada. Es decir, deben ir de acuerdo con la planeación del currículum o plan total de la institución y cumplir con las necesidades y objetivos determinados en el programa tomando en cuenta a la población delimitada.

Candlin y Breen marcan una diferencia entre materiales con

proceso para el aprendizaje y materiales como producto. Los materiales vistos como producto o como proceso implican una teoría que determina la metodología a seguir. Como producto incluyen una metodología en la cual sólo se transmite la información directamente al estudiante induciendo una actitud receptiva. Tal metodología implica considerar a los estudiantes como sujetos iguales que aprenden lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera.

Los materiales como proceso consideran una metodología de negociación del conocimiento con los estudiantes a través de un proceso de comunicación. Esta negociación puede producir cambios continuos en el estudiante ya que el conocimiento no es estático. Este tipo de materiales considera a los estudiantes como individuos que aprenden de manera diferente e individual y a su propio ritmo dependiendo del conocimiento que posean. Estas diferencias de aprendizaje entre individuos pueden producir una comunicación bilateral, de negociación y búsqueda de la confirmación del aprendizaje.

Considero que los materiales son el vehículo para promover el aprendizaje, es decir, lograr un cambio de conducta en el individuo. El aprendizaje es la práctica de la capacidad del individuo para buscar, descubrir y transformar el conocimiento a través de diferentes estrategias. También se le puede ver como la reflexión que permite procesar, organizar y asimilar el conocimiento para relacionarlo y aplicarlo después en el contexto propio.

En consecuencia, los materiales deben ser el resultado concreto y objetivo, la síntesis existente de la relación de todos los elementos que componen el currículum. Por lo tanto, si queremos el diseño de materiales, y no sólo su producción, la selección y la organización de actividades de aprendizaje plasmadas en los materiales son parte necesaria e inseparable del plan curricular que ha de proporcionar las condiciones óptimas para que el aprendizaje se logre. En síntesis, los materiales como proceso son los que van a ayudar a que el aprendizaje se lleve a cabo, y evitan que éste se limite a una práctica de memorización de contenidos.

Si consideramos que los materiales son un proceso, estaremos de acuerdo en que debe existir una relación positiva y armoniosa entre el estudiante, los materiales y el aprendizaje.

Los materiales para el estudio de lenguas extranjeras deben ir de acuerdo con los objetivos del programa y con las características de los estudiantes que van a tomar el curso. Por lo tanto, los materiales deben ser auténticos y tomar en cuenta tanto a las convenciones discursivas que gobiernan la comunicación del conocimiento como a las habilidades de la lengua (interpretar, expresar y negociar significado a través de la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la producción oral) y su continua interrelación.

Además, si los materiales se consideran como medio para conseguir una meta determinada, deben servir al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esto, los diseñadores de

cursos deben tomar en cuenta tanto el conocimiento que el estudiante ya posee al iniciar el curso, como el conocimiento que se quiere impartir. En el desarrollo de actividades, los materiales deben explotar esta relación de conocimientos para que el proceso de aprendizaje se convierta en una acción de descubrimiento y de reto para el estudiante. El papel de los materiales es o debería ser el desarrollo del conocimiento de la lengua y de las habilidades comunicativas a partir de lo que el estudiante posee como experiencia personal y desarrollo intelectual. Por lo anterior, el papel de los diseñadores de materiales al producir estos apoyos didácticos, deberá considerar las contribuciones personales de los estudiantes, así como su conocimiento y habilidad de la lengua materna y su acervo cultural. Los materiales no deben ser seleccionados con base en criterios arbitrarios ni como resultado de decisiones circunstanciales. Por el contrario, estos deben reflejar la interrelación de los tres componentes principales en la planeación curricular; es decir, los objetivos, el enfoque metodológico y la evaluación.

1.4.2 LA RELACION MATERIAL-DOCENTE

Los materiales deben ser apropiados tanto para los estudiantes como para los docentes dentro de su contexto. Con frecuencia, los responsables de la elaboración de materiales los diseñan con la intención de que éstos coincidan con las experiencias de instrucción de los docentes y no con las

experiencias de los estudiantes. Los materiales deben tomar en cuenta al estudiante en su aprendizaje, motivación, perfil, etc., y no estar relacionados únicamente con los docentes. Porque esto, además de contradecir la planeación del curriculum, puede provocar en el docente una dependencia del material, lo cual pondría en duda su creatividad y su profesionalismo. Los materiales no deben limitar al docente, sino ayudarlo a explotar su creatividad y competencia como tal. Los materiales deben reflejar, y no contradecir, las teorías de enseñanza y aprendizaje con las cuales el docente se identifica, además de abrir más su propio proceso de actualización.

1.4.3 LA RELACION MATERIAL Y METODOLOGIA

Los materiales serán apropiados a cualquier curriculum de enseñanza de la lengua en la medida en que ellos sirvan como un recurso dentro de la metodología de ese curriculum.

"We can relate materials to methodology with reference to a set of principles for the selection and organisation of context on the one hand, and to a set of principles for the design and selection of teaching-learning activities -as representative of the process-on the other".⁷

Entonces podemos considerar la interrelación del contenido y del proceso dentro de la metodología del curriculum así: el contenido es la información, "la materia prima" con la cual el

⁷M. Breen, Ibid., p. 187.

docente va a trabajar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionando este contenido con el que el estudiante ya posee. Por eso representa la acción que llevan a cabo ambos, docente y estudiante, dentro del salón de clases para lograr el aprendizaje.

La enseñanza dentro del plan curricular desempeña un papel importante y no debe considerarse únicamente como la instrucción sino como la promoción sistemática del aprendizaje a través de diferentes medios, no sólo con los materiales.

Es necesario un curriculum que promueva el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el docente y, como consecuencia, su desarrollo profesional. Es decir, el curriculum o plan para el aprendizaje debería ayudar a fundamentar la práctica docente y probar las ideas de los diseñadores curriculares de una manera sistemática y racional dentro del salón de clases. Aunque esto sea difícil de llevar a cabo en la realidad, no es imposible. Lo que se necesita es docentes que estén abiertos al cambio y con disponibilidad para experimentar, y de esta manera no limitar la enseñanza a una serie de "recetas" generalizadas, que a su vez limiten la comprensión de lo que sucede dentro de las aulas.

Parece ser que la comprensión y el desarrollo de un curriculum centrado en el estudiante y su aprendizaje, teniendo en cuenta tanto la teoría como la práctica, induciría al desarrollo intelectual independiente del estudiante. Asimismo lograría en los docentes un cambio voluntario en su pedagogía,

con nuevos estilos de enseñanza, y no una imposición. Desde luego, los docentes deben tener muy claro el contenido de la enseñanza para poder desarrollar los medios o estrategias de aprendizaje y llegar a los objetivos tomando en cuenta la información y las habilidades que el estudiante ya posee. De esta manera, los materiales diseñados para la enseñanza deberían ofrecer actividades o tareas que reten al estudiante fomentando la especulación crítica para ayudar a desarrollar sus procesos cognoscitivos para el aprendizaje.

Es decir, hay que desarrollar materiales que ayuden, por un lado, a cubrir las necesidades de los estudiantes explotando sus habilidades anteriores además de iniciar y desarrollar en ellos un proceso de razonamiento. Los materiales como vehículo para el aprendizaje y como síntesis del curriculum, mejorarán si la enseñanza se contempla dentro del plan total. La enseñanza es un proceso de desarrollo que el docente logra a través de la investigación y el cambio de actitud.

1.4.4 LA RELACION MATERIAL-ENSEÑANZA DE LECTURA

Existe una necesidad de materiales bien planeados, estructurados y congruentes con cada programa específico para la enseñanza de lectura tanto en lengua materna como extranjera. Parece ser que la mayoría de los materiales de lectura existentes tienen una concepción muy estrecha de lo que significa leer.

En los capítulos posteriores se define el término de lectura, además se proporcionan los criterios para la elaboración de materiales con este objetivo de lectura en lenguas extranjeras.

1.4.5 LA RELACION MATERIAL-EVALUACION

Los materiales también pueden servir como medio de evaluación en dos sentidos: la evaluación del progreso del estudiante y la evaluación misma del currículum, puesto que presentan la evidencia de la efectividad y de la aplicación apropiada de la metodología con respecto a los objetivos fijados.

Es conveniente considerar la evaluación de los estudiantes con respecto a los materiales en términos de hasta qué punto satisfacen sus necesidades, intereses y motivaciones en el aprendizaje de la lengua y su efectividad para ayudarlos a aprender.

Los materiales para la enseñanza de lenguas deben servir como un recurso de la metodología. Además, ellos ayudan tanto a los docentes como a los estudiantes a incorporar el contenido al proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, promover actividades y tareas que activen y desafíen el proceso mental de los estudiantes.

En las secciones anteriores se ha señalado la importancia de

todos los elementos que componen el curriculum y de su interrelación. Especialmente se prestó más atención al diseño de materiales porque estos se consideran la síntesis concreta de todo el proceso curricular.

Los materiales deben considerarse como un recurso más, que desafíe intelectualmente a los estudiantes a través de actividades que los involucren y los ayuden a resolver un problema con la guía del docente, ya que el papel del docente es por un lado, fomentar el aprendizaje a través del descubrimiento de sus estrategias y de la reflexión para obtener el conocimiento. Por otro lado, el papel del docente es también fomentar la negociación entre los estudiantes y él mismo.

En síntesis, este capítulo pone de manifiesto que a pesar de que los materiales para la enseñanza de lectura en lenguas extranjeras se puedan considerar como una parte importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la atención no debe restringirse únicamente a su producción. Es evidente que el diseño de materiales requiere que se desprendan de un programa. A la vez, éste debe crearse a partir del estudio y análisis del curriculum en su totalidad.

La elaboración del curriculum es una tarea complicada debido a la cantidad de elementos que lo conforman. Además, se vuelve aún más compleja porque debe comprenderse la interrelación de todos sus componentes. Es importante que este concepto esté muy claro, porque su comprensión ayuda a fundamentar por un lado,

la elaboración de materiales didácticos, y por el otro, la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Los estudios en educación señalan que no se puede concebir cada uno de los elementos del curriculum por separado, sino por el contrario, la interrelación de sus elementos conduce al diseño planeado y a la creación y desarrollo de materiales que satisfacen las necesidades particulares de una población determinada.

La definición más clara de este concepto es aquella que dice que curriculum es "un plan para el aprendizaje". Pero para que este plan sea entendido en su totalidad es necesario incluir varios subplanes de manera jerárquica e interrelacionada. Los subplanes son los que determinan tanto el orden de los pasos a seguir como el plan para lograr el aprendizaje en su totalidad y no aisladamente.

El estudio y análisis de las etapas del curriculum ofrecen una guía que ayuda de una manera positiva al proceso de formación del individuo. Estas etapas señaladas por Taba y Macdonald se resumen en las siguientes:

10. Diagnóstico. Se trata de preveer el tipo de población estudiantil a quien está dirigido el curriculum. Esta etapa es esencial, ya que el estudio y el análisis de la población evitarán que tanto los objetivos como los resultados sean contradictorios para la población misma.

20. Objetivos. Son los elementos que forman el programa aunados a los que el estudiante ya trae consigo, entre otros, conocimientos, experiencias, habilidades de estudio.

30. Selección. La selección deberá ser flexible y organizada con respecto a los objetivos del programa, a su validez, importancia, evolución, continuidad y secuencia en el aprendizaje.

40. Organización. La selección, ordenamiento y organización de las actividades de aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho. Es decir, la metodología mediante la cual el contenido debe ser manejado.

Esta etapa es de gran interés y es el motivo principal que me llevó a hacer este trabajo de tesis, que se ocupa de fundamentar los planes para lograr las condiciones óptimas y para que el aprendizaje se lleve a cabo.

50. Evaluación. La importancia de la evaluación radica en que ésta es el mecanismo a través del cual se mide el progreso del estudiante y la validez misma del curriculum. Es decir, evaluar la eficacia del curriculum y su aplicación en los programas de estudio desarrollados en el salón de clase.

Anexo un cuadro sinóptico que explica de una manera más gráfica el complejo concepto de curriculum.

ELABORACION DEL CURRÍCULO Y LA INTERRELACION DE SUS COMPONENTES

SOCIAL
(VALORES, CREENCIAS,
TRADICIONES, ESTRUCTURA
SOCIAL, EXPECTATIVAS)

FILOSOFIA
DE LA
EDUCACION

PROGRAMA

OBJETIVOS

METODOLOGIA

MATERIALES
SINTESIS DE LA
INTERRELACION
DE TODOS LOS
ELEMENTOS QUE
COMPONEN EL
CURRÍCULO

EVALUACION

CONTENIDO

CULTURAL
(NECESIDADES, TALENTOS
CAPACIDADES, PROCESOS
DE APRENDIZAJE DEL
ESTUDIANTE QUE VA A
ENTRAR AL CURSO)

CAPITULO 2

2.1 COMPARACION DE LOS ENFOQUES MAS REPRESENTATIVOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Generalmente se ha recurrido a un enfoque por su vigencia en los foros académicos actuales y su presencia en la producción de materiales comerciales y se pasa por alto el análisis crítico, lo que ocasiona, por un lado, una interpretación errónea y por otro lado, una aplicación y unos resultados poco satisfactorios.

Hay que empezar por establecer, ¿qué es un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras? Es la actitud que el docente tiene hacia la enseñanza. Dicho de otra manera, está constituido por las bases curriculares, pedagógicas, sociales, psicológicas y lingüísticas en que se apoya la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la actitud, que el docente toma frente a esas bases para obtener los objetivos deseados.

Tomando esto como punto de partida, se puede afirmar que muchos de los principios pedagógicos y curriculares en los que se ha creído, que hasta cierto punto han sido elogiados y puestos en práctica sin mayor análisis, no son verdades universales en las que se deba creer a pie juntillas ni practicar sin la reflexión previa. Los diferentes enfoques se volvieron costumbre, y fueron seleccionados, practicados y hasta impuestos como una moda de los lingüistas; desde luego esto no garantiza su validez eterna. Las investigaciones en el campo, al igual que la práctica misma han puesto de manifiesto que ningún enfoque se aplica de manera

ortodoxa. Casi siempre, en algún momento de la enseñanza se vuelve necesario recurrir a algún otro enfoque para lograr los objetivos propuestos.

El objetivo de este capítulo es hacer una revisión de los enfoques más representativos de la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, tenemos el enfoque tradicional también conocido como gramatical o de traducción directa. En segundo lugar se analizará el enfoque audiolingual¹. En tercer lugar, veremos el enfoque notional² y por último se analizará el enfoque comunicativo³.

La finalidad de este análisis es ver de manera objetiva la importancia e influencia que cada uno de estos enfoques ha tenido en la enseñanza aprendizaje de una lengua a través del tiempo.

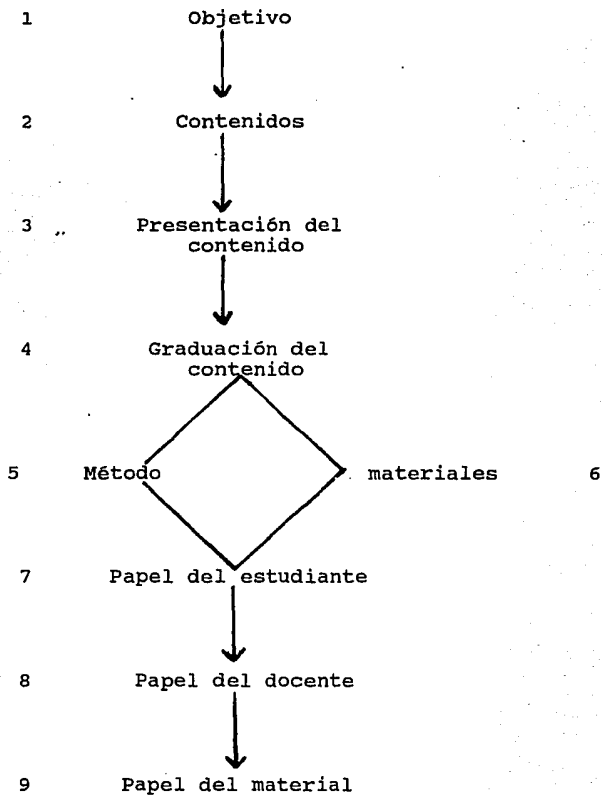
El siguiente esquema muestra los elementos que considero necesario analizar para comprender los alcances y las limitaciones de los enfoques antes mencionados. Incluyo una definición de lo que entiendo por cada término.

¹Wilga M. Rivers, Teaching Foreign Language Skills, Chicago, University of Chicago Press, 1968, Cap. I y II.

²T.A. Wilkins, Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development, London, Oxford University Press, 1976.

³H.G. Widdowson, Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1978.

ELEMENTOS PARA ANALIZAR LOS DIFERENTES ENFOQUES



2.2 DEFINICION DE LOS ELEMENTOS QUE AYUDARAN A ANALIZAR LOS ENFOQUES

Según Taba, "La función principal de los objetivos es guiar la adopción de las decisiones en cuanto al contenido que se abarcará y los aspectos que deberán ponerse de manifiesto durante las experiencias de aprendizaje como su organización y secuencia. Además de proporcionar criterios sobre qué es lo que debe enseñarse, cómo hacerlo y qué actividades de aprendizaje son las más importantes, necesarias y eficaces".⁴

Según esto, cada enfoque tiene sus propios objetivos (1). Deben entenderse como el propósito, como los resultados que se quieren obtener a través de la enseñanza.

Los contenidos (2) se refieren a los temas que se quieren enseñar y su relevancia.

La presentación (3) y la graduación de contenidos (4) sería la organización de esos temas para su aprendizaje, así como su secuencia.

El método (5) se refiere a la manera en el que el docente va a manejar la presentación de los contenidos y los contenidos mismos tomando en cuenta al estudiante y sus procesos de aprendizaje.

También incluye el papel que juegan el estudiante (7), el docente (8) y el material (9).

⁴Hilda Taba, Elaboración del currículum, teoría y práctica, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1972, p. 261.

Vale la pena recordar que los materiales (6) se refieren a la guía que se ofrece por medio de los ejercicios y las actividades significativas que ayuden a lograr el aprendizaje.

**ENFOQUE SINTETICO-TRADICIONAL-GRAMATICAL DE
TRADUCCION DIRECTA**

Objetivo	Enseñar y traducir a través de las diferentes partes de la oración: Gramática contrastiva, listas de vocabulario y presentación de estructuras gramaticales independientes de un contexto significativo.
Contenidos	Introducción sistemática de un inventario limitado de estructuras gramaticales y elementos léxicos.
Presentación del contenido	Selección, limitación, secuenciación y ordenamiento gradual y arbitrario de las formas del sistema lingüístico por parte del diseñador del curso.
Método	El énfasis se hace en la enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Memorización gradual de las estructuras reglas gramaticales y de vocabulario para que el proceso acumulativo en la adquisición sea gradual hasta que toda la estructura de la lengua sea construida o sintetizada por el estudiante.
Ejercicios	Centrados exclusivamente en puntos gramaticales o la traducción directa, énfasis en la descripción morfo-sintáctica sin una contextualización.
Actividades	Memorización de listas y reglas gramaticales. Traducción literal con frecuencia en referencia a una acepción única.
Graduación del aprendizaje	La carga de memorización gradual relativa que se le impone al estudiante es excesiva. La decisión permanece bajo los criterios del diseñador del curso por lo tanto es muy subjetiva.
Tipo de material	Existe material comercial y producido por el docente. Generalmente la información está descontextualizada sin hacer mención al valor comunicativo de la lengua.
El papel del estudiante	Memoriza partes de la lengua sin vincularla con una realidad práctica.
El papel del docente	Verifica la memoria y la manipulación mecánica de los elementos gramaticales. Se ignora la importancia de analizar y descubrir las necesidades individuales de los estudiantes.
El papel del material	Guía para estructurar la secuencia del programa.

ENFOQUE ANALITICO AUDIOLINGUAL (ESTRUCTURAL-CONDUCTISTA)

Objetivo	Enseñanza armónica de las cuatro habilidades a través del aprendizaje de estructuras. No se hace referencia a la aplicación de estas estructuras en un contexto de comunicación.
Contenidos	El contenido es estructural y heterogéneo. La diversidad de estructuras es inevitable. Elementos gramaticales y su aplicación en la expresión oral.
Presentación del contenido	Presenta el contenido lingüístico de estructuras gramaticales en base al análisis del funcionamiento de la lengua.
Método	El énfasis se hace en la enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Dominio de las cuatro habilidades en el siguiente orden: audio/oral, escritura, lectura. Exposición de modelos lingüísticos los cuales el estudiante debe de producir fielmente, pues no se acepta el error. Se trabaja a nivel de oración y estructuras analizando los constituyentes inmediatos.
Ejercicios	Basados en respuestas condicionadas que son reforzadas por estímulo de carácter externo. Ejercicios mecánicos para internalizar hábitos (aprendizaje inductivo de patrones).
Actividades	Repetición constante y mecánica de modelos y memorización de éstos.
Graduación del aprendizaje	Existe una graduación con respecto a la dificultad y frecuencia de los contenidos del curso. No hay un control lingüístico riguroso.
Tipo de material	Material por lo general de tipo comercial aunque puede ser producido por la institución.
El papel del estudiante	Existe un énfasis predominante en la instrucción y el papel del estudiante se subordina a las demandas del método.
El papel del docente	Tiene el control del proceso y actividades. Ofrece modelos, los cuales tienen que ser imitados rigurosamente.
El papel del material	Incluye los modelos que tienen que ser aprendidos. Ofrece respuestas únicas a las preguntas propuestas. Ejercita a través de la repetición constante.

ENFOQUE 'NOCIONAL'

Objetivo	Desarrollar capacidad comunicativa contextualizada y su utilidad inmediata.
Contenidos	Nociones y funciones. La lengua se organiza en términos de contenido semántico y no de forma, es decir, categorías semántico-gramaticales. El contenido lingüístico se planea de acuerdo a las demandas del estudiante.
Presentación del contenido	Se presentan aspectos generales de "significado" y "uso" de una forma heterogénea de acuerdo a las necesidades semánticas del estudiante. Se presenta en forma explícita qué es lo que se comunica a través de la lengua por medio de nociones y funciones.
Método	Se acentúa fuertemente en la asimilación de categorías semántico-gramaticales, sin embargo también se hace referencia a las necesidades individuales de los estudiantes.
Ejercicios	Los ejercicios son estructurados a partir de funciones lo que permite que el estudiante se de cuenta del valor comunicativo en un contexto social.
Actividades	<i>Role-playing</i>
Graduación del aprendizaje	Es cíclica
Tipo de material	Existe material comercial y producido por el docente en base a textos auténticos.
El papel del estudiante	Es un participante activo, relaciona sus actividades a propósitos reales. Desarrolla el potencial de comprensión y producción del lenguaje.
El papel del docente	Hace un intento de ser el facilitador consciente del aprendizaje, no influye ni impone al estudiante valores y normas de aculturación, aunque todavía tiene control del aprendizaje.
El papel del material	Es un apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades.

ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo	Desarrollar la capacidad comunicativa. Aprender el lenguaje como medio de comunicación en base a su "uso" y propósito.
Contenidos	Interacción del contenido con el mundo exterior. Conocimiento de sintáxis, "nociones" y "funciones", léxico, fonología, reglas de uso y reglas del discurso para conocer no sólo la forma correcta sino lo apropiado según el contexto.
Presentación del contenido	En términos de contenido semántico con contextos en los que se va más allá del nivel de oración y estructura. Para asignar valores semánticos se toman en cuenta los diferentes elementos de cohesión que concatenan y forman el texto y el discurso.
Método	El énfasis se hace en el aprendizaje ya que los estudiantes se conscientizan de sus procesos cognoscitivos. Desarrollo de una actitud crítica en el alumno ante el idioma y el contenido del discurso. Se busca siempre la competencia comunicativa por lo que la competencia lingüística se estimula sólo hasta el punto que permita la comunicación, es decir la forma apropiada.
Ejercicios	Los ejercicios implican diferentes niveles de dificultad y siempre en forma de desafíos para los estudiantes, ya que la única manera de llegar a la posesión del conocimiento es a través de la solución de problemas y deducción de reglas.
Actividades	Se estimula el pensamiento divergente en el estudiante por medio del cual propone sus propias soluciones.
Graduación del aprendizaje	La graduación va de textos simples a contextos complejos en los que los estudiantes partiendo de su conocimiento general del mundo y en particular de su área de especialización interpretan el mensaje en idioma extranjero. No habrá orden de exposición de la gramática de la lengua meta.
Tipo de material	Existe material comercial pero predomina el material diseñado y producido para cubrir las necesidades específicas de una institución y la de los estudiantes con el uso de textos auténticos.

El papel del estudiante

Es un participante activo, relaciona sus actividades a propósitos reales.

El papel del docente

Es un facilitador consciente del aprendizaje, no influye ni impone al estudiante valores y normas de aculturación. Usa el potencial del estudiante y de la clase a través de "input" significativo.

El papel del material

Es un apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades.

2.3 ENFOQUE TRADICIONAL O SINTETICO

El enfoque que Wilkins llama "sintético"⁵ considera el aprendizaje de una lengua extranjera sólo como el dominio de sus estructuras gramaticales. Wilkins denomina "sintéticos" a los cursos cuya estructura lingüística total ha sido dividida en partes y se presentan al estudiante de una manera separada y gradual para que él haga la suma total o síntesis del lenguaje. Es decir, el curso debe llegar a su fin para que el estudiante sea capaz de sintetizar el aspecto formal de la lengua (vocabulario y estructuras gramaticales) siguiendo un orden y secuencia que van de mayor a menor en cuanto a facilidad, simplicidad, frecuencia y regularidad.

Existen varias objeciones de gran peso a este tipo de cursos tradicionales. En primer lugar, saber una lengua no se puede ni limita únicamente al aprendizaje de las estructuras gramaticales y lexicales porque el objetivo de conocer una lengua es hacer uso de ella para establecer la comunicación. En segundo lugar, el aprendizaje del aspecto formal de la lengua puede inducir a dar más importancia a la forma que al contenido. Este tipo de enfoque pretende que se aprenda la lengua, en su forma más abstracta y descuida las formas en que las estructuras lingüísticas funcionan dentro de un contexto comunicativo. Es decir, no desarrolla la

⁵D.A. Wilkins, Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development, London, Oxford University Press, 1977, pp. 1-13.

habilidad de expresar ideas y conceptos gramaticalmente correctos y además apropiados al contexto en que se presentan.

2.4 ENFOQUE AUDIOLINGUAL

Robert L. Politzer⁶ menciona diversas investigaciones que tratan de determinar la efectividad de los enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Llega a la conclusión de que tanto el enfoque tradicional como el audiolingual no muestran estadísticamente ser diferentes de una manera significativa a pesar de que el objetivo del enfoque audiolingual es la enseñanza de las cuatro habilidades. Predomina el aprendizaje de estructuras sin hacer referencia a la aplicación de éstas en un contexto de comunicación. Ambos enfoques, el tradicional y el audiolingual acentúan sólidamente la enseñanza y no el aprendizaje, lo cual da por resultado en materiales y métodos de enseñanza basados en principios estructuralistas a través de un proceso conductista. Es decir, el aprendizaje es el producto del proceso de estímulo-respuesta-reforzamiento que se manifiesta a través de ejercicios y actividades de repetición mecánica descontextualizada. Además, ignoran por completo el papel tan importante que juegan el material, el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último el aprovechamiento no es satisfactorio porque la práctica de tipo mecánica rígida y controlada, orientada a la

⁶ Robert L. Politzer "Effective Language Teaching: Insight from Research" en The second language classroom: Directions for the 1980's, New York, Oxford University Press, 1981, pp. 23 y 24.

formación de hábitos, no permite una práctica significativa , en la que el estudiante muestre si realmente ha comprendido el punto de enseñanza y si, por lo tanto, puede aplicarlo en un contexto comunicativo.

2.5 ENFOQUE 'NOCIONAL'

Otro enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras, es el que Wilkins llama "nocional". Su objetivo, es lograr la capacidad comunicativa en los estudiantes partiendo de un análisis de contenido semántico (nociones), que el estudiante puede o tiene que utilizar dentro de un contexto definido. La presentación del contenido de los programas se basa en una variedad heterogénea de nociones, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, para seguir una selección y secuencia rígida y lineal de los mismos, como sucede en los enfoques tradicionales y audiolinguales. La selección se hace con base en lo que se considera de mayor utilidad para el estudiante según su propio contexto. La secuencia por otro lado, es cíclica retomando y expandiendo las nociones bajo diferentes formas estructurales partiendo siempre de un análisis de necesidades. Este enfoque se puede considerar como un enfoque de transición, en donde el docente todavía tiene el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de "intentar" ser un facilitador del mismo a través de actividades y ejercicios que se le presentan en los materiales. Además, con este enfoque se intenta incrementar una participación más activa del estudiante en su proceso de

enseñanza-aprendizaje.

Digo que es un "intento" tanto en el papel que desempeña el estudiante como el docente porque los contenidos, los materiales y en sí el proceso de enseñanza-aprendizaje es difícil de llevar a cabo porque siempre se parte de un análisis de necesidades y las necesidades difieren de grupo a grupo y de estudiante a estudiante.

2.6 ENFOQUE COMUNICATIVO

Por último, H.G. Widdowson presenta el enfoque comunicativo como una búsqueda de soluciones más satisfactorias para lograr la capacidad comunicativa tanto escrita como oral. Su posición se separa de la de Wilkins porque considera que el listado de "nociones" semántico-gramaticales propuesto en los contenidos y su presentación no puede por sí solo enseñar la competencia comunicativa sin tomar en cuenta el discurso. O sea, el uso que se hace del conocimiento lingüístico para relacionarse e interactuar y crear a la vez un proceso dinámico y significativo. Widdowson propone el conocimiento de la sintaxis, léxico, fonología, reglas de uso y reglas del discurso para conocer no sólo la forma correcta sino también la forma apropiada según el contexto. Por ejemplo: la situación y los participantes en el caso del discurso oral, así como la interacción comunicativa entre lector y escritor en el caso de la lectura para que la

función comunicativa se cumpla en su totalidad.

El tipo de materiales que se desarrollan con este enfoque sirven como un apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades. El papel del docente a diferencia del enfoque "nocional", es que se vuelve un facilitador y guía del aprendizaje. El docente estimula el potencial del estudiante y de la clase a través de ejercicios y actividades significativas que impliquen diferentes niveles de dificultad y siempre en forma de desafíos; ya que la única manera de llegar a la posesión del conocimiento es a través de la solución de problemas y deducción de reglas.

De todo lo anterior, se puede concluir que para poder facilitar el aprendizaje, los docentes deberían estar en un proceso de actualización constante que les permita evaluar cuidadosamente las ventajas y desventajas de los diferentes enfoques para tomar decisiones, es decir, preservar lo que si funciona bien y cambiar lo que necesita ser cambiado siempre y cuando no resulte obstaculizante para los estudiantes y su aprendizaje.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en un proceso colectivo donde intervienen varios miembros: el diseñador del curriculum: (esto es, el contexto social, el programa, los contenidos, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación), el diseñador de materiales y también el docente mismo quienes deben conjuntar esfuerzos de trabajo para lograr los objetivos que se

persiguen, y tener claros los fundamentos teóricos para alcanzarlos de la mejor manera posible.

En esencia nuestro objetivo como educadores debe ser una enseñanza de calidad en la cual se facilite el aprendizaje sin anteponer a lo anterior el seguimiento ortodoxo de una tendencia o enfoque de moda.

Ahora bien, si la necesidad de la población universitaria se centra en el acceso a la lectura científica y tecnológica puesto que carecemos de ellas, ¿por qué no facilitar el camino a los estudiantes y guiarlos de la mejor manera para que ellos mismos tengan el acceso a las fuentes directas?

(A) CUADRO COMPARATIVO DE ENFOQUES

ENFOQUE SINTETICO-TRADICIONAL

Enseñar y traducir a través de las diferentes partes de la oración: Gramática contrastiva, listas de vocabulario y presentación de estructuras gramaticales independientes de un contexto significativo.

Introducción sistemática de un inventario limitado de estructuras gramaticales y elementos léxicos.

Selección, limitación, secuenciación y ordenamiento gradual de las formas del sistema lingüístico por parte del diseñador del curso de una manera más arbitraria.

El énfasis se hace en la enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Memorización gradual de las estructuras, reglas gramaticales y de vocabulario para que el proceso acumulativo en la adquisición sea gradual hasta que toda la estructura de la lengua sea construida o sintetizada por el estudiante.

Centrados exclusivamente en puntos gramaticales o la traducción directa, énfasis en la descripción morfo-sintáctica sin una contextualización.

ENFOQUE ANALITICO, AUDIOLINGUAL

Enfórmase en la imitación de las cuatro habilidades a través del aprendizaje de estructuras. No se hace referencia a la aplicación de estas estructuras en un contexto de comunicación. Atención.

El contenido es elemental y heterogéneo. La diversidad de estructuras es innecesaria. Elementos gramaticales y su aplicación en la expresión oral.

Presenta el contenido lingüístico de estructuras gramaticales en base al análisis del comportamiento de la lengua: lengua.

El énfasis está en la enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Dentro de las cuatro habilidades se enseña en el siguiente orden: auditiva, oral, escritura, lectura. Explicación de la estructura lingüística. El estudiante debe producir frases correctas, pues no se acepta el error. Se trabaja a nivel de oración y estructuras analizando los contextos inmediatos.

Basado en respuestas condicionadas que son reforzadas por estímulo de carácter externo. Ejercicios de repetición para internalizar hábitos de aprendizaje inductivo de patrones. D.

ENFOQUE "NOCIONAL"

Desarrollar la capacidad comunicativa contextualizada y su utilidad inmediata.

Nociones y funciones. La lengua se organiza en términos de contenido semántico y no de forma es decir, categorías semántico-gramaticales. El contenido lingüístico se planea de acuerdo a las demandas del estudiante.

Se presentan aspectos generales de "significado" y "uso" de una forma heterogénea de acuerdo a las necesidades semánticas del estudiante. se presenta en forma explícita que es lo que se comunica a través de la lengua por medio de "nociones" y "funciones".

Se hace énfasis en la asimilación de categorías semántico-gramaticales, sin embargo también se hace referencia a las necesidades individuales de los estudiantes.

Los ejercicios son estructurados a partir de funciones lo que permite que el estudiante se de cuenta del valor comunicativo en un contexto social.

ENFOQUE COMUNICATIVO

Desarrollar la capacidad comunicativa. Aprender el lenguaje como medio de comunicación en base a su "uso" y propósito.

Interacción del contenido con el mundo exterior. "Nociones y funciones". Conocimiento de sintaxis, léxico, fonología, reglas de uso y reglas del discurso para conocer no sólo la forma correcta sino lo apropiado según el contexto.

En términos de contenido semántico con contextos en los que se va más allá del nivel oración y estructura. Para asignar valores semánticos se toman en cuenta los diferentes elementos de cohesión que concatan y forman el texto y el discurso.

El énfasis se hace en el aprendizaje ya que los estudiantes se conscientizan de sus procesos cognoscitivos. Desarrollo de una actitud crítica en el alumno ante el idioma y el contenido del discurso. Se busca siempre la competencia comunicativa por lo que la competencia lingüística se estimula sólo hasta el punto que permita la comunicación, es decir, la forma apropiada.

Los ejercicios implican diferentes niveles de dificultad y siempre en forma de desafíos para los estudiantes, ya que la única manera de llegar a la posición del conocimiento es a través de la solución de problemas y deducción de reglas.

ENFOQUE SINTETICO-TRADICIONAL**ENFOQUE ANALITICO, AUDIOLINGUAL****ENFOQUE "MODCIONAL"****ENFOQUE COMUNICATIVO**

Memorización de listas y reglas gramaticales. Traducción literal con frecuencia en referencia a una acepción única.

Repetición constante y mecánica de modelos y memorización de éstos.

Role-playing

Se estimula el pensamiento divergente en el estudiante por medio del cual propone sus propias soluciones.

La carga de memorización gradual relativa que se le impone al estudiante es excesiva. La decisión permanece bajo los criterios del diseñador del curso por lo tanto es muy subjetiva.

Existe una graduación con respecto a la dificultad y frecuencia de los contenidos del curso. No hay un control lingüístico riguroso.

Es cíclica

La graduación va de textos simples a contextos complejos en el que los estudiantes partiendo de su conocimiento general del mundo particular en su área de especialización interpretan el mensaje en idioma extranjero. No habrá orden de exposición de la gramática de la lengua meta.

Existe material comercial y producido por el docente. Generalmente la información esta descon textualizada sin hacer mención al valor comunicativo de la lengua.

Material por lo general de tipo comercial aunque puede ser producido por la institución.

Existe material comercial y producido por el docente en base a textos auténticos.

Existe material comercial pero predomina el material diseñado y producido para cubrir las necesidades específicas de una institución y la de los estudiantes con el uso de textos auténticos.

Memoriza partes de la lengua sin vincularla con una realidad práctica.

Existe un énfasis predominante en instrucción y el papel del estudiante se subordina a las demandas del método.

Es un participante activo, relaciona sus actividades a propósitos reales. Desarrolla el potencial de comprensión y producción del lenguaje.

Es un participante activo, relaciona sus actividades a propósitos reales.

Verifica la memoria y la manipulación mecánica de los elementos gramaticales. Se ignora la importancia de analizar y descubrir las necesidades individuales de los estudiantes.

Tiene el control del proceso de actividades. Ofrece modelos los cuales tienen que ser imitados rigurosamente.

Es un intento de facilitador consciente del aprendizaje, no influye ni impone al estudiante valores y normas de aculturación porque todavía tiene control del aprendizaje.

Es un facilitador consciente del aprendizaje, no influye ni impone al estudiante valores y normas de aculturación. Usa el potencial del estudiante y de la clase a través de "input" significativo.

Guía para estructurar la secuencia del programa.

Incluye los modelos que tienen que ser aprendidos. Ofrece respuestas únicas a las preguntas propuestas. Ejercita a través de la repetición constante.

Es un apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades.

Es un apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades.

CAPITULO 3

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Las investigaciones sobre la lectura han aclarado el papel que ésta tiene dentro de la sociedad y su importancia para el individuo.

"Le 'droit de lire' implique aussi le droit pour l'individu de développer ses capacités intellectuelles et spirituelles, le droit de s'instruire et de progresser".¹

Un estudio hecho por la UNESCO en 1973, versa sobre el problema de la lectura, y muestra que tanto el poco hábito de lectura como la falta de instrucción adecuada y eficiente para aprender a leer son problemas mundiales. Los curricula de nuestro sistema educativo han olvidado frecuentemente dar a la lectura la prioridad que se merece. Esta problemática se vuelve aún más evidente cuando los estudiantes de educación superior, se tienen que enfrentar académicamente a una serie de textos, los cuales muchas veces están en una lengua extranjera, lo que dificulta su aprendizaje pues les faltan estrategias y desarrollo de la competencia de lectura desde el punto de vista del proceso y no del producto. Considero, dada la importancia de la lectura, que sería recomendable la incidencia de programas en las curricula dirigidos a desarrollar la competencia de la comprensión de lectura como proceso, para evitar así un enfoque limitado en el cual predomine la lectura

¹Richard Bamberger, "L'importance de la lecture pour l'individu et la société", Etudes et Documents d'information, Développer l'habitude de la lecture, No. 72, UNESCO, 1975, p. 7.

lineal, literal, sin obtener una comprensión más profunda del texto escrito.

3.2 DEFINICION DE LECTURA

Es esta sección, compararé algunas definiciones de lectura de diferentes autores.

K. Goodman define la lectura como un juego de adivinanzas ("a psychological guessing game"). Además como "un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso"². Estos procesos pensamiento-lenguaje se explican con la ayuda de la psicolingüística. Esta disciplina trata de comprender de qué manera el lector y el texto interactúan, y de qué forma el lector reconstruye el mensaje. El proceso de reconstrucción tiene diferentes etapas: muestrear, predecir, inferir, confirmar y corregir.

La etapa de muestreo se opone totalmente a los modelos conductistas propuestos anteriormente en los cuales la lectura procesa letra por letra y palabra por palabra perdiendo de vista el mensaje global del texto. Goodman afirma que para reconstruir un texto el lector debe tomar ventaja de los elementos redundantes del lenguaje y predecir su contenido con ayuda de su propio conocimiento del mundo recreando el mensaje del texto. Una

²Kenneth S., Goodman, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", (Mimeo), p. 13.

vez que esta reconstrucción se ha internamente llevado a cabo, es necesario confirmarla, cotejarla con la información que ha sacado del texto en cuestión, además de confirmarla con la información almacenada en su memoria a largo plazo sobre el tema. Pero si encuentra alguna inexactitud, el lector puede emplear alguna estrategia de corrección como releer el texto o empezar de nuevo con las etapas propuestas.

El lenguaje escrito y el oral se utilizan para la comunicación, ya que ambos representan significado. El proceso para dar significado al lenguaje escrito es el de la lectura y Goodman dice que sólo hay un proceso único para leer, independientemente de la estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Aunque el proceso de lectura debe ser flexible, tiene características esenciales que no pueden variar. "Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso".³

En síntesis la definición de Goodman involucra la interacción de la cultura, el conocimiento previo, el manejo lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales del lector con el texto. Es decir, el lector interpreta el texto solamente a partir de lo que conoce.

³Kenneth S. Goodman, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", (Mimeo), p. 18.

Además de Goodman, algunos otros psicolingüistas como Frank Smith, Cooper y Petrosky, y R. Bamberger están de acuerdo en que el proceso de lectura se basa en esta interacción entre la psicología cognitiva y la lingüística, es decir entre el pensamiento y el lenguaje. Además, la mayoría de los psicolingüistas argumentan y coinciden en que la lectura se hace con un objetivo primordial que es obtener significado de ella, y no la identificación de letras, palabras y frases. Frank Smith explica claramente que "The ability to put letters together to form words has very little to do with the actual process of reading (as opposed to learning to read) and that even the ability to identify words loses its importance when one reads for meaning".⁴

C. Cooper y A. Petrosky definen a la lectura como:

"...a highly sophisticated cognitive process, a process that involves the human brain's capacity to acquire and organize incoming information, in the case of reading, the visual configurations from the text. The cognitive process is selective and active; that is, the brain directs the eye to look for information on the basis of (1) what is already stored in the brain, (2) the task at hand, and (3) the rules of categorization, organization and syntax by which the brain makes sense out of the world (including printed texts)".⁵

⁴ Frank Smith, Understanding Reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read, citado por Cooper and Petrosky, p.3.

⁵ C. Cooper y A. Petrosky, "A psycholinguistic view of the fluent reading process: theory, reader, strategies and classroom instruction", monograph available from the Faculty in Language Communications, School of Education, University of Pittsburg, Pennsylvania, 1976, p. 7.

Esta capacidad del cerebro humano para adquirir y organizar la información a través del texto es lo que Goodman y Smith llaman reconstrucción del texto. La diferencia estriba en que Cooper y Petrosky consideran la interrelación entre el lector y el texto como selectiva y activa. La parte activa tiene dos momentos: primero, establecer una relación comunicativa activa entre lector y texto y, segundo, que la reconstrucción del texto tenga sentido para el lector de acuerdo a su experiencia previa y a su propósito específico de lectura.

Richard Bamberger considera la lectura eficaz como: "une confrontation critique avec les matériaux et les idées de l'auteur a un niveau plus élevé et pour des textes plus longs, la compréhension des relations, de la construction ou structure et l'interprétation du contextes devienment plus significatives".⁶ Aquí el autor está de acuerdo con todo lo antes mencionado, sin embargo agrega el elemento de una confrontación crítica más profunda al entablar comunicación con el texto, además de la comprensión de los elementos lingüísticos que ayudan a hacer más significativa la lectura.

Finalmente, hay otra definición que conviene considerar, la que Harri-Augstein y Thomas de la Universidad de Brunel dan de la lectura "comprehension in reading is the process of sampling, searching and

⁶Richard Bamberger, "L'importance de la lecture pour L'individu et la société", Etudes et Documents d'information, Développer l'habitude de la lecture, No. 72, UNESCO, 1975, p. 7.

selecting the hieroglyphics on a page to attribute meaning to them".⁷ Definen "comprensión" como "a process of negotiation between the reader and the text, whereby structures of meaning are created in his head".⁸ Es decir, para ellos la lectura es la búsqueda de estructuras de significado que lleva al lector a ajustarse a la realidad.

Los autores coinciden en que son muchos los estudios que se han hecho sobre el tema. Sin embargo, recomiendan que se haga más investigación teórica y tecnológica adecuada, que apoye el aprendizaje de la lectura y su enseñanza efectiva.

7

S. Harri-Augstein and L. Thomas, "Is Comprehension the Purpose of Reading?", Centre for the Study of Human Learning, Brunel University, 1976. p. 1.

⁸Ibid., p. 8.

"Throughout the history of language teaching, reading has been approached as part of the other skills teachers were to impart. In the late classical medieval periods, it was often absorbed into literacy and Biblical exegesis; from the Renaissance on, it was usually conflated with the art of translation, achieving complete independence only during the twentieth century".

L.G. Kelly

3.3 ENFOQUES METODOLOGICOS PARA LA COMPRESION DE LECTURA

En páginas anteriores se ofrecen varias definiciones de la lectura y se subraya su importancia, sin embargo, no se apuntó cómo ha sido tratada en los cursos de idiomas (inglés en nuestro caso), diseñados para la comunicación, donde aparentemente, la producción oral, la escrita y la comprensión auditiva prevalecieron sobre la habilidad que nos ocupa. La lectura fue relegada por mucho tiempo a segundo término, no porque careciera de importancia sino por las circunstancias sociales y educativas y porque la investigación era nula en este respecto. No es sino hasta el principio de los años setentas donde adquiere la importancia debida. El objetivo de este capítulo es mostrar cuál fue el desarrollo de la comprensión de lectura en los diferentes enfoques: tradicional, audiolingual, nocional y comunicativo.

3.4 ENFOQUE TRADICIONAL

Como es sabido, este enfoque es una herencia de la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir de la traducción directa de las diferentes partes de la oración. Siendo éste el objetivo principal, la base lingüística fue la gramática, la meta lingüística el dominio de las reglas gramaticales y del vocabulario. Por lo mismo este enfoque acentuó más la enseñanza y no el proceso. En otras palabras, faltó desarrollar las estrategias y habilidades del estudiante para que profundizara en el conocimiento a través de la comprensión. Las actividades no tenían variedad pues se basaron en la memorización de listas de vocabulario y reglas gramaticales; el material usado era comercial, improvisado o producido por el docente, y no diseñado específicamente para la comprensión de lectura.

De aquí podemos deducir que las diferentes metodologías y que los roles desempeñados por el docente, por el estudiante y hasta por el material no son muy variados. El estudiante memorizaba todo sin una vinculación con la realidad relevante para sí mismo, estaba fuera de contexto. El maestro se convirtió en el "verificador" de que el contenido fuera memorizado y, así, el material era objeto de memorización. No se tomaban en cuenta los factores lingüísticos, y sociológicos, ni psicológicos en la elaboración del curriculum.

A continuación mostraré con algunos ejemplos el enfoque tradicional y sus características principales en cuanto a la

lectura.

El ejemplo está tomado del libro Inglés idiomático.⁹

Lección 2

Primero se pone una lista de vocabulario como la siguiente:

Vocabulary

1. to hang, hung, hung
colgar
2. to play, played, played
jugar
3. during
durante
4. difficult
difícil
5. mouse
ratón
6. cat
gato
7. plan
plan, etc. (listado continua hasta el número 26)

Después en la lección se expone una lista de expresiones idiomáticas, como:

1. to get away, got away, got away
escaparse
2. It's possible. Es posible
3. It's impossible. Es imposible
4. He looks like (with a noun). Parecer, parecerse a (con sustantivo),etc.

⁹Eugene E. Long and William Buckwald, Inglés idiomático, México, Ed. F. Trillas, S.A., 1961, p. 23-33.

Exercise 1

Translate the following sentences and practice reading them

1. It rains, doesn't it?
2. It doesn't rain, does it?
3. It rained, didn't it?
4. It didn't rain, did it?
5. It'll rain, won't it?,....etc.

Generalmente viene una explicación de tipo gramatical y de vocabulario complementario, en esta lección en particular se hace un listado tanto de los verbos regulares como irregulares. Hay inconsistencia en las instrucciones y en las explicaciones gramaticales porque algunas vienen con traducción y otras no.

The past participle of regular verbs.

El participio pasado de los verbos regulares.

El participio pasado de los verbos regulares es igual al tiempo pasado. Estudie lo siguiente.

Verb	Past Tense	Past Participle
ask	asked	asked
answer	answered	answered
arrive (in,at)	arrived (in, at)	arrived (in, at)
believe	believed	believed ...etc.

The Past Participle of Irregular Verbs

El participio pasado de los verbos irregulares

Verb	Past Tense	Past Participle
be	was, were	been
bring	brought	brought
buy	bought	bought
eat	ate	eatenetc.

Learn these words.

Supplementary Vocabulary

1. arrival llegada
2. completion terminaci3n
3. complete completo
4. completely completamente
5. change cambio....etc.

Exercise 3

Translate the following sentences and practice reading them.

1. There'll be four children.
2. There won't be four children.
3. Will there be four children?
4. Won't there be four children?
5. How many children will there be?

Exercise 11

Read and translate.

The Mice at a Meeting

The mice were afraid of the enemy, the cat; and for many years they lived near him, knowing that their lives were in danger.

"Let's have a meeting," said one of the mice "and try to form some plan that will help us get away from the cat. It's possible that one of the mice has a good idea that will help us". (...etc.)

Exercise 12

Write in English.

1. Habr3a toda clase de vestidos y sombreros en (at) esta barata.
2. Atrap3 a ese gato, pero se escap3.
3. El se cas3 el 30 de julio de 1949.

Exercise 13

Dictation

1. All of them look like Americans.
2. Will you be able to catch that mouse that's in the kitchen?
3. My house is four blocks from the store.

Exercise 14

Conversation

Answer the following questions.

1. Where were you born?
2. When were you born?
3. Where are you from?
4. Where are your parents from?

En este enfoque se acentúa el uso excesivo del diccionario, no solo como auxiliar sino como un factor principal, ya que primeramente se traduce, se entiende, y después se hacen los ejercicios. Asimismo, el uso de la lengua materna es otro elemento del cual no se puede prescindir, como tampoco de la participación activa del maestro, pues es quien soluciona cualquier problema de léxico. No facilita el desarrollo de estrategias y habilidades del estudiante porque los textos no son auténticos, sino adaptados e irrelevantes, ya que no presentan desafío intelectual puesto que es una traducción directa y literal. Así, las preguntas de los ejercicios son de memoria, más no de comprensión de lectura.

3.5 ENFOQUE AUDIOLINGUAL

Se basa en el aprendizaje coordinado de las cuatro habilidades teniendo como base lingüística las estructuras gramaticales. Establece un orden en el dominio de las habilidades: audio/oral, escritura y lectura. Una vez más, la comprensión de lectura es relegada, dando importancia a la memorización, repetición (drills), listas de vocabulario. Este enfoque no muestra grandes variables respecto al enfoque tradicional. En lo referente a la comprensión de lectura la expresión oral es el centro de la enseñanza; la lectura en voz alta adquiere interés ya que ésta es un paso para llegar a la memorización. Esta lectura en voz alta era hecha por el profesor a quien se le tomaba como modelo de perfección lingüística; después se hacían preguntas para la comprensión, acentuando la reproducción exacta de los fonemas.

En este enfoque no se permite el uso de la lengua materna, así los textos son cortos y las preguntas y ejercicios también se centran en la memoria, más que en la comprensión de lectura.

Este enfoque lo ilustraré con ejemplos tomados del libro A Basic Course Two, English 900.¹⁰

¹⁰English Language Services, Inc.; English 900, A Basic Course Two, U.S.A., Collier Macmillan International, Inc., 1964, p.111-114.

Thomas Anderson

My name is Anderson and I've been here just a few days. I'm from out of town. I have several friends here in this city and I've come to visit them. Actually, I used to live in this city many years ago. I was born here and my wife was born in a little town near here. We both went to school here and had many friends here. We've lived in New York for more than fifteen years. We live in the suburbs and I work in the city. (...etc.).

Questions

1. What's Mr. Anderson's first name and how long has he been here?
2. What's Mr. Anderson doing here?
3. Did Mr. Anderson ever live in this city? When?

Exercises

1. Use the right verb form.

Example: Do you speak French? Yes, I speak French.
I've spoken French all my life

- a. Do you speak English? Yes, I speak English.
_____ English all my life.
- b. Do you work hard? Yes, I work hard.
_____ hard all my life.
- c. Does he study? Yes, he studies.
_____ all his life.....etc.

2. Use the right word.

on at in to

- a. I live _____ Washington Street.
- b. Mr. Smith lives _____ 1203 Washington Street.
- c. My brother lives _____ Jones Boulevard.....etc.

3. Change to negative sentences.

Example: I live on Washington Street.
I don't live on Washington Street.

- a. I live on Jones Boulevard.
- b. He lives on University Drive.
- c. They live at 1203 Washington Street....etc.

WORD LIST

address	I've	she's (she has)
another	lane	side
block	life	street
boulevard	long	suburbsetc.

Verb Forms

awaken, awakens, awaking, awakened (p. and p. part).

be-am, is, are, being, was, were (p.) been (p. part)

come, comes, coming, came (p.) come (p. part.)

Expressions

do work
next door
out of state
out of town

La importancia de este enfoque radica en los ejercicios de repetición (drills), la pronunciación correcta, la gramática y los modelos lingüísticos que se proponen en el salón de clase. La lectura en voz alta no es el equivalente a la comprensión de lectura; los textos, una vez más, son adaptados y no tienen relevancia académica ni real para los estudiantes.

En general, estos dos enfoques no le dan la importancia debida a la lectura, pues los ejercicios son hechos luego de traducir el texto; así, el factor principal es la memorización; aunque en el audiolingual, no se acepta el uso de la lengua materna. En estos enfoques no se insiste en el desarrollo de estrategias ni de habilidades y así el proceso de la lectura

queda relegado. El enfoque audiolingual hace énfasis en la perfección lingüística; el tradicional en la traducción literal directa, y la relevancia es mínima para el estudiante.

3.6 ENFOQUE NOCIONAL

Este enfoque consiste en el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante para satisfacer sus necesidades inmediatas. La base lingüística ya no está controlada en términos de estructuras gramaticales, ni por el orden de habilidades, sino más bien el contenido semántico determina el contexto en que se encuadra el proceso de aprendizaje. Aquí, hay un gran cambio, ya no se acentúa la enseñanza, sino el proceso de aprendizaje. La comprensión de lectura adquiere mayor importancia ya que atiende a las necesidades primarias de los estudiantes universitarios. El acceso a la información en lengua extranjera tiene prioridad sobre las otras habilidades. Este enfoque cambia la dinámica y los diferentes papeles que juegan los estudiantes, los profesores y los materiales. Basada en nociones y funciones, la comprensión de lectura en este enfoque comienza a separarse de las otras habilidades, ya que se toman en cuenta los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos que le dan la importancia que merece como proceso y no sólo como producto. Sin embargo, no hay material per se, diseñado para la comprensión de la lectura que favorezca el desarrollo de estrategias y habilidades. Sólo se encuentran intentos de materiales que con la técnica de "ensayo y error" apoyan ese

desarrollo. Este enfoque podría tomarse como un enfoque de transición ya que es completamente diferente de los dos anteriores porque considera a los factores lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos como fundamentales para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma, especialmente en la comprensión de lectura.

Los ejercicios se estructuran a partir de funciones para que el estudiante se dé cuenta por sí mismo de la importancia de extraer información para la ciencia y la tecnología, disciplinas que rebasan, en un momento dado, el contexto social del individuo. Lo nocional atiende a las necesidades académicas de los estudiantes con textos auténticos y en ocasiones con semi-auténticos o adaptados. Traducir no es lo más adecuado ante la producción masiva de bibliografía en lengua extranjera, y además la traducción es muy costosa y casi imposible.

El docente pasa a un segundo término porque el centro del aprendizaje es el estudiante. El material, el salón y el grupo son factores indispensables para la dinámica de la interacción en el proceso de aprendizaje.

El enfoque nocional exige un cambio de mentalidad tanto de parte del estudiante como del docente porque la lectura toma la importancia necesaria invitando al estudiante a pensar, deducir, inferir, interpretar diagramas, etc. Sin embargo, este enfoque podría considerarse todavía de transición porque aún existe la tendencia a traducir, puesto que el hábito de la lectura, por su

parte exige concentración y disciplinas mentales para desarrollar las estrategias y habilidades de estudio. Los ejercicios se dirigen a la comprensión del texto, no a la memorización del mismo. El profesor, se convierte en cierto "facilitador" que dirige, pero no juega el mismo papel, lo que, lo distingue de los dos primeros enfoques en los que él es el centro de la enseñanza. En el enfoque nocional el estudiante es el centro, pero su papel no es muy claro ya que la dinámica del grupo puede presentar confusiones. Los ejercicios ya no tienen una sola respuesta, puede haber varias, pero existe la tendencia a exigirle al profesor que sea quien determine la correcta de la incorrecta. Más aún, en este enfoque ya no es la oración el factor principal sino el párrafo, se discrimina el vocabulario y se intenta sacar la información necesaria. Así se puede afirmar que este enfoque trata de usar las nociones y funciones del lenguaje para que el estudiante desarrolle sus estrategias y habilidades de estudio.

3.7 ENFOQUE COMUNICATIVO

Este enfoque tiene como objetivo principal aprender la lengua como medio de comunicación. Es el resultado de la manifestación concreta de las necesidades sociolingüísticas, psicolingüísticas y lingüísticas del estudiante. La comprensión de lectura adquiere la importancia que merece porque se hace de ella el instrumento a través del cual se extraen la información y los conocimientos necesarios e indispensables de la ciencia y la tecnología. El enfoque comunicativo intenta desarrollar las

estrategias y habilidades personales del estudiante mediante la explotación de sus capacidades. La comprensión de lectura se basa en nociones y funciones fundamentalmente sin dejar al margen las otras habilidades y estructuras lingüísticas. Los papeles de docente, estudiante, material y grupo son elementos fundamentales en la interacción del aprendizaje.

La innovación de este enfoque radica especialmente en que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, a diferencia de los otros enfoques donde el docente es el responsable del mismo.

Actividades y ejercicios desafían al estudiante para usar sus capacidades por medio de la solución de problemas. Estas actividades hacen que el estudiante aprenda a desarrollar el espíritu crítico mediante la discriminación de la información en el discurso escrito. Los materiales son textos auténticos, académicos y de relevancia contextual para el estudiante. La característica primordial de los ejercicios es entre otras, que ya no hay necesariamente una sola respuesta correcta y otra incorrecta, siempre y cuando pueda fundamentarse en alguna parte del texto. Asimismo este enfoque utiliza todas las experiencias previas de la vida en el acto de la lectura para tener sentido de ella. El uso del diccionario es irrelevante porque el uso de estrategias para la lectura se hace de manera explícita aunque no todos los docentes estén de acuerdo.

Este enfoque lo ejemplificaré con algunos ejercicios del

Como ya se explicó existen diferentes tipos de ejercicios.

1. Ejercicios de Anticipación

Su objetivo es proporcionar un contexto en el que se pueden usar conocimientos previos con el fin de hacer predicciones en cuanto al contenido del texto y su organización, facilitando así la interacción con el texto que se va a leer.

La importancia de este tipo de ejercicios radica en el proceso que favorece y no en las respuestas propiamente dichas.

Ejemplos:

- A. All memory tests are related to learning. ()
a) Yes b) No c) I don't know
(Cfr. Unit II, Common Core, p. 13)
- B. Theories of personality are related to psychoanalysis.
agree disagree
(Cfr. Unit III, Common Core, p. 19)
- C. This unit deals with starvation. Starvation occurs when people do not have enough food, and they suffer or die. This is an outline of the information contained in the paragraph.

¹¹Guillermo, Alcalá, et. al, Reading English for Academic Purposes, Notas para el Profesor, Departamento de Lenguas Extranjeras UAM-X, MacGraw-Hill de México, México, D.F. 1981, p. 21.

**Introductory statement
about experiments**

**Objection to these
experiments**

**two different factors involved
in these experiments**

**two positive results of these
factors**

**another positive
result**

**the importance of
this result**

(Cfr. Unit V, Common Core, p. 45)

- D. Circle the number of the topics you would expect to find in a text on Recent Developments in Linguistics and the Study of Language.**
- 1. The way language is studied now.**
 - 2. The way language used to be studied.**
 - 3. A comparison of 1 and 2.**
 - 4. How linguistics is related to Language teaching.**
 - 5. Information about the basic units of analysis used in Linguistics.**
 - 6. Definitions of different concepts used in Linguistics.**
 - 7. The factors involved in knowing a language.**
 - 8. How people use language.**

(Cfr. Unit VII, Common Core, p. 70)

2. Ejercicios de referencia al contexto

Este tipo de ejercicios viene inmediatamente después de un texto, con el objeto de mostrar la función de ciertos elementos lingüísticos en la organización del lenguaje, elementos que sustituyen o hacen referencia a items ya mencionados para poder seguir el hilo de la información.

- In sentence (5), her substitutes _____

(Cfr. Unit III, Exercise II, C.C. p. 20)

pero conforme el curso avanza, las referencias semánticas se hacen más complejas.

- In sentence (2) This refers to _____

(Cfr. Unit VII, Exercise II, C.C., p. 71)

3. Ejercicios de localización de información

Estos ejercicios fueron diseñados para demostrar que no existe correspondencia unívoca entre una forma lingüística y un contenido, sino que éste puede ser formulado de diferentes maneras. Además, este tipo de ejercicio ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias para localizar alguna información específica e identificar equivalencias semánticas. Ejemplo:

Exercise III.

Write in the parentheses the number of the sentences from the text which contain the following information.

1. According to Jung, people can be classified according to their major orientation and one of the four characteristic ways of behaving. ()

(Cfr. Unit III, C.C., p. 21)

4. Ejercicios con cognados

Este tipo de ejercicios que aparece en las primeras unidades fue concebido para que los estudiantes se den cuenta de que ya poseen un acervo conceptual y lingüístico que puede y debe ser utilizado en el proceso interactivo de la lectura. Es indiscutible que un gran número de términos técnicos y científicos en español y en inglés tienen raíces griegas o latinas, por lo que los estudiantes de habla hispana pueden disponer de estos conocimientos lingüísticos y conceptuales.

También es cierto que existen falsos cognados. Hay que señalar sin embargo que estos no son frecuentes en un discurso científico y que, de ocurrir, deben ser inmediatamente señalados.
Ejemplo:

we can understand many concepts in the text because some words are similar to Spanish. For example (e.g.): evidence

Write more examples from the text.

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 3. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 4. _____ | 6. _____ |

(Crf. Unit II, Exercise III, C.C., p. 14)

5. Ejercicios de relaciones semánticas

Estos ejercicios tienen como objetivo ilustrar la relación entre las palabras o frases y ciertos conceptos específicos. Por ejemplo el texto de la Unidad I del libro para Ciencias y Artes del Diseño es sobre la descripción de una iglesia. En el ejercicio IV se les pide a los alumnos (as) que indiquen cuales expresiones o frases están directamente relacionadas con la localización de la iglesia, y en el siguiente cuáles expresiones están relacionadas con la descripción de la iglesia. De esta manera los estudiantes pueden ver cómo está organizada la información y la relación que existe entre lo expresado y los conceptos incluidos en el texto.

Circle the number of the words in the list below which are related to the location of the church.

1. a small door
2. on the left... is a tower
3. a small village
4. five niches
5. in the mountains
6. to the south of Mexico City

(Cfr. Unit I, Exercise IV, Arts & Sciences
for Design, p. 4)

7. Ejercicios sobre conectores

Estos ejercicios están diseñados con el propósito de señalar las funciones que tienen los conectores en el discurso. Estos conectores trabajan tanto al nivel de oración como a nivel de

párrafos, ya que el objetivo primordial del curso es que los alumnos puedan obtener información de los artículos, libros, etc. que consulten. Es necesario que se den cuenta que los nexos del discurso tienen la función de introducir cierto tipo de información, por ejemplo: una conclusión, un contraste, un ejemplo, etc.

1. But in sentence (6) indicates ()
 - a) an exemplification.
 - b) a comparison between two statements.
 - c) a contrast between two statements.

2. However in sentence (8) introduces ()
 - a) a conclusion.
 - b) a contrast of information.
 - c) an example.

(Cfr. Unit II, Ex. VII, C.C., PP. 16, 17)

8. Ejercicios sobre funciones

Estos ejercicios están diseñados con el propósito de ver cómo funciona el lenguaje en el discurso escrito, haya sido o no marcado por los nexos. Esto es de gran importancia ya que es necesario que los estudiantes reconozcan cómo el autor organizó la información a través de funciones tales como la definición, la clasificación, la comparación retórica, la conclusión, el contraste, etc. para la mejor comprensión del mensaje.

Ejemplos:

1. Sentence (2) is ()
 - a) an exemplification of people's personality.

- b) a clasification of people's personality.
- c) a conclusion of the different types of personalities.

2. Sentence (3) is ()
- a) a classification of the four basic psychological functions.
 - b) an exemplification of the characteristics of extroverts.
 - c) a classification of the two basic psychological functions.

(Cfr. Unit III, Ex. V, C.C., P. 23)

El enfoque comunicativo de la lectura intenta que el estudiante tenga un desenvolvimiento de toda su capacidad a través del desarrollo de estrategias y habilidades de estudio propias.

La lectura, vista desde esta perspectiva, exige especialmente del estudiante un cambio de mentalidad, pues debe usar todos sus conocimientos y experiencias previas en el acto de la lectura. Es decir, como ya se trata de textos auténticos y relevantes, el estudiante tiene que echar mano de todos los recursos personales para que la lectura tenga sentido para él. La lectura de un texto tiende a hacerse desde la perspectiva de la coherencia y la cohesión, contenido y desarrollo lógico del discurso escrito.

La dinámica de esta perspectiva pide del estudiante, profesor, texto y grupo una dinámica diferente en el salón de clases, que enriquece la lectura, pues se ponen a discusión la información y la interpretación, extraídas personalmente o por grupos pequeños, creando así un ambiente de crítica, superación e

interacción. Así la responsabilidad de la clase ya no recae en el profesor sino en el estudiante y el grupo en general. El profesor coopera con su conocimiento lingüístico del idioma extranjero y los estudiantes con el contenido de su disciplina para dar cabida a la interdisciplinariedad a que tanto miedo han tenido los profesores de idiomas. Esto obviamente demanda del profesor una preparación más allá de la gramática y vocabulario, esto es, auxiliarse de la didáctica, psicología, sociología, lingüística entre otras disciplinas. Se puede decir que esta perspectiva comunicativa pide al profesor que los textos sean diseñados o escogidos para que el estudiante obtenga lo que necesita para su formación y no lo que el profesor cree que el estudiante necesita. Finalmente, se puede afirmar que los enfoques en general son momentos que se dan en la dinámica del salón de clases, pues no hay enfoque puro que pueda aplicarse sin mencionar o hacer uso de los otros. Vale la pena recordar que el proceso de aprendizaje varía en cada persona y lo que a unos conviene, posiblemente a otros no. Asimismo, la dinámica del salón de clase intenta que los obstáculos del aprendizaje se reduzcan, pero esto no garantiza que el aprendizaje se lleve a cabo en el mismo. Ojalá que la responsabilidad compartida por profesor, y el estudiante logren que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero enriquezca a ambos: a uno volviéndolo más profesional y al otro como futuro profesionalista, así, ambos contarán con un horizonte más amplio, no sólo de la vida, sino también de la ciencia, la tecnología y de su propia profesión.

CAPITULO 4

4.1 DISEÑO DE MATERIALES PARA LECTURA

Para lograr el diseño de materiales de calidad, debe existir una relación armoniosa y positiva entre los materiales y el currículum. Es decir, los materiales deben ser el resultado del plan curricular después de haber considerado todos los componentes y su interrelación, y no al contrario.

Asimismo el diseño de materiales debe ser apropiado al contexto institucional en el que se va a utilizar. Un estudio que considere los elementos del currículum y su interrelación (programa, objetivos, contenido, proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades, tareas y evaluación) parece ser que proporciona de manera más adecuada los principios para el diseño de materiales.

En algunas instituciones olvidan tomar en consideración esto, y sólo adecuan los materiales a su situación sin criterios sólidos. Como consecuencia, el resultado es que los materiales, la mayoría de las veces comerciales, prescriben el proceso de enseñanza-aprendizaje por la carencia de un programa. En el mejor de los casos, existe una adecuación de los materiales al programa sin considerar el plan de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, y mucho menos considerar a la población estudiantil y docente de la institución. En la mayoría de las ocasiones no se evalúan previamente los materiales, lo que evitaría que los estudiantes

se adapten a los materiales, ya que debe ser lo contrario.

Como consecuencia del diseño del curriculum, los criterios que los materiales deben incluir para su desarrollo son: 1) los propósitos para la enseñanza de una lengua dentro de su propio contexto, 2) el contenido de la enseñanza de lenguas, 3) la metodología y 4) los criterios de evaluación para reconsiderar su efectividad de acuerdo a los propósitos fijados.

4.2 CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES

C. Candlin y M. Breen proponen criterios similares y marcan una serie de elementos que deben considerarse en el diseño de materiales.¹

4.2.1 REQUISITOS Y PROPOSITOS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA DENTRO DE SU PROPIO CONTEXTO CURRICULAR.

1. Propósitos
2. "Target performance"
3. "Target competence"
4. Características y contribuciones de los estudiantes:
 - repertorio inicial
 - competencia inicial
 - lengua materna

¹C. Candlin y M. Breen, "Evaluating and Designing Language Teaching Materials" in TESOL 1979, p. 174-216.

- edad
- sexo
- Identidad social
- identidad cultural, etc.
- necesidades
- expectativas
- intereses
- motivación

5. Conocimiento y habilidades comunicativas.

Para reflejar los propósitos del curriculum en los materiales se debe tomar en cuenta la lengua meta, o "target language" y las características de los estudiantes a quienes van dirigidos los materiales.

La lengua meta debe considerar tres criterios de autenticidad:

1. Autenticidad del repertorio de performance de la lengua meta
"Target performance repertoire".
2. Autenticidad de la competencia comunicativa de la lengua meta
"target competence".
3. Autenticidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues debe existir un vínculo entre este proceso y los materiales, es decir, entre el estudiante y la lengua meta.

La lengua meta debe entenderse como la competencia comunicativa que involucra el conocimiento necesario para

comunicarse a través de cierto medio oral o escrito, además de la habilidad o facultad para expresar, interpretar y negociar significados.

Por consiguiente, los diseñadores de materiales deben tomar estos criterios en consideración para desarrollar materiales que contengan tanto el conocimiento lingüístico formal para expresarse como el desarrollo en el estudiante de la capacidad para interpretar dicha comunicación en una situación auténtica de hablante nativo de la lengua, lo que incluye tanto el conocimiento como la facultad o capacidad comunicativa. Sin embargo, los materiales no son sólo el medio a través del cual se dará la unión entre conocimiento y capacidad para la comunicación. Se requiere que los materiales sean auténticos no únicamente respecto de la lengua que se estudia, sino que también deben ser auténticos y significativos para los estudiantes que la aprenden. En resumen, los materiales deben centrarse en el proceso para llegar a la competencia comunicativa (la competencia comunicativa que en principio no debiera ser distinta de la que cada individuo posee en su lengua materna) y aprovechar esta competencia ya adquirida. De esta forma, los materiales ayudan al proceso de aprendizaje, y no están diseñados exclusivamente para el conocimiento lingüístico de la lengua meta. Los materiales como resultado del análisis del plan curricular y como vehículo para el aprendizaje se deben desarrollar a partir del estudiante y para el estudiante, considerando los procesos de aprendizaje que lo lleven a lograr la meta y a la vez aprovechando sus características personales, contribuciones y expectativas.

A pesar de que la población estudiantil cambia constantemente y sus contribuciones potenciales y expectativas varían significativamente, conforme esta población avanza se deben aprovechar y explotar estos potenciales que pueden ayudar de manera más adecuada a que cada individuo llegue a su meta. Esto quiere decir que el aprendizaje a través del estímulo de los materiales que reúnen estas características, va a desafiar a cada estudiante a pensar y a encontrar soluciones a problemas planteados.

Las contribuciones que los estudiantes aportan al aprendizaje desde el punto de vista comunicativo son uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de lenguas. Nos referimos al uso de la competencia comunicativa del estudiante en su lengua materna durante el proceso personal de aprendizaje. Es decir, el manejo individual de los sistemas que rigen la comunicación y de las propias estrategias de aprendizaje. Otras de las contribuciones de los estudiantes al aprendizaje incluyen las expectativas que tienen acerca de la lengua misma, del proceso de aprendizaje, las necesidades para aprender una lengua extranjera, los intereses y la motivación. Y por último, también importan las características personales como edad, sexo, identidad social, cultural, etc. El contexto social en el cual se lleva a cabo la comunicación, juega también un papel importante, por ejemplo, qué formas de la lengua se van a usar, o qué valores se le adjudican a lo que se dice o se escribe dentro de ese contexto social.

4.2.2 PRINCIPIOS PARA LA SELECCION Y ORGANIZACION DEL CONTENIDO.

1. Teoría del lenguaje
2. Enfoque
3. Secuencia
4. Subdivisión
5. Continuidad
6. Dirección

Muchos lingüistas están de acuerdo en que el objetivo y el contenido de la enseñanza-aprendizaje de una lengua lleva a desarrollar la competencia comunicativa, ya sea por el medio oral, escrito o ambos según las necesidades de los estudiantes. Entonces, los diseñadores de materiales y los docentes necesitan identificar, activar y explotar la competencia comunicativa del estudiante a través de un análisis sociolingüístico y de diferentes elementos socioculturales que lo preparan para comunicarse. Esta preparación para comunicarse de forma oral o escrita debe regirse por las convenciones que gobiernan la comunicación, pero siempre dentro de un contexto o situación específica y auténtica de hablante nativo, solo así se obtendrá la capacidad de comunicarse (expresar, negociar, intercambiar, interpretar, etc) en la lengua meta. Es decir, para que la comunicación se lleve a cabo es necesario tomar en cuenta la teoría del lenguaje que conduzca a la comunicación correcta, apropiada y significativa. Asimismo, es necesario dejar claro en el estudiante que la lengua está siempre en proceso de cambio y que existen muchas formas lingüísticas para expresar una misma

función comunicativa. Por consiguiente, existe la necesidad de activar, explotar y desarrollar en el estudiante su propia capacidad y facultad de interpretación, expresión y negociación.

Los principios para la selección y organización del contenido deben tomar en cuenta la teoría del lenguaje puesto que de ella se desprenden el enfoque, la secuencia, la subdivisión, la continuidad y la dirección.

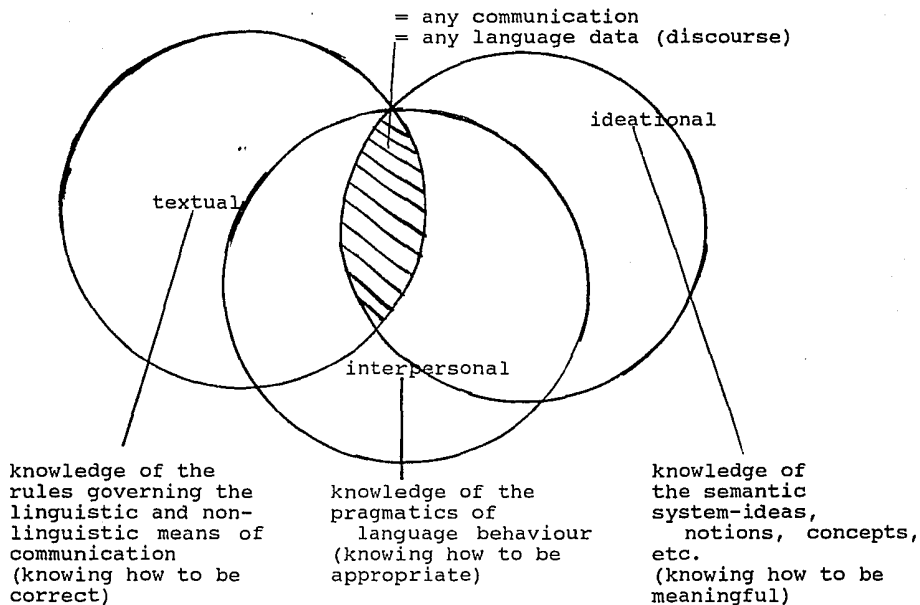
Por lo tanto, aquí se puede concluir que si el objetivo de cualquier lengua es la comunicación por medios orales o escritos, es de esperarse que la teoría del lenguaje y el contenido que se quiere plasmar en los materiales sean vistos como comunicación.

"A view of language as communication, characterised by variable relationships between form and function: a view which sees language in terms of a dynamic process of sharing and negotiating of meanings through the shared and recreating conventions governing communicative performances"².

Esto implica, el conocimiento de los sistemas "ideacional", "interpersonal" y "textual" y su interrelación.

²C. Candlin y M. Breen, op. cit., p. 195.

REGLAS QUE GOBIERNAN LA COMUNICACION



c M.P. BREEN and C.N. CANDLIN, 1980.³

³M. Breen y C. Candlin, "A Thirty hour workshop in materials design for language teaching", ENEP, ACATLAN, April 1980, p. 29.

Si queremos que el contenido de los materiales refleje la teoría comunicativa del lenguaje, entonces debemos considerar que el contenido se subordine a la interrelación de estos elementos de la comunicación.

Otro principio para la selección y organización del contenido es el enfoque implícito y explícito que el diseñador de materiales pone de manifiesto. Por ejemplo, el enfoque explícito que se adopte puede ser situacional, pero el enfoque implícito del contenido puede ser una secuencia de categorías gramaticales o de elementos funcionales. El enfoque dentro de una metodología comunicativa debe ser significativo para el estudiante tanto de una manera cognoscitiva como afectiva, puesto que el contenido estimula al estudiante a tener una negociación dentro de un contexto interpersonal.

Dentro de un proceso comunicativo, la secuencia en los materiales se deriva del estado en que se encuentra el estudiante al tomar el curso. El ordenamiento es un proceso cíclico en donde los estudiantes están continuamente acumulando conocimiento y refinando el uso de sus habilidades, y no se da sólo la acumulación secuenciada y progresiva de elementos de conocimiento estático.

La subdivisión del contenido en los materiales responde también a los componentes del sistema del conocimiento "ideacional", "interpersonal" y "textual", además de interactuar con las cuatro habilidades que involucra la comunicación al hacer

uso de este sistema. Por lo tanto, la subdivisión del contenido en un contexto comunicativo está basada en actividades que llevan al estudiante a la comunicación, y que la garantizan.

La continuidad dentro de los materiales comunicativos se manifiesta de cuatro maneras:

1) en el progreso que el estudiante logra al avanzar de una actividad a otra a través de los requisitos progresivos que le impone el material. El estudiante por sí mismo debe descubrir este avance.

2) en que debe existir una continuidad progresiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que se refiere a la comunicación en las lecciones incluyendo la negociación, así como también un discurso coherente.

3) en la continuidad del sistema "ideational", es decir, conocimiento del sistema semántico: ideas, nociones, conceptos, valores, emociones y elementos socioculturales de una manera progresiva y en relación con el refinamiento del sistema textual e interpersonal.

4) en el uso del ciclo de habilidades durante una actividad o tarea. Es decir, se requiere que el estudiante pase, por ejemplo, de la habilidad de la lectura a la habilidad de tomar notas, o de hacer una presentación oral de lo leído, etc. Retar al estudiante a ejecutar este tipo de actividades para que se dé

cuenta de sus avances.

La metodología comunicativa incluye estas cuatro maneras de continuidad como un apoyo para el estudiante. Asimismo éstas maneras lo ayudan a descubrir su propia continuidad y a establecer criterios para su progreso personal y su estilo y ritmo individuales de aprendizaje.

Por último, el criterio de dirección tiene relación con la secuencia y la continuidad respecto del contenido puesto que no se puede seguir una ruta predeterminada. La dirección forma parte de la metodología e involucra actividades de negociación dialéctica entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-grupo y estudiante-textos. La dirección del contenido y la naturaleza del contenido mismo se convierte en una justificación para la comunicación sobre la selección y organización del contenido dentro de la metodología, y acerca de las rutas diferentes que adopta el estudiante en una negociación. El contenido necesita ser tan rico y variado que ofrezca muchas y diversas direcciones posibles para que los estudiantes tengan de dónde escoger y cómo trabajar.

4.2.3 ENFOQUE PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

1. Procedimientos
2. Participación
3. Papel del docente
4. Papel del estudiante

5. Competencia comunicativa
6. Conocimiento de los sistemas:
 - a) Conocimiento del sistema formal ("textual")
 - b) Conocimiento del sistema de significado, conceptos, ideas ("ideational")
 - c) Conocimiento del sistema "interpersonal"
7. Actitudes, creencias, valores, emociones de los estudiantes hacia el material.
8. Desarrollo de las capacidades intelectuales: interpretación, expresión y negociación.
9. Habilidades comunicativas.

El diseño de materiales se debe identificar primordialmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y secundariamente con el producto de la enseñanza-aprendizaje o evaluación. Por lo tanto, los materiales deben basarse en criterios metodológicos para su evaluación, adaptación e innovación que involucren el desarrollo y refinamiento del aprendizaje. Para que los materiales sean apropiados no deben reflejar únicamente el contenido del programa sino también los procedimientos para aprender ese contenido, o sea, la metodología. En la medida en que los materiales promuevan actividades y tareas que activen el proceso anteriormente mencionado, en esa medida servirán como criterios para la evaluación.

La mayoría de los materiales para la enseñanza de lenguas han puesto más énfasis en el contenido y dan por entendido el proceso. Las actividades se desprenden del contenido y éste

siempre debe servir para desarrollar tareas dentro de las actividades y facilitar el proceso de aprendizaje. Tiene que estar muy claro que el contenido de los materiales debe servir al proceso de enseñanza-aprendizaje y la interrelación existente debe ayudarse mutuamente.

"...Content now adopts the role of 'carrier' of the learner's process competence and the provider of data through which learners select and develop their own means towards the target competence".⁴

La distinción entre materiales como proceso y materiales como producto determina la metodología que se va a usar.

Los diseñadores de materiales como "producto" asumen erróneamente una enseñanza directa de transmisión del conocimiento al estudiante. Esta metodología acepta que todos aprendemos lo mismo y de manera similar. El papel que juega el aprendizaje en este tipo de materiales es la de una actividad receptiva en donde el conocimiento cambia lo menos posible durante la transmisión y la recepción. Con ello se niega la vinculación del valor comunicativo de la lengua con la realidad social, negando de la misma manera la relación entre docencia y aprendizaje, docente y estudiante. En los materiales como producto el contenido, las actividades y tareas que se desprenden requieren solamente de la manipulación mecánica con base en transformaciones y repeticiones sin sentido. Los materiales de este tipo suponen que todos los individuos son iguales, olvidando

⁴C. Candlin y M. Breen, "Evaluating and Designing Language Teaching Materials", in TESOL, 1979, P. 194, (mimeo).

tomar en cuenta los procesos mentales de cada uno y las experiencias acumuladas. Las actividades y tareas diseñadas no provocan un desarrollo mental, así como tampoco desarrollan una actitud crítica hacia el contenido, o de lo que el estudiante necesita.

De manera muy diferente, en los materiales como proceso se entiende el aprendizaje como un proceso de negociación entre el conocimiento y las habilidades previas que el estudiante ya posee y las demandas que se le hacen para que cuente con conocimiento y habilidades nuevas a través de la metodología. El aprendizaje desde este punto de vista no solamente cambia el conocimiento previo, sino que involucra un cambio continuo en el conocimiento nuevo.

Este tipo de materiales se concentra en el aprendizaje de la lengua con un enfoque comunicativo en el que se incorporan tanto los aspectos sociales y lingüísticos como los psicolingüísticos y sociolingüísticos que influyen en este proceso.

La definición de comunicación que M. Breen y C. Candlin dan es:

"Communication we have defined as a process of relating language forms and language behaviour in the context of social events. We have stressed that the conventions which link forms and behaviour are not fixed for all time, nor certain among different participants in an event, or across events. They are variable and need to be constantly negotiated and accepted. Communication becomes a convention-creating rather than merely a interpersonal process. Learning to communicate is, as a result,... learning how to interpret, express, and negociate through and about these conventions".⁵

⁵ C. Candlin, and M. Breen, op.cit. p. 209.

Muchas veces se espera que los materiales presenten y desarrollen todos los componentes de la competencia comunicativa, y que ofrezcan un espacio para ejercer estas facultades y activarlas en el estudiante. Es decir, que exista en los materiales una autenticidad de la competencia comunicativa de la lengua meta y actividades que fomenten diferentes procesos de competencia en el estudiante con la ayuda de la metodología. A todo lo anterior se debe agregar la interrelación que juegan los diferentes papeles del docente, del estudiante, del material, de la lengua misma en relación al estudiante y su aprendizaje.

El "target performance repertoire" no debería ser ignorado, ya que esto se refiere a las convenciones que rigen al lenguaje dentro de un contexto comunicativo como:

a) conocimiento de los sistemas de comunicación ("textual", "ideational" e "interpersonal") en un contexto auténtico. Como por ejemplo, lo que un hablante nativo de la lengua diría en un determinado contexto social. Esto quiere decir, el manejo de las convenciones que gobiernan la comunicación para que ésta sea correcta, apropiada y significativa.

b) "target competence", que es la interrelación continua del conocimiento de los tres sistemas de comunicación además de las habilidades comunicativas: leer, escribir, comprender auditivamente y hablar. A su vez son el medio a través del cual se interpreta, expresa o negocia.

Sin embargo, como mencioné antes los materiales como

proceso, su metodología explícita e implícita, son el vehículo o el medio para lograr la competencia comunicativa. Por lo tanto, éstos deben servir al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al producto. Los materiales y sus actividades entendidas desde este punto de vista comunicativo deben ser el punto de enlace entre el estudiante y la lengua meta.

Hasta donde tengo conocimiento es imposible hacer un material que sirva tanto a un ingeniero como a un médico. Aunque la habilidad o facultad para interpretar el lenguaje oral con un propósito particular sea la misma, los contextos y la información siempre serán diferentes. Es imposible porque un material para la enseñanza de lenguas requiere un contexto auténtico tanto para la lengua como para el estudiante.

En resumen, si se quiere ser realista los materiales deben enfocarse hacia el proceso de competencia comunicativa y un poco menos al "target performance repertoire" que gobierna la comunicación.

La metodología que los materiales como proceso asume no debe ser predeterminada o cerrada. Por lo cual, las actividades deberían variarse e involucrar y fomentar la negociación. Por un lado, negociación personal o psicológica y, por el otro, negociación interpersonal o social. Es decir, fomentar la negociación entre estudiante-material, estudiante-estudiante, docente-estudiante y docente-grupo. Esto, además de crear el ambiente necesario ayuda a crear la libertad entre ellos para

escoger sus propios procedimientos y si es necesario cambiar o alterar las actividades dentro de los materiales.

El papel del estudiante es explorar y resolver problemas en dos sentidos. En uno, en lo que concierne al manejo del contenido que los materiales le presentan y, en otro, en cuanto a cómo enfrentar, probar y descubrir sus propios estilos de aprendizaje. Además, el estudiante debe buscar diferentes opciones para interpretar, descubrir, crear y evaluar con el apoyo de actividades diversas y auténticas que le permitan ir más allá de los materiales y del conocimiento, incluyendo el mundo que le rodea. Esto implica coparticipar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y compartir la responsabilidad de este proceso con el docente.

El aprendizaje en este tipo de materiales involucra actividades y tareas que retan al estudiante a obtener la solución de problemas a través de la reflexión y utilización de estrategias cognoscitivas que estimulan el pensamiento divergente para proponer soluciones propias. Las actividades en sí persiguen constantemente producir una situación que facilite la aplicación y desarrollo de los diferentes procesos mentales, considerando a la vez las diversas experiencias que cada uno ha acumulado. Esto es esencial, ya que la experiencia influye en el aprendizaje significativo ayudando a desarrollar una actitud crítica ante el idioma y el contenido del discurso. El énfasis radica en el proceso que cada individuo lleva a cabo para obtener una solución, es decir, en la ampliación de sus propias

estrategias y estilos de aprendizaje. Por consiguiente, las actividades no deben limitar las capacidades y habilidades de los estudiantes sino por el contrario éstas deben de alentarlos a explotar sus conocimientos previos, así como las capacidades, facultades y estrategias que ya poseen, e invitar a los estudiantes a interactuar con los materiales (textos), los otros estudiantes y el docente; y como resultado aprovechar las circunstancias para involucrarse en diferentes y variadas oportunidades de comunicación genuina. Asimismo, debe existir un balance en la participación entre docente-grupo, docente-estudiante, estudiante-estudiante que incluya la participación individual y que implique la oportunidad para el auto-acceso o un programa de estudio individualizado. Es necesario subrayar la importancia de la participación del estudiante a través de la negociación auténtica porque esto además de proporcionar un beneficio a todos, fomenta la responsabilidad compartida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, la enseñanza-aprendizaje se centra en el estudiante motivándolo a compartir, confrontar y confirmar sus respuestas por medio de la discusión y la negociación. Lo cual permite una interdependencia entre sus compañeros y el docente, además de permitir un paso hacia la "autonomización" de cada estudiante. El papel del docente, por otro lado, no debe ser visto como el de un "modelo" ni como transmisor de conocimiento, sino como el "guía" que comparte el conocimiento y sus estrategias. Además debe ser capaz de explotar los materiales como un coparticipante con el grupo adoptando diferentes roles

para complementar los materiales de acuerdo a las demandas, necesidades y problemas que los estudiantes le requieran. Las actividades de los materiales deben de exhortar a los estudiantes a hacer un uso activo y balanceado de sus capacidades de interpretación y expresión a través de la negociación. Por lo cual los materiales no deben ser amenazantes para los estudiantes, sino por el contrario, deben de atraer y satisfacer sus intereses y motivaciones, asimismo alentarlos para que los juzguen y evalúen. Y como último criterio de la metodología en los materiales está el de explotar las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) de una manera interdependiente, como un medio para el desarrollo de las capacidades intelectuales (interpretación, expresión y negociación); o bien una combinación de ellas, pero con una lógica en su explotación.

Los materiales, sean considerados proceso o producto representan diferentes enfoques de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los criterios que llevan al diseño de actividades comunicativas dentro de los materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas se ven claramente en los materiales como proceso.

4.2.4 EVALUACION

1. Evaluación sumativa
2. Evaluación formativa.

Los materiales didácticos pueden servir como una fuente de información para hacer primero, la evaluación del curriculum en sí, segundo para comprobar la efectividad de la metodología, tercero, para comprobar la efectividad de los propósitos del curriculum y, por último, para hacer la evaluación y ver el progreso del estudiante; es decir, los materiales se pueden explotar como un medio de evaluación en dos sentidos: evaluación sumativa al final del curso o evaluación formativa retroalimentando y guiando al estudiante durante el curso.

Los materiales deben considerarse como la fuente principal de la evaluación, porque si se evalúa con exámenes externos desvinculados del curso, impuestos por la institución o quien sea, se puede ocasionar el control y la prescripción, negativos para el proceso curricular del que se ha estado hablando. De suceder así, habría un colapso en todo el sistema.

CAPITULO 5

ANALISIS CRITICO DE UNA MUESTRA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

5.1 INTRODUCCION

En este capítulo se realiza a manera de ejemplo un análisis del libro de texto de comprensión de lectura Basic Communication Skills in English, nivel I utilizado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Este material fue elaborado en la misma Universidad y está dirigido a los estudiantes principiantes de todas las carreras. El propósito de este análisis es ilustrar la pertinencia del modelo presentado en el capítulo anterior. Esta actividad cumple dos funciones fundamentalmente: nos sirve de guía para evaluar los materiales ya existentes, y es la base para planear y diseñar materiales nuevos.

Vale la pena remarcar este doble aspecto ya que en algunas instituciones al realizar cambios, modificaciones o la sustitución de materiales por otros nuevos sólo se hace en función de una corriente lingüística actual dejando a un lado la planeación curricular a la que aludimos en el Capítulo I. Este descuido a menudo lleva a los docentes a guiarse más por un formato atractivo con fonografías, diagramas, la calidad del papel, etc., descuidando el curriculum por completo. En otras

ocasiones, la sustitución de materiales obedece a la decisión subjetiva de un miembro o, en el mejor de los casos, del grupo de docentes, pero sin tomar en cuenta el análisis antes mencionado.

Para instrumentar esta fase analítica se debe tener presente el modelo expuesto en el Capítulo IV, en el cual se resume en sus rasgos esenciales en el siguiente cuadro

El modelo propuesto es el siguiente:

OBJETIVO	CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES	CONTENIDO DEL PROGRAMA
1. CONOCIMIENTO DEL SISTEMA LINGUISTICO 2. HABILIDADES LINGUISTICAS COMUNICATIVAS. 3. METAS INSTITUCIONALES	1. CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS INICIALES 2. CARACTERISTICAS PERSONALES 3. CONTEXTO CULTURAL 4. NECESIDADES Y MOTIVACIONES	1. TEORIA DEL LENGUAJE 2. SELECCION 3. ENFOQUE 4. SECUENCIA 5. CONTINUIDAD 6. DIRECCION
METODOLOGIA		
1. PAPEL DEL DOCENTE 2. PAPEL DEL ESTUDIANTE 3. ACTITUDES, CREENCIAS, VALORES, - EMOCIONES DEL ESTUDIANTE HACIA EL MATERIAL. 4. DESARROLLO, CAPACIDADES INTELECTUALES, INTERPRETACION, EXPRESION Y NEGOCIACION. 5. HABILIDADES COMUNICATIVAS		
M A T E R I A L E S		

Como se recordará, en el Capítulo I se definió el concepto de curriculum como la reflexión anticipada de un plan intencional que se relaciona con el proceso de aprendizaje, asimismo, se manifestó que el curriculum como un plan total para el aprendizaje que fundamenta y ubica por un lado, la elaboración de los materiales didácticos debido al estudio y la relación de sus componentes, y por otro lado, el proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad es decir, objetivos, estrategias de instrucción experiencias de aprendizaje y evaluación.

Por consiguiente, para que la elaboración de un curriculum tenga una influencia positiva en el proceso de formación del individuo éste debe basarse en el estudio y análisis de diferentes factores sociales que determinan los propósitos de la institución y como consecuencia determinen los objetivos de la educación, la selección del contenido del programa y la elección, organización, continuidad y secuencia de experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos del programa, la metodología, la guía de ejercicios y actividades orientadas a lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje. Asimismo, las actividades de enseñanza-aprendizaje que deben destacarse y finalmente la evaluación.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje, o en este caso la elaboración de materiales para la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras forman una parte importante dentro de este proceso y se debe tener cuidado de elaborarles con base en un diseño planificado. Es decir, los materiales didácticos deben ser el resultado del estudio y análisis del curriculum en su

totalidad y se deben desprender necesariamente de un programa.

Mediante este análisis se propone obtener algunos elementos que sirvan de guía o apoyo en los siguientes casos: la toma de decisiones en la adquisición de textos ya elaborados, y en la adecuación de los mismos, de acuerdo con las necesidades que prevalezcan en el momento, o bien, proporcionar los elementos para su completa reestructuración, de tal manera que los cambios garanticen que las modificaciones que se realicen sean las pertinentes para lograr su mayor aprovechamiento y eficiencia, de lo contrario, las consecuencias negativas serán de largo alcance y afectarían a un número importante de estudiantes durante períodos extensos, es por esto que se considera necesario realizar este proceso con objetividad y de manera sistemática.

Tomando como referencia el modelo propuesto en este último capítulo, analizaremos el texto Basic Communication Skills in English, Nivel I, en función de los siguientes componentes:

OBJETIVOS

ESTUDIANTES

CONTENIDOS

METODOLOGIA

5.2 OBJETIVOS

Iniciaremos el análisis de los objetivos a partir de tres preguntas cantrales:

- ¿Existe una clara formulación de los objetivos?
- ¿Se presentan modelos de lenguaje significativos?
- ¿Se mantiene la congruencia entre lo que se enuncia en el objetivo y lo que se desarrolla en el material?

De la revisión del texto citado se aprecia una clara definición de los objetivos generales.

"El objetivo de este curso es desarrollar la comprensión y producción de estructuras gramaticales básicas y las funciones lingüísticas que se relacionan con ellas. En segundo lugar, el curso proveerá una introducción a las estrategias de lectura, particularmente de aquellas que se relacionan con procesos informativos y habilidades de estudio. En tercer lugar, el curso pretende promover una aproximación crítica hacia el discurso en inglés. Cabe añadir que se integran las cuatro habilidades lingüísticas a pesar de haber un marcado énfasis en la lectura. Por último, el curso pretende desarrollar en el alumno la capacidad para el aprendizaje autónomo".

En relación con los objetivos específicos, también existe claridad en la descripción de funciones lingüísticas. Sin embargo, en estas no se hace referencia en forma explícita a las conductas lingüísticas, por lo que el modelo a seguir se mantiene

a un nivel de abstracción, como se puede ver en el siguiente ejemplo.

PHASE B: RECOGNISING THE CHRONOLOGICAL ORDER OF EVENTS

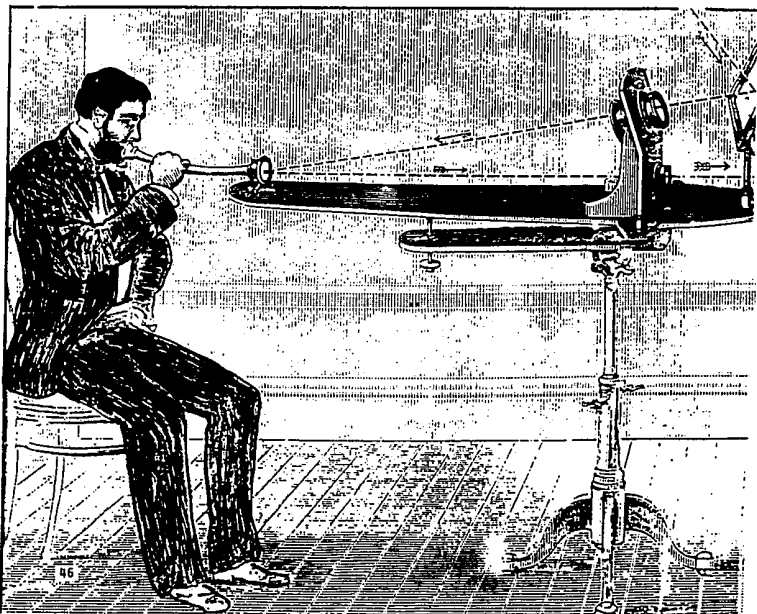
I. Look at this picture then answer these questions.

1. What is the picture illustrating? _____

2. Is this a recent invention? _____

3. What was the purpose of the invention? _____

4. Where do you think this picture is from? _____



- II. Now read the caption that accompanies the illustration. Working in pairs or small groups, use this information to label as much of the illustration as you can.

In Bell's "Photophone," sunlight was sourced from a reflector through a lens to a mechanism that vibrated in response to speech. This caused the light beam to vary in intensity. At the receiving end, a selenium detector translated these variations into electrical current to recreate speech through a telephone receiver.

- III. The dotted line [...] represents movement from one place to another. Underline the words in the text which help you follow this movement.

You should have found these:

from _____ through _____ to _____ at _____

Now label the appropriate points on the dotted line with these prepositions.

- IV. Predict the kind of text you think might accompany the illustration by choosing one of the following:

- a description from an encyclopedia.
- an article from a text book on Optic fibers.
- an advertisement for the communications industry.
- an article from Scientific American.

V.

- V. Now look at the text on the following page.

Was your prediction correct? _____

What is the purpose of the text? _____

En esta lección la función comunicativa de reconocer el orden cronológico es clara, sin embargo, sería conveniente indicar a través de una nota introductoria lo que se espera que el estudiante logre al finalizarla, además de indicar en las instrucciones de cada ejercicio de la lección cuál es el objetivo específico que se pretende lograr.

Por otro lado, los objetivos específicos no abarcan suficientemente las cuatro habilidades, y éstas no aparecen integradas con claridad.

Esto se puede apreciar en el ejemplo que se presenta a continuación y que consta de cuatro extensiones A, B, C, y D. La extensión A ofrece una práctica complementaria en el área de la

lectura. La extensión B está compuesta de diversos ejercicios de escritura que van desde reproducir elementos de vocabulario hasta, en unidades posteriores, la redacción de una carta. La extensión C se refiere a la práctica en comprensión auditiva y por último, la extensión D ofrece entrenamiento adicional en la producción oral. (Más adelante se explicará el lugar que ocupan las extensiones dentro del diseño global).

Extension A: Reading extension.

I. Answer the following questions.

1. According to map-makers, where was Britain located before the discovery of America and the ocean routes to Africa and the East?

- a) north-west 'edge'
- b) south-west 'edge'
- c) north-east 'edge'
- d) in the centre

2. And after the discovery?

- a) north-west 'edge'
- b) south-west 'edge'
- c) north-east 'edge'
- d) in the centre

Extensión B: Writing Extension.

II. Answer the following questions about the text:

1. Who was Paul Revere?

2. How did Paul Revere get the message ?

3. How was the word carried in Revere's times ?

4. Why is RCA the founding father in the communication revolution ?

5. What did RCA develop ?

III. List the achievements of RCA in notetaking form:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

IV. Answer the following questions:

1. Which words of the text indicate the chronological sequence of events ?
Make a list of them.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. When was this ad written ?
 - a - Before July 1976 []
 - b - After July 1976 []

NEWS IN BRIEF C: LISTENING COMPREHENSION EXTENSION

- I. Listen to the tape as many times as necessary, and match the two columns.

NEW YORK. Sunday.- One man died and nine others were injured when a helicopter carrying Secret Service agents, to guard President Nixon crashed into the Atlantic off Grand Cay, Bahamas, where he is holidaying.

One passenger was seriously injured and four others slightly hurt when a coach taking a party of Italians back to London from the Derby crashed into a fence less than a mile from the race-course last night.

A man was taken to Wexham Park Hospital Berkshire, with a broken arm yesterday after being hit by the propeller of a plane he was trying to start at White Waltham aerodrome, Berkshire.

Police in Berkshire yesterday searched the road between Reading and Maidenhead for a container of sulphuric acid which fell from a lorry.

Le Havre, May 29.- Twelve school children from Blackpool were slightly injured near here when the bus in which they were returning from Paris skidded on wet roads and ran into a house.

HEADLINES

1. RACEGOERS HURT DAILY EXPRESS
June 7, 1973.
2. 12 BRITISH CHILDREN INJURED IN CRASH. THE TIMES
MAY 30, 1973.
3. PROPELLER HITS MAN. DAILY TELEGRAPH
MAY 12, 1973.
4. 'COPTER CRASHES DAILY EXPRESS
MAY 28, 1973.
5. ACID ALERT DAILY EXPRESS
JUNE 22, 1973.

NOTE: AFTER YOU FINISH ANSWERING ASK FOR THE ANSWER SHEET AND CHECK YOUR ANSWERS.

CHECK YOUR ANSWERS.

D: ORAL PRODUCTION EXTENSION

THE HYPOCHONDRIAC

I. Look at the pictures and read the dialogue.

D: ORAL PRODUCTION EXTENSION

THE HYPOCHONDRIAC

i. Look at the pictures and read the dialogue.



Taken from Mad Magazine date and pp. unknown. —

I. Answer the following questions with complete sentences.

1. Was the man really sick?

2. When did he get hurt?

3. How did the finger hurt?

4. Where was he always running to?

5. What was the wife doing when the husband sneezed?
(in the first picture).

II. *Pair work. Together with a classmate, read the following dialogue. Then practice the dialogue using information from the table. You may also use expressions from the cartoon and other information if you wish.*

A: What's the matter ?

B: _____

A: Why is that ?

B: Well, I _____

A: Mm. It sounds as if _____

B: What do you think I should do about it ?

A: I think you'd better _____.

Symptoms	Cause	Possible Diagnosis	Possible Cure
1. eyes hurt	read too much	It's eye strain	get some eye drops
2. have got diarrhea	ate something spoiled	you've got amoebas	see a doctor
3. have got a toothache	lost a filling	It's the nerve	see a dentist
4. can't sleep	very worried	It's just nerves	do yoga
5. have got a bad cough	smoking too much	It's a throat irritation	quit smoking
6. keep getting headaches	hit my head	It's a mild concussion	take it easy
7. have got a temperature	went out in the rain	caught a cold	stay in bed

Dialogue and Table adapted from:
Alexander, L.G, et.al. Mainline
Skills A. Longman Group Limited,
1975, p. 91.

Podemos notar que en estos ejemplos existe una vinculación entre las extensiones y la función central de la unidad que es reconocer el orden lógico en los sucesos. Pero estas limitaciones pueden mejorarse de acuerdo a la creatividad e imaginación del docente y de los estudiantes a través de una negociación tanto temática como de las habilidades lingüísticas que estas extensiones presentan.

Por otra parte, otro de los aciertos que observamos en este material es que la forma en que presentan los objetivos ofrece la posibilidad de desarrollar opciones diferentes de acuerdo a los intereses particulares de los alumnos, lo que permite cierto grado de individualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo semejante sucede en la extensión C News in Brief (Listening Comprehension) de la página 100 donde el estudiante tiene que correlacionar el texto con un encabezado periodístico, esto implica establecer una relación lógica entre ambos. Por otra parte, esta es una actividad de aprendizaje que el estudiante puede realizar por su cuenta independientemente de las extensiones que el profesor decida ver en clase.

No obstante, esta opción debe retomarse en el desarrollo metodológico del curso e incorporarse al aprendizaje autónomo del alumno. De otra forma, puede quedar como una práctica aislada, desarticulada de los objetivos del programa y sin propósito definido.

Por último, respecto a los objetivos particulares, al no definir suficientemente la conducta (o comportamiento verbal) terminal del estudiante dificultan la elaboración de un componente de evaluación apropiado al curso. En síntesis podemos decir que el objetivo fundamental de las extensiones es desarrollar las otras 3 habilidades del estudiante: Producción oral, Producción escrita y Producción auditiva. Parece ser que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los cursos se dejan al margen esas tres habilidades. Sin embargo, las extensiones bien explotadas cumplen con el objetivo siempre y cuando el docente y los estudiantes hagan una atmósfera cuya dinámica pedagógica favorezca el desarrollo de estas habilidades mencionadas. Cabe recordar que la interacción comunicativa se da entre la relación estrecha entre el docente-estudiante-manual-grupo.

5. 3 CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES

En el diseño del material se tomaron en cuenta las características de los estudiantes. Sin embargo, el análisis de necesidades se consideró a nivel muy general (estudiantes universitarios, edad, sexo, áreas de especialidad), lo que tuvo como consecuencia la definición de un perfil estereotipado y abstracto, el cual poco ayuda al tratamiento pedagógico de la población.

En relación con las capacidades de los estudiantes, éstas se

describen en términos generales como aquellas pertenecientes a falsos principiantes: alumnos que cuentan con algunos antecedentes formales básicos sobre el idioma, pero que no son capaces de aplicarlos en una situación comunicativa. De acuerdo a la evaluación de los grupos en que se ha aplicado este curso, no parece haber inconsistencias en relación al nivel que se espera de los estudiantes.¹ Los alumnos consideran que el curso les permite aplicar conocimientos ya adquiridos y a la vez les presenta el reto de incorporar nueva información, pero sobre todo, la oportunidad de aplicarla en diversas situaciones de comunicación lingüística.

En lo que respecta a las necesidades y motivaciones de los estudiantes parece haber discrepancia entre éstas y las metas institucionales. Se da por un hecho que el estudiante está consciente de las metas institucionales y que sus intereses se adecúan a ellas. Existe evidencia de que los estudiantes carecen de motivación en el curso, y que los materiales no ayudan a la resolución de este problema. Una posible explicación a esta situación es la carencia de un componente de sensibilización a través del cual los alumnos consideren y puedan conciliar la propuesta que hace el curso en función de los objetivos institucionales por un lado, y por otro, sus propios intereses personales y motivaciones. Por ejemplo, el texto da prioridad a la lectura (a través de la presentación de textos académicos) no

¹ Encuesta de evaluación del curso Basic Communication Skills in English, Selex, UAM-A, 1985.

obstante la mayoría de los alumnos muestra una clara inclinación por la manifestación verbal del idioma a través de temas muy diversos tales como la publicidad, la economía, la familia, la drogadicción.

Esta incompatibilidad es ocasionalmente superada cuando el profesor realiza una negociación con los estudiantes e introduce nuevo material. Sin embargo, el promedio de los profesores, presionados por el tiempo para cubrir el programa, y considerando al libro de texto como un apoyo único, generalmente no dan lugar para una adecuación del curso a los intereses de los estudiantes.

Si bien la negociación puede existir a nivel metodológico, sería conveniente que en el diseño de materiales se abordara esta problemática y que en estos últimos el profesor encontrara, o bien una solución, o por lo menos algún apoyo y sugerencia para su tratamiento. No es extraño que los alumnos no se identifiquen con las metas institucionales, o aún más que éstas se contrapongan a sus propias motivaciones. Un futuro análisis de necesidades deberá contemplar la forma en que profesores y estudiantes perciben tales metas y cómo es posible que ellas se articulen con sus intereses particulares.

5.4 LOS CONTENIDOS

Los contenidos del material tienen como marco de referencia las teorías del lenguaje elaboradas por Searle (1969) y Austin (1962). En cuanto a las descripciones lingüísticas, el material se basa en el enfoque sintético, tal como lo presenta Wilkins (1976).

El modelo en que se basa la presentación de los contenidos puede ilustrarse a través de dos ejes: El eje vertical es cerrado, y a través de él se ordenan de manera progresiva los puntos gramaticales y las funciones comunicativas de la lengua interrelacionándolas, como lo sugiere Wilkins.² La secuencia gramatical tiene una progresión seriada que va de lo simple a lo complejo tratando de relacionarla con las funciones comunicativas que los estudiantes universitarios necesitan de acuerdo a los objetivos antes planteados. Estas estructuras gramaticales tienen una secuencia y son constantemente recicladas a lo largo del eje. La diferencia reside en que la secuencia se hace a partir de una selección de textos auténticos, donde se escoge y ordena la lengua a través de funciones comunicativas. Existe un proceso cíclico en donde continuamente se están agregando conocimientos lingüísticos y de contenido general que redefinen el uso de las capacidades cognoscitivas y habilidades que lleven a la comunicación.

2 Cfr. Wilkins. Op. cit págs.5-25.

El eje vertical es el núcleo del curso y se subdivide en unidades y éstas en fases (ver esquema y anexo 1). Cada unidad tiene una temática con situaciones sociales y culturales de interés para el estudiante a partir de textos auténticos. Lo cual permite tener mayor acceso al discurso por ser tomadas de diferentes fuentes.

La dirección dentro de los materiales puede ser abierta o cerrada según lo prefieran el docente y el estudiante. Es decir, puede seguirse paso a paso el material o también existe la posibilidad de tener acceso a las fases de manera opcional y selectiva. 3

Por otro lado, el eje horizontal es abierto, y sigue los puntos de vista que presentan Candlin y Breen 4, para el diseño y desarrollo de materiales como se explica en el capítulo 4. Esto es, se confirma y profundiza el contenido del eje vertical o núcleo del curso en extensiones, que consisten en diferentes actividades. A lo largo del núcleo existen una serie de textos auténticos complementarios y actividades que proveen una dinámica comunicativa más amplia en las cuatro habilidades. El objetivo de estas extensiones es promover tanto el trabajo en equipos, en parejas, como el individual.

Este diseño de materiales se puede considerar permeable a la

3 Confrontar apéndice.

4 Candlin y M. Breen, "Evaluation an Designing Language Teaching Materials." TESOL, 1979.

modificación ya que cada extensión puede ser sustituida por otra sin alterar el curso en general. Esto facilita su actualización constante en cuanto a textos de relevancia en el momento de su uso. Se sugiere que los mismos estudiantes contribuyan apartando textos de actualidad e interés para explotarlos en clase, siempre y cuando tengan relación con la temática de la unidad que su nivel sea el adecuado a los objetivos del curso.

En el planteamiento original del material se contemplaba una selección amplia de textos impresos que tuvieran relación con un mismo objetivo. Sin embargo, en la realización del material se vinculó un texto por cada objetivo, cancelando la posibilidad de opción y selección por parte del alumno, y derivando más adelante en la obsolescencia del contenido en los textos. Este punto puede ser ilustrado con el siguiente ejemplo en el que se utiliza un manual para operar una calculadora.

PHASE C: GIVING INSTRUCTIONS

LOOK AT THE FOLLOWING PAGES FROM A CALCULATOR MANUAL AND NOTICE HOW INSTRUCTIONS ARE GIVEN.

<p>Calculator Operation</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">12345678</div> <p style="font-size: small;"> Spg 00 M Memory sign Minus sign E Overflow and Error sign </p>	<p>After insertion or replacement of battery, the display is:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">1 1:00</div>																																								
<p>How to Set Date, Day and Time</p> <p>Set date, day and time as follows (Example on page 68):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Position the Mode Set Switch at T-SET. (i) 2) Enter date and depress the □ key. (ii) 3) Set day of the week by depressing the □ key. (iii) 4) Enter hours, minutes and PM, then depress the □ key (iv) 5) Shift the Mode Set Switch to LOCK to keep the time (v) 																																									
<p>(i) In the T-SET mode, up to 4 digits can be entered. 12</p>																																									
<p>(ii) If digits not in the range of 1 - 31 are entered and the □ key is depressed, the error indication is given. (see note 1)</p> <p>(iii) Consecutive depression of the □ key moves the day of the week indicator one by one from Sunday to Saturday.</p> <p>(iv) If digits not in the hour range of 1 - 12 and in minute range 00 - 59 are entered and the □ key is depressed, the error indication is given. (see note 1)</p> <p>When the □ key is depressed, the second indicator begins counting from 00 seconds. It is suggested that you perform time entry 1 or 2 minutes in advance, then by referring to a recognized time standard, depress the □ key at the appropriate instant.</p> <p>For times with 0 - 9 minutes, enter a "0" in the leftmost minute position.</p> <p>Hour and minute are automatically recorded as AM. If PM is to be set, depress the □ key.</p> <p>(v) LOCK mode, all keys except the □ key are inoperative.</p> <p>Note 1: When error indication is given, the display becomes (E 0) and the Card Quartz LC is electronically locked. In this case, release the error by depressing the □ key or shifting the Mode Set Switch to LOCK. 13</p>																																									
<p>Note 2: Reset the date after 30-day months as the Card Quartz LC does not have an automatic calendar function.</p>																																									
<p>How to Correct Time Setting (Use of □ key)</p> <p>In T-SET mode, correction of seconds is made by depressing □ after entering one or two digits in the seconds' position. When the key is depressed with no numeral entry, 0 - 29 seconds are reduced to 0 second, and 30 - 59 seconds are increased to one minute.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4" style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;">Example 1</th> <th colspan="4" style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;">Example 2</th> </tr> <tr> <th style="font-size: x-small;">Day</th> <th style="font-size: x-small;">Hour</th> <th style="font-size: x-small;">Min</th> <th style="font-size: x-small;">Sec</th> <th style="font-size: x-small;">Day</th> <th style="font-size: x-small;">Hour</th> <th style="font-size: x-small;">Min</th> <th style="font-size: x-small;">Sec</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">23</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(15)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">23</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(46)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">□</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">□</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">23</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(00)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">23</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">14</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(00)</td> </tr> </tbody> </table> <p>* If digits not in the second range 00 - 59 are entered and the □ key is depressed, the error indication is given. 14</p>		Example 1				Example 2				Day	Hour	Min	Sec	Day	Hour	Min	Sec	23	12	13	(15)	23	12	13	(46)	□				□				23	12	13	(00)	23	12	14	(00)
Example 1				Example 2																																					
Day	Hour	Min	Sec	Day	Hour	Min	Sec																																		
23	12	13	(15)	23	12	13	(46)																																		
□				□																																					
23	12	13	(00)	23	12	14	(00)																																		



INSTRUCTIONS ARE FREQUENTLY EXPRESSED WITH AN IMPERATIVE. THIS IS THE BASE FROM THE VERB.

- Examples: Set date, day and time as follows ...
Position the Mode Set Switch at COMP.
Push the TIME-CALL key.

I. Refer to the text, then complete the following instructions.

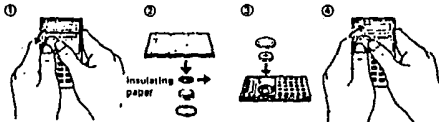
1. _____ after 30-day months.
2. For times with 0-9 minutes, _____.
3. _____ to keep the time.
4. If PM is to be set _____.
5. _____ the Mode Set Switch at T-SET.
6. _____ by depressing the $\frac{2}{\square}$ key.
7. When error indication is given _____ by depressing the $\frac{5}{\square}$ key or shifting the Mode Set Switch to Lock.
8. _____ date and _____ the date key.
9. _____ consecutively to move the day of the week indicator one by one from Sunday to Saturday.
10. _____ up to 4 digits in the T-SET mode.

LOCATE THE WARNINGS* IN THIS TEXT. UNDERLINE THEM.

HOW DO YOU KNOW THAT THEY ARE WARNINGS? _____

Before Use

This calculator is provided with one lithium battery (LF-1/2 V). To prevent battery drain before use, insulating paper has been inserted under the battery. This paper must be removed before using the calculator.



- Be sure to replace the battery correctly.
- If the display does not light up, reposition the battery correctly.

Battery Replacement

One lithium battery provides approximately one year of operation. If the display becomes dim, replace the battery.

- Since the calculator is thin, do not bend it or apply strong pressure which may cause operational failure. Be sure to avoid carrying the calculator in your hip pocket.
- Do not apply pressure to the glass panel of the liquid crystal display.

II. Now complete the following sentences according to this example.

Be sure to avoid bending the calculator = Do not bend the calculator.

1. Be sure to avoid carrying the calculator in your hip pocket. =

2. Do not apply pressure to the glass panel of the liquid crystal display. =

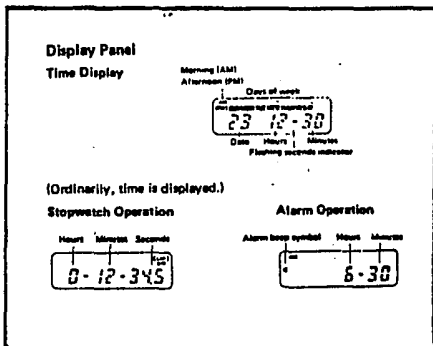
3. Be sure to avoid replacing the battery incorrectly. =

4. Do not use the calculator when room temperature is below 0°F. =

5. Be sure to avoid using the calculator with the insulating paper under the battery. =

NOTE HOW POSITION IS EXPRESSED IN THE DESCRIPTION OF THE DISPLAY PANEL OF THE CALCULATOR.

The display panel is located at the top of the calculator above the battery. The morning/afternoon signal is beside the days of the week. Below these, the time is displayed. The two digits to the left show the date. The hours are displayed by the two digits in the middle. The two digits to the right of the hours show the minutes. A seconds indicator flashes on and off between the hours and the minutes.



El objetivo de este ejercicio alude a un instrumento que el estudiante conoce de antemano debido a la experiencia que tiene del mundo; sin embargo, este tipo de texto resulta obsoleto, puesto que la tecnología que se desarrolla hoy en día rebasa el contenido de este tipo de lecturas. Por otro lado, los textos que se incluyen en este material no obstante que son auténticos, son textos impresos con propósitos que no son pedagógicos (divulgación científica, publicidad, información general, etc.) y los cuales no han sido sujetos a alteraciones por motivos didácticos, conservando las características del discurso original y aún sus rasgos impresos y gráficos.

Sin embargo, el grado de especificidad no parece ser apropiado, pues el código lingüístico que se maneja en los textos no parece ser lo suficientemente especializado a nivel académico como para relacionarse con la formación de los estudiantes en otras materias. Por otra parte, no están suficientemente vinculados a motivaciones de los alumnos como para provocar una lectura más espontánea e interesada como es el caso del siguiente texto:

77 years before we invented the laser, Professor Bell had a perfect application for it.

In 1880, only four years after he invented the telephone, Alexander Graham Bell received a patent for a remarkable idea—using light, rather than wire, to carry phone calls.

Professor Bell built an experimental "Photophone" that transmitted his voice over a beam of sunlight. It didn't work very well, however.

Sunbeams are scattered by air, rain and fog. In any event, the sun doesn't always shine. The Photophone, unfortunately, was an idea whose time had not yet come.

A new kind of light

By the 1950's, scientists again were looking for a way to use light for communications.

In September, 1957, Charles Townes, a Bell Labs consultant, and Bell Labs scientist Arthur Schawlow conceived a way of producing a new kind of light—extremely intense, highly directional, and capable of carrying immense amounts of information.

Townes and Schawlow received a basic patent on their

invention—the laser.

Since then, Bell Labs scientists have invented hundreds of lasers, including many firsts—gas and solid-state lasers capable of continuous operation, high-power carbon dioxide lasers, liquid dye lasers that produce pulses shorter than a trillionth of a second, and tiny semiconductor lasers that work reliably at normal temperatures. Some of these, no larger than grains of salt, may emit light continuously for 100 years.

Getting the light to the end of the tunnel

While we were developing lasers to generate light, we also looked for a way of shielding it and guiding it for long distances and around curves.

Extremely transparent glass fibers, perfected at Bell Labs and elsewhere, provide the answer. These hair-thin fibers can carry light many miles without distortion or the need for amplification.

In 1977, the Bell System took lightwave communications out

of the laboratory and put it to work under the streets of downtown Chicago. The system, the first to carry phone calls, computer data, and video signals on pulses of light, is working successfully.

Spin-off

Laser light is now used in many other ways—to perform delicate eye surgery, detect air pollution, read product codes at supermarket checkouts, and do a variety of manufacturing tasks. Western Electric, the Bell System's manufacturing and supply unit, was the first company to put the laser to industrial use back in 1965. Hundreds of applications in many industries have followed.

Sometimes, it takes a lot of work and a long time to make a bright idea—like Professor Bell's—a reality. Often, the things we invent, such as the laser, benefit not only Bell System customers, but society in general.

Bell Laboratories
600 Mountain Avenue
Murray Hill, N.J. 07974

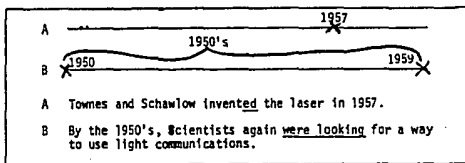


Bell Laboratories

We work for the phone company. And you.

Taken from: NATURAL HISTORY, August/Sept. 1978

Los textos están presentados para ilustrar las funciones comunicativas que establecen los objetivos de la unidad. En este sentido, los modelos lingüísticos aparecen como ejemplos uniformes y unívocos, sin dar margen a interpretaciones alternativas o sujetas a variaciones de acuerdo al uso de los hablantes/lectores:



- The simple past represents extended time in the past.
 specific time in the past.
- The past continuous represents extended time in the past.
 specific time in the past.

THESE TWO TENSES ARE FREQUENTLY CONTRASTED IN THE SAME SENTENCE.

While B was happening, A occurred.

NOW FIND THE SENTENCE IN THE TEXT WHICH ILLUSTRATED THIS EXAMPLE AND WRITE IT IN THE SPACE PROVIDED BELOW.

VIII. Match the following columns and write the new sentence below. Remember that "while" introduces B (extended time in the past).

- | | |
|---|--|
| 1. () Scientists were looking for a way to use light for communications. | a. He was still experimenting with light and sound. |
| 2. () Bell received a patent for his idea of using light to carry phone calls. | b. Bell System took lightwave communications out of the lab and put it to work in Chicago. |
| 3. () Transparent glass fibers were still being perfected. | c. Townes and Schawlow conceived a way of producing a new kind of light, the laser. |

OBSERVE THIS EXAMPLE

When Bell System's manufacturing and supply unit put the laser to industrial use in 1965, scientists were inventing and perfecting many new kinds of lasers.

NOTE THAT "WHEN" INTRODUCES A (SPECIFIC TIME IN THE PAST).

IX. Now rewrite the sentences you formed in part VII, this time use "when" to connect the ideas.

1. _____

2. _____

3. _____

Por último una ventaja del material es que introduce los contenidos en una secuencia cíclica, lo que permite desarrollar apropiadamente los objetivos y facilita el proceso de aprendizaje. La continuidad es también adecuada puesto que hay una graduación de lo simple a lo más complejo.

5.5 METODOLOGIA

El diseño metodológico que presenta este material propone un enfoque comunicativo, sin embargo, éste no se desarrolla de manera concreta en el material. No existe una orientación ni para

el maestro, ni para el alumno en cuanto a la aplicación del material en clase. Como consecuencia, el maestro tiende a seguir rigurosamente todos los ejercicios y actividades, lo que con frecuencia provoca que las interacciones en clase sean macánicas, repetitivas y desarticuladas que poco contribuyen al aprendizaje.

Por otro lado, el material tiene el acierto de incorporar algunas experiencias de la lengua materna al aprendizaje de la lectura en Inglés, a través de la correlación de funciones lingüísticas en ambos idiomas.

Ejemplos:

His Name is Today

"We are guilty of many errors and many faults, but our worst crime is abandoning the children, neglecting the fountain of life. *Many of the things we need can wait. The Child cannot.* Right now is the time his bones are being formed, his blood is being made and his senses are being developed. To him we cannot answer, 'Tomorrow'. His name is 'Today'."

Gabriela Mistral
Nobel Prize-winning
Poet from Chile

Support
UNICEF



TAKEN FROM: TIME, JULY 1977.

Un punto muy vulnerable en el material es la falta de equilibrio en la enseñanza de las cuatro habilidades. Existe un marcado énfasis en la enseñanza de la lectura, las demás habilidades se introducen de manera circunstancial y sin una aproximación sistemática en su integración. Esta situación es una de las causas que motiva la pérdida de interés de los alumnos.

Ejemplo. Tal como se ilustra en el ejercicio que aparece en las páginas 99, 100 y 101.

El diseño del material propone una participación activa del estudiante en la negociación de objetivos y en la selección de textos y actividades. Sin embargo, no se da suficiente guía al maestro para permitir que estas actividades se lleven a cabo de manera estructurada, por lo que, generalmente se adopta una posición mas prescriptiva por parte del docente.

La carencia de una clara definición de la conducta terminal de los alumnos propicia una interpretación limitada de los objetivos. De esto se deriva que con frecuencia el profesor asigne mayor importancia al contenido mas que al proceso real de aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir, debemos señalar que es necesario que los objetivos generales de aprendizaje, se elaboren e integren en una guía metodológica que permita llevarles a un nivel operativo. Dicha definición contribuirá significativamente a la elaboración

de instrumentos de evaluación que provean de una adecuada retroalimentación al estudiante, al profesor y al diseñador del material docente.

CONCLUSIONES

En la enseñanza de lenguas extranjeras están involucrados una serie de factores que cubren varias de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, este proceso se lleva a cabo dentro de un marco institucional. Así, una universidad pública seguramente no compartirá los mismos objetivos que una escuela particular bilingüe que generalmente se concreta a usar materiales comerciales tradicionales, que a veces resultan anticuados. Por otro lado en una universidad pública es probable que sus docentes generen su propio material y tengan un espacio dedicado a la investigación.

¿Qué es lo que conduce a que una autoridad o un maestro se decida por un libro de texto?

En algunos casos la inercia ante el cambio obligan que se utilice aquel que más o menos ha funcionado. En otros casos puede ser resultado de una moda, tal como pasó con los mal entendidos enfoques comunicativos, o resultado de las campañas publicitarias de las editoriales. En todos estos casos la toma de decisiones para escoger un texto o diseñarlo se realiza de manera aislada. Es decir, está desvinculado del proceso curricular que se presentó en el Capítulo I. Como se recordará allí vimos que la selección de los materiales es una de las etapas finales del currículum ya que lo que se plasma en los materiales debería ser

la síntesis de todos los elementos involucrados en este proceso.

En el Capítulo I se hizo notar que los materiales como producto tienden a reducir el papel del estudiante asignándole un rol de receptor pasivo. Por el contrario, en los materiales como proceso, el rol del estudiante es activo, dinámico e incluso se puede llegar a una relación bilateral con el docente, el estudiante con otros estudiantes, o bien el docente con el grupo. De esto se desprende que los materiales comerciales se podrían considerar como producto y no como proceso. Este es un error en el que se incurre en algunas instituciones. Al no existir un diseño curricular integral se induce a la planta docente a producir materiales como si ese fuera un fin en sí mismo, ignorando la función real del diseño como se ha explicado antes. Esta falta de integración hace que en instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana en Azcapotzalco se descarten los materiales allí elaborados y se sustituyan por libros comerciales. Esto no quiere decir que los materiales comerciales carezcan de valor o utilidad, siempre y cuando cumplan con las necesidades institucionales y desempeñen el papel que les toca dentro del micro modelo que se ha esbozado en esta tesis.

En el capítulo II se analizaron los enfoques más representativos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Vimos las ventajas y desventajas de cuatro enfoques: el sintético tradicional, el audiolingual, el nocional y el comunicativo. Al compararlos notamos que cada uno de estos

enfoques rinde resultados. Sin embargo, en algunos de estos métodos se reducen los tiempos de aprendizaje; así en la memorización de listas de unidades léxicas y reglas gramaticales se tendrá que invertir muchas horas de clase antes de que el estudiante pueda producir oraciones completas originales. Mientras que en los enfoques audio-linguales y comunicativos se habilita al estudiante a articular enunciados desde las primeras clases, pero el rol de las actividades difiere en estos dos enfoques. En el método audiolingual es preponderante el ejercicio mecánico repetitivo o en su defecto ejercicios de sustitución de algún ítem gramatical. Por el contrario, en el enfoque comunicativo se privilegia la práctica significativa, en donde el estudiante deja de ser una máquina repetidora y se convierte en un ente que trata de entablar una comunicación a partir del sentido de los enunciados que produce.

En teoría estos cuatro enfoques se pueden distinguir de acuerdo a una serie de variables como las que se presentaron en los cuadros del segundo capítulo. Sin embargo, como lo hicimos notar en el capítulo subsecuente en la práctica los docentes tienden a combinar estos métodos y a desarrollar una fusión ecléctica de los mismos. Por lo tanto, me atrevería a afirmar categóricamente que en la actividad docente en un salón de clases nadie o casi nadie aplica un enfoque de manera purista. Es más, son las condiciones particulares de un momento específico de enseñanza las que motivan a que uno eche mano de un tipo de actividad en menoscabo de otra.

En las páginas finales me interesa resaltar el papel del docente, el estudiante y los materiales en estos cuatro enfoques. Podríamos comenzar por ver la correlación docente-estudiante. Así tendríamos que el rol del docente en los enfoques gramatical y audiolingual es el de dar inicio, mantener y concluir la práctica, es decir es el agente activo del aprendizaje; mientras que el papel del estudiante se reduce exclusivamente a reaccionar de una manera previsible ante los estímulos verbales del docente.

Esta correlación cambia de manera significativa cuando pasamos a los enfoques nocional y comunicativo. Como en su momento se indicó el enfoque nocional refleja una fase de transición porque en este enfoque existe un intento de cambio de mentalidad de parte del docente y estudiante, sin estar muy claro el rol que cada uno tiene que desempeñar prestándose así a confusiones. Por otro lado, en el enfoque comunicativo los papeles que juegan el docente, estudiante y grupo se vuelven fundamentales en la interacción del aprendizaje. El estudiante intenta desarrollar sus propias estrategias y habilidades personales responsabilizándose de su propio aprendizaje, a diferencia de los otros enfoques en donde el docente es el responsable del mismo. Ahora, analizaremos el papel que juegan los materiales en estos mismos enfoques. El enfoque tradicional y audiolingual sostiene que todos aprendemos lo mismo y de manera similar como si la mente de los estudiantes fuera una tabla rasa, en donde se graban los conocimientos usando únicamente la

memoria. Tanto los ejercicios como las actividades que se reflejan en el material requieren sólo de la manipulación mecánica de la lengua extranjera, en base a transformaciones y repeticiones sin sentido de estructuras lingüísticas dosificadas y generalmente sin contexto. Los ejercicios suponen que todos los individuos son iguales, no toman en cuenta ni los procesos mentales de cada individuo, ni las experiencias que cada ser humano ha acumulado. Tales ejercicios no provocan en el estudiante un desarrollo mental así como tampoco desarrollan una actitud crítica hacia el contenido. Se niega la vinculación del valor comunicativo de la lengua con la realidad social, negando de la misma manera la relación entre docencia y aprendizaje, docente y estudiante.

Por otro lado, el material en el enfoque comunicativo involucra actividades y tareas que retan al estudiante a obtener la solución de problemas a través de la reflexión y utilización de estrategias cognoscitivas. También se busca que el alumno desarrolle estrategias que estimulen el pensamiento divergente para que esté en condiciones de proponer sus propias soluciones. Las actividades en sí persiguen crear una situación que facilite la aplicación y desarrollo de los diferentes procesos mentales tomando en cuenta las diferentes experiencias que cada uno ha acumulado. Esto es muy importante, ya que dicha experiencia influye en el aprendizaje significativo desarrollando una actitud crítica ante el idioma y el contenido del discurso.

El énfasis radica en el proceso que cada individuo lleva a cabo para obtener una solución, es decir en la aplicación de sus propias estrategias. La enseñanza-aprendizaje se centra en el estudiante motivándolo a compartir, confrontar y confirmar sus respuestas por medio de la negociación. Lo cual, permite una interdependencia entre sus compañeros y su profesor, además de permitir un paso hacia la autonomización de cada estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de materiales involucra al estudiante como un participante activo que debe emplear tanto su conocimiento del mundo como su experiencia en la tarea de aprender una lengua. Es necesario que se dé un proceso de asimilación para adquirir un nuevo conocimiento porque el estudiante necesita acomodar y relacionar el conocimiento con sus estructuras cognoscitivas existentes.

Todo lo plasmado en este trabajo es sólo una muestra de los estudios realizados para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La necesidad de plantearse una reconceptualización del quehacer de los docentes es clara. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos en investigación han sido encaminados hacia los enfoques de enseñanza de una manera aislada del concepto curricular.

En consecuencia, se hace necesario hacer investigación en donde nuestro interés como docentes de lenguas extranjeras se enfoque más en el proceso de aprendizaje y no tanto en el de enseñanza tal como se ha venido haciendo. Además se debería hacer hincapié en detectar las motivaciones de los estudiantes y hacer

crecer en ellos el deseo de aprender asimismo como desarrollar las habilidades para satisfacer ese deseo tratando de respetar en el estudiante su individualidad y estilos de aprendizaje. Por consiguiente, se debería hacer investigación que ayude a los docentes a organizar y sistematizar el aprendizaje, más que la enseñanza como un proceso continuo que a su vez ayude a facilitar en el estudiante el aprendizaje significativo así como ayudarle y prepararle para que aprenda a aprender.

BIBLIOGRAFIA

- Alcalá, Guillermo, et. al., Reading English for Academic Purposes, notas para el profesor, Departamento de Lenguas Extranjeras, UAM-X, México, McGraw-Hill, 1981.
- Bamberger, Richard, "L'importance de la Lecture pour L'individu et la société", Etudes et Documents d'information. Développer l'habitude de la lecture, No. 72, UNESCO, 1975.
- Breen, M.P., A Thirty Hour Workshop in Materials Design for Language Teaching, México, ENEP-Acatlán, Abril 1980.
- Candlin, C.N., and Breen, M.P., "Evaluating and Designing Language Teaching Materials", en eds. C.N. Candlin and M.P. Breen, TESOL 1979: Focus on the Learner, 1980.
- Cooper, Charles, R., and Petrowsky Anthony R., "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader, Strategies, and Classroom Instruction", Faculty in Language Communications, School of Education, University of Pittsburg, Pennsylvania, 1976.
- deMeules Katharine, et. al., Basic Communication Skills in English, level I, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Sección de Lenguas Extranjeras, 1984.
- English Language Services, Inc.; English 900, A Basic Course Two, U.S.A., Collier MacMillan International, Inc., 1964.
- Goodman, Kenneth, S., "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", MIMEO.
- Harri-Augstein, S. and Thomas L., "Is comprehension the Purpose of Reading?", Centre for the Study of Human Learning, Brunel University, 1976.
- Long, E. Eugene and Buskwald William, Inglés idiomático, México, Ed. F. Trillas, 1961.
- Politzer L. Robert, "Effective Language Teaching: Insight from Research" en comp. The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, New York, Oxford University Press, 1981.
- Rivers, M., Wilga, Teaching Foreign Language skills, Chicago, University of Chicago Press, 1968.
- Saylor, John, Galen and Alexander William M., Planning Curriculum For schools, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.
- Smith, Frank, Reading, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

Taba, Hilda, Elaboración del currículo: teoría y práctica, Trad. Rosa Albert, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1972.

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Programas de Inglés, Departamento de Humanidades, México, 1985.

Widdowson, H.G., Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1978.

Wilkins, T.A., Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development, London, Oxford University Press, 1976.

ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS		HABILIDADES DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.	EXTENSIONES	FUNCION
TIEMPOS VERBALES	OTROS			
<p>Presente simple verbo "ser o estar".</p> <p>Presente continuo.</p>	<p>Transformaciones básicas del verbo "ser o estar" en presente simple.</p> <p>Preguntas con: What, Where, Who</p> <p>Respuestas cortas,</p> <p>Prónombres personales.</p> <p>Adjetivos posesivos.</p> <p>Caso genitivo.</p> <p>Números cardinales.</p>	<p><u>Predicción</u></p> <p>Búsqueda de información específica.</p> <p>Resumir</p> <p>Identificación de rasgos discursivos y no discursivos.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Global approach. - Relación entre dibujo y texto. - Cognados y asociación de estos con palabras desconocidas. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <p>Llenar una solicitud practicando estructuras conocidas.</p> <p>c) <u>EXTENSION COMPRENSION AUDITIVA.</u></p> <p>Escuchar un diálogo y resolver preguntas Generales.</p> <p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION-ORAL</u></p> <p>Desarrollar y practicar una entrevista.</p>	<p>FASE A</p> <p>Presentación Interpersonal</p>
<p>Se recicla lo anterior</p>	<p>Adjetivos, frases adverbiales.</p> <p>too much, too many, Not enough.</p>	<p>Lectura a ras del texto, búsqueda de información específica.</p> <p>Identificación de rasgos discursivos y no discursivos.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Global approach. - Relación entre fotos y texto. - Uso de contexto. - Cognados y asociación con palabras desconocidas. - Selección de adjetivos. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <p>Leer texto (Global approach), contestar preguntas relacionadas con el texto y producir por escrito una nominación para el hombre o mujer del año.</p> <p>c) <u>EXTENSION COMP-AUDITIVA.</u></p>	<p>FASE B</p> <p>Descripción de lugares y personas.</p>

			<p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION ORAL</u></p> <p>Preguntas y respuestas de ubicación en un mapa.</p>	
<p>Se recicla lo anterior</p>	<p>Imperativos.</p> <p>Preposiciones de lugar.</p> <p>Infinitivos.</p> <p>Expresar propósito.</p> <p>(FOR+VERB+ING).</p>	<p>Lectura a ras del texto.</p> <p>Búsqueda de información específica.</p> <p>Identificación de rasgos discursivos y no discursivos.</p> <p>Reconocer la tendencia del autor.</p> <p>Etiquetar.</p> <p>Seguir instrucciones.</p> <p>Secuencia de información.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Global approach. - Reconocer tendencia del autor. - Asociación de cognados con palabras desconocidas. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Etiquetar las partes de una grabadora. - Resolver ejercicios llenando espacios para tener un párrafo lógico. - Reciclaje de: Preguntas y respuestas verbo "ser o estar" Números Cardinales <p>c) <u>EXTENSION COMPRESION AUDITIVA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir instrucciones audio-oralmente, marcando la ruta en un mapa. <p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION ORAL.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Producir una historia. 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FASE C</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Dar instrucciones</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Expresar propósito.</p>

ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS		HABILIDADES DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.	EXTENSIONES	FUNCION
TIEMPOS VERBALES	OTROS			
<p>Pasado simple del verbo "ser o estar".</p> <p>Pasado simple de verbos regulares e irregulares.</p>	<p>Reciclaje de: Transformaciones básicas en oraciones (AF.NEG.INT.)</p> <p>Preguntas con: (What, Where, Who, Which, Why).</p> <p>Sensibilización de voz pasiva. (Práctica únicamente con los verbos "Born, married y divorced").</p>	<p>Lectura a ras del texto.</p> <p>Búsqueda de información específica.</p> <p>Identificar rasgos discursivos y no discursivos.</p> <p>Reunir información.</p> <p>Tomar notas.</p> <p>Seguir puntos principales en un argumento.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Global approach. - Relación foto con texto. - Título. - Fuente del texto. - Revisión de pronombres personales y objetivos. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poner los verbos en paréntesis del texto en su tiempo correcto. <p>c) <u>EXTENSION COMPRESION AUDITIVA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar entrevista con apoyo visual. - Completar entrevista llenando espacios. <p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION ORAL.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción de una entrevista en pares o grupos. 	<p>DESCRIPCIÓN de sucesos en la vida de las personas.</p> <p>FASE A</p>
<p>Reciclaje de:</p> <p>Pasado simple.</p> <p>Pasado continuo.</p>	<p>Preposiciones que muestran movimiento en el espacio y en el tiempo.</p> <p>Conectores lógicos (While, When).</p>	<p>Predicción.</p> <p>Lectura a ras del texto.</p> <p>Búsqueda de información específica.</p> <p>Etiquetar partes de un aparato.</p> <p>Tomar notas.</p> <p>Reconocer tendencia del autor.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Global approach. - Contestar preguntas sobre el texto. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer palabras en el texto que indican secuencia cronológica. <p>c) <u>EXTENSION COMPRESION AUDITIVA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar noticias. - Relacionar columnas conforme a lo que escuchan. <p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION ORAL.</u></p>	<p>Reconocer el orden lógico de los sucesos.</p> <p>FASE B</p>

<p>Reciclaje de: Pasado simple con pasado continuo</p>	<p>Conectores lógicos. <i>But, However, although.</i></p> <p>Pronombres relativos: <i>Who, Which.</i></p>	<p>Predicción. Deducción del Vocabulario a partir del contenido; Lectura a ras del texto.</p> <p>Búsqueda de información específica.</p> <p>Hacer inferencias; tomar notas, clarificar y retar información.</p>	<p>a) <u>EXTENSION LECTURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer tabla. - Contestar preguntas. - Decidir si las oraciones son falsas o verdaderas según el texto. - Corregir información. <p>b) <u>EXTENSION ESCRITURA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura a ras del texto. (skimming). Listado cronológico. - Llenar cuadro con la información del listado. - Llenar espacios en las oraciones. - Formular preguntas al autor pidiendo: <p>1. Información adicional. 2.-Aclaración de la información. 3. Preguntas retando al autor.</p> <p>c) <u>EXTENSION COMPRENSION AUDITIVA.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica audio-oral, usando palabras de contraste. <p>d) <u>EXTENSION PRODUCCION ORAL.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En equipos o parejas discuten un tema sobre la mejor manera de predecir el futuro.
--	---	---	---

DIAGRAMA EJEMPLO DE LA ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES DEL
CURSO: BASIC COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH
NIVEL I

EXTENSIONES		NUCLEO	EXTENSIONES	
		UNIDAD UNO		
a) (LECTURA) ACTIVIDAD: LECTURA CRITICA	b) (ESCRITURA) ACTIVIDAD: LLENAR SOLI- CITUD Y CAR- TA GUIADA.	FASE A: PRESENTACION TRANSFORMACIONES BASICAS DEL VERBO "SER O ESTAR". PREGUNTAS: "WH", RESPUES- TAS CORTAS, PRONOMBRES- PERSONALES, ADJETIVOS POSESIVOS, NUMEROS CAR- DINALES CASO GENITIVO ('s)	c) (COMPREN- SION ORAL). ACTIVIDAD: DISCRIMINA- CION AUDIO- ORAL.	d) (PRODUCCION ORAL). ACTIVIDAD: ENTREVISTA EN PAREJAS.
a) (LECTURA) LECTURA CRITICA	b) (ESCRITURA) CARTA GUIADA	FASE B: DESCRIPCION DE GENTES Y LUGARES. SE RECICLA LO DE ARRIBA. ADJETIVOS. FRASES ADVERBIALES "TWO MUCH, TOO MANY, NOT ENOUGH".	c) (COMPREN- SION ORAL). ESCUCHAR ENTREVISTA.	d) (PRODUCCION ORAL). DAR INSTRUC- CIONES.
a) (LECTURA) LECTURA CRITICA	b) (ESCRITURA) INSTRUCCIONES GUIADAS EN LA OPERACION DE UNA GRABA- DORA.	FASE C: DAR INSTRUCCIONES ! IMPERATIVO PREPOSICIONES EXPRESAR PROPOSITO. RECAPITULACION.	c) (COMPREN- SION ORAL). SEGUIR INS- TRUCCIONES AUDIO-ORAL- MENTE.	d) (PRODUCCION ORAL). RELATAR UNA HISTORIA.
		EXAMENES		