

6
29.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

**EL ANALISIS DE DISCURSO EN LA
ENSEÑANZA DE COMPRENSION DE
LECTURA DEL IDIOMA INGLES
COMO LENGUA EXTRANJERA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES**

P R E S E N T A

GREGORIO RICARDO RODRIGUEZ ALVAREZ

**DIRECTORA DE TESIS:
MTA. ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ**



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

1997

**TESIS CON
FALLA DE 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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

**EL ANALISIS DE DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE COMPRENSION
DE LECTURA DEL IDIOMA INGLES
COMO LENGUA EXTRANJERA**

	Pag
INDICE	
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
CONCEPTOS BASICOS EN LA COMPRENSION DE LECTURA.....	1
1.1 DEFINICION DE LECTURA	2
1.2 DEFINICION DE COMPRENSION	3
1.2.1 EL MODELO VECITORIAL	4
1.2.2 EL MODELO HARMER	7
1.2.3 EL MODELO GASKILL	9
1.2.4 EL MODELO SHARPE	10
1.2.5 OTRAS DEFINICIONES	11
CAPITULO II	
LA COMPRENSION DE LECTURA EN LAS METODOLOGIAS	
MAS COMUNES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES.....	13
2.1 ENFOQUE METODO TECNICA	15
2.2 EL LUGAR QUE OCUPA LA HABILIDAD DE COMPRENSION DE LECTURA EN LOS ENFOQUES Y METODOS MAS CONOCIDOS	17
2.3 CONSIDERACIONES PRACTICAS DE ALGUNOS AUTORES ACERCA DE LA COMPRENSION DE LECTURA	20
CAPITULO III	
EL ANALISIS DE DISCURSO Y LA COMPRENSION DE LECTURA.....	26
3.1 LINGUISTICA DE TEXTO Y ANALISIS DE DISCURSO	27

3.2 EL ANALISIS DE TEUN A VAN DIJK	30
3.2.1 ESTRUCTURAS NARRATIVAS	31
3.2.2 ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS	32
3.2.3 EL INFORME EXPERIMENTAL	33
3.3 ESTRATEGIAS PARA LA COMPENSIÓN DEL DISCURSO	35
3.3.1 ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS	35
3.3.2 ESTRATEGIAS GRAMATICALES	36
3.3.3 ESTRATEGIAS DE DISCURSO	36
3.3.4 ESTRATEGIAS CULTURALS	37
3.3.5 ESTRATEGIAS SOCIALES	37
3.3.6 ESTRATEGIAS INTERACCIONALES	37
3.3.7 ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS	37
3.3.8 ESTRATEGIAS PROPOSICIONALES	38
3.4 EL SIGNIFICADO DE LA COHESIÓN	39
3.5 DIFERENTES TIPOS DE COHESIÓN	40
3.5.1 REFERENCIA	40
3.5.2 SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS	41
3.5.3 COHESIÓN LLÁMICA	42
3.5.4 CONJUNCIÓN	42
3.6 ELEMENTOS DE COHESIÓN	43
3.6.1 REFERENCIA	43
3.6.2 SUSTITUCIÓN	45
3.6.3 ELIPSIS	46
3.6.4 CONJUNCIÓN	47
3.6.5 LEXICO	50
CAPITULO IV	
EL ANALISIS DE DISCURSO Y LAS METODOLOGIAS DE	
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CIE.....	51
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	53
4.2 OBSERVACIONES	53
4.3 HIPÓTESIS	54
4.4 EXPERIMENTO	55
4.4.1 OBJETIVO	55
4.4.2 INSTRUMENTOS	55
4.4.3 POBLACIÓN	57
4.4.4 CONDICIONES DE APLICACIÓN	58

4.5 RESULTADOS	59
4.5.1 ANALISIS E INTERPRETACION	59
CAPITULO V	
NUEVAS BASES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPRENSION DE LECTURA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA	81
CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFIA	94
APENDICE I	
INFORME DE RESULTADOS, SEMESTRE 92-I DEPARTAMENTO DE INGLES, CIE ACATLAN	69
APENDICE II	
INSTRUMENTOS DE EVALUACION	101
APENDICE III	
ANALISIS ESTADISTICO DE RESULTADOS	100
APENDICE IV	
ANALISIS GRAFICO DE RESPUESTA INSTRUMENTO No. 1	118
APENDICE V	
ANALISIS GRAFICO DE RESPUESTA INSTRUMENTO No. 2	173

INTRODUCCION

Diversos centros de idiomas que dedican sus cursos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, han diseñado sus programas conforme a dos tendencias fundamentales. Los que tienen como objetivo dotar al estudiante de los elementos suficientes para poder dominar las habilidades fundamentales de la comunicación, es decir, escuchar, hablar, leer y escribir en un idioma y los especializados en comprensión de lectura. Estos últimos orientados a la comunidad cuyo objetivo específico es la comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

En el caso particular del Centro de Idiomas de la ENEP Acatlán, existen ambos programas con una duración muy diferente. Dos semestres para el de Comprensión de Lectura y seis para el de Plan Global (PG).

El propósito de este trabajo es el de demostrar que existe un problema latente de rendimiento académico y logro de objetivos en el programa de Comprensión de Lectura en Inglés en el Centro de Idiomas de la ENEP Acatlán. Al analizar y demostrar dicha problemática, se harán propuestas para su solución.

En primer lugar se definirán los conceptos básicos de la comprensión de lectura. En segunda se revisarán las diferentes metodologías orientadas a la enseñanza de la comprensión de lectura. A partir de esta exposición teórica inicial, se propondrá una definición propia de la comprensión de lectura. Posteriormente se definirá el grado de dominio de habilidades y subhabilidades de la comprensión de lectura dentro de cada metodología y se determinarán todos y cada uno de los elementos del Análisis de Discurso que fungirán como soporte fundamental para la propuesta final.

Se presentará un estudio de campo, en el que diferentes instrumentos determinarán el nivel de comprensión comparado del programa de CL con el de PG. El análisis e interpretación de los datos estadísticos detallarán la naturaleza y las dimensiones del problema.

Una vez demostrado este hecho, se propondrán alternativas de operación para elevar el rendimiento de los alumnos del programa, a través de algunas bases de carácter metodológico con proyección institucional.

CAPITULO I

CONCEPTOS BASICOS EN LA COMPRESION DE LECTURA

1.1 DEFINICION DE LECTURA

1.2 DEFINICION DE COMPRESION

1.2.1 EL MODELO VECTORIAL

1.2.2 EL MODELO HARMER

1.2.3 EL MODELO GASKILL

1.2.4 EL MODELO SHARPE

1.2.5 OTRAS DEFINICIONES

CAPITULO I

CONCEPTOS BASICOS EN LA COMPRESION DE LECTURA

En este capítulo se revisarán algunas definiciones de comprensión de lectura, desde las más generales, hasta las específicas del área de la enseñanza de inglés. Se revisará en primera instancia el concepto de lectura, y después el de comprensión. Finalmente se propondrá una definición que servirá como marco para el desarrollo posterior de este trabajo.

1.1 DEFINICION DE LECTURA EN GENERAL

Para una fuente no especializada en lingüística como el Diccionario Espasa Calpe (1979:153), " leer es pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres, pronunciarse o no las palabras representadas por dichos caracteres". Además define el leer como "enseñar o explicar, un profesor a sus oyentes, alguna materia sobre un texto". Como conjunción de estas dos definiciones, nos indica el mismo diccionario que " leer es entender del primero o del segundo modo dicho texto".

Desde luego que hemos preferido hablar de leer y no de lectura, pues manejaremos el término de lectura con el mismo significado de texto y en un sentido más amplio, con el de discurso.

El Diccionario de Sinónimos y Antónimos Larousse(1986:284) indica que los sinónimos de leer son hojear, descifrar, deletrear, repasar y releer.

Para la palabra entender ofrece el mismo diccionario los sinónimos de profundizar, calar, penetrar e interpretar.

Si tratáramos de conjuntar ambas ideas, podríamos decir en general que leer es entender una lectura, texto o discurso escrito

Según Frank Smith, no es sólo un simple asunto de decodificación del sonido, es decir, traducir símbolos escritos en una página a sonidos reales o imaginados del habla. Para él es un asunto de dar significado a lo impreso, por lo tanto incluye una serie de habilidades específicas que conjugan tanto conocimientos generales de la naturaleza del lenguaje, como del funcionamiento del cerebro. (Smith 1983 100)

Kenneth Goodman(en Corder 1974, vol3 157), al definir la lectura se introduce al ámbito del aprendizaje de una segunda lengua y señala que la lectura es " un proceso en el cual el lector, es decir, un usuario del lenguaje, reconstruye lo mejor que puede el mensaje que ha sido codificado por el escritor en un dispositivo gráfico"

Los conceptos de leer y entender e puestos arriba pueden ser explicados de mejor manera por Goodman como una reconstrucción de un mensaje escrito John Carroll y R L Venezky citados por Pit Corder (Corder 1974 157), afirman que leer es " la actividad de reconstruir un mensaje hablado tomándolo de un texto impreso.." Con lo cual podemos seguir afirmando que leer es reconstruir, al igual que entender en particular un mensaje codificado en forma escrita

Sin embargo se debe hacer mención de la clasificación hecha por Christine Nutall (Nutall 1989 76) respecto a la comprensión de lectura En un primer bloque agrupa las ideas de interpretar significado y sentido, mientras que en otro agrupa las ideas de decodificar, descifrar, e identificar

Es importante mencionar su punto de vista porque de acuerdo al objetivo que se persiga al abordar un texto, la forma de lograr la reconstrucción del mensaje varará de acuerdo al tipo de estrategias necesarias y de acuerdo a la capacidad del lector para emplearlas

1.2 DEFINICION DE COMPRESION

El Diccionario de Sinónimos y Antónimos de Larousse (1966-92) acepta como sinónimos de comprender a concebir, penetrar, entender y alcanzar. Como podemos observar, una fuente no especializada nos ofrece una relación inmediata entre el término leer y el término comprender.

La Enciclopedia Espasa (1979:278) indica que comprender es "abrazar, cefir por todas partes una cosa. Contener, incluir alguna cosa".

Según estas definiciones se plantea la hipótesis de que alguien capaz de reconstruir un mensaje codificado en forma escrita, está abarcando el texto en su totalidad, es decir lo está comprendiendo.

Por lo tanto, la comprensión se debe concebir como la manera de abarcar el texto, de acuerdo con los objetivos y aptitudes del lector.

La comprensión será entonces el conjunto de alcances que nuestro interés y capacidad como lectores aporten para entender el texto. Es decir las dimensiones de la reconstrucción del mensaje escrito dependen directamente del grado de alcance de la comprensión.

El interés y la capacidad del lector se van a medir a través de ciertas habilidades y subhabilidades que a continuación se mencionarán. Tales habilidades cambian de nombre según el autor, pues algunos las han llamado estrategias de lectura.

1.2.1 EL MODELO VECTORIAL

Para el lingüista John Munby se puede apreciar una posición definida respecto a la comprensión a partir de la descripción de subhabilidades lingüísticas. A estas subhabilidades las he llamado "componentes vectoriales", pues al igual que los vectores suman sus potenciales para el logro de un todo integral. Este todo integral es la comprensión, pero las habilidades y subhabilidades así como los vectores no se articulan todas al mismo tiempo. La necesidad del lector y las características del texto determinan en qué momento y qué habilidades, o componentes vectoriales se deberán aplicar.

John Munby (en Mackay 1979 142) desarticula la comprensión en subhabilidades que a continuación se enumeran para efecto de dar una amplia variedad de opciones que finalmente nos ayudarán a enunciar nuestra definición funcional de comprensión de lectura

Munby analiza primero el reconocimiento del formato de una lengua, para ello se vale de la discriminación de grafemas, el conocimiento de la secuencia de dichos grafemas, es decir, el conocimiento de la ortografía y finalmente examina el conocimiento de la puntuación. Este primer estado de subhabilidades está enfocado al reconocimiento gráfico del texto, no obstante, el simple hecho de identificar los caracteres, la ortografía y la puntuación, nos indican que por lo menos el lector reconoce el idioma en el que está escrito el texto

El siguiente nivel de subhabilidades, Munby lo orienta a la deducción del significado y el uso de elementos léxicos desconocidos. Esto se logra a través de raíces, derivación, anexión, composición e indicios contextuales. En este estado el reconocimiento de raíces griegas y en especial, los términos específicos de un área de conocimiento ayudan al alumno a adquirir confianza y a relacionar los indicios contextuales con la realidad profesional que su interés como lector le demanda.

Los elementos que se manejan en el siguiente nivel pueden aparentar cierta obscuridad si se aislan, pero si se conciben en conjunto puede ser una de las claves para la comprensión. Se trata de la comprensión del significado conceptual, y en especial de los indicadores de cantidad, definición y tiempo

Continuando con los indicadores del significado conceptual, se encuentra también la locación y la dirección, los medios y los instrumentos, así como los conceptos de causa-resultado, propósito-razón y condición-contraste.

Como se puede apreciar, el grado de complejidad dentro de este análisis vectorial, va en aumento y se va engiando como un conjunto de fuerzas

complementarias y muchas veces, suplementarias

En seguida nos marca la comprensión de las funciones comunicativas de los enunciados y expresiones pronto se verá que ambas son componentes de un todo llamado discurso. Cabe señalar que para la comprensión de estas funciones uno se puede valer de indicadores explícitos, aunque también se puede llegar a dicha comprensión sin ellos. Pues en el caso de no existir indicadores se depende de nuestra habilidad para valerse del contexto, y esto obliga al lector a echar mano no sólo de la gramática, sino además de medios extralingüísticos, y la experiencia del lector.

El siguiente bloque vectorial comprende el análisis gramatical. Se trata de la comprensión de la relación entre oraciones, especialmente de sus elementos estructurales, de los posibles modificadores de la estructura, de las formas de negación, del uso de auxiliares, y la función de los conectores intra-oracionales.

Por lo visto anteriormente, se puede ver que existe una alternancia entre coherencia y cohesión estructural, conceptos que se abordarán más adelante en la esfera del análisis del discurso.

Es importante darnos cuenta de la secuencia que implica la comprensión de lectura, desde el dominio de lo meramente gráfico hasta los elementos de cohesión estructural, tales como la sinonimia, la repetición, la hiponimia, la antítesis, la aposición y las proformas.

El siguiente nivel de análisis es el de la relación de las partes del texto a través de elementos de cohesión gramatical tales como la referencia anafórica y la referencia catafórica. Además de la comparación, la sustitución, la elipsis, los indicadores de tiempo y lugar, así como de algunos indicadores lógicos.

La suma de estas fuerzas componentes nos lleva a la interpretación del texto desde el exterior del mismo, a través de la referencia exofónica. Utilizando la lectura entre líneas y la integración de datos provenientes de la experiencia del

lector.

No se debe olvidar que este modelo propone una alternancia y progresiva simultaneidad de fuerzas vectoriales, pues el dominio de los elementos de análisis nos pueden llevar a la interpretación de las intenciones del autor del mensaje, e incluso ir más allá del mismo

1.2.2 EL MODELO DE HARMER

Continuando con la analogía anterior donde se hablaba de vectores y fuerzas concurrentes, ya se mencionaba que la sumatoria de fuerzas no era estrictamente necesaria para el logro de la comprensión del texto. Se señalaba además que el texto mismo definiría el tipo de habilidades, y para el caso del análisis de error, el tipo de subhabilidades especializadas que debería usar el lector.

Para Jeremy Harmer (Harmer 1983: 142), el motor de las habilidades que él llama receptoras, está conformado por el interés y la utilidad del discurso. Harmer considera habilidades receptoras a la comprensión auditiva y a la lectura.

Harmer define al interés como una categoría conformada por elementos tales como el goce, el placer y la estimulación intelectual. Estos aspectos se deben considerar muy en particular, pues cuando se analice la concepción de las metodologías de enseñanza convencionales acerca de la lectura, probablemente no encontramos en ningún punto de su análisis los factores afectivos y motivacionales.

El esquema de Harmer propone tanto la consideración de habilidades de comprensión auditiva como de comprensión de lectura bajo la clasificación de habilidades receptoras. Para efectos de este análisis se dejarán a un lado las posibles consideraciones sobre la comprensión auditiva, por sumergirnos en el mundo de la relación fonético-semántica. A cambio de ese cosmos, ofreceremos el del análisis de discurso, es decir el de la relación semántico estructural.

Harmer llama estrategias de lectura a nuestras fuerzas componentes y establece el origen de estas en las habilidades receptivas. El autor advierte que antes de enumerarlas se debe considerar la utilidad del texto pues el uso de las mismas depende de la utilidad que el discurso tenga para el lector.

Harmer sugiere seis habilidades de especialización, las cuales determinan el énto del lector en la medida que aumente el dominio sobre ellas.

A la primera la llama área de habilidades predictivas, las cuales se basan en las predicciones y expectativas respecto al texto y a la manera en que las mismas concuerdan con su verdadero mensaje.

La segunda área de habilidades es la de extracción de información específica en donde no se trata de entenderlo todo sino de obtener ciertos elementos de contenido. A esta habilidad se le llama "scanning o escudriñar" y es una de las estrategias más usadas en la comprensión de lectura.

Continúa con la fase de "skimming" es decir la obtención de la idea general o panorama general. Por ello se entiende el enfocar la atención del lector a los puntos sobresalientes o a la idea general del texto. Tomar en cuenta los puntos importantes y descartar los detalles.

Este análisis nos conduce enseguida al estudio similar al que se analizó en el modelo vectorial. Es evidente que después de haber llegado a la comprensión de un texto, ya sea a través de la predicción, del "skimming" o del "scanning", se puede llegar a un paso subsecuente la inferencia de la opinión o actitud del autor del texto.

Es un estadio subsecuente porque sin la comprensión global o específica del texto, no se puede llegar a entender la opinión o la actitud del escritor.

Otro de los factores de comprensión mencionados por Harmer es la deducción de significado a través del contexto. Donde el lector recurre al conocimiento de la estructura del texto, del idioma, así como de su experiencia acerca del tema.

La última de las áreas de estudio es la de reconocimiento de patrones, de discurso y de marcadores. En este caso para poder comprender la lógica del discurso y llegar al reconocimiento de la coherencia estructural.

De esta manera se presenta el modelo de Harmer mostrando una secuencia lógica para abordar el texto, lo que ya habíamos señalado como una condición necesaria para lograr la comprensión.

1.2.3 EL MODELO GASKILL

William Gaskill citado por Celce-Murcia (1979:145) indica que la comprensión de lectura es el cosmos compuesto por todo aquel material de trabajo, que nos llevará al ejercicio de nuestras habilidades de lectura. En una palabra, para este autor la comprensión de lectura consiste en la práctica cotidiana del lector frente al texto, en el ejercicio de las actividades que le ayudarán en el proceso de lectura. Para Gaskill el proceso brinda a los lectores oportunidades de leer según la estrategia indicada por el maestro. Y es muy claro al afirmar que una buena comprensión se lleva a cabo con la lectura en silencio.

Esta última afirmación se respalda con la idea de Chastain citado por Celce-Murcia (1979:145) quien sugiere al maestro no desempeñar un papel activo dentro del salón de clases mientras los estudiantes realizan la comprensión de lectura. Si lo hiciera, la lectura se convertiría en otra actividad lingüística.

Gaskill llamó componentes a los factores que intervienen en la comprensión y hace una separación entre comprensión y habilidades de lectura.

Dentro de estas habilidades menciona la de leer para obtener la idea principal; la de vocabulario obtenido a través de contexto, y finalmente la de la sintaxis.

Esta definición de comprensión de lectura es demasiado oscura, pues ofrece una división de elementos de la cual lo más rescatable es su variante del análisis

estructural. La división que el autor señala como comprensión se confunde con la idea de experiencia a través del texto, y no va de acuerdo con la línea que hemos definido en este trabajo acerca de la comprensión

1 2 4 EL MODELO SHARPE

Pamela Sharpe (Sharpe 1966:261) hace una selección de subhabilidades esenciales para llegar a la comprensión de la siguiente forma:

El primero es la previsión, es decir, buscar la manera de obtener una idea general a través del texto y de la primera oración de cada párrafo

Al segundo le llama "leer para obtener la idea principal", es decir, identificar la tesis del autor

El tercero es el uso del contexto para comprender el vocabulario. Según Sharpe la predicción por contexto promueve el ahorro de texto

El cuarto es el "scanning", o escudriñar para obtener detalles. Sharpe hace hincapié en las palabras de contenido, es decir, en los lugares en donde recae el significado. Tal es el caso de los verbos, nombres y adjetivos

El quinto es la inferencia, es decir, cuando no hay evidencia concreta en el texto y es imposible emitir una conclusión lógica a partir de este

Al siguiente le llama fraseo, es decir, abandonar la lectura palabra por palabra y llegar a dirigir nuestra vista desde el principio hasta el final de la frase

Finalmente esta autora nos señala la importancia de un acervo léxico como herramienta útil para el entendimiento del texto. Este apartado nos da una idea de la importancia del conocimiento previo de la lengua, no sólo en su aspecto morfosintáctico, sino también de elementos útiles para abordar el texto, ya señalados en otros modelos

Para Sharpe es fundamental esto último, pues incluso, la cantidad de palabras y

significados que sabemos en nuestra lengua materna no es superior a veces al que llegamos a dominar como hablantes de una lengua extranjera. Probablemente, sea aquí donde nos tengamos que ocupar del uso adecuado del diccionario, de lo cual nos ocuparemos en las consideraciones metodológicas e incluso dentro de las propuestas finales.

No se debe olvidar, de ninguna manera, que el modelo de Sharpe ha sido establecido a partir de las necesidades prácticas del lector para presentar exámenes cuya característica fundamental es el requerimiento del dominio de habilidades integradas, tanto de lecto-escritura, como de comprensión auditiva y gramática en uso. Por lo tanto, podría pensarse que son componentes que sólo funcionarían de acuerdo con ciertos niveles de dominio del idioma. Pero se trata en realidad de seleccionar los componentes ideales, que en su oportunidad señalaremos como los prospectos para la auténtica comprensión de un texto en inglés sin necesidad de llegar al dominio de todas las demás habilidades de la lengua.

1.2.5 OTRAS DEFINICIONES

Thomas P. Gorman (en Celce-Murcia 1970:154) define la comprensión de lectura a partir de los conceptos de D. Spearnt, quien también presenta en su explicación una suma de habilidades o componentes, que a su entender son la evocación del significado de las palabras, el diseño de inferencias respecto al texto, el reconocimiento de los propósitos del escritor, la entonación, el estado de ánimo, y el reconocimiento de rasgos fundamentales de la organización del discurso. Gorman retoma a F.B. Davies, quien añade la búsqueda de respuestas para preguntas específicas, la selección de información sobresaliente, así como la eliminación de información intrascendente.

A manera de colofón se presenta la cita que Gorman hace de E.L. Thorndike y

que representa el último argumento previo a nuestra propia definición de comprensión de lectura:

"Entender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos adecuados de la situación, situarlos en las relaciones adecuadas, además, con el peso, influencia o fuerza adecuada para cada uno de dichos elementos. La mente es embestida por cada palabra del párrafo. Esta debe reprimir, suavizar, quitar o poner énfasis, correlacionar y organizar a cada una de estas a la luz de una adecuada fusión mental de propósitos e intereses"(en Colce-Murcia 1979: 159)

Esta cita resume aunque en forma muy estilizada los argumentos que se han presentado respecto a las diferentes posiciones acerca de la comprensión de lectura.

Por ello nuestra definición de comprensión de lectura es la siguiente:

" La adecuada aplicación por parte del lector de todos aquellos recursos necesarios para que de acuerdo con sus necesidades e intereses, pueda reconstruir el mensaje codificado en forma escrita "

El alcance de la comprensión va a depender de la experiencia que el lector tenga respecto a la lengua, así como de su cultura y conocimiento del mundo. Por ello, nuestra intención de emitir una primera definición de comprensión de lectura tiene por objeto mostrar que en ella aún falta enumerar la parte funcional, es decir, cómo poder reconstruir el mensaje.

Además es necesario indicar a través de que medios se puede capacitar al lector para que utilice su experiencia lingüística y su conocimiento del mundo, lo cual trataremos de definir en lo sucesivo.

CAPITULO II

LA COMPRESION DE LECTURA EN LAS METODOLOGIAS MAS COMUNES EN LA ENSEANZA DEL INGLES

2.1 ENFOQUE, METODO, TECNICA

2.2 EL LUGAR QUE OCUPA LA HABILIDAD DE COMPRESION

DE LECTURA EN LOS ENFOQUES Y METODOS MAS CONOCIDOS

2.3 CONSIDERACIONES PRACTICAS DE ALGUNOS AUTORES ACERCA

DE LA COMPRESION DE LECTURA

CAPITULO II

LA COMPRESION DE LECTURA EN LAS METODOLOGIAS MAS COMUNES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

En este capítulo se analizarán las consideraciones que a nivel teórico y práctico, tienen diversos autores acerca de la comprensión de lectura. Los autores elegidos son los de consulta más frecuente en la enseñanza de inglés. Se tratará de mostrar los conceptos de comprensión de lectura, así como el lugar que ocupa esta habilidad dentro de los enfoques, métodos y técnicas de mayor uso.

En la enseñanza de lenguas extranjeras en México se puede apreciar a simple vista una falta de formación metodológica por parte de los docentes. Esto es evidente en eventos relativos a la presentación de nuevos materiales de enseñanza, pues parte de los asistentes muestran un gran interés por los libros más parecidos a "manuales operativos" dentro del salón de clases.

En el nombre de este capítulo he incluido intencionalmente la expresión "metodologías más comunes en la enseñanza del inglés", pues es el término más común para referirse a los métodos, enfoques y técnicas de enseñanza, tales como el *Grammar-Translation*, *Communicative Approach*, *Silent Way*, etc.

Con frecuencia se sigue cometiendo el error de que *Approach* (enfoque), *Method* (método) y *Technique* (técnica) son sinónimos. Sin embargo la importancia de comprender la utilidad de estos tres ejes de la enseñanza de un idioma, radica en que a cada habilidad del lenguaje, es decir, la escritura, la comprensión de lectura, la producción oral y la producción escrita se le dé la importancia que cada uno de estos ejes le ha otorgado.

Si se ignoran los principios teóricos y prácticos de la enseñanza de lenguas, probablemente lleguemos a un resultado que no es el esperado. O si podemos

llegar a él, no estaremos seguros de las variables que pudieron haber influido en el aprendizaje logrado

A continuación se proponen algunas consideraciones que pueden ayudarnos a determinar el lugar que ocupa la comprensión de lectura, como habilidad(o conjunto de subhabilidades) del lenguaje, al interior de los enfoques, los métodos y las técnicas de enseñanza del inglés

2.1 ENFOQUE, METODO Y TECNICA

Jack C. Richards y Theodore Rodgers (Richards et al 1986 15) refieren la clasificación de Edward Anthony acerca de los conceptos de enfoque, método y técnica:

Enfoque es el nivel en el que establecen las ideas y presupuestos acerca del lenguaje y su aprendizaje. Un enfoque es un conjunto de presupuestos acerca de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Un enfoque es axiomatico. Describe la naturaleza de aquello que se va a enseñar. (Richards et al. 1986)

Método es un plan general para la enseñanza ordenada de material lingüístico; ninguna parte de él es contradictoria y todo él está basado en el enfoque que se ha seleccionado. El enfoque es axiomatico, mientras que el método es práctico. (Richards et al. 1986)

El método es el nivel en el que la teoría es llevada a la práctica y en el que las alternativas son tomadas de acuerdo con las habilidades específicas, con el contenido y con el orden en que éstas se van a presentar. Dentro de un enfoque pueden darse varios métodos (Richards et al 1986)

La **técnica** es instrumental, se desarrolla en el salón de clases; y es la estrategia, el artificio utilizado para lograr un objetivo inmediato. Las técnicas

son consistentes con el método y por ello, con el enfoque (Richards et al 1986) La técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos en el salón de clases.

La teoría no especifica un conjunto específico de técnicas de enseñanza y actividades. Lo que une a la teoría con la práctica (es decir, el enfoque con el procedimiento) es el Diseño.

Diseño es el nivel de análisis del método en el que consideramos

- a) Los objetivos del método
- b) Cómo se organiza y se selecciona el contenido lingüístico
- c) El tipo de tarea de aprendizaje y actividad de enseñanza a las que se evoca el método
- d) El papel del estudiante
- e) El papel del maestro.

f) El papel de los materiales de aprendizaje (Richards et al 1986)

El procedimiento es el último nivel de conceptualización y de organización dentro del método. Se relaciona con los detalles técnicos paso a paso, prácticas y conductas que operan al enseñar una lengua de acuerdo a un método en particular.

Existen tres dimensiones del método en el nivel del procedimiento

- a) Realización de actividades como ejercicios, diálogos, etc.
- b) Las formas en que estas actividades de enseñanza son utilizadas para practicar la lengua.
- c) Los procedimientos y técnicas que utilizadas al dar retroalimentación a los estudiantes respecto a la forma y contenido de su producción lingüística. (Richards et al 1986:26)

En conclusión, cualquier método de enseñanza de lenguas puede ser descrito en términos de los elementos identificados dentro del nivel del enfoque, del diseño y del procedimiento.

2.2 EL LUGAR QUE OCUPA LA HABILIDAD DE COMPRENSION DE LECTURA EN LOS ENFOQUES Y METODOS MAS CONOCIDOS

Para poder valorar el lugar de la habilidad de comprensión de lectura en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas se verificó el enfoque, así como dentro del diseño, el papel de los materiales de aprendizaje y se encontró lo siguiente:

El enfoque funcional comunicativo recomienda materiales que involucren diferentes tipos de textos y diferentes medios de comunicación, de manera que el alumno encuentre variedad de dificultad en las tareas (Richards et al. 1986:25), pero no establece la lectura como parte relevante de sus materiales, y por ende, tampoco de su enfoque.

Para el enfoque oral (Oral Approach) el objetivo principal es la práctica oral de estructuras (Richards et al. 1986:35). Los materiales se basan en ayudas visuales, sin embargo existe el libro de texto de corte gramatical, considerado como guía del proceso de aprendizaje (Richards et al. 1986:39). El método en el que deriva este enfoque es el *situational language teaching* (enseñanza situacional de la lengua), y en el procedimiento concede, de acuerdo con el nivel de la clase, desde la práctica controlada de estructuras hasta la práctica libre de las mismas. Y de igual forma, desde el uso oral de los patrones oracionales, hasta su utilización automática en el discurso, la lectura y la escritura.

El *audiolingual method* o método audio-lingual proviene del enfoque estructuralista, y las habilidades del lenguaje se enseñan en el orden siguiente: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y producción escrita (Richards et al. 1986:53).

En la práctica esto significa que el enfoque inicial está orientado a las habilidades orales, con un nexo gradual hacia otras habilidades, conforme el

aprendizaje se incrementa. Los textos escritos no son utilizados en las primeras etapas, pues se consideran como distractores del aprendizaje

En el enfoque comunicativo ó *communicative approach*, el lenguaje es un vehículo, no es el objeto de estudio. Por ello el texto y la comprensión del mismo son utilizados para encausar la interacción comunicativa de los estudiantes, y al tiempo que comprenden el texto, se enfocan a la práctica de las otras tres habilidades de la lengua (Larsen 1986: 127)

El método de respuesta física total ó *total physical response (TPR)*, está construido en torno a la coordinación del discurso y la acción es un método basado en el enfoque de comprensión (Richards et al 1986: 87). Las habilidades de comprensión preceden a las de producción. Es un método principalmente oral y el estímulo oral utilizado para la comprensión, paulatinamente se convierte en gráfico, pero sin llegar a representar un texto. Se hace énfasis en el aspecto oral de la lengua, aunque las órdenes e imperativos usados se llegan a escribir en el pizarrón (Larsen 1986: 115)

En el método *silent way* ó "de actitud en silencio", el maestro debe estar en silencio, tanto tiempo como le sea posible, mientras que el alumno debe reproducir la lengua meta tanto como sea posible.

Este método se enfoca principalmente a las habilidades orales (Richards et al. 1986: 104), pero en la medida que el alumno produce mensajes escritos, fomenta el hábito de la escritura (Larsen 1986: 62) y fortalece las habilidades de hablar y leer.

El método *community language learning* ó aprendizaje de la lengua en comunión, tiene como base el lenguaje oral y de él se derivan sus patrones estructurales. Se utiliza con mucha frecuencia en la enseñanza del dominio y perfeccionamiento del inglés oral, pero en forma modificada puede ser utilizado en la enseñanza de la escritura. (Richards et al 1986: 115)

Finalmente la *suggestopedia* se enfoca a las habilidades orales, haciendo énfasis en el ritmo y la entonación. Su objetivo es el dominio de la conversación avanzada (Richards et al. 1986: 146)

Esta breve reseña de la relación los métodos y enfoques de enseñanza del inglés con la comprensión de lectura, muestra que en la mayor parte de estos métodos, el enfoque es hacia el dominio de las habilidades orales, es decir, a la comprensión auditiva y a la producción oral.

Algunos de ellos le dan la misma importancia a las cuatro habilidades de la lengua, y otros proponen a la lectura como vehículo para lograr sus propósitos comunicativos. Ninguno propone a la enseñanza de la comprensión de lectura como el fin último de su enfoque, ni siquiera en el empleo de sus diseños ni en sus procedimientos.

Este último detalle podría ser un buen indicio para pensar que la enseñanza del inglés, en la mayor parte de los casos logra que el alumno desarrolle sus habilidades orales en toda su capacidad, sin embargo hay un factor que impide que esto se lleve a la práctica.

Este factor puede ser la ignorancia respecto a la formación del proceso de diseño y planeación de una clase o de un curso. Como ya se mencionó, al planear y diseñar un curso de inglés se debe partir de un enfoque para después determinar el tipo de método con el cual dicho enfoque se va a llevar a la práctica. Son el diseño y el procedimiento los elementos que vinculan teoría-práctica. En particular, en la enseñanza de la comprensión de lectura del inglés, se confunde el diseño con el enfoque, y se pretende que los materiales de trabajo se conviertan en el objetivo por alcanzar.

Asimismo, muchos de los enfoques expuestos aquí, pierden sus virtudes al ser llevados a la práctica, pues de nueva cuenta se convierten los materiales de aprendizaje en el objetivo mismo del curso. Esto da como resultado que el

maestro dependa en una proporción muy alta del texto como instrumento de actividades comunicativas, en virtud de que así lo señala el enfoque o método que en su caso ha escogido para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua. Pero estas actividades centradas en la reconstrucción de un mensaje codificado en forma escrita, fortalecen la confianza del alumno en la comprensión del texto. Gracias a esta confianza los alumnos demuestran mayor comprensión de la lectura que el alumno adiestrado exclusivamente para dominar esta habilidad.

2.3 CONSIDERACIONES PRACTICAS DE ALGUNOS AUTORES ACERCA DE LA COMPRENSION DE LECTURA.

Para Davies y Widdowson los estudiantes deben ser enseñados a relacionar la lengua que aprenden como elemento de un sistema, con la forma en la que realmente aparece en el discurso. De esta manera, los estudiantes desarrollarán una estrategia que involucre el reconocimiento de los valores de cada elemento lingüístico dentro de un contexto. A continuación, los estudiantes adquirirán aquellas convenciones de comunicación que asocian formas lingüísticas con funciones comunicativas (Citado por Corder 1974: 168)

En el capítulo siguiente veremos esta propuesta como parte del análisis del discurso, es decir la forma en que una oración se convierte en enunciado y el enunciado en discurso.

La propuesta de Widdowson y Davies es de carácter abstracto, es decir se limita al enfoque de enseñanza de la comprensión. Probablemente las líneas del análisis del discurso también se limitan al mismo enfoque. Sin embargo, ambas giran en torno al hecho de que la mayoría de las veces, la enseñanza se detiene en el nivel estructural, es decir, al nivel de la oración. Al detenerse no se llega a entender la relación entre este primer nivel y los estadios superiores de comunicación, es decir, el enunciado, el texto y el discurso.

Se ha mencionado que la comprensión de lectura es un conjunto de habilidades orientadas a la reconstrucción de un mensaje codificado en forma escrita. Sin embargo, la forma de manifestar esta reconstrucción no se ha especificado.

No obstante las posturas ya mencionadas de diversos enfoques acerca de la importancia de la comprensión de lectura dentro de ellos, en donde se proponen darle la misma importancia que a las otras tres habilidades de la lengua. No se menciona la forma en la que se verifica la comprensión. Interinos de las tesis de cada uno de estos enfoques y métodos derivados de ellos, que la verificación es en forma oral.

Además no hay una idea clara acerca de la técnica a través de la cual se llevará a cabo de manera concreta el proceso de lectura. De nueva cuenta se infiere de cada enfoque en particular que dicho proceso se da en forma oral.

Para efectos de este trabajo, no hemos especificado la manera de llevar a cabo el proceso, ni la forma de verificar la comprensión. Sin embargo, es claro que el enfoque del cual trataremos de derivar las líneas generativas de un método alternativo de enseñanza de la comprensión de lectura es el análisis de discurso enclavado en la lingüística de texto.

Y por influencia de este enfoque la forma de llevar a cabo el proceso, será en silencio; y la forma de verificar la comprensión se dará en forma escrita y en español. No se pretende relacionar elementos fonéticos o de carácter sonoro, pues los indicadores con los que se trata de relacionar la comprensión de lectura con el análisis de discurso son de carácter léxico y morfosintáctico exclusivamente.

Respecto a la forma de llevar a cabo el proceso de lectura Muriel Saville-Troike (en Mackay 1979:24) señala que la lectura es una actividad pasiva, de cuyo proceso se ha hablado poco. Que junto con la comprensión auditiva se convierten en habilidades receptoras. Ambas requieren del uso de la predicción y la anticipación para completar datos faltantes.

Señala que la alimentación receptiva es de tipo fonético para el que escucha, y de carácter gráfico para el que lee, y que el buen lector no requiere la mediación del recurso fonético.

Saville cita a Philip Gough (citado en Mackay 1979 26) quien hace referencia al lector inglés que nunca ha oído el lenguaje oral del francés y que sin embargo lo sabe leer. Al sordo que comprende un texto escrito, y a la persona que lee en voz alta para sus hijos, al tiempo que planea sus actividades para el siguiente día.

Finalmente, Gaville Troike cita una idea de James Kavanagh (citado en Mackay 1979 27) quien dice que a diferencia del lenguaje oral que tiene que ser decodificado en el mismo orden en que fue codificado, un buen lector no se limita a pasar sus ojos a lo largo de una línea de palabras. Lo que éste hará, es mover sus ojos hacia adelante o hacia atrás, tomando solamente las claves que le permitan adivinar y predecir lo que sigue, y en el caso de que una idea sea cuestionada deberá ir hacia atrás para actualizar su memoria.

Los elementos de la lingüística de texto serán las guías para que el lector lleve a cabo una eficiente labor de comprensión del texto, pues son las claves que menciona Kavanagh.

La técnica de Jeremy Harmer (1983 151) para la enseñanza de la comprensión de lectura proviene del enfoque comunicativo y puede ser aplicadas a los métodos derivados de éste.

Su técnica comprende cinco pasos fundamentales:

El primero lo llama **lead-in**, es decir, donde los estudiantes y el maestro se preparan para familiarizarse con el tema a tratar y en donde se crean las expectativas y especulaciones respecto al tema.

El segundo implica la dirección del maestro para lograr la comprensión, es decir, explicar el propósito de la lectura.

Es el tercero cuando los estudiantes leen para lograr el objetivo ya planteado.

En el cuarto, los estudiantes han realizado la lectura y se disponen a demostrar a través de cualquier instrumento que han comprendido.

Finalmente el maestro debe dirigir actividades relacionadas con el texto.

La mención de esta técnica nos muestra una vez más la utilidad de la lectura como una actividad para el logro del enfoque comunicativo, que en su mayor parte es de carácter oral.

Nos muestra también la importancia que tienen las actividades alternativas y el poco peso de la actividad de lectura. Desafortunadamente, la técnica se vuelve un objetivo en sí mismo para el maestro que desconoce el enfoque y el método que dan origen a la misma. Paradójicamente se consigue que el alumno sea eficiente en la lectura.

Los factores afectivos constituyen una razón para que se verifique esta paradoja. Un maestro se siente más seguro detrás de un texto porque es un modelo infalible de lengua. Detrás de este modelo infalible escuda el maestro sus fallas lingüísticas. De la misma forma, el alumno se escuda detrás de las preguntas de un texto, las cuales no le exigirán mayor esfuerzo en la ejecución del lenguaje.

La interacción comunicativa no se logra y el enriquecimiento léxico, cultural y social pasan inadvertidos, pues el único cosmos que se toma en cuenta es el del texto; y esto atenta contra los principios del enfoque comunicativo.

El último par de técnicas que mencionaremos son la lectura intensiva y extensiva. Ellas derivan del enfoque comunicativo, sin embargo en muchas ocasiones se aplican actividades y diseños en los que se especifica la presentación y discusión del texto en español.

William Gaskill (en Celce 1979:153) señala que la lectura en el salón de clase se lleva a cabo a través de dos fases. En la primera se enseña al alumno a manejar un texto, esto es, identificar la idea principal del mismo, hacer uso de las pistas

contextuales y desarrollar un sentido de autoconfianza

En el segundo, el maestro selecciona lecturas que vayan fomentando la práctica lingüística y la comprensión. Para ello utiliza las estrategias, las cuales nosotros hemos definido ya como conjunto de componentes vectoriales que nos llevarán a la comprensión.

Christine Nutall (Nutall 1989:178) menciona los objetivos de un programa de lectura intensiva

Al final del programa de lectura intensiva, los alumnos serán capaces de

- a) Utilizar información gráfica, ya sean diagramas, fotos, etc., a fin de enriquecer y completar la comprensión
- b) Leer de diferentes formas, de acuerdo con el texto y las necesidades específicas del alumno
- c) Utilizar el skimming a fin de estar seguros de estar leyendo sólo la información sobresaliente
- d) Evitar la preocupación de no entender todo el texto cuando no es importante la precisión
- e) Hacer uso del sistema referencial y de los elementos del discurso para entender pasajes difíciles.
- f) Utilizar la retórica del texto para interpretar un mensaje difícil
- g) Identificar lo que el autor trata de decir aún cuando todavía no lo diga
- h) Estar consciente de que no siempre se va a estar de acuerdo con el autor
- i) Identificar y resolver por sí mismos el problema que les impide entender el texto.

Estas habilidades adquiridas a través de la lectura intensiva, reflejan la satisfacción de todas las necesidades lingüísticas emanadas de la comprensión de lectura. Sin embargo, y como mencionábamos anteriormente, pertenecen a métodos pocas veces identificados, y no se hace uso de todos los recursos que para el caso concreto de cada método se aplican a la enseñanza de la

comprensión.

Estas técnicas se han querido divorciar artificialmente de los parámetros teóricos y prácticos que les dieron origen, probablemente porque para lograr sus objetivos busquen encontrar una nueva fuente teórica.

La fuente teórica a la que nos referimos es la propuesta que haremos adelante basándonos en la lingüística de texto. Esta puede ser el fundamento del análisis metodológico que se necesita para que la enseñanza de la comprensión de lectura pueda hallar un sustento teórico que genere realidades prácticas adecuadas a la necesidad del lector.

Hemos observado a través de esta reseña de métodos, enfoques y técnicas en la enseñanza de inglés, que existen muy pocas referencias conceptuales acerca de la comprensión de lectura como una habilidad con características propias. Se considera como parte de las habilidades receptivas, pero a ningún autor referido hasta ahora en este trabajo, le interesa definir el concepto de comprensión de lectura. Esto debe ser fundamental, pues a partir de los elementos que conformen este concepto se podrá desarrollar un planteamiento a nivel teórico y práctico para una enseñanza más eficiente de esta habilidad.

En este trabajo, ya hemos propuesto una definición propia de comprensión de lectura, hemos visto que el lugar de esta habilidad desde el punto de vista metodológico no es preponderante y en general, no existe interés por definir su concepto. En el siguiente capítulo, se revisarán los elementos teóricos que se pueden considerar como recursos para la comprensión de lectura.

CAPITULO III

EL ANALISIS DE DISCURSO Y LA COMPRENSION DE LECTURA

3.1 LINGUISTICA DE TEXTO Y ANALISIS DE DISCURSO

3.2 EL ANALISIS DE TEUNJA VAN DIJK

3.2.1 ESTRUCTURAS NARRATIVAS

3.2.2 ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS

3.2.3 EL INFORME EXPERIMENTAL

3.3 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSION DEL DISCURSO

3.3.1 ESTRATEGIAS LINGUISTICAS

3.3.2 ESTRATEGIAS GRAMATICALES

3.3.3 ESTRATEGIAS DE DISCURSO

3.3.4 ESTRATEGIAS CULTURALES

3.3.5 ESTRATEGIAS SOCIALES

3.3.6 ESTRATEGIAS INTERACCIONALES

3.3.7 ESTRATEGIAS PRAGMATICAS

3.3.8 ESTRATEGIAS PROPOSICIONALES

3.4 EL SIGNIFICADO DE LA COHESION

3.5 DIFERENTES TIPOS DE COHESION

3.5.1 REFERENCIA

3.5.2 SUSTITUCION Y ELIPSIS

3.5.3 COHESION LEXICA

3.5.4 CONJUNCION

3.6 ELEMENTOS DE COHESION

3.6.1 REFERENCIA

3.6.2 SUSTITUCION

3.6.3 ELIPSIS

3.6.4 CONJUNCION

3.6.5 LEXICO

CAPITULO III

EL ANALISIS DE DISCURSO Y LA COMPRESION DE LECTURA

Considerémos de nuevo la definición propuesta de Comprensión de Lectura: "...es la adecuada aplicación por parte del lector, de todos aquellos recursos necesarios para que, de acuerdo con sus necesidades e intereses, pueda reconstruir el mensaje codificado".

La razón de este capítulo, es hacer un recuento de los recursos necesarios para lograr la reconstrucción del mensaje codificado. Asimismo, indicar el origen de las necesidades e intereses del lector, y finalmente establecer los medios para analizar el proceso de codificación y decodificación.

El origen de las necesidades e intereses del lector se analizarán desde el punto de vista de Van Dijk y su clasificación de las estructuras del discurso en narrativas, argumentativas y experimentales.

El recuento de los recursos para la reconstrucción del mensaje codificado, se realizará bajo la perspectiva de Van Dijk y sus Estrategias de Comprensión del Discurso.

Finalmente, los medios para analizar el proceso de codificación serán referidos a través del concepto de cohesión, los diferentes tipos de cohesión, así como los elementos que la conforman.

3.1 LINGUISTICA DE TEXTO Y ANALISIS DE DISCURSO

Los trabajos acerca del análisis de discurso o lingüística de texto que se han relacionado de una manera seria con la enseñanza del inglés como lengua

extranjera no tienen una aceptación generalizada todavía. Como pudimos observar en lo expuesto anteriormente, los enfoques de la enseñanza de la comprensión de lectura se han perdido de vista, y es probablemente el análisis del discurso, un elemento que pueda lograr que la comprensión de lectura recupere credibilidad y eficiencia.

Se ha difundido la idea de que la lingüística de texto se enfoca sólo al estudio del texto por su interés artístico. Se ha asociado también con la traducción literaria y con la lingüística comparada, pero no se ha tratado de relacionar con los elementos técnicos que sustentan la enseñanza del inglés. Estos elementos se contemplan en algunos de los métodos y enfoques que ya hemos mencionado, e incluso se han llevado a la práctica a través de diversas técnicas ya señaladas también.

Ninguno de los métodos y enfoques tomados en cuenta para este estudio señalan cuál es la línea de análisis que se debe seguir y en cambio, insinúan que el gran soporte de su enseñanza es el análisis gramatical.

Consideraremos que el análisis gramatical insinuado por estos enfoques y métodos entorpecen la labor del maestro de comprensión de lectura, porque no conciben a la lengua como un todo y en cambio, proponen la enseñanza de cada elemento de la misma, para después poderlo unir en un todo.

La lingüística de texto es el interés por el estudio del texto o discurso como unidad lingüística superior a la frase u oración. Es el estudio científico de los procesos de constitución y comprensión del texto, de la estructura interna de este y de su relación con la situación en que se produce (Bernardez 1982:16)

El análisis de texto es el modelo del proceso de comprensión o interpretación del texto (Bernardez 1982:156). Forma parte de la lingüística de texto porque se va a centrar en elaborar un modelo analítico del proceso de comprensión exclusivamente.

Necesariamente se tiene que mencionar que comprensión del texto es el proceso por el cual el receptor identifica el tema fundamental del texto y las intenciones comunicativas del hablante (Bernardez 1982 156)

Se puede observar que las definiciones recién planteadas no contradicen la información expuesta en los capítulos precedentes, por lo que podemos considerarlas como definiciones consistentes para nuestro análisis.

Texto, según esta ciencia derivada de la lingüística, es un mensaje objetivado en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico. Tiene carácter modal bien definido, orientación pragmática y una elevada elaboración literaria (Bernardez 1982 79)

Esta definición es importante para este estudio porque en el presente capítulo se tratarán de exponer las características más sobresalientes de los enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico, que pueden llegar a constituir las bases del método de enseñanza de comprensión de lectura que estamos buscando

Según Enrique Bernardez (Bernardez 1982 79), el texto tiene carácter comunicativo, carácter pragmático (intención y situación del hablante) y carácter estructural, es decir, existencia de propias reglas del nivel estructural. El mismo autor señala que texto es la unidad lingüística comunicativa y fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas, las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernardez 1982 83)

Esta definición de Bernardez incluye todos los elementos del análisis de texto que adelante desarrollaremos y que serán de utilidad para mencionar nuestra propia definición de texto, así como del análisis del mismo.

Muchas veces se ha relacionado el concepto texto con el de discurso en el sentido de que el primero es escrito y el segundo oral. Para la lingüística de texto el discurso es considerado como un texto pero en sentido semántico sintáctico, sin tomar en cuenta los fenómenos pragmáticos (Bernárdez 1982: 86)

Para Teun A. Van Dijk, discurso es un concepto más concreto que texto. Considera al discurso como cada una de las posibles manifestaciones concretas en que se puede realizar un texto (citado en Bernárdez 1982: 87)

Consideraremos el concepto de Van Dijk acerca del discurso para efectos de este trabajo, de manera que la idea de Análisis de Discurso para nosotros significa la tarea de determinar el proceso de comprensión o interpretación de un texto en concreto. Por ello creemos que esta rama de la lingüística pueda otorgar todos los elementos necesarios para establecer un método alternativo para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés.

Finalmente, para poder explicar los elementos de las definiciones presentadas, tenemos que hablar de la parte interna del discurso, utilizando las siguientes definiciones de Jean Dubois (citado en Bernárdez 1982: 87)

"Enunciado es la palabra que designa a toda sucesión finita de palabras de una lengua emitida por uno o varios locutores. Un enunciado puede estar formado por una o varias oraciones."

"Discurso se refiere a la sucesión coherente de oraciones, enunciado se especializa en el sentido del producto de la actividad verbal. El texto integra a ambos".

3.2 EL ANALISIS DE TEUN A. VAN DIJK

Al principio de este capítulo mencionamos que la lingüística de texto pretende

estudiar al texto o discurso como una unidad lingüística superior a la frase o a la oración.

Este enfoque respecto a la lengua que presenta la ciencia que hemos mencionado, nos hace pensar en la necesidad de estar seguros que los que pretendemos comprender como lectores es auténticamente un texto.

Para este propósito, la lingüística de texto nos propone comenzar con la pragmática, es decir, las funciones de los enunciados lingüísticos y sus características en los procesos de comunicación. La pragmática es entonces la relación entre los signos y quienes los emplean.

Contexto es la reestructuración teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa. Estos rasgos son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den como resultado actos de habla. La pragmática se convierte en el elemento vinculador de los enunciados con el contexto.

Para Van Dijk, la relación entre el texto y el contexto se adscribe al campo de la semántica a través de expresiones de índice, es decir, expresiones con referente distinto según el contexto, por ejemplo *yo, tú, aquí, allá*.

Van Dijk afirma que la unión sistemática entre la oración y el contexto es producto de las relaciones entre el significado de una oración y las condiciones para el logro de los actos del habla.

Este autor, al igual que otros analistas del discurso, considera al texto como la unidad fundamental de estudio. Al nivel de estructura textual de carácter global lo llama superestructura y señala una clasificación de estas.

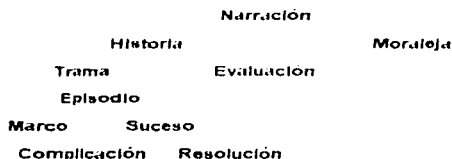
3.2.1 ESTRUCTURAS NARRATIVAS

Este tipo de texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros detalles del entorno, quedan subordinados. Un texto narrativo se diferencia sistemáticamente de otro tipo de

textos como el catálogo, pues no es un conjunto de elementos desarticulados. La trama del texto narrativo se forma con una serie de episodios. Los elementos de cada episodio son un marco y un suceso.

Cada suceso está conformado por un asunto presentado y la solución negativa o positiva del mismo. A esto se le llama complicación y resolución. La complicación y la resolución se cumplen dentro de un marco, es decir, en un lugar y hora determinados y bajo determinadas circunstancias.

A la reacción que tiene el narrador frente a la trama se le llama evaluación. El cuadro descriptivo de los elementos analíticos de la narración según Van Dijk es el siguiente:



3.2.2 ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS

La estructura argumentativa se refiere al tipo de texto que expone un tópico, partiendo de una o varias hipótesis hacia la emisión de conclusiones.

Las bases de la estructura argumentativa son la hipótesis (premisa) y la conclusión. El elemento de análisis que permite explicar la estructura argumentativa es la garantía o legitimidad. Esta garantía autoriza al emisor a llegar a una determinada conclusión.

La estructura argumentativa se vale de elementos que explican la legitimidad y a los que llama refuerzos. Para que la legitimidad y los refuerzos sean válidos debe existir un marco para cada argumento.

Un conjunto de estructuras argumentativas constituye un **Argumento**.
La estructura argumentativa se integra de la siguiente manera:

Argumentación

Justificación	Conclusión
Marco	Circunstancia
Puntos de partida	Hechos
Legitimidad	Refuerzo

La *ciencia crítica* del texto, en palabras de Van Dijk, tiene por objeto analizar la forma de influir en los conocimientos, las opiniones y las actitudes como consecuencia de determinadas estructuras textuales, y tiende a crear conciencia en los hablantes acerca de estas relaciones.

Según Van Dijk, los conocimientos previos, las suposiciones sobre la credibilidad del hablante y sus intenciones, las posturas, los deseos y los proyectos acerca del texto por parte del lector, son de gran utilidad para el análisis.

3.2.3 EL INFORME EXPERIMENTAL

Es una variante de las estructuras argumentativas que además de conclusión y justificación, incluye el planteamiento del problema y la solución.

El informe experimental parte de una o varias observaciones a las que se les trata de dar una explicación. Esta explicación se formula a través de hipótesis y

predicciones, la cuales se refieren a regularidades esperadas en el comportamiento lingüístico de los hablantes y que se pueden comprobar a través de instrumentos adecuados

El informe debe prestar atención a los siguientes detalles:

Los grupos experimentales y de muestreo

Las condiciones de la investigación

La ejecución del experimento

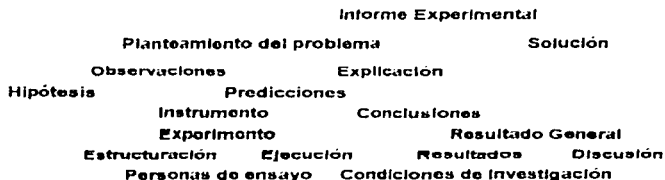
El comportamiento de los grupos experimentales.

Los resultados del experimento

La discusión de los resultados

La conclusión o conclusiones.

La gráfica del esquema presentado para el tratado científico, según Van Dijk, queda de la siguiente forma:



Para concluir con esta clasificación de Van Dijk, enumeraremos los textos que no llegan a tener una superestructura en sí mismos, pero que son relativos a las tres principales.

Conferencia académica.

Conferencia.

Sermón.

Informe

Informe del defensor.

Petición.

Acusación

Noticias

Testimonio	Comentario
Demostración	Discurso Público
Orden depago	Artículo
Orden penal	Conferencia universitaria
Acta de declaración	Manual de instrucciones
Ley	etc
Disposición	

3.3 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DEL DISCURSO

Van Dijk define a la estrategia como el medio para lograr una meta de manera optima

Una vez definidos los tipos de superestructura que podemos analizar, Van Dijk establece los medios para lograr un análisis óptimo. El autor considera que la acción debe estar orientada de manera consciente, intencional y controlada hacia un objetivo. Las condiciones finales logradas deben ser las planeadas por el lector. La estrategia es el conjunto de operaciones específicas, necesarias, conscientes y autodeterminables utilizadas para alcanzar un objetivo.

3.3.1 ESTRATEGIAS LINGUISTICAS

Las primeras estrategias de la comprensión de discurso, Van Dijk las llama estrategias lingüísticas. Necesitan un punto de arranque o estado inicial, a partir de éste se determinará la tarea que será necesario realizar para llegar a la meta planteada. La solución de las tareas se va dando paso a paso, dividiéndose en un número de subtarearías determinado por el interés del lector.

Como esta solución se da paso a paso, no podemos entender el discurso en su totalidad si no completamos el número adecuado de subtarearías.

Las razones para implementar estrategias lingüísticas según Van Dijk son las siguientes:

Los hablantes tienen una memoria limitada, y especialmente una capacidad limitada de memoria a corto plazo.

Los usuarios de una lengua no pueden procesar muchos tipos diferentes de información al mismo tiempo.

La producción y comprensión de enunciados es lineal, mientras que las reglas gramaticales son jerárquicas

La producción y la comprensión requieren no sólo de información gramatical, sino además de información acerca del contexto: memorias episódicas, conocimiento del mundo, intenciones, planes, metas, etc

3.3.2 ESTRATEGIAS GRAMATICALES

Aunque nos son estrategias formuladas a partir de la gramática, se llaman gramaticales u oracionales. Son estrategias de carácter cognoscitivo utilizadas para producir y entender estructuras especificadas por las reglas de la gramática. Por ello debemos entender que estas estrategias son importantes para analizar un enunciado. Estas estrategias pertenecen a un conjunto ordenado jerárquicamente, son flexibles, operan en varios niveles al mismo tiempo, utilizan información incompleta, y combinan formas inductivas y deductivas para procesar la información. Además son sensibles al contexto: dependen de la atención, intereses, metas, creencias, actitudes u opiniones del usuario de la lengua y dependen del contexto interaccional y social.

3.3.3 ESTRATEGIAS DE DISCURSO

Las estrategias de discurso son similares a las gramaticales, los usuarios de la lengua manipulan las estructuras superficiales, la palabra, la frase, el significado de la oración, la información pragmática del contexto, así como los datos interaccionales, sociales y culturales. El usuario tratará de llegar efectivamente al significado del fragmento del discurso, a la referencia correspondiente, a la función pragmática o a los valores manejados dentro del texto, así como a otras funciones interaccionales, culturales y sociales.

Las estrategias de discurso cuentan con un conjunto de principios semánticos que pueden ayudar a alcanzar las metas del usuario de la lengua.

- a) Tanto el significado como la información referencial necesarios para interpretar una oración, pueden encontrarse en la representación de una o más oraciones previas.
- b) Parte de la información para la interpretación semántica debe ser buscada o inferida del conocimiento general del mundo.
- c) La búsqueda en ambos casos del inciso a, dependerá también del resto de la

oración que se está interpretando.

d) En las oraciones sucesivas del discurso las frases referentes pueden ser correferenciales, es decir que generalmente dos frases sucesivas son coherentes.

3.3.4 ESTRATEGIAS CULTURALES

Pertenece a la selección efectiva de información cultural que puede ser importante para la comprensión del discurso. Estas estrategias están orientadas tanto a los antecedentes culturales del escritor, como del mismo lector.

Las estrategias culturales poseen un campo muy amplio porque comprenden el conocimiento de diferentes áreas geográficas, diferentes estructuras sociales, instituciones y eventos. Conocimiento de diferentes idiomas, tipos de discurso, actos de habla, superestructuras y condiciones de coherencia, tanto global como local. Además de las diferentes funciones y valores rituales o simbólicos, diferentes estilos y retórica, diferentes conocimientos, creencias, opiniones, actitudes, ideologías, normas y valores, así como el uso implícito y explícito de la producción del discurso. Finalmente un orden conceptual diferente del mundo y de la sociedad a partir de diferentes objetos de referencia.

3.3.5 ESTRATEGIAS SOCIALES

Comprenden la información acerca de la estructura social de un grupo. Se refieren a sus instituciones, la función y papel de cada uno de sus participantes, así como al tipo de discurso para cada ocasión y cada institución social.

Además incluyen las normas, convenciones, valores e ideologías relativos a sus miembros.

3.3.6 ESTRATEGIAS INTERACCIONALES

Se utilizan para entender el discurso estratégicamente como una acción dentro de la secuencia de una interacción social. El lector debe comprender las intenciones, propósitos (metas representadas), deseos, preferencias, creencias, opiniones, actitudes, ideologías, emociones y personalidad del escritor.

3.3.7 ESTRATEGIAS PRAGMATICAS

- Son el conjunto de acciones ejecutadas por parte del lector para
- Decidir qué tipo de actos se ejecutan a través de oraciones individuales del discurso.
 - Reconocer cuál es la función pragmática existente entre dichas oraciones locales.
 - Identificar las relaciones entre secuencias locales y globales del discurso.
 - Distinguir las relaciones entre los actos de discurso globales.

3.3.8 ESTRATEGIAS PROPOSICIONALES

Se sugiere a través de esta enumeración de estrategias una tendencia de avance del análisis local, es decir microestructural, al análisis global o macroestructural. Van Dijk llama a las frases proposiciones, y estas van a ser las unidades de análisis del nivel microestructural.

Las estrategias proposicionales buscan la coherencia entre el nivel local o microestructural y el nivel global del discurso o nivel macroestructural.

Las relaciones entre proposiciones pueden ser de distintos tipos y grados de cercanía:

- Ausencia de relación:** Es el caso cero, en el cual no existe relación entre los hechos. Es el típico caso del listado o del discurso incoherente.
- Coherencia indirecta:** Los hechos forman parte del mismo posible episodio, de manera que pueden compartir el mismo tiempo, el mismo lugar o argumento, y forman parte del mismo **macrohecho**. Tiene una denotación de macroposición, pero no se expresa con oraciones continuas.
- Coherencia directa:** A diferencia de la coherencia indirecta, los hechos están temporalmente y/o condicionalmente relacionados. Se caracterizan por oraciones ordenadas linealmente. Las relaciones se expresan de una sola forma, por ejemplo con frases adverbiales como *therefore, then, so, as a result, etc.*
- Conexión coordinada:** Es idéntico a la coherencia directa, sólo que ahora los hechos están mutuamente relacionados, como causa y consecuencia, y forman un par ordenado, triple o múltiple de hechos. Es un hecho compuesto presentado como una unidad, en la mayoría de los casos por una oración compuesta y conectores coordinados explícitos.
- Conexión subordinada:** Igual que en el anterior, pero ahora no es el caso de un hecho ordenado secuencialmente, sino jerárquicamente. Un hecho se considera como especificación de otro, por ejemplo por condición, a través de una oración

compleja que incluya una frase preposicional o adverbial.

f) *Integración*. Es el caso anterior, sólo que ahora el hecho ya no es representado como condicionante o determinante de una situación completa, sino parcialmente. Por ejemplo, la especificación de la forma de actuar de un participante a través de una cláusula relativa restrictiva.

g) *Reducción*. Es similar al caso anterior, sólo que ahora el hecho ya no tiene función de modificador, sino que se reduce a una propiedad no compleja, como es el caso de la adjetivación.

3.4 EL SIGNIFICADO DE LA COHESIÓN.

"Coherencia es la propiedad del texto por la cual puede ser comprendido por el agente como unidad, en la que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación" (Bernárdez 1982: 156)

Esta definición de coherencia puede resumir las estrategias mencionadas en el inciso anterior, pues a través de ellas el lector podrá hallar la coherencia del texto y de esta manera comprenderlo. Sin embargo, a través de la coherencia se entenderá el texto como una unidad y para confirmar la misma se necesitaría estar seguro que todos los elementos del texto tienen una relación interna. Para ello tendríamos que echar mano de la cohesión y entonces podríamos asegurar la comprensión integral del texto.

La cohesión la define Enrique Bernárdez (Bernárdez 1982: 156) como la relación entre los componentes del texto que permiten su identificación como pertenecientes a una unidad mayor: el texto.

La tesis de M. A. K. Halliday es complementaria a la ya presentada por Van Dijk, porque busca parámetros menos estructurales y más familiarizados con el uso adecuado del contexto.

Según este autor, la cohesión se refiere a los significados lingüísticos a través de los cuales se logra la textura. Un texto no debe ser entendido como una unidad gramatical, sino como una unidad semántica. La unidad semántica del texto yace en la cohesión que existe entre las oraciones que lo componen.

Por estas razones es necesario dirigirse al plano oracional en el que cada oración posee por lo menos un nexo anafórico conectado con las previamente dichas (aquí se exceptúa la primera oración del texto). Algunas oraciones pueden asimismo, contener un nexo catafórico, conectadas a las oraciones que les

suceden, sin embargo estas son más raras y no son esenciales a un texto.

Halliday establece que cualquier pieza del lenguaje que sea operacional y que opere como una unidad en algún texto situacional se considera como un texto. Respecto a la longitud del texto, Halliday nos dice que no es relevante, pues no depende en realidad de una estructura gramatical determinada. Agrega que incluso grupos adverbiales, nominales, verbales o preposicionales pueden ser un texto, por ejemplo

no smoking for sale do not feed

El determinar un texto no depende de su duración en la línea del tiempo, sino de la utilización e integración de la lengua con el ambiente o contexto.

De esto podemos concluir que el comienzo de un texto se establece cuando una oración no muestra cohesión con las precedentes.

Para Halliday, un texto es el conjunto de recursos en una lengua cuya función semántica es la de expresar las relaciones con el ambiente exterior. Dicha lengua es operacional en un contexto, nunca será referencial como en el caso de el índice de un libro u otra forma de inventario verbal.

3.5 DIFERENTES TIPOS DE COHESION

Según Halliday, existen cinco marcos de referencia para hablar de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

Esta clasificación se basa en la forma lingüística. Son categorías de cohesión que pueden ser reconocidas en el sistema léxico-gramatical.

La referencia, la sustitución y la elipsis son marcos de referencia que podrían considerarse gramaticales porque comprenden sistemas cerrados, es decir simples opciones de ausencia o presencia, número, persona, proximidad y grado de comparación.

La cohesión léxica comprende una categoría de elección infinita, mientras que la conjunción está en el límite entre lo gramatical y lo léxico.

3.5.1 REFERENCIA

Es la relación entre un elemento del texto y otro elemento conocido a través de la referencia por la que se interpreta en la instancia dada. Es una relación potencialmente cohesiva porque la cosa que sirve como fuente de la interpretación puede ser en sí misma un elemento del texto.

La interpretación puede ser de dos formas

Identificada con el referente en cuestión o interpretada al ser comparada con el referente. Puede ser no identificada explícitamente con él, pero de alguna forma comparada.

En el primer caso, donde la interpretación implica identificación, el elemento referencial funciona como delfínico y es siempre específico

Deixis es la función identificada con el grupo nominal, y a causa de los propósitos cohesivos la identificación debe ser específica

El conjunto de elementos referenciales incluye a todos los delfínicos específicos (pronombres y determinantes) excepto los interrogativos, porque el interrogativo puede considerarse como una demanda de especificación, y no la especificación en sí misma. En otras palabras, todos los elementos referenciales de esta clase son específicos porque su interpretación depende de la identidad de la referencia

Los siguientes son los tipos y cualidades de la referencia según Halliday.

	PERSONAL		DEMOSTRATIVO	
	EXISTENCIAL	POSESIVO		
REFERENCIAL	I, you, we, he	mine, yours	my, your	the
	she, it	ours, his	our, his, her	this, these
	they, one	hers, (its) theirs	its, their	that, those
INTERROGATIVO	who	whose	whose	which
	what			what
	PRONOMBRES ESPECIFICOS		DETERMINANTES ESPECIFICOS	

En el cuadro podemos observar los elementos referenciales susceptibles de tener un delfínico referencial, además de las palabras interrogativas que no son susceptibles de referencia intratextual o extratextual.

3.5.2 SUSTITUCION Y ELIPSIS

Con la sustitución no hay implicación de especificidad, no tiene ninguna relación con la especificación ni la identificación de un referente particular.

La diferencia entre la sustitución y la referencia nominal, radica en que en la segunda, es necesaria la identidad del referente, mientras que en la primera, el referente se utiliza cuando no existe tal identidad. La sustitución requiere de un implemento que realiza la conexión a nivel léxico gramático, llamado nivel de la palabra, puesto que la cohesión toma la forma del mismo elemento en la lengua (palabra), pero distinto referente.

La esencia de la sustitución por lo tanto es el contraste. En esta se define un nuevo referente, y por ende no hay sustitución para nombres propios. La referencia implica la identidad de significado entre el elemento presupuesto y aquel que éste presupone. La sustitución implica la no identidad de significados.

La diferencia es mínima entre sustitución y elipsis. La elipsis se define como una sustitución por cero, de igual manera se podría definir a la sustitución como una elipsis explícita.

3.5.3 COHESIÓN LÉXICA

Dentro de la cohesión léxica podemos encontrar la reiteración y la colocación.

La reiteración es la repetición de un elemento léxico, o la ocurrencia de un sinónimo de la misma clase en el contexto de referencia. Es cuando tienen lugar dos ocurrencias con el mismo referente.

La colocación sucede cuando una palabra se asocia con otra perteneciente al texto precedente constituyendo una repetición de la primera. También puede ser un sinónimo de la primera o una palabra que tiende a ocurrir en el mismo ambiente. Halliday dice que la segunda palabra tiene coherencia con la primera y por lo tanto, contribuye a la textura.

3.5.4 CONJUNCION

Se basa en la idea de que existen en el sistema lingüístico formas de relación sistemática entre oraciones. Existe un número de posibles formas en las que un sistema permite a ciertas partes del texto estar conectadas con otras a través del significado. Estas relaciones lógicas se encuentran en las estructuras de la lengua en forma de coordinación, aposición, modificación, etc.

Las conjunciones específicas son *and, yet, then* y cada una de ellas puede ocurrir de manera interna o externa al texto. Estas conjunciones no dependen ni del significado referencial ni de la identidad o asociación de palabras. Las relaciones conjuntivas no son fóricas, sino que representan lazos semánticos entre los elementos constitutivos del texto.

3.6 ELEMENTOS DE COHESION

A continuación se presentan los elementos de cada uno de los planos de cohesión, tal y como los considera Halliday. Estos elementos son el nexo entre el enfoque que respalde a la enseñanza de comprensión de textos, con los métodos que se deben emplear dentro del salón de clases.

3.6.1 REFERENCIA

1. Pronominales.

a) singular, masculino	he, him, his.
b) singular, femenino	she, her, hers.
c) singular, neutro	it, its
d) plural	they, them, their, theirs

Desde el inciso a hasta el d, funcionando como
-no posesivo, como encabezado

**he/him
she/her
it
they/them**

-posesivo, como encabezado

**his
her
its
theirs**

-posesivo, como deíctico

**his
her
its
their**

2. Demostrativos y artículo definido.

a) Demostrativo, cerca	this/these, here.
b) Demostrativo, lejos	that/those, there, then.
c) Artículo definido	the

Del inciso a hasta el c, funcionando como:

-nominal, delctco o encabezado

this/these
that/those
the

-adverbio de lugar

here
there

-adverbio de tiempo

then

3. Comparativos

a) De identidad **same**

identical

b) De similitud **similar(ly)**

such

c) De diferencia **different**

other
else
additional

d) De comparación, cantidad

more
less
as many
ordinales

e) Comparación, cualidad

as + adjetivo
comparativos
superlativos

Desde el inciso a, hasta el inciso e, funcionando como:

-Delctico

Desde inciso a, hasta c.

-Numerativo

Sólo inciso d

-Epíteto

Sólo inciso e.

-Adjunto o modificador

Desde el inciso a, hasta el inciso e.

3.6.2 SUSTITUCION.

1. Sustitutos nominales.

- a) Para el encabezado nominal
one
ones
- b) Para el complemento nominal
the same
- c) Para el atributo
so

2. Sustitutos verbales

- a) Para el verbo
do
be
have
- b) Para el proceso
do the same
likewise
- c) Para la proposición
do so
be so
- d) Referencia verbal
do it/ that
be it/ that

3. Sustitutos para la cláusula

- a) Positivos
so
- b) Negativos
not

Incisos a y b, sustitutos de la cláusula funcionando como:

reporte
condicional
modal.

3.6.3 ELIPSIS.

1. Elipsis nominal

a) Deíctico como encabezado

- deíctico específico
- deíctico no específico
- post-deíctico

b) Numerativo como encabezado

- ordinal
- cardinal
- indefinido

c) Epíteto como encabezado

- superlativo
- comparativo

2. Elipsis verbal

a) Elipsis léxica (de derecha a izquierda)

- Total (todos los elementos omitidos excepto el primer operador)
- Parcial (sólo el verbo léxico omitido)

b) Elipsis del operador (de izquierda a derecha)

- Total (todos los elementos omitidos excepto el verbo léxico)
- Parcial (sólo omitido el primer operador)

3. Elipsis de la cláusula.

a) Elipsis proposicional.

- Total (todo el elemento proposicional omitido)
- Parcial (presente algún adjunto o complemento)

b) Elipsis modal.

- Total (todo el elemento modal omitido)

- Parcial (sujeto presente(es raro)).
- c) Ellipsis general de la cláusula (todos los elementos omitidos menos uno)
 - Wh- (sólo el elemento wh- presente)
 - Yes/no (sólo el elemento que expresa polaridad presente)
 - Otros (Otro elemento simple de la cláusula presente)
- d) Cero (toda la cláusula omitida)

Desde el inciso a hasta el d, cláusula elíptica funcionando como:

- Pregunta o respuesta
 - yes / no
- Pregunta o respuesta con wh-
- Elemento "reportado".

3.6.4 CONJUNCION

La letra E se refiere a la conjunción externa, y la letra I se refiere a la conjunción interna.

1. Aditiva

a) Simple (E/I)

- | | |
|--------------|-----------------------|
| -aditiva | and, and, also |
| -negativa | nor, and...not |
| -alternativa | or, or else |

b) Compleja, enfática (I)

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| -aditiva | furthermore, add to that |
| -alternativa | alternatively. |

c) Compleja, de-enfática(I)

by the way, incidentally.

d) Aposición (I)

- | | |
|------------------|--------------------------------|
| -expositiva | that is, in other words |
| -ejemplificativa | e.g., thus |

e) Comparación (I)

- | | |
|----------|---------------------------------------|
| -similar | likewise, in the same way |
| -disimil | on the other hand, by contrast |

2. Adversativa

a) Adversativa propia (E/I)

- simple
- + "and"
- enfática

**yet, though, only
but**

b) Contrastiva (I)

**however, even so, all the same
In (point of) fact, actually.**

c) Contrastiva (E)

- simple
- enfática

**but, and
however, conversely, on the other hand**

d) Corrección (I)

- de significado
- de palabra

**Instead, on the contrary, rather
at least, I mean, or rather.**

e) De destitución (I)

- cerrada
- final abierto

**In any/ either case
In any case/ anyhow**

3 Causal

a) General (E/I)

- simple
- enfática

**so, then, therefore
consequently**

b) Específica (E/I)

- razón
- resultado
- propósito

**on account of this
In consequence
with this in mind
for, because**

c) Causa revertida (I)

d) Causal, específica (I)

- razón
- resultado
- propósito

**It follows
arising out of this
to this end**

e) Condicional (E/I)

- simple
- enfático
- generalizado
- polandad revertida

**then
in that case, in such an event
under the circumstances
otherwise, under other circumstances**

f) Respectiva (I)

-directa **In this respect, here**
 polandad revertida **otherwise, apart from this, in other respects**

4. Temporal

a) Simple (E)

-secuencial **then, next**
 -simultánea **just then**
 -precedente **before that, hitherto**
in the end

b) Conclusiva (E)

c) Correlativas (E)

-secuencial **first...then**
 -conclusiva **at first/originally/formerly...finally/nor**

d) Compleja (E)

-inmediata **at once**
 -interrumpida **soon**
 -repetitiva **next time**
 -específica **next day**
 -durativa **meanwhile**
 -terminal **until then**
 -puntual **at this moment**

e) Temporal Interna (I)

-secuencial **then, next**
 -conclusiva **finally, in conclusion**

f) Correlativas (I)

-secuencial **first...next**
 -conclusiva **In the first place...to conclude with**

g) Aquí y ahora (I)

-pasado **up to now**
 -presente **at this point**
 -futuro **from now on**

h) Sumario (I)

-sumarizando **to sum up**
 -resumiendo **to resume**

5. Otros (continuativos)

now, of course, well, any way
surely, after all.

3.6.5 LEXICO

1. Mismo elemento.
2. Sinónimo o casi sinónimo (incluidos hipónimos)
3. Superordenados
4. Elemento general
5. Colocación

Desde el número uno hasta el cinco, haciendo referencia que es:

- idéntico
- inclusivo
- exclusivo
- sin relación

Esta reseña teórica, basada en la Lingüística de texto y el análisis de discurso, pretende servir de base conceptual para la elaboración de una propuesta de enseñanza de comprensión de lectura, que tiene como origen una definición objetiva de dicha habilidad, y una justificación teórica de cada uno de sus elementos. Pero esta propuesta también tiene una justificación práctica, que se expone en el siguiente capítulo y que consiste en un estudio de campo hecho en el Centro de Idiomas de la ENEP ACATLAN durante el semestre 92-1

CAPITULO IV
EL ANALISIS DE DISCURSO Y LAS METODOLOGIAS DE
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CIE

- 4.1 Planteamiento del problema
- 4.2 Observaciones
- 4.3 Hipótesis
- 4.4 Experimento
 - 4.4.1 Objetivo
 - 4.4.2 Instrumentos
 - 4.4.3 Población
 - 4.4.4 Condiciones de Aplicación
- 4.5 Resultados
 - 4.5.1 Análisis e interpretación.

CAPITULO IV
EL ANALISIS DE DISCURSO Y LAS METODOLOGIAS DE
ENSEÑANZA DEL INGLES EN EL CIE.

El análisis y la propuesta conceptual que se ha presentado en los capítulos anteriores tiene como justificación práctica, el siguiente estudio realizado en el Centro de Idiomas de la ENEP ACTALAN, durante el semestre 92-1. No se trata de criticar la brillante labor y el permanente esfuerzo del Departamento de Inglés, sino de proponer alternativas prácticas que partan de una análisis exhaustivo de las posibles opciones para satisfacer las necesidades de una comunidad exigente y en constante evolución.

En el Centro de Idiomas de la ENEP Acatlán se imparte el inglés a través de dos programas. El primero de ellos se basa en los enfoques que consideran a la lengua como un conjunto de habilidades. El Departamento de Inglés llama a este programa PG o plan global. Este programa contempla la formación del alumno en el marco de cuatro habilidades, a saber: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita.

El segundo programa, llamado CL o de comprensión de lectura, pretende capacitar al alumno para desarrollar las técnicas y estrategias adecuadas para la comprensión de lectura en inglés. Su enfoque no es muy claro, puesto que se intenta llegar a la comprensión de lectura sin tomar en cuenta las tres habilidades lingüísticas restantes.

Sin embargo, la mayor parte de las veces, los enfoques y métodos utilizados en la impartición del CL, son aquellos en los que la lectura es sólo un medio para crear situaciones comunicativas en inglés, y no un elemento de análisis y reflexión en español.

En el CL, el maestro y los alumnos utilizan el español todo el tiempo. Es decir,

que para exponer las estrategias de comprensión y su utilización, así como para verificar el nivel de comprensión del alumno, se utiliza sólo el español.

El PG está dividido en cinco niveles, con opción a un sexto nivel de carácter conversacional. Cada nivel tiene una duración de un semestre.

El CL está dividido en dos niveles y cada uno de ellos tiene una duración de un semestre.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se presenta es que debido a la falta de solidez y claridad respecto del enfoque y métodos que dan vida al programa de CL, existe un bajo rendimiento de los alumnos pertenecientes al mismo.

El principal atractivo de un programa de CL consiste en su brevedad. Muchos alumnos de la ENEP Acatlán tienen como requisito de titulación en sus licenciaturas, la acreditación de la comprensión de lectura del inglés a través de un examen.

Resulta más atractivo y práctico tomar un curso de inglés para un propósito específico. De lo contrario se cursaría un PG durante cinco semestres, para luego enfocar las estrategias específicas para acreditar el requisito.

Al cursar el programa CL, el alumno no tiene la garantía de pasar el examen de requisito, sin embargo, el curso pretende formar al alumno en el empleo estratégico de recursos para la comprensión de textos en inglés.

4.2 OBSERVACIONES.

Tomando como referencia los resultados obtenidos al final del semestre 92-I por parte de los alumnos del programa CL (ver apéndice I), podemos confirmar lo que sucede cada semestre con ellos.

Existe una gran deserción, como sucede en todos los demás programas del

departamento de inglés. Además, existe un grado de eficiencia muy bajo por parte de los alumnos frente a las necesidades funcionales reales de comprensión de textos en inglés. Eso lo podemos verificar a través del número total de aprobados (ver apéndice I)

A excepción del material que se utiliza para impartir los cursos de CL, no hay una consistencia metodológica para la identificación y uso de las estrategias de comprensión de textos

No obstante, hay en el departamento de inglés personal docente encargado de elaborar el material de evaluación parcial y final de los cursos

No existe una línea metodológica para impartir esos cursos, no existe una academia especializada en ello, sin embargo sí se trabaja en instrumentos de evaluación. Estos instrumentos están dirigidos a un alumno poco preparado para la comprensión de lectura.

Recientemente se ha creado una Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura, pero en el momento de llevarse a cabo este estudio, únicamente se llevaba a cabo la elaboración de exámenes para el área

4.3. HIPOTESIS

Si un alumno terminal de CL II no tiene los elementos suficientes del análisis del discurso, no podrá comprender un texto en inglés

Si un alumno es capacitado en los elementos de análisis del discurso exclusivos de su especialidad profesional, entonces podrá comprender cualquier texto en inglés acerca de dicha especialidad

Subhipótesis

Si aplicamos un mismo instrumento de evaluación de la comprensión de lectura a un grupo representativo de CL II y a otro de PG 5, entonces los resultados favorecerán a este último.

Si enfrentamos un grupo representativo de CL II y uno de PG 2 a un mismo

instrumento de evaluación de la comprensión de lectura, entonces los resultados serán equiparables.

4.4. EXPERIMENTO

4.4.1. OBJETIVO

En este experimento se pretende demostrar lo planteado en las dos subhipótesis, puesto que las hipótesis planteadas pertenecen a la intención general de todo este trabajo

Asimismo, se pretende demostrar en el segundo instrumento de esta parte experimental, el tipo de habilidades adquiridas por un alumno terminal de CL II.

Se espera demostrar que el bajo rendimiento del nivel CL II se debe a que utiliza los enfoques y métodos del programa PG, y para obtener un resultado satisfactorio necesitaría más tiempo de preparación, tal y como sucede en el PG.

4.4.2 INSTRUMENTOS (ver apéndice 2)

Los dos instrumentos empleados en el presente estudio se aplicaron en calidad de material piloto durante el semestre previo a desarrollarse, dentro de grupos y muestras de similares características a las del estudio final

Instrumento no 1

Está compuesto de un texto en inglés y 18 preguntas en español respecto a la información contenida en el mismo.

El texto fue construido con varios fragmentos de artículos tomados del periódico. Esto tuvo el objeto de utilizar inglés estándar, sin ningún tipo de nivel de dificultad. Se trata de un texto auténtico, sin embargo no tiene título a fin de no otorgar elementos de análisis demasiado obvios para el lector.

Se pidió que se contestaran en español para poner en igualdad de circunstancias a cualquier tipo de lector para que el idioma no fuera un

impedimento para demostrar la comprensión del texto

Las primeras doce preguntas pretenden comprobar el dominio de elementos de cohesión léxica, referencia y conjunción

Las seis preguntas restantes buscan comprobar el dominio de estrategias sociales, culturales y de discurso

Las dieciocho preguntas son abiertas porque al contestar libremente en español, se evita que el lector dependa de la referencia textual y de los patrones de evaluación comunes en CL, tales como la opción múltiple

Se pretende evaluar el número y características de las respuestas proporcionadas a cada una de las dieciocho preguntas. Adicionalmente, las primeras doce preguntas se medirán como correctas e incorrectas

Instrumento No. 2

Está compuesto por dos textos combinados, tomados de un catálogo de venta de productos de consumo. Es un texto auténtico en inglés y tampoco tiene título.

Consta de quince preguntas de evaluación de la comprensión de la lectura. Están escritas en español

La primera parte de la evaluación la forman diez preguntas: cinco de ellas son de opción múltiple y buscan evaluar las habilidades de cohesión léxica

Las otras cinco preguntas son de falso-verdadero y buscan evaluar la referencia textual.

La segunda parte del instrumento está formada por cinco preguntas abiertas, se contestan en español y pretenden evaluar la conjunción y las estrategias de comprensión del discurso (ver capítulo III).

El propósito de este instrumento es verificar el dominio de estas estrategias por parte del alumno de CL II, sin sacarlo de la estructura que él utiliza en sus cursos regulares: opción múltiple, falso-verdadero, y nula producción escrita, incluso en español.

Las primeras diez preguntas se evaluarán como correctas e incorrectas.

A las quince preguntas se les analizará respecto a la amplitud de opciones de respuesta otorgada, así como la extensión de las mismas.

4.4.3. POBLACION

El instrumento no 1 se aplicó en grupos representativos de CL II, PG 5 y PG 2. Se les llamará grupos terminales porque los instrumentos se aplicaron en la parte final del semestre

Con la aplicación de este instrumento se pretende demostrar las subhipótesis ya planteadas

El instrumento no 2 se aplicó en grupos representativos de CL II, exclusivamente

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el Centro de Idiomas de la ENEP Acatlán, durante el semestre 92-I

Se aplicó sobre muestras aleatorias simples, representativas de los niveles CL II, PG 2 y PG 5. Se tomaron aleatoriamente un número igual de grupos de cada nivel, del total de grupos dependientes del Departamento de Inglés.

Para el primer instrumento

De CL II se tomaron 15 grupos de un total de 15.

De PG 2 se tomaron 7 grupos de un total de 14.

De PG 5 se tomaron 8 grupos de un total de 12

Para el segundo instrumento.

De CL II se tomaron 5 grupos de un total de 15.

Para tomar estas muestras aleatorias no se consideró el horario de los grupos, ni el número de gente que comprendían. Esto se hizo para evitar la descompensación del número de muestras en caso de inasistencia y retardo.

Para el instrumento no. 1 se evaluaron 83 alumnos de 251 inscritos en PG 5, o

sea 33% de la población de esa categoría

134 alumnos de 547 inscritos en CL II, es decir 24.5% del total

142 alumnos de 395 inscritos en PG 5, o sea el 35% de esa categoría

Para el instrumento no. 2 se evaluaron 119 alumnos de 547 inscritos en CL II, es decir 21.57% de la población total de esta categoría

4.4.4. CONDICIONES DE APLICACION

Variables independientes

Tiempo

El tiempo para aplicar el instrumento es de sesenta minutos.

Idioma

El texto está en inglés, pero las preguntas están en español y se contestan en español también

Diccionario

No se puede utilizar el diccionario, pues no lo hemos considerado en este estudio como esencial para el dominio de las habilidades lingüísticas

Autenticidad

El inglés utilizado en los textos es auténtico, sólo que está transcrito a un formato de tipo examen

Preguntas Abiertas

Para evitar las limitantes de expresión

Variables dependientes

Amplitud de opciones de respuesta

En la primera parte del instrumento no. 1, evidenciarán la dispersión respecto a la cohesión léxica, la referencia y la conjunción.

Amplitud de las explicaciones

Indican una mayor confianza respecto al texto por parte del lector, mayor dominio de la cohesión textual y de las estrategias de la comprensión del discurso. Estas estrategias se verificarán en la segunda parte de ambos instrumentos de análisis.

La diferencia de sexo no fue considerada en el muestreo de la población porque no se considera importante para este estudio, tampoco se consideró importante la diferencia de horario entre un grupo y otro.

Los instrumentos se aplicaron bajo la presencia del profesor titular de cada grupo en el período previo al final del semestre 92 I.

4.6. RESULTADOS

4.6.1. ANALISIS E INTERPRETACION

Los resultados obtenidos tras la aplicación de los dos instrumentos se divide en dos partes.

La primera parte muestra los datos estadísticos comparativos de la primera sección del instrumento no. 1, así como los datos estadísticos del instrumento no. 2. Se había aclarado con anterioridad que la primera parte de cada uno de ellos se puede evaluar con respuestas correctas e incorrectas.

La segunda parte de los resultados consiste en la revisión comparativa minuciosa de las respuestas obtenidas en las dieciocho preguntas del instrumento no. 1, considerando la respuesta esperada y la gama de opciones más frecuentes, otorgadas por cada grupo experimental.

En esta parte también se revisan las respuestas de la segunda parte del instrumento no. 2, y se exponen los puntos débiles y fuertes del grupo

experimental del CL II.

a) Resultados.

Datos Estadísticos Comparativos (ver apéndice III)

Instrumento No. 1

Grupo PG 5

La moda fue de 7 de 12 aciertos, la mediana 7 de 12 aciertos y la media 6.56.

La desviación estandar fue de 2.2, es decir que un alumno típico de PG 5 obtiene de 4.3 a 8.7 aciertos en este instrumento de 12 aciertos

Grupo PG 2

La moda fue de 2 de 12 aciertos al igual que la mediana. La media del grupo fue 3.5. La desviación estandar fue 2.3, lo cual nos indica que un alumno regular de PG 2 obtiene desde 1.2 hasta 5.8 aciertos en este instrumento de 12 reactivos

Grupo CL II

La moda fue 3 de 12 aciertos, mientras que la mediana fue 4 de doce aciertos. La media de este grupo fue 3.8 aciertos, y la desviación estandar 1.9. Esto quiere decir que un alumno regular de CL II obtiene desde 1.8, hasta 5.8 aciertos de este instrumento de 12 reactivos

Datos Estadísticos

Instrumento No. 2

Grupo CL II

La moda de este grupo es 7 aciertos de 12, al igual que su mediana. La media es 6.7 y la desviación estandar 1.3. Esto indica que un alumno típico de CL II obtiene desde 5.3 hasta 8.1 aciertos en este instrumento de 10 reactivos.

A continuación se presenta el análisis y la discusión de los resultados obtenidos

por pregunta y por sección

Análisis Comparativo de Respuesta

Instrumento No. 1

(ver apéndice IV)

Primera Sección

PREGUNTA 1. ¿Qué alternativa sugieren los médicos para verificar el grado de avance del problema de Johnson?

RESPUESTA ESPERADA. El examen CD4 lymphocyte.

RESPUESTAS OBTENIDAS:

24.6% de PG 2 correctos.

32.08% de CL II correctos.

58.8% de PG 5 correctos.

39.4% de PG 2 sin respuesta.

27.6% de CL II sin respuesta.

9.6% de PG 5 sin respuesta.

Cabe señalar que hubo un porcentaje mínimo de respuestas sin sentido.

La mayoría de las respuestas en los tres niveles se referían a elementos encontrados en el texto aunque en párrafos distintos al correcto.

La amplitud de opciones de respuesta fue de 24 diferentes.

Lo destacado en estos resultados es la gran diferencia de porcentaje correcto en la respuesta por parte de PG 5 y CL II, pero además lo cercano que se encuentra

el porcentaje de PG2 con el de CL II

Para reforzar esta idea, basta con ver el comportamiento entre PG 2 y CI II en la sección sin respuesta.

PREGUNTA 2 ¿Cuál es el problema de Johnson y de qué tipo de relación se originó?

RESPUESTA ESPERADA. Johnson adquirió el SIDA a través de una relación heterosexual.

RESPUESTAS OBTENIDAS.

42 2% de PG 2 correctos

44 7% de CL II correctos

48% de PG 5 correctos

Otro porcentaje de variable de respuesta que se presentó, fue la de aquellos que sólo contestaron la primera parte de la pregunta

15 4% de PG 2

17 1% de CL II

12% de PG 5

Otra respuesta de interés comparativo es la de quienes además de la respuesta esperada, agregaron mayor información incluida en el texto, en referencia a "relaciones heterosexuales sin protección".

5 6% de PG 2

11 1% de CI II

26 5% de PG 5

Esto manifiesta un índice mayor de comprensión, y sobre todo, la capacidad de involucrarse internamente con el texto por parte de PG 5, pues como se verá en la estadística, aún a pesar de que la respuesta cero no tuvo un papel destacado en esta pregunta, la amplitud de opción de respuesta fue de 26.

PREGUNTA 3. ¿En qué etapa está el problema de Johnson?

RESPUESTA ESPERADA. Aún no se ha determinado.

RESPUESTAS OBTENIDAS.

5 6% de PG 2 correctos.

2 23% de CI II correctos

14 4% de PG 5 correctos.

Otra opción presentada y que constituye un diferencial destacado es la ausencia de respuesta:

30 2% para PG 2

22 3% para CL II

3 6% para PG 5

Se puede apreciar una gran cantidad de opciones de respuesta.

La pregunta busca la cualidad de los lectores de identificar la repercusión del elemento If, el cual elimina la posibilidad de afirmar cualquier cosa en específico. Se dió el caso de la opción en la que se afirma que el Magic se encuentra en la etapa inicial:

40 1% para PG 2

41 04% para CI II

63 8% para PG 5

Con esto se observó que a pesar de la capacidad de los alumnos de PG 5 en el plano léxico-estructural, su experiencia no es suficiente para dominar la cohesión textual por completo, pues nunca se les ha alertado para ello.

PREGUNTA 4. Según el texto, al declarar su problema, Johnso es comparado con otros individuos ¿Quienes son ellos, y por qué se hace esta comparación?

RESPUESTAS OBTENIDAS:

3.52% de PG 2 correctos

6.70% de CL II correctos

25.09% de PG 5 correctos

27.4% de PG 2 sin contestar

29.8% de CL II sin contestar

22.8% de PG 5 sin contestar

Una cantidad considerable de respuestas convergen en el mismo punto, dado que se utilizó información extratextual, aunque sin ningún resultado favorable por parte de CL II: "Comparado con heterosexuales expuestos a los mismo"

33.09% de PG 2

42.5% de CL II

34.9% de PG 5

Como ya se ha acotado, el comportamiento presenta una gran similitud por parte de los tres grupos, pues es evidente que en los PG no se hace énfasis en estrategias ni en actitudes respecto al texto, sin embargo, la capacidad lingüística obtenida, permite hallar un número significativo de respuestas correctas

La incertidumbre queda de manifiesto en las respuestas en blanco, como se seguirá observando en adelante.

PREGUNTA 5: ¿Cuál ha sido la actitud de los heterosexuales a partir de la noticia del problema de Johnson y a través de que lo podemos percibir?

RESPUESTA ESPERADA: Ha aumentado el número de llamadas por parte de ellos a las líneas de información y hospitales en busca de orientación respecto del SIDA.

RESPUESTAS OBTENIDAS:

40.8% de PG 2 correctos.
 35% de CL II correctos
 68.6% de PG 5 correctos.

21.1% de PG 2 sin respuesta.
 18.6% de CL II sin respuesta.
 2.4% de PG 5 sin respuesta.

15.49% de PG 2 "protegerse con condón"
 17.9% de CL II, misma respuesta.
 6.02% de PG 5, misma respuesta.

Estas respuestas nos dan una idea muy clara del extraordinario parecido en los comportamientos de los grupos PG 2 y CL II. Se supone que el CL II debería tener una mayor preparación para abordar el texto, mientras que los resultados de PG 5 demuestran superioridad. En esta pregunta se dió un margen de opciones de 29.

PREGUNTA 6: ¿A través de qué medio Johnso dió a conocer su problema?

RESPUESTA ESPERADA: A través de una conferencia de prensa

RESPUESTAS OBTENIDAS:

43.6% de PG 2 correctas
 45.5% de CL II correctas
 42.1% de PG 5 correctas

12.6% de PG 2 sin contestar
 5.97% de CL II sin contestar
 4.81% de PG 5 sin contestar

Dentro de las opciones de respuesta se presentó el distractor esperado: "El

programa de Arsenio Hall", en el cual se incrementó la frecuencia para PG 5.

8 45% de PG 2

8 95 de CL II

27 7% de PG 5

A pesar de este incremento, se puede seguir manteniendo la hipótesis planteada, pues dadas las características del enfoque de los cursos de PG y CL, se considera desfavorable para CL II encontrarse al nivel de PG 5. Ni siquiera sobrepasa el 50% de su grupo muestra.

La amplitud de opciones de respuesta fue de 33, siendo solo de diez en particular para el PG 5

PREGUNTA 7 En el ámbito comercial ¿Cómo se manifestó el público?

RESPUESTA ESPERADA. Se ha incrementado el interés hacia todos los productos relacionados con Johnson, tales como objetos coleccionables, etc

RESPUESTAS OBTENIDAS:

1 4% de PG 2 correctas

1 49% de CL II correctas

18 07% de PG 5 correctas

43 6% de PG 2 sin respuesta

29 8% de CL II sin respuesta

19 2 % de PG 5 sin respuesta

Una respuesta que refleja un intento de CL II para utilizar información fuera de texto, es la de "La gente aprendió más acerca del SIDA", respuesta que sin embargo, obtuvo la misma frecuencia en PG 5:

3 5% para PG 2

15 6% para CL II

15.6% para PG 5.

Estos comportamientos fortalecen la suposición de que los PG 2 y CL II obtienen niveles de respuesta similares. Mientras tanto, PG 5 muestra un nivel de comprensión bajo, pero aún superior al del CL II.

La amplitud de opciones de respuesta es de 44, donde PG 5 participó con 16, contra 26 de CL II.

PREGUNTA 8: ¿Bajo qué condiciones se esperaría un periodo largo de vida para Johnson?

RESPUESTA ESPERADA: Si la infección fue detectada en una etapa temprana y su caso es típico.

RESPUESTAS OBTENIDAS

0% de PG 2 respuesta correcta.

0% de CL II respuesta correcta.

21.6% de PG 5 respuesta correcta.

9.1% de PG2 sin respuesta.

14.1% de CL II sin respuesta.

3.6% de PG 5 sin respuesta.

Hay un gran porcentaje de respuestas parciales, por ejemplo, "Si su caso es típico sin síntomas serios, podrá vivir de 10, 15 o 20 años", lo cual refleja una falta de habilidad para extraer la información precisa en relaciones de cohesión interna:

33% para PG 2

24.6% para CL II

28.9% para PG 5.

Existe una gran amplitud de opciones de respuesta de 32, en donde PG 5 participa con 15, contra 18 de CL II y 21 de PG 2. Esto demuestra una falta de

habilidad compartida por parte de los tres grupos para hallar una cohesión completa. Sin embargo la ventaja de PG 5 radica en su capacidad léxica y de conjunción.

PREGUNTA 9 ¿Cuáles fueron algunas buenas noticias que el dió a conocer y a través de qué medio?

RESPUESTA ESPERADA Dijo a través de la prensa que su esposa y su bebé estaban sanos.

RESPUESTAS OBTENIDAS

0% de PG 2 correctos

10.4% de CL II correctos.

37.3% de PG 5 correctos

34.5% de PG 2 sin respuesta.

25.3% de CL II sin respuesta

9.6% de PG 5 sin respuesta.

Hubo un porcentaje considerable de respuestas incompletas, similar en PG 2 y CL II . En este caso demuestran que la comprensión de lectura no está sólo en el texto, sino en la asimilación de la pregunta también

35.9% de PG 2 no especificó el medio.

28.3 % de CL II, mismo caso

25.3 % de PG 5, mismo caso.

Aquí podemos observar que ninguno de los tres grupos está familiarizado con las estrategias de comprensión textual, sin embargo, PG 5 sigue siendo superior por su dominio de elementos de cohesión.

PREGUNTA 10: ¿Cuál es la incógnita que se plantea en este momento el equipo, según el texto?

RESPUESTA ESPERADA: El futuro del equipo sin Johnson.

RESPUESTAS OBTENIDAS:

27.4% de PG 2 correcto

34.3% de CL II correcto.

74.6% de PG 5 correcto

36.6 % de PG 2 sin respuesta.

26.1 % de CL II sin respuesta.

9.6% de PG 5 sin respuesta.

Se dieron algunas otras respuestas interesantes por parte de una frecuencia alta de PG 2 y CL II, los cuales muestran un comportamiento similar (ver apéndice IV), especialmente en la amplitud de opciones de respuesta. En este caso se observan 20 opciones diferentes, en las cuales PG 2 participo en 18, CL II en 12 y PG 5 solamente en 8, pero este último concentro 75 % de su frecuencia en la opción correcta, lo cual confirma una vez más nuestras presunciones iniciales.

PREGUNTA 11: ¿Cuál es la recomendación de Johnson para el público?

RESPUESTA ESPERADA: Utilizar el condón.

RESPUESTAS OBTENIDAS:

52.8 % de PG 2 respuesta correcta.

61.1 % de CL II respuesta correcta.

81.9% de PG 5 respuesta correcta.

Este hecho nos hace suponer que nuestros planteamientos acerca de las carencias de los grupos de CL son ciertos, porque se hubiera dado el caso que al

incrementarse los resultados, tanto para PG 2 como para PG 5. CL hubiera guardado una proporción muy cercana al primero de estos

Es significativa también la ausencia de respuesta

25.3% para PG 2

14.9% para CL II

9.6% para PG 5

Con esto queda demostrada la superioridad de PG 5 en el aspecto de coherencia estructural y de manejo de elementos de cohesión

PREGUNTA 12 ¿Qué recomendación hacen los médicos de Johnson acerca de la actividad física?

RESPUESTA ESPERADA Indican que podría ser demasiado para él

RESPUESTA OBTENIDA

40.1% de PG 2 correcto

41.7% de CL II correcto

38.5% de PG 5 correcto

Se observa un equilibrio de conductas, sin embargo se puede matizar con el grado de respuestas en las que se dice exactamente lo contrario

30.2% para PG 2

29.8% para CL II

49.3% para PG 5

Se puede agregar que 13.3% de PG 2 no contestó, mientras que 15.6% de CL II no lo hicieron y sólo 3.6% de PG 5 dejó de hacerlo

El margen de amplitud fue solo de diez opciones de respuesta, en las que participó PG 5 en la mitad de ellas, CL II en ocho y PG2 en todas

Esta pregunta ofreció poca discriminación, sin embargo, deja entrever un rendimiento muy parecido entre los tres grupos, lo cual no es un indicador de la

capacidad de los especialistas en comprensión de CL II, sino todo lo contrario.

SEGUNDA SECCION

En esta sección, el criterio de evaluación o de observación cambia hacia parámetros de frecuencia en respuestas con las siguientes características:

- Ninguna respuesta.
- Longitud de respuesta
- Coherencia de la respuesta
- Número de ideas expresadas
- Título alegórico, analítico o sintético. n

El enfoque de las preguntas depende de la comprensión del texto a nivel de estrategias de comprensión global

PREGUNTA 13. En por lo menos diez palabras expresa la idea central del texto .

RESPUESTA ESPERADA. Que se cumpla la expectativa de longitud de respuesta.

RESPUESTA OBTENIDA. A pesar de la posibilidad de utilizar información fuera del texto, se encontró 7.7. % para Pg 2, 19.4 % de CL II y 3.6 % para PG 5 de respuestas muy por debajo del límite expuesto.

Por otro lado, cabe hacer notar que se esperaba una longitud de respuesta mayor, dado que el texto está compuesto de párrafos de diverso origen y era difícil hacer al síntesis; sin embargo se encontró una tendencia inversa:

Más de diez palabras:

28.1% para PG 2

24.6 % para CL II

53 % para PG 5

Mientras que la tendencia a acortar la frase fue

51 4% de PG 2

47% de CL II

33 7 % de PG 5

La frecuencia de respuesta demasiado corta fue dominada por CL II.

7 7 % PG 2

19 4 % CL II

3 6% PG 5

Cabe resaltar que la ausencia de respuesta fue proporcional para los tres grupos.

PREGUNTA 14. A tu entender, cuáles son las ideas centrales que sustentan esta idea central.

RESPUESTA ESPERADA. Se esperaba una confirmación de lo expuesto en la pregunta anterior.

RESPUESTAS OBTENIDAS. Las respuestas evidencian la falta de coherencia de personas que no saben mantener una línea de respuesta y no logran manifestar la mínima comprensión del texto.

La ausencia de respuesta se manifestó de la siguiente forma.

26 7% de PG 2

16 4 % de CL II

19 2 de PG 5

El incremento que se observa por parte de los tres grupos es consistente, pasando de la frecuencia de una sola idea a la de dos, incluso, la opción de dos ideas como respuesta, alcanza su máxima frecuencia en los tres grupos:

22.5% para PG 2

31.3% para CL II

27.7% para PG 5.

La frecuencia decrece en la medida que el número de ideas de la opción de respuesta va aumentando, aunque al final, el repunte en más de cuatro ideas por parte de PG 5 es mayor.

Esto confirma el resultado de la pregunta anterior

28% para PG 2

14.9% para CL II

8.4% para PG 5

El resultado, además confirma la falta de habilidad de PG 5 para sintetizar y expresar sus ideas en español

PREGUNTA 15 ¿Qué conclusiones nos da el autor?

RESPUESTA ESPERADA: Ninguna

No puede haber conclusiones, ni un sólo autor para todo el texto. El talento para descubrir esto solo lo daría la convivencia prolongada con la lengua extranjera, o el adecuado entrenamiento en los elementos de análisis de texto. Esta es la razón por la que ninguno de los tres grupos tendría opción a manifestar una frecuencia de respuesta que respaldara contundentemente nuestra hipótesis:

0% para PG 2 correcto.

0% para CL II correcto

2.4% para PG 5 correcto.

Sin embargo, los tres grupos trataron de dar una conclusión con una frecuencia similar:

52.1% para PG 2

37.3% para CL II

24% para PG 5.

PREGUNTA 16: ¿Qué título le pondrías al texto?

RESPUESTA ESPERADA No es posible poner un sólo título breve, por ello, esperabamos títulos explicativos

RESPUESTAS OBTENIDAS

20 4 % de PG 2 explicativo

20.1 % de CL II explicativo

24 09% de PG 5 explicativo

19 7% de PG 2 sin respuesta

10 4% de CL II sin respuesta

13 2 de PG 5 sin respuesta

La pregunta no alcanzó el grado de discriminación que se esperaba, pero de alguna manera pone de manifiesto los cercanos del nivel de dominio del análisis de texto por parte de los tres grupos

PREGUNTA 17: ¿En qué tipo de publicación apareció este texto, y por qué? (deportiva, informativa , médica)

RESPUESTA ESPERADA. En las tres por su pluralidad de tópicos.

RESPUESTAS OBTENIDAS: Las opciones de respuesta mantienen una frecuencia muy parecida, lo único peculiar fue acerca de la respuesta correcta, pues las respuestas fueron muy parecidas para CL II y PG 5

2.1% de PG 2 correcto

3 73% de CL II correcto

4.8% de PG 5 correcto

PREGUNTA 18: ¿Crees que el texto va al fondo de un problema en especial acerca del mismo asunto, o toca varios puntos de interés relacionados con el mismo tema, por qué?

RESPUESTA ESPERADA: Toca varios puntos sobre el mismo tema.

RESPUESTA OBTENIDA:

48.5 % de PG 2 correcto.

67.1% de CL II correcto

67.4 % de PG 5 correcto.

Esta respuesta sigue confirmando el nivel tan parecido entre PG 5 y CL II en cuanto a la comprensión de lectura, sólo en casos aislados, pues en general se puede observar la superioridad de PG 5, a pesar de no ser especialistas.

El nivel de respuesta de CL II se incrementa cuando se trata de las habilidades de tipo estratégico, culturales y sociales, en donde se supone que tienen más experiencia. Sin embargo, y apesar de no contar con un nivel óptimo de comprensión del texto, el grupo PG 5 ofrece un nivel similar, y en algunos casos un poco superior.

No debemos dejar de comentar, además el nivel de PG 2 que en general, es más apróximado al de CL II, a lo largo de todo el instrumento

Con este instrumento queda demostrado que existen fallas en el análisis de texto por parte del grupo CL II

RESULTADOS
ANALISIS DE RESPUESTA
INSTRUMENTO NO 2
(ver apéndice IV)

PRIMERA PARTE

SECCION A

PREGUNTA 1 El programa está formulado para

RESPUESTA ESPERADA: Dos semanas(b)

RESPUESTAS OBTENIDAS: 77 5% Correcto.

PREGUNTA 2 El centro de investigación en la Prevención de enfermedades pertenece a la

RESPUESTA ESPERADA: Universidad de Stanford(b)

RESPUESTA OBTENIDA: 80 8% contestó correctamente

PREGUNTA 3. El programa del que hablan lo realizó..

RESPUESTA ESPERADA: Como se habla en el texto de dos productos diferentes y de dos autores diferentes, se esperaba una respuesta dividida entre la población, sin embargo de entre las opciones correctas (b) o (c).

88 3% opción (b)

10% opción (c)

PREGUNTA 4: La gente no vuelve a su estado anterior porque los termostatos..

RESPUESTA ESPERADA: (B) Baján.

RESPUESTA OBTENIDA:

47 5% correctos.

Lo cual es un índice demasiado bajo para una pregunta cerrada.

PREGUNTA 5 El programa consiste en...

RESPUESTA ESPERADA (b) Cambio de hábitos alimenticios y actividad física moderada

RESPUESTA OBTENIDA.

64.1% Correcto

En esta sección del instrumento se observó un rendimiento bajo del grupo CL II, pues a pesar de observarse una mayoría de respuesta correcta, no es lo suficientemente amplia, por ser preguntas cerradas.

SECCION B

PREGUNTA 1 SuberVision recomienda una dieta rigurosa.

RESPUESTA ESPERADA Falso

RESPUESTA OBTENIDA. 70.8% correcto

PREGUNTA 2. Según Dennis Remington, sin dieta no haya los resultados esperados.

RESPUESTA ESPERADA Falso

RESPUESTA OBTENIDA. 55.8% correcto.

PREGUNTA 3. La experiencia de Kennedy fue decisiva en el desarrollo de CyberVision.

RESPUESTA ESPERADA. Falso.

RESPUESTA OBTENIDA. 61.6% correcto.

PREGUNTA 4. El problema principal es provocado por una combinación de debilidad muscular y mala postura.

RESPUESTA ESPERADA. Verdadero

RESPUESTA OBTENIDA 88.3 % correcto

PREGUNTA 5 SyberVision ha ayudado a más de 200,000 personas.

RESPUESTA ESPERADA Falso

RESPUESTA OBTENIDA 46.6% correcto

En esta sección encontramos un saldo negativo, con un nivel de diez respuestas que sólo en una ocasión alcanza a remontar el 80% de la población con opción correcta

SEGUNDA PARTE

PREGUNTA 1 : ¿Qué producto se está vendiendo y para qué sirve?

RESPUESTA ESPERADA Tenemos dos opciones, las cuales esperamos se presenten con frecuencia dividida, o por el hecho de ser respuestas abiertas, nos hablen de los dos productos

RESPUESTA OBTENIDA

Producto para bajar de peso 41.6%

Producto para dolor de espalda 1.6%

Respuesta combinada 0.8%

Esto nos muestra la falta de elementos de análisis del texto por parte de CL II.

PREGUNTA 2: ¿Quién promueve este programa?

RESPUESTA ESPERADA: No está especificado en el texto.

RESPUESTA OBTENIDA: Stanford University Center in Disease Prevention, 65%.

PREGUNTA 3 : ¿Quién es el creador(creadores) del programa?

RESPUESTA ESPERADA: Remington & Fisher y Hans Kraus.

RESPUESTA OBTENIDA. Remington & Fisher, 90%

Hans Kraus, 9.16%

PREGUNTA 4: ¿En qué tipo de publicación apareció este texto y por qué?

RESPUESTA ESPERADA En una de interés general, por la carencia de profundidad de tratamiento de los temas, además de lo superficial de los ejemplos

RESPUESTA OBTENIDA.

Hubo una amplitud de siete opciones de respuesta, en donde sobresale el 28.3% de respuestas cercanas a la esperada

PREGUNTA 5 ¿Qué características tiene el público al que va dirigido el programa?

RESPUESTA ESPERADA. Opinión dividida o combinada entre obesos y con problemas de espalda.

RESPUESTA OBTENIDA.

Obesos. 57.5%

Con dolor de espalda. 0.83%

Combinación : 5.83%

Por los argumentos que ya se han mencionado a lo largo del análisis de resultados, se puede concluir que las hipótesis planteadas en este modelo experimental quedan comprobadas.

La importancia de la información obtenida a través de los instrumentos utilizados realfirma la intención de este trabajo de presentar un nuevo planteamiento para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Es labor del siguiente capítulo plantear las soluciones al problema demostrado a través del modelo experimental. Se buscará proponer un modelo fundamental, tomando como referencia fundamental el marco teórico ya presentado, y que se sustente principalmente en el análisis de texto.

1111

3
1111

CAPITULO V

**NUEVAS BASES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPRENSION DE
LECTURA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.**

CAPITULO V
NUEVAS BASES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPRENSION DE LECTURA
DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Comprensión de lectura es la adecuada aplicación por parte del lector, de todos aquellos recursos necesarios para que, de acuerdo con sus necesidades e intereses, pueda reconstruir el mensaje codificado en forma escrita.

La definición que hemos propuesto en este estudio, hace referencia a los objetivos que persigue la enseñanza y dominio de la comprensión de lectura. Además, alude a los recursos necesarios por parte del lector para la decodificación del mensaje escrito.

Estos recursos ya mencionados en la disertación planteada, sirven de sustento para una nueva propuesta de enseñanza de la comprensión de lectura.

El alcance de la comprensión depende de la experiencia lingüística del lector, así como de su formación cultural.

La parte operacional de nuestra definición se apoya en dos ejes: el lingüístico y el cultural.

Tales ejes no se plantean en un sentido general, sino que encuentran sus límites en el interés, la formación cultural y la utilidad funcional de cada lector.

Además de estos elementos, que sólo se refieren a la suma de habilidades del lector, se debe considerar la parte metodológica. Es decir, la forma en la que se enseñará al estudiante a convertirse en un lector eficiente.

Refiriéndose al eje lingüístico, el enfoque que se propone en este trabajo, sólo considera información estructural que sea sensible al contexto. Esta información

debe considerar formas inductivas y deductivas de carácter flexible para poder procesar la información

La base del análisis estructural debe ser cambiada hacia la del análisis textual a través de elementos de cohesión ya mencionados en el capítulo III.

El eje lingüístico debe considerarse a través de la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica. En dicho capítulo, se enumeran los elementos funcionales correspondientes a las partes integrantes de la cohesión. Se enumeraron tomando en consideración que representan los elementos del discurso que con mayor frecuencia deben ser utilizados en el análisis textual con el objeto de lograr la comprensión

Los elementos de cohesión son considerados como la única información lingüística necesaria y suficiente, con la que debe contar el estudiante para la reconstrucción del mensaje codificado a través de un texto

Al considerar como únicos estos elementos lingüísticos, debemos referirnos al eje cultural como el complemento para dotar al alumno de una panorámica más precisa de los textos a los que se enfrenta. Porque se parte de la idea de que los textos que alumno pretenderá leer, serán los más allegados a sus necesidades profesionales, o del área académica de su interés. De tal manera, que la mayor parte de las veces, los textos a estudiar posean las mismas características, formatos, temática y caracterología que los que ellos ya han empleado en sus áreas de estudio o de trabajo.

Podemos apreciar que el referirnos a dos ejes tanto el cultural como el lingüístico, se hace alusión a las estrategias mencionadas ya en este trabajo y adjudicadas a Van Dijk.

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, las tendencias tradicionales enfocadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera ofrecen posibilidades para que el alumno desarrolle ciertas habilidades y especialmente

dentro de la comprensión de lectura, alcance un cierto dominio, superior al logrado por el alumno que tiene su interés centrado solamente en la comprensión de lectura como meta única

Las limitantes no están en el alumno sino en el tipo de elementos que se le proporcionan dentro del curso para poderlo preparar para una comprensión que se ha caracterizado tradicionalmente como total

Nos referimos al término *total*, porque tanto en la ENEP Acahualtán, como en muchos otros centros de idiomas en México se ofrecen cursos con la premisa de poder llegar a la comprensión, olvidándose de la producción, es decir, el uso de las habilidades receptivas sin necesidad de pasar por las productivas

La palabra *total*, en el sentido de querer ofrecer una gama ilimitada de textos a la comprensión del estudiante, sin tener otra restricción que las necesidades de éste. Es así como comienzan los errores de aprendizaje y de adquisición de habilidades receptivas, pues ni siquiera se ofrecen dentro de tales cursos textos realmente auténticos orientados a las necesidades del lector

Se espera como meta fundamental, que el alumno comprenda cualquier texto auténtico en inglés sin importar incluso, la extensión del mismo

Consideremos estos, como cursos como globalizantes que tratan de crear comprensión integral, dotando al alumno de elementos analítico-gramaticales que carecen de fuerza al llegar a sus manos. Por falta de refuerzos, se convierten en fórmulas funcionales, en soluciones ad hoc para un texto en especial. Se procura trabajar de lo particular a lo general, tratando de encontrar el elemento funcional dentro del texto

Debemos mencionar que no se trata de un procedimiento incorrecto del todo, sólo que para poder llegar a cubrir la totalidad de nociones del inglés y sin refuerzo alguno para poder dominarlas, se necesitaría una frecuencia de sesiones muy alta, constante y utilizando una cantidad muy grande de textos. No es posible lograr un

objetivo como éste en dos semestres de aproximadamente cuatro horas semanales de clase. Y consideremos también, la imposibilidad de mantener la motivación del alumno respecto a la funcionalidad del texto y a la memorización excesiva de elementos de análisis.

El presente estudio ha resaltado el desempeño de los estudiantes intermedio-avanzados de inglés en la ENEP Acatlán en el semestre 92-1, en el sentido de que dentro de sus propias limitaciones, demostraron un grado superior de dominio de habilidades para comprender el discurso escrito.

Ya se mencionaba con anterioridad que dentro de las metas de un estudiante de un curso general o plan global de inglés, probablemente la menos buscada se la de la comprensión de lectura. Recordemos que los objetivos de PG y CL son el dominio del discurso oral en el primero, y el discurso escrito, en el segundo.

Sin embargo, el desempeño ya referido por parte de los estudiantes de PG en la habilidad lectora, presenta deficiencias en las habilidades receptoras. Sus estrategias están orientadas básicamente al estudio del léxico y la traducción literal, lo cual le brinda una comprensión parcial, pero de una trascendencia limitada para el aprendizaje de las estrategias necesarias para el dominio pleno de dichas habilidades. Recordando los términos ya mencionados, utilizan mejor sus estrategias lingüísticas que las culturales.

El estudiante de PG, solamente busca la comprensión y el dominio integral de la lengua para la comunicación. incidental. La busca en un sentido demasiado amplio, en donde la combinación de habilidades receptoras y productivas, así como el apoyo del uso de los sentidos simultáneos (oído, vista, etc.) y el empleo de elementos supralingüísticos, permiten que en la práctica frecuente y en la interacción sociolingüística el hablante adquiera mayor dominio, y la práctica le reporte mayor destreza.

En la comprensión de lectura, el interés del estudiante respecto al texto, está directamente relacionado con su actividad académica, con su campo de conocimiento. Su motivación intrínseca estará relacionada con las necesidades que dichas actividades y campos de conocimiento le marquen, mientras que en el enfrentamiento constante de él mismo hacia el texto no garantizará una comunicación exitosa.

Fuera del maestro no hay ningún indicador inmediato que le ayude a ubicar el nivel de comprensión que posee. Es hasta la retroalimentación tardía, cuando se dará un fallo acerca del logro de sus objetivos. Tardía, porque se presenta en la práctica profesional, casi siempre lejos de nuestro alcance como docentes.

Por ello, la propuesta central radica en la creación de un programa de comprensión de lectura enfocado al estudiante o profesionista clasificado por áreas específicas tanto de esfera de acción como de necesidades típicas.

De ser así, el curso de comprensión de lectura podría tener dos semestres de duración total, con cuatro horas semanales de asesoría. Sin embargo el nombre del mismo tendría que cambiar y brindar una idea más honesta: no se trata de comprensión de lectura, lo cual implica una aprehensión integral.

Si nos basamos en la definición dada al principio de este capítulo, se buscarán por un lado, la enseñanza de técnicas de comprensión específicas del área de interés. Se manejará solamente la gama de textos de interés del área intelectual-profesional del individuo.

Finalmente, se aplicarán los elementos del análisis de discurso como medidas prácticas y no de implicación analítico-estructural.

Como técnicas de comprensión específicas, se manejará el espectro de recursos léxicos, estilísticos y de apoyo gráfico de cada área.

Estos elementos de análisis coadyuvarán a la concepción del texto como un todo integral, susceptible de comprensión y del cual sólo interesa la información requerida de manera precisa por el lector

Los cursos deberán llamarse

ESTRATEGIAS DE COMPRENSION DE LECTURA PARA TEXTOS MEDICOS,
ESTRATEGIAS DE COMPRENSION DE LECTURA PARA TEXTOS DE
CIENCIAS POLITICAS,
ESTRATEGIAS DE COMPRENSION DE LECTURA PARA TEXTOS DE
RELACIONES INTERNACIONALES, etc

Se trata del uso de estrategias comunes, aplicadas a textos de características diferentes, tanto en fondo como en forma

Dependiendo de las necesidades de la población del lugar al que pretenda servir el centro de idiomas

Existe la problemática latente de encontrar las necesidades reales de cada área de conocimiento a pesar de tener algo en común, unas con otras, poseen un léxico y terminología especializada y una terminología particular.

Debemos agregar la selección de los textos adecuados por su tipicidad y frecuencia de uso. Estos dos aparentes obstáculos, son de sencillo arreglo: en la ENEP Acatlán se cuenta con un público cautivo, del cual se puede obtener información precisa a través de encuestas y otros canales, dirigidos no sólo a los individuos, sino a las coordinaciones y jefaturas de programa.

El objetivo principal es ofrecer un curso compacto, de alto contenido práctico, de gran precisión, y eficiente. Un curso con objetivos bien delimitados, y de aplicación práctica.

Paulatinamente se debe dejar de ofrecer un curso disperso que busca la interdisciplinariedad En el que se corre el riesgo de orillar al alumno a la confusión conceptual, a la mala traducción, a la falsa apreciación. Además, puede orillar al

docente a la instrumentación de un curso de gramática estructural, debido a su poca familiaridad con los elementos del análisis de discurso. Se debe prevenir el riesgo de confiar el destino de un curso corto, a materiales y análisis de poca calidad comunicativa que impiden la especialización y finalmente la comprensión.

Delimitemos las diez bases que nos han de servir en un futuro a instrumentar los lineamientos de un nuevo curso de comprensión de lectura en la ENEP Acahán.

- 1° Preferir la preparación de un especialista en el idioma acerca de la temática de la carrera o área de conocimiento a tratar, que preparar profesionistas de distintas áreas en la lengua meta.
- 2° Proponer a los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés para cumplir con el primer punto. Su formación universitaria coincide con las estrategias retomadas de Van Dijk: eje cultural y eje lingüístico.
- 3° Diseñar cursos especializados por área de conocimiento o por carrera.
- 4° Limitar el número de textos a utilizar en el curso. Utilizar solamente aquellos referidos a la temática de la carrera, en especial atendiendo a la necesidad de consulta real.
- 5° Programar períodos de entrenamiento corto. Cursos intensivos de ocho semanas. Dos semanas de entrenamiento. Seis semanas de práctica real. Un texto por sesión.
- 6° Utilizar técnicas de análisis de elementos de cohesión y coherencia.

7° Utilizar técnicas de memorización de vocabulario técnico del área, además de la creación de glosarios de términos específicos a cada área de especialización.

8° Fomentar el reconocimiento y memorización de pautas de tipología de textos.

9° Promover estrategias (subhabilidades específicas).

10° En este sentido, no llamarle **Curso de Comprensión de Lectura**.

A la luz de nuestra definición de comprensión de lectura, debe

llamarse **Taller de Subhabilidades Específicas (T.S.E.)**

o **Taller de Análisis de Textos Orientados (T.A.T.O.)**

CONCLUSIONES

Es un hecho que los planteamientos conceptuales y metodológicos en un centro de idiomas, deben incorporar en forma paulatina y progresiva los elementos innovadores en el campo de la lingüística aplicada. Estos elementos pueden ser de origen externo, producto del intercambio y de la búsqueda individual o colectiva. Pero también pueden ser producto de la investigación y el análisis, motivados por las necesidades internas de la institución.

La búsqueda de soluciones y propuestas, para satisfacer dichas necesidades, en ocasiones generan críticas y roces. La intención de este trabajo no ha sido el criticar la labor y el esfuerzo del departamento de inglés. Por el contrario, surge a instancia de las necesidades percibidas a través de una investigación llevada a cabo durante el semestre 92-1 y pretende colaborar de manera objetiva a la satisfacción de tales necesidades.

En efecto, la elaboración de un programa integral que comprenda los criterios, la planeación, y el material correspondiente para la aplicación de los conceptos señalados en este trabajo, quedan como sugerencia para futuros esfuerzos de carácter individual o colectivo.

Las diecisiete conclusiones que presento a continuación, reflejan lo encontrado durante la investigación, y la propuesta que debe quedar como estafeta para que el interesado en área, al refinar algunos conceptos aquí expuestos, los pueda aplicar en la elaboración de un curso de comprensión de lectura, no sólo en la ENEP ACATLAN, sino en cualquier ámbito donde sea indispensable un curso breve, objetivo y eficiente.

- * Más que definir el término leer, se debe definir el conjunto de elementos que lo componen. Dichos elementos nos ayudan a definir el cómo y para qué fines se debe leer.
- * Comprender es el producto de emplear adecuadamente las fuerzas componentes, que se originan no solo en las estrategias(subhabilidades), sino en la esencia misma de la lingüística y del análisis de discurso.
- * Leer y comprender van de la mano y son actividades concomitantes en un mismo objetivo: la articulación de subhabilidades específicas respecto al discurso para el logro de los objetivos específicos de cada individuo.
- * Modelos planteados para la comprensión del discurso nos dan la pauta para pensar que según el interés y la necesidad del lector se deben aplicar las estrategias y subhabilidades necesarias. Leer y comprender son unidades idénticas y complementarias.
- * Lectura es el discurso de un emisor desconocido o conocido, manifestado a través de signos lingüísticos escritos, los cuales son articulables y por ello mismo descifrables a través de ciertos códigos.
- * Las metodologías convencionales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, consideran este tipo de discurso escrito como un pretexto adecuado para el dominio del inglés. Lo utilizan como un incentivo del estudiante para disminuir sus elementos afectivos que pueden inhibir sus habilidades receptoras.

* La comprensión de lectura debe tener una naturaleza sienta si se trata de un curso específico de comprensión de texto.

*** *Comprensión de lectura es la adecuada aplicación por parte del lector, de todos aquellos recursos necesarios para que, de acuerdo a sus necesidades e intereses, pueda reconstruir el mensaje codificado en forma escrita.***

* Se debe comenzar el análisis de discurso, enseñando al alumno a concebir el texto o discurso como un todo funcional (enfocado a propósitos específicos)

* El profesor debe replantear su concepto de lengua, respecto al discurso escrito

* La relación de cohesión estructural y cohesión textual son simplemente criterios de análisis que nos llevan a comprender el nivel de interconexión entre lo formal de la lengua y su relación con el mundo, es decir el fondo y la forma

*Todas las estructuras mencionadas por Van Dijk nos ayudan a brindar una mejor posición del alumno frente al texto. Es necesario conocer la tipología del texto para aplicar las estrategias complementarias al análisis sintáctico, llamadas también Estrategias de la Comprensión del Discurso

* Si un alumno terminal de CL II no tiene los elementos suficientes del análisis de discurso, no podrá comprender cualquier texto en inglés

* Si un alumno es capacitado en los elementos del análisis del discurso exclusivos de su especialidad profesional, entonces podrá comprender cualquier texto en inglés acerca de dicha especialidad

*El bajo rendimiento del nivel de CLII se debe a que utiliza los enfoques y métodos del programa PG y para obtener un resultado satisfactorio necesitaría más tiempo de preparación, tal como sucede en el PG.

* Los ejes a seguir hacia un nuevo planteamiento de la Enseñanza de la Comprensión de Lectura se basa en las estrategias culturales y lingüísticas de Teun A. Van Dijk.

* Los cursos de comprensión de lectura deberían ser llamados **Talleres de Subhabilidades Específicas (T.S.E.)** o **Talleres de Análisis de Textos Orientados (TATO)**

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, Jean Claude, Analyse de Discours et Lecture de Textes de spécialité**
Mireille Darot, 1977.44p.
- Bernardez, Enrique, Introducción a la Linguística del Texto.**
ESPASA-CALPE, 1982
- Brown, H. Douglas, Principles of Language Learning and Teaching.**
Prentice Hall, 1980.
- Carney, Thomas.F., Content Analysis: A Technique for Systematic Inference from Communications. London:**
B.T. Bastford, 1972.343p.
- Celce Murcia, Marianne, Teaching English as a Second or Foreign Language.**
Lois MacIntosh Editors, USA, 1979.
- Coquet, Jean Claude, Semiotic Literature: Contribution a l'Analyse Semantique du Discours. Paris: Mame, 1973.268p.**
- Corder, S. Pit, The Edinburgh Course in Applied Linguistics,**
Volume Three, Oxford University Press, London, 1974.
- Coulthard, Malcom, An Introduction to Discourse Analysis.**
London: Longman, 1977, 196 p.

Cromble, Winifred. Process and Relation in Discourse and Language Learning,
Oxford; Oxford University, 1985, 250 p.

Diccionario Enciclopédico ESPASA CALPE, Editorial ESPASA-CALPE,
Madrid, España, 1979, tomos VII, X y XV.

Diccionario Larousse de Sinónimos y Antónimos, Editorial Larousse,
México, D.F., 1986, primera edición.

Dijk, Teun A. Van. Discourse and Literature, Amsterdam: John Benjamins,
1985. 245 p.

-----, Estructuras y Funciones del Discurso: Una Introducción
Interdisciplinaria a la Lingüística del Texto y los
Estudios del Discurso, Tra. de Myra Gann,
México, Siglo XXI, 1981, 161 p.

-----, Grammars and Descriptions: Studies in Text
Theory and Text Analysis, edited by Teun A.
Van Dijk and Janos S. Petofi.—Berlin: W de
Gruyter, 1977. 405 p.

-----, Handbook of Discourse Analysis, Ed. by Teun A. Van
Dijk—London Academic, 1985.

- _____, La Ciencia del Texto: Un Enfoque Interdisciplinario,
Tr. de Sibilla Hunzinger; Supervisión de Roberto Bein.
Barcelona, Paidós, 1983, 305 p.
- _____, Some Aspects of Text Grammar: A Study in Theoretical
Linguistics and Poetics, The Hague: Mouton, 1972, 375p.
- _____, Strategies of Discourse Comprehension, Orlando:
Academic, 1983. 418p.
- _____, Text and Context: Explorations in the Semantics and
Pragmatics of Discourse, London: Longman, 1977, 261 p.
- Eco, Umberto. Lector in Fabula: La Cooperación Interpretativa en el
Texto Narrativo, tra. Ricardo Pochtar, Barcelona:
Lumen, 1981, 330p.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. Cohesion in English, Longman, 1976.
- Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching,
Longman, London, 1983
- Larsen-Freeman, Diane. Techniques and Principles in
Language Teaching, 1986

Macdonell, Diane, Theories of Discourse: An Introduction, Oxford, 1986,
146p.

Mackay, Ronald, Reading in a Second Language,
Newbury House Publishers, USA, 1979

Maingueneau, Dominique, Introducción a los Métodos de Análisis
del Discurso: Problemas y Perspectivas, versión
castellana de Lucila Castro, Buenos Aires, Hachette,
1986, 212p.

Nuttall, Christine, Teaching Reading Skills in a Foreign Language,
Heinemann, Great Britain, 1989.

Parret, Herman, Context of Understanding, Amsterdam; Benjamins
North America, 1980. 109p.

Richards, Jack C., Approaches and Methods in Language Teaching,
Cambridge University Press, London, 1986

Sharpe, J. Pamela, Barron's Educational Series Inc., USA, 1986

Smith, Frank, Comprensión de Lectura, Editorial Trillas, México, 1983

—————, Psycholinguistics and Reading, New York:
Holt Reinhart and Winston, 1973, 211 p.

_____. Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 178p.

The Teaching of Comprehension, London: British Council,
English Teaching Information Center, 1978, 109p.

APENDICE I
INFORME DE RESULTADOS SEMESTRE 92-4
DEPARTAMENTO DE INGLÉS CIE ACATLAN

LUGAR: ENEP-Acatlán-Centro de Idiomas Extranjeros
SEMESTRE: 92-I

NIVEL	ALUMNOS INSCRITOS		ALUMNOS APROBADOS		ALUMNOS REPROBADOS		DESERCIÓN	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Numero	Porcentaje	Numero	Porcentaje
CL-I	762	100%	361	47.4%	152	19.9%	249	32.7%
CL-II	547	100%	263	48.1%	167	30.5%	117	21.4%
PQ 1	772	100%	423	54.8%	97	12.6%	252	32.6%
PQ 2	395	100%	174	44.1%	85	21.5%	136	34.4%
PQ 3	354	100%	178	50.3%	65	18.4%	111	31.4%
PQ 4	318	100%	176	55.3%	77	24.2%	65	20.4%
PQ 5	251	100%	101	40.2%	84	33.5%	66	26.3%
PQ 6	64	100%	35	54.7%	—	—	29	45.3%

APENDICE II
INSTRUMENTOS DE EVALUACION

PRIMER INSTRUMENTO

Magic Johnson, the Lakers are quick to say, is very much alive.

Yet now Lakers must not only tell themselves basketball remains important, but that they can still be competitive without a player some consider the greatest guard ever to play.

But while the Lakers grapple with personal loss, they also must try to determine what kind of a team they will be without the player they were built around and who made them the NBA's most successful club, the past 12 years.

At Thursday's news conference, Magic Johnson said his wife, Cookie, had tested negative for the VIH virus. Friday, he said his wife is seven weeks pregnant and the fetus is in good health.

Heterosexuals are hearing the AIDS warnings after Magic Johnson's disclosure last week that he was infected with the virus that causes the disease.

Any health clinics and AIDS hot lines, phones rang steadily over the weekend.

"Within the last few days, 95% of the calls have been from heterosexuals," says Christian Codish, Washington, D.C., AIDS Information Line.

Calls from the black community "at least doubled," he says. Johnson told Arsenio Hall on his show Friday that he was exposed to HIV through unprotected heterosexual sex and urged viewers to use condoms.

When Magic Johnson revealed he had tested positive for the virus that causes AIDS, he got nothing but praise and overwhelming support from coaches and team mates. That's not always the case for the worker who confronts a boss or a colleague with such news.

Fueled by a combination of greed and compassion, interest in Magic Johnson trading cards and collectibles has soared.

If his infection was caught at an early stage, and if his case is typical, his chances of living many years are good. Although infection sometimes advances to AIDS in a year or two, the average time between infection and serious illness is 10 years. Scientists think some will go 15 or 20 years without getting sick.

For now, doctors advise infected people to get regular check-ups to see when drug treatment should start and to maintain health through diet, exercise and a positive outlook. Pro basketball may be too strenuous, as Johnson's doctors say, but most doctors advise infected people to stay as active as possible.

The highly publicized saga of Magic Johnson's HIV infection may help the public understand not only how the virus is transmitted, but how the disease develops and is treated.

Johnson stresses that while he is infected with the AIDS virus, he has not yet developed the serious complications of full-blown AIDS. But doctors stress HIV infection itself is a serious, progressive illness.

If Magic is in the early stages of the disease, we would not expect him to have any serious symptoms. On the other hand, if his disease is more advanced, he might be having a few symptoms. There are specific tests, like the CD4 lymphocyte test, that physicians use to determine how advanced the disease process is. If the test suggest the infection is advanced, even if the person has no symptoms, it is prudent to recommend avoiding excessive or strenuous activity that might cause fatigue. If symptoms are already present, the decision to quit is readily understandable.

Contesta en español las siguientes preguntas.

1. Qué alternativa sugieren los médicos para verificar el grado de avance del problema de Johnson.
2. Cuál es el problema de Johnson y de qué tipo de relación se originó.
3. En qué etapa está el problema de Johnson.
4. Según el texto, al declarar su problema, Johnson es comparado con otros individuos. Quiénes son ellos, y por qué se hace esta comparación.
5. Cuál ha sido la actitud de los heterosexuales a partir de la noticia del problema de Johnson y a través de qué la podemos percibir.
6. A través de qué medio Johnson dió a conocer su problema.
7. En el ámbito comercial cómo se manifestó el público.
8. Bajo qué condiciones se esperaría un período largo de vida para Johnson.
9. Cuáles fueron las buenas noticias que él mismo dió a conocer y a través de qué medio.
10. Cuál es la incógnita que se plantea en este momento el equipo, según el texto.
11. Cuál es la recomendación de Johnson para el público.
12. Qué recomiendan los médicos de Johnson acerca de la actividad física.

Research has shown that if you follow this easy program for two weeks, you will never return to your old habits. Take fourteen days out of your life, and prove it to yourself.

Experts agree that most back problems stem from a combination of muscular weakness and poor posture habits. Work on both causes with these two highly effective back pain programs.

This breakthrough program by Remington and Fisher can change your life even if you've tried every weight loss technique and diet ever devised.

You'll learn how you can actually eat more than you do now and lose weight, how to acquire the metabolism of a lean, energetic person, and how to maintain the motivation to persevere. Instead of fatigue, depression and cravings, you'll quickly gain energy and self confidence.

Recommended by the Stanford University Center for Research in Disease Prevention, the revolutionary European Mendenieck method has helped thousands of despairing back pain sufferers. It's a simple approach that relieves chronic and sports-induced back pain by teaching you to sit, stand and walk in proper alignment.

Even people who have tried and failed to keep weight off all their lives have succeeded with Syber Vision-without dieting.

In their weight control clinic, obesity and motivation experts DR. Dennis Remington and Dr. Garth Fisher found that people who fail to lose weight on diets for years can be amazingly successful by eating everyday foods that actually help burn off fat by speeding up the metabolism.

President Kennedy's back specialist, Hans Kraus, M.D., developed this safe, mild, muscle-strengthening exercise program to alleviate all kinds of back pain, from sport stress to slipped discs. Taught at YMCA's nationwide, this breakthrough program has helped over 200,000 people.

When the doctors combined this change in eating habits with moderate daily physical activity and powerful motivational support, the results were astounding. Men and women who had been 30-150 pounds overweight all their lives became lean and active. And they stayed that way, because their bodies' "fat thermostats" were lowered to new, more normal levels.

1. Escoge la opción adecuada.

1. El programa está formulado para()

a) 40 días. b) Dos semanas. c) Quince días.

2. El Centro de Investigación en la Prevención de Enfermedades pertenece a la.....()

a) YMCA. b) Universidad de Stanford. c) European Mendenieck.

3. El programa del que hablan lo realizó.....()

a) El Stanford University Center for Research.

b) Remington y Fisher. c) Hans Kraus.

4. La gente no vuelve a su estado anterior porque los termostatos... ()

a) Suben. b) Bajan. c) Permanecen igual.

5. El programa consiste en..... ()

a) Termostatos. b) Cambio de hábitos alimenticios y actividad física moderada. c) Fortalecimiento muscular y buenos hábitos de postura.

II. Contesta Falso(F) o Verdadero(V).

1. SyberVision recomienda una dieta rigurosa..... ()
2. Según Dennis Hemington sin dieta no hay los resultados esperados..... ()
3. La experiencia de Kennedy fue decisiva en el desarrollo de SyberVision..... ()
4. El problema principal es provocado por una combinación de debilidad muscular y mala postura..... (V)
5. SyberVision ha ayudado a más de 200,000 personas..... (V)

III. Contesta lo siguiente. (En español)

1. Qué producto se está promoviendo y para qué sirve?

2. Quién promueve este programa?

3. Quién es el creador(creadores) del programa?

4. En qué tipo de publicación apareció este texto y por qué? (médica, de interés general, etc.)

5. Qué características tiene el público al que va dirigido el programa?

APENDICE III
ANALISIS ESTADISTICO DE RESULTADOS

ANALISIS ESTADISTICO

FECHA: FEBRERO 1992

INSTRUMENTO: 1

SEMESTRE: 92-I

PREGUNTAS: 1- 12

LUGAR: CIE ENEP ACATLAN

NIVEL: PG 5

NUMERO DE ALUMNOS EN CIE: 251

NUMERO DE MUESTRAS: 83

110

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MODA: 7 aciertos

MEDIANA: 7 aciertos

MEDIA: 6.56

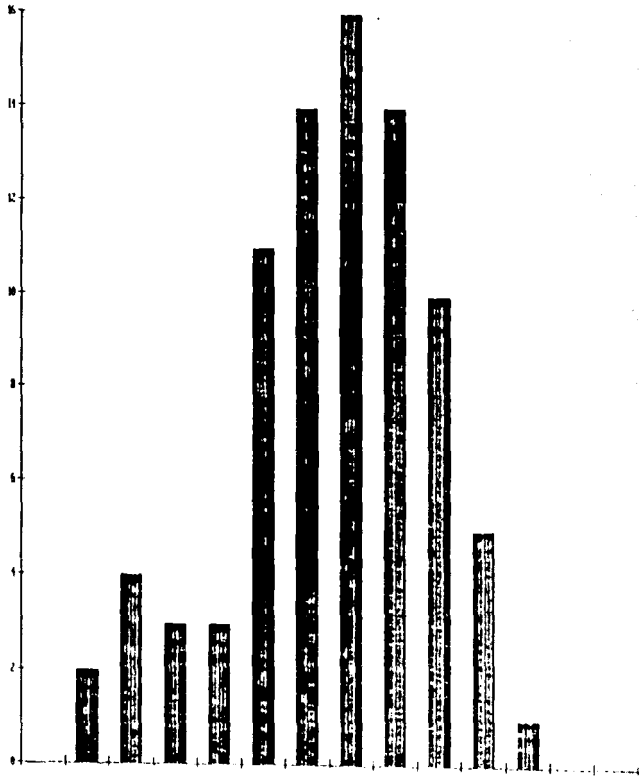
MEDIDAS DE DISPERSION

RANGO: 10 puntos de 12

DESVIACION

STANDARD: 2.20729568

VARIANZA: 4.87212154217



ANALISIS ESTADISTICO

FECHA: FEBRERO 1992

INSTRUMENTO: 1

SEMESTRE: 92-I

PREGUNTAS: 1- 12

LUGAR: CIE ENEP ACATLAN

NIVEL: PG 2

NUMERO DE ALUMNOS EN CIE: 395

NUMERO DE MUESTRAS: 142

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MODA: 3 aciertos

MEDIANA: 3 aciertos

MEDIA: 3.549295775

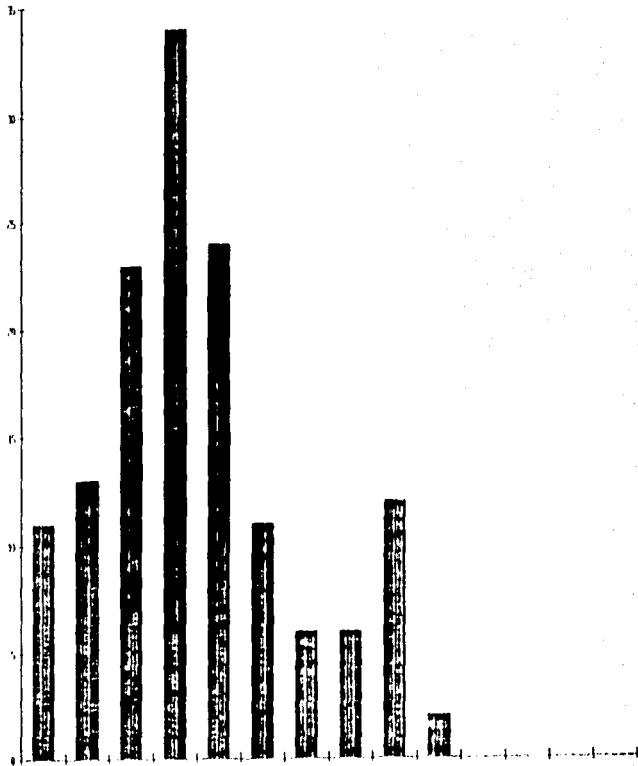
MEDIDAS DE DISPERSION

RANGO: 9 puntos de 12

DESVIACION

STANDARD: 2.304594668

VARIANZA: 5.311156583



ANALISIS ESTADISTICO

FECHA: FEBRERO 1992

INSTRUMENTO: 1

SEMESTRE: 92-I

PREGUNTAS: 1- 12

LUGAR: CIE ENEP ACATLAN

NIVEL: CL II

NUMERO DE ALUMNOS EN CIE: 547

NUMERO DE MUESTRAS: 134

114

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MODA: 3 aciertos

MEDIANA: 4 aciertos

MEDIA: 3.850746269

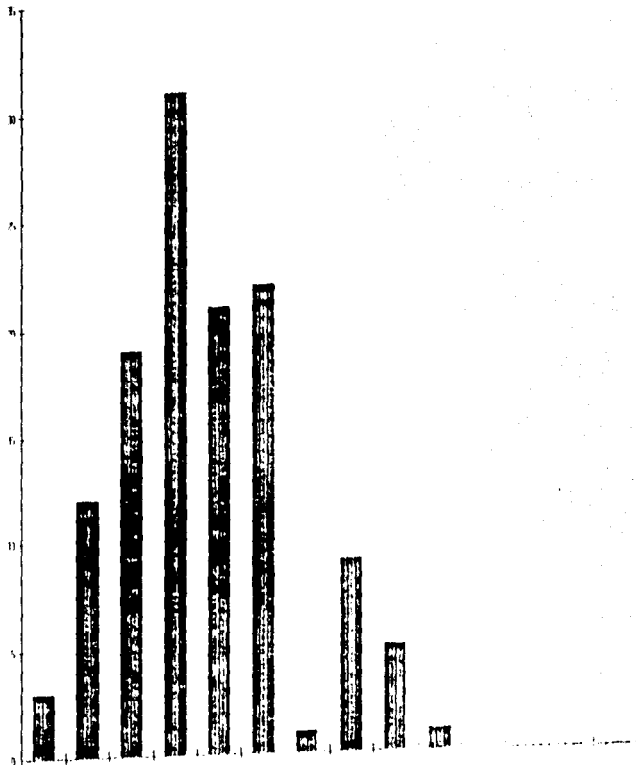
MEDIDAS DE DISPERSION

RANGO: 9 puntos de 12

DESVIACION

STANDARD: 1.954169706

VARIANZA: 3.818779238



ANALISIS ESTADISTICO

FECHA: FEBRERO 1992

INSTRUMENTO: 2

SEMESTRE: 92-I

PREGUNTAS: 1- 10

LUGAR: CIE ENEP ACATLAN

NIVEL: CL II

NUMERO DE ALUMNOS EN CIE: 547

NUMERO DE MUESTRAS: 119

118

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MODA: 7 aciertos

MEDIANA: 7 aciertos

MEDIA: 6.739495798

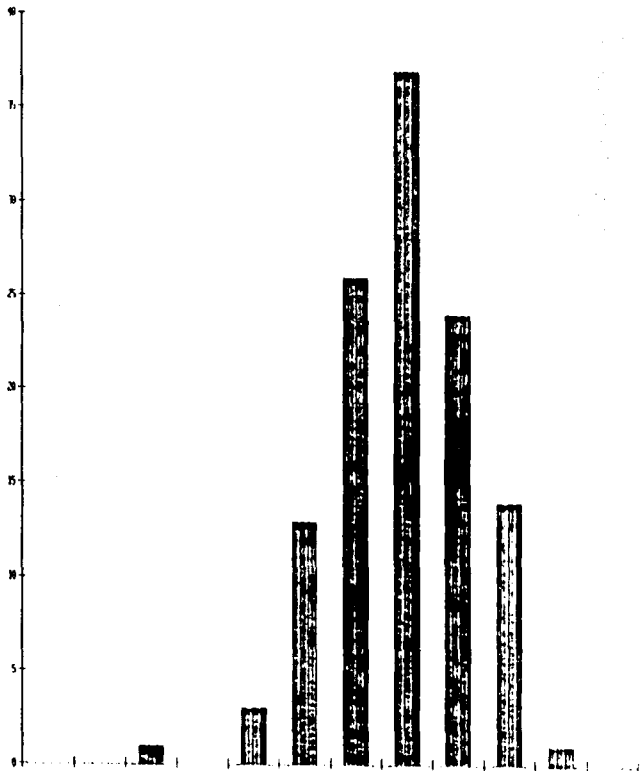
MEDIDAS DE DISPERSION

RANGO: 8

DESVIACION

STANDARD: 1.36383215

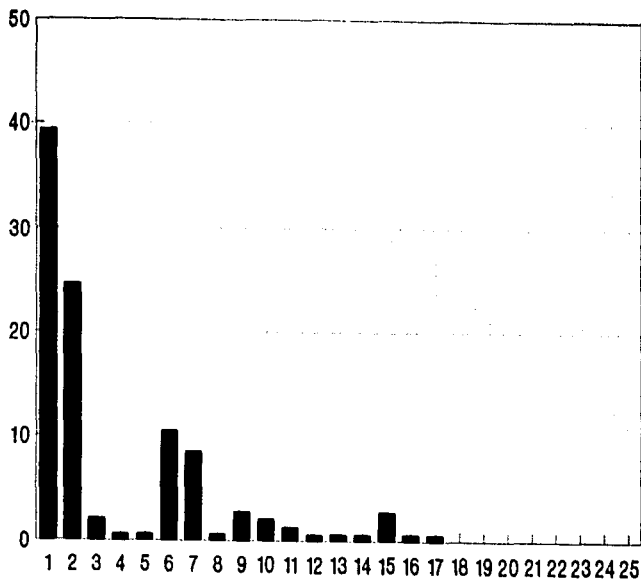
VARIANZA: 1.860038133



APENDICE IV
ANALISIS GRAFICO DE REPUESTA INSTRUMENTO No. 1

Primer Instrumento

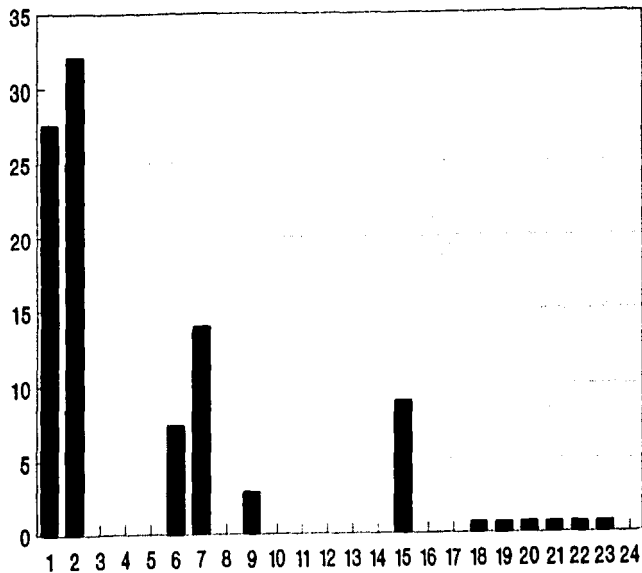
Pregunta 1 PG2



x*porcentaje y*opciones

Primer Instrumento

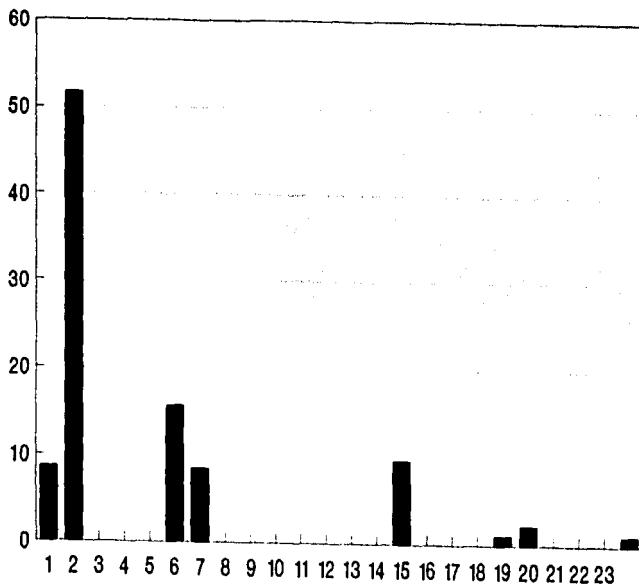
Pregunta 1 CLII



x*porcentaje y*opciones

Primer Instrumento

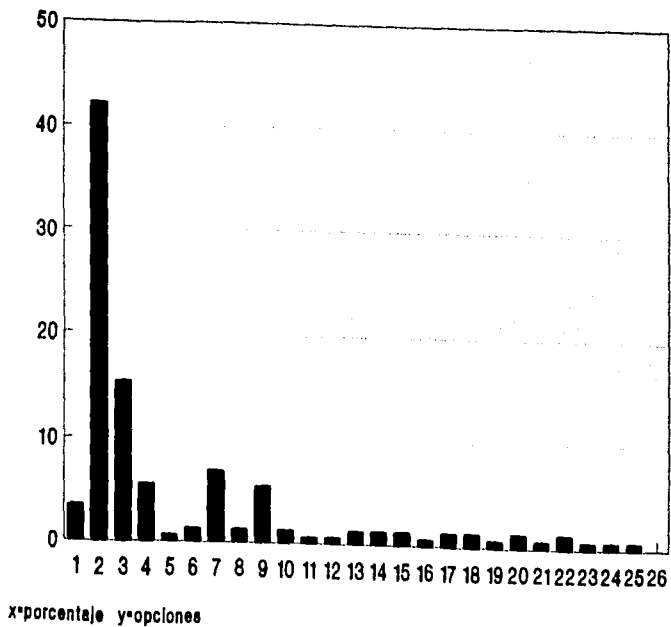
Pregunta1 PG5



x=porcentaje y=opciones

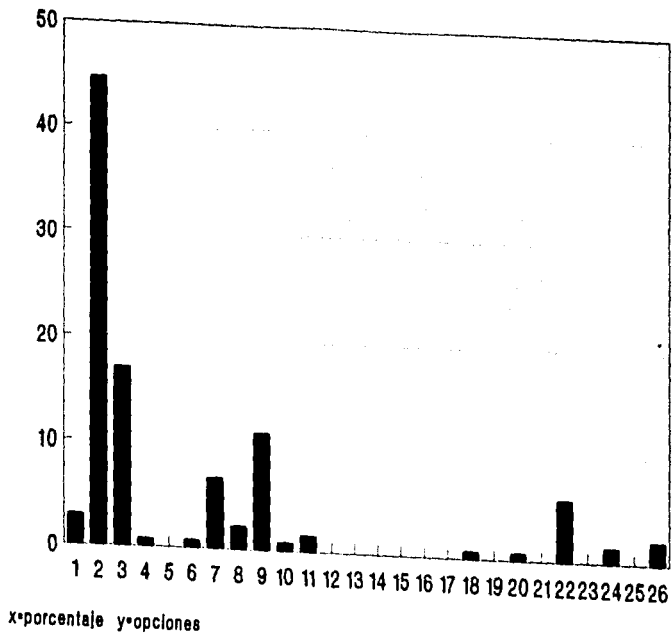
Primer Instrumento

Pregunta2 PG2



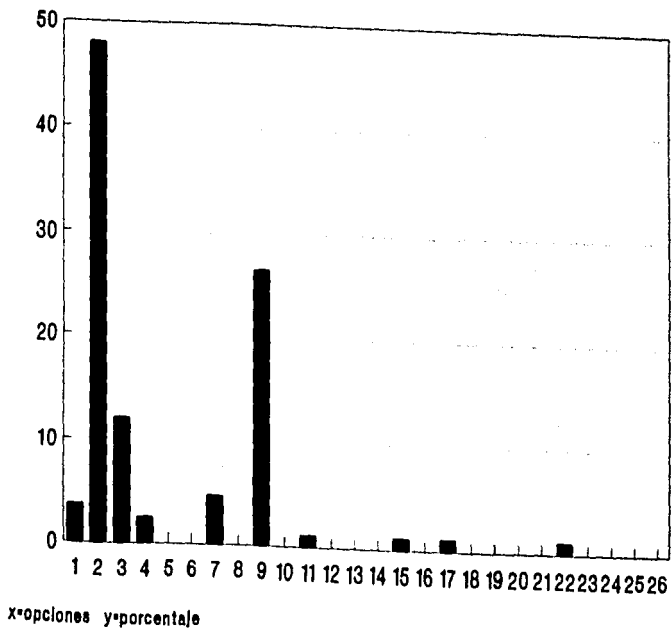
Primer Instrumento

Pregunta2 CLII



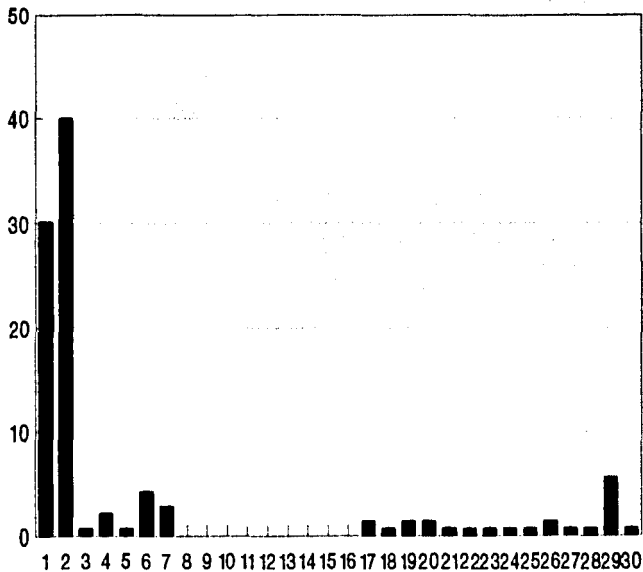
Primer Instrumento

Pregunta2 PG5



Primer Instrumento

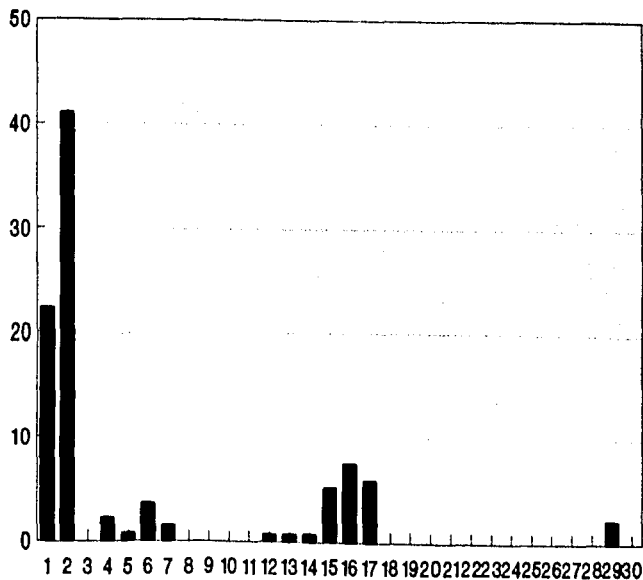
Pregunta3 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

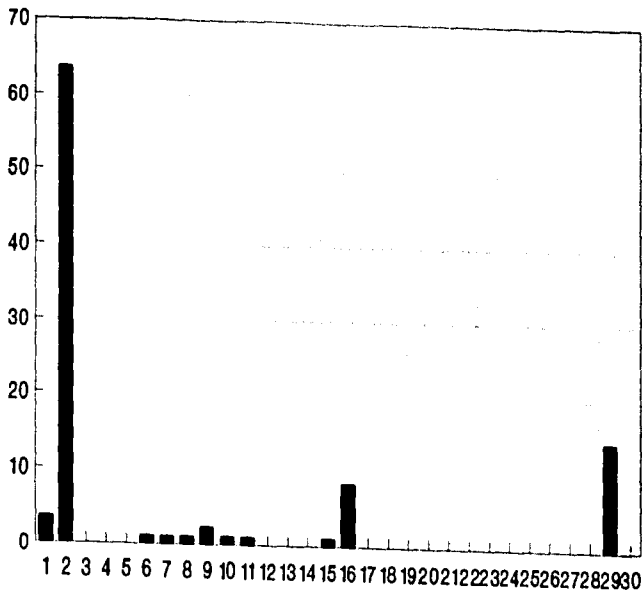
Pregunta 3 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

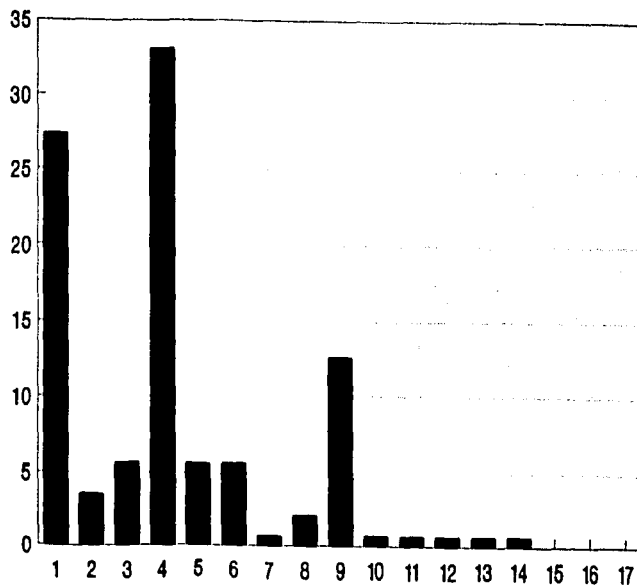
Pregunta3 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

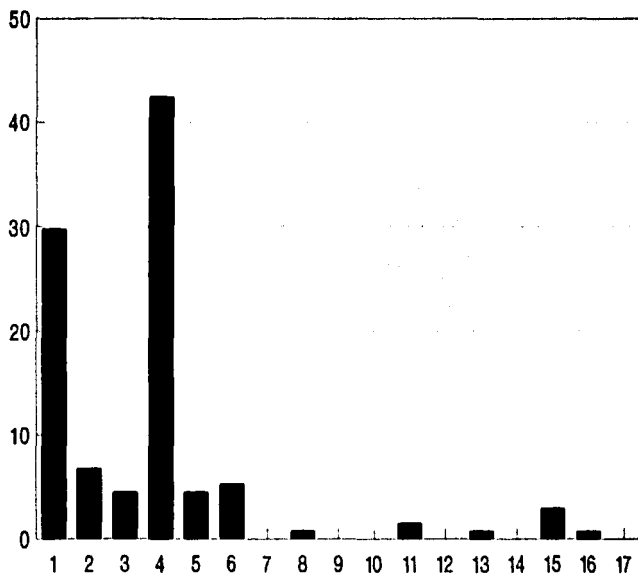
Pregunta4 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

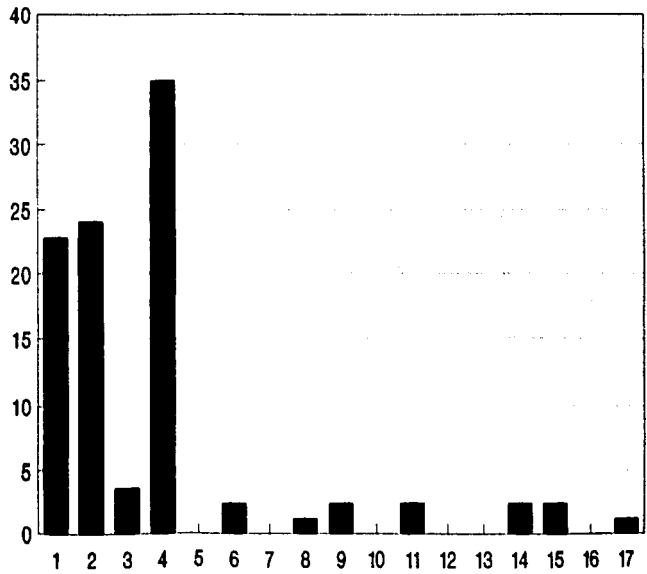
Pregunta4 CLII



x*opciones y*porcentaje

Primer Instrumento

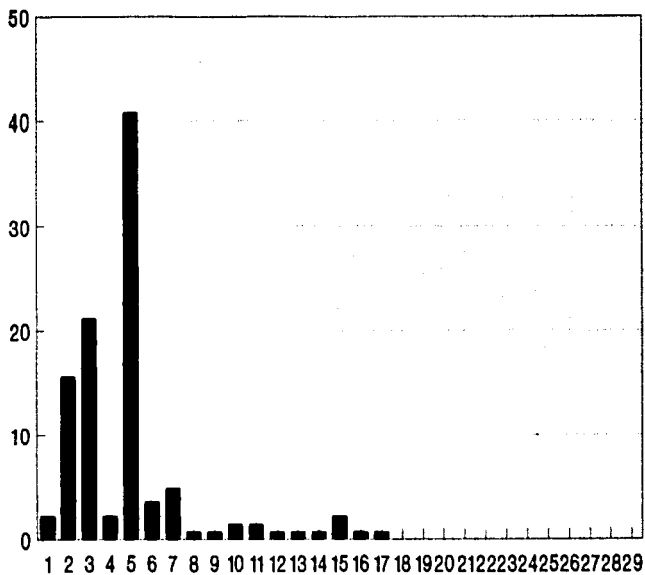
Pregunta4 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

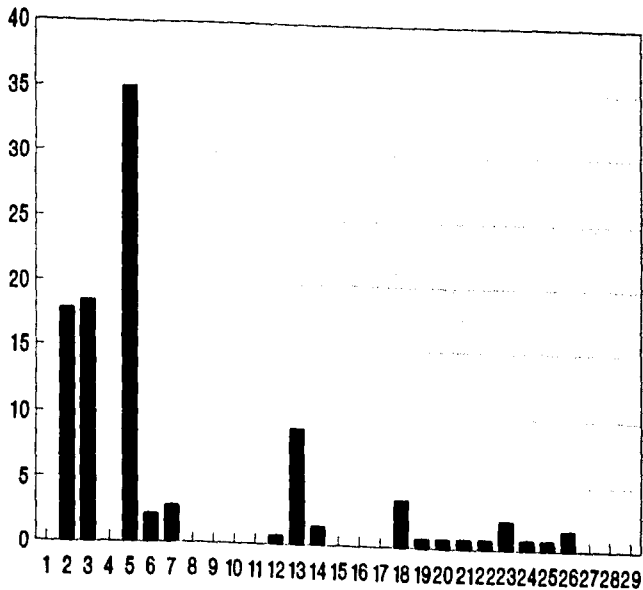
Pregunta5 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

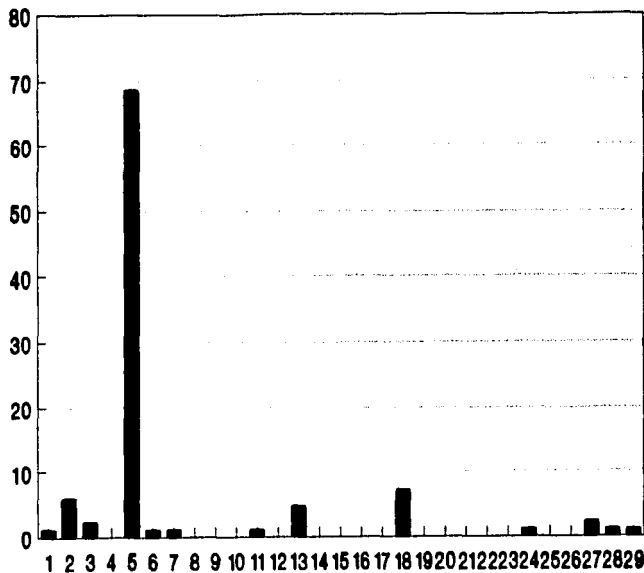
Pregunta5 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

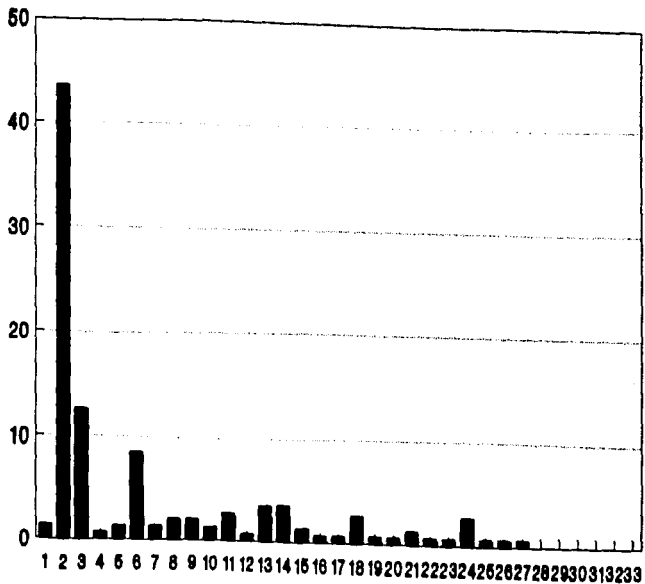
Pregunta5 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

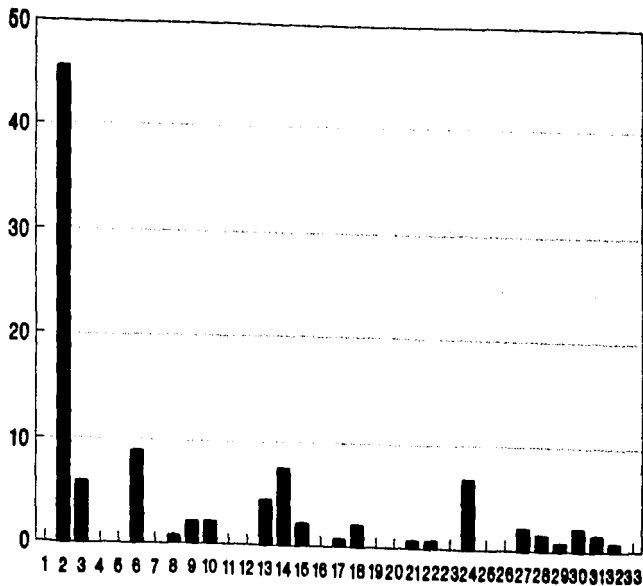
Pregunta6 PG2



X=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

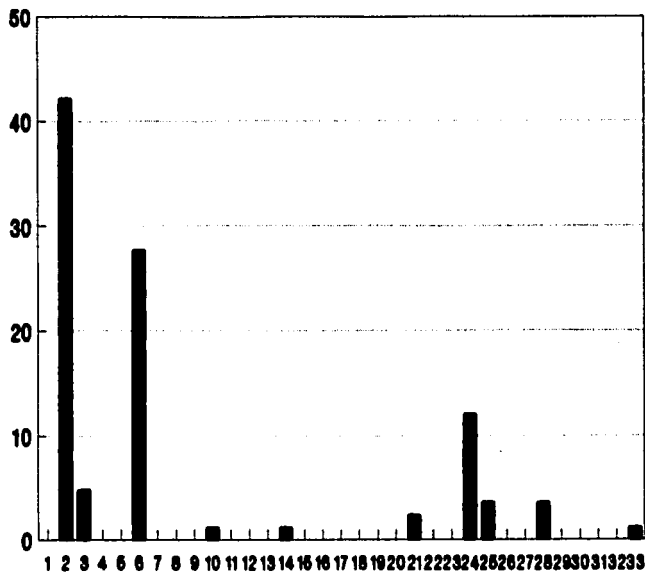
Pregunta6 CLII



x°opciones y porcentaje

Primer Instrumento

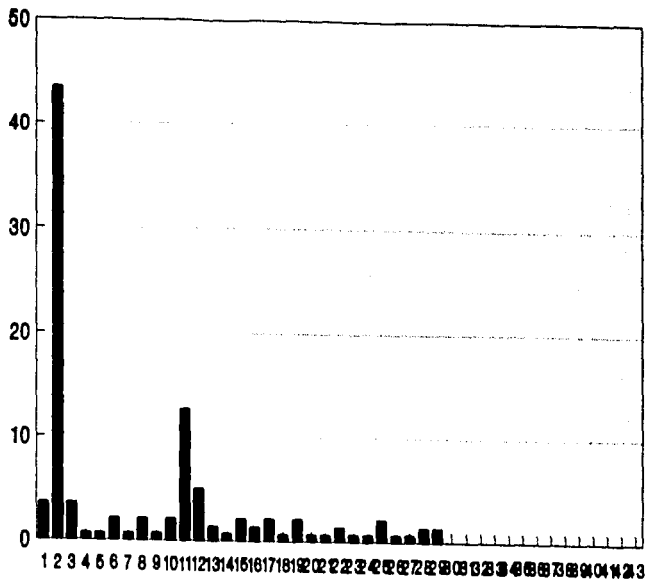
Pregunta6 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

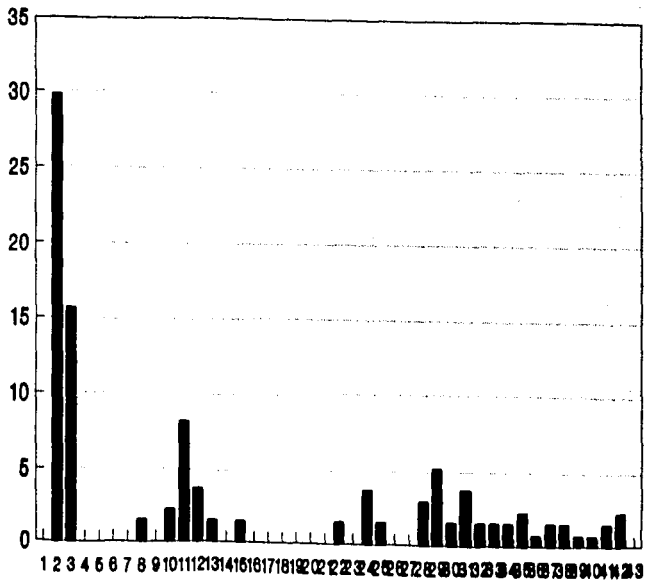
Pregunta7 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

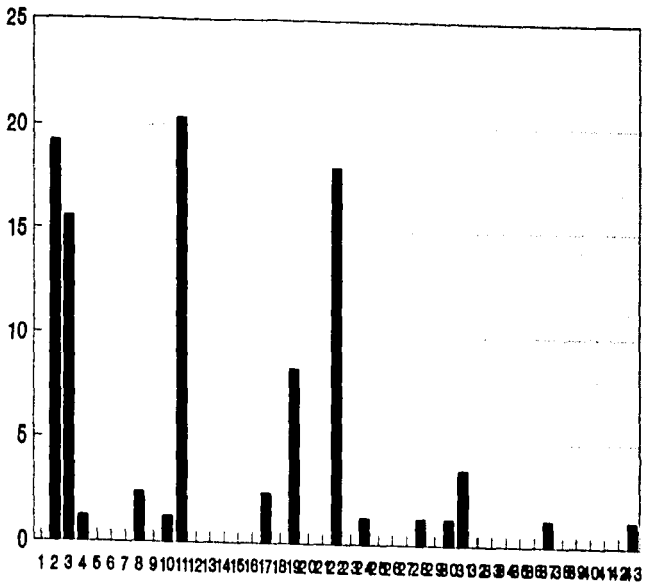
Pregunta7 CLII



x*opciones y porcentaje

Primer Instrumento

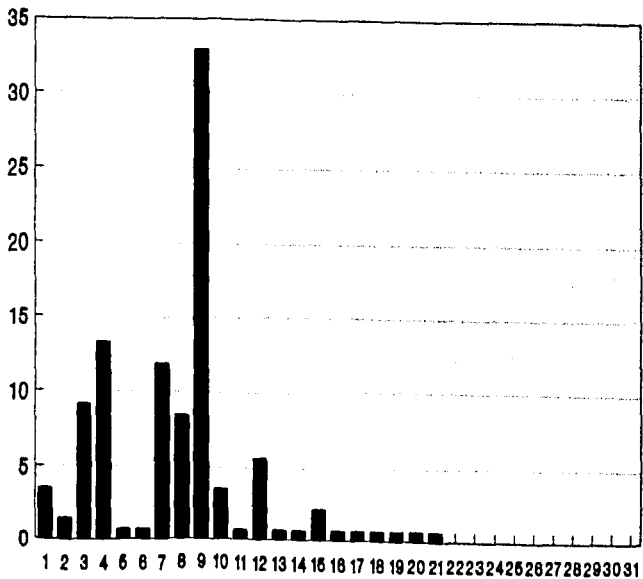
Pregunta7 PG5



x*opciones y*porcentaje

Primer Instrumento

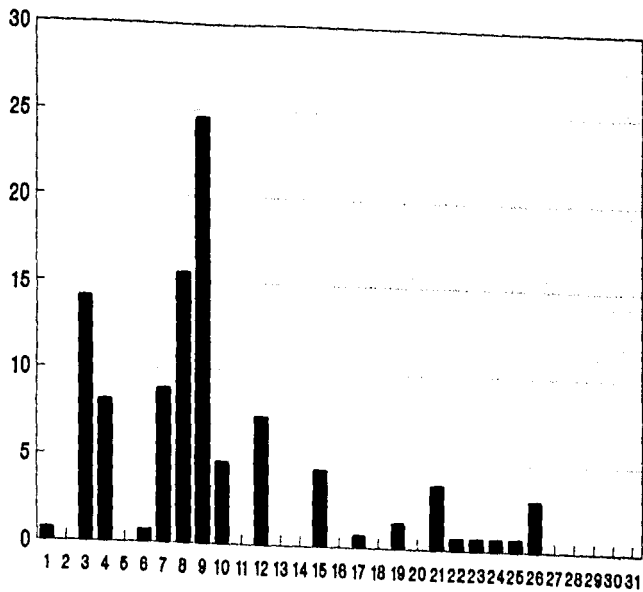
Pregunta 8 PG2



x°opciones y°porcentaje

Primer Instrumento

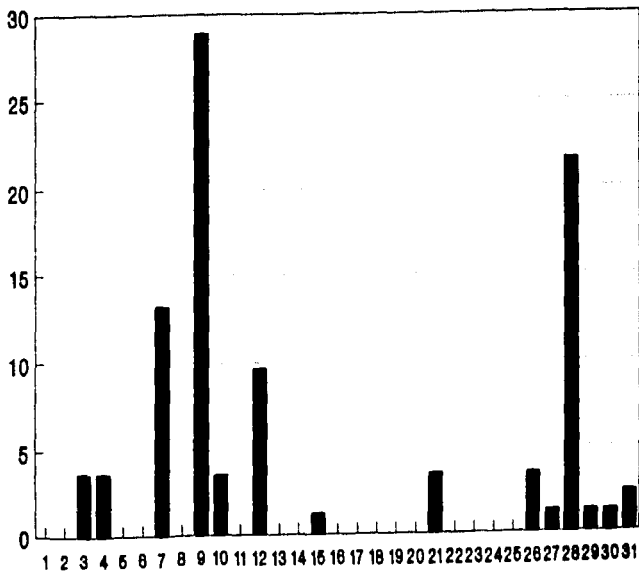
Pregunta8 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

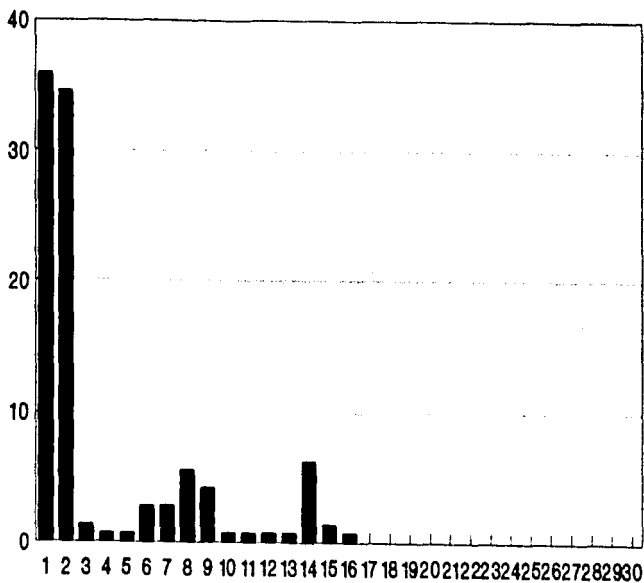
Pregunta8 PG5



x°opciones y°porcentaje

Primer Instrumento

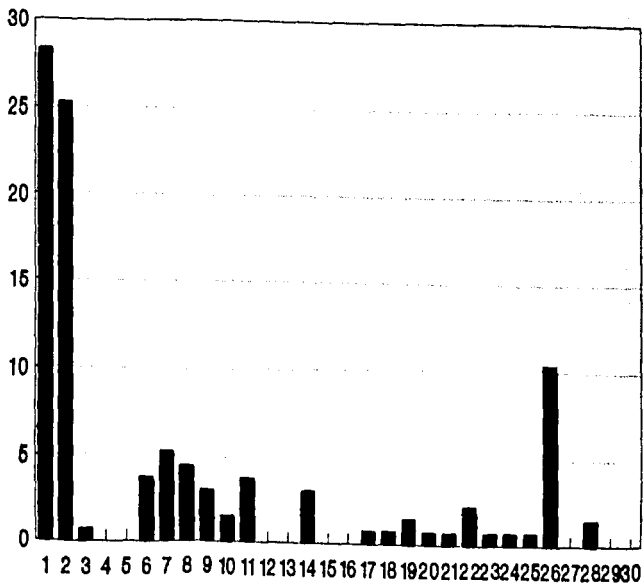
Pregunta9 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

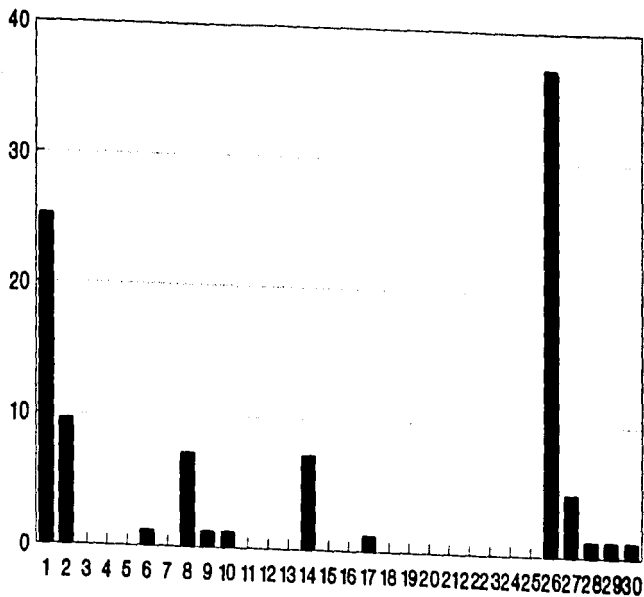
Pregunta9 CLII



X=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

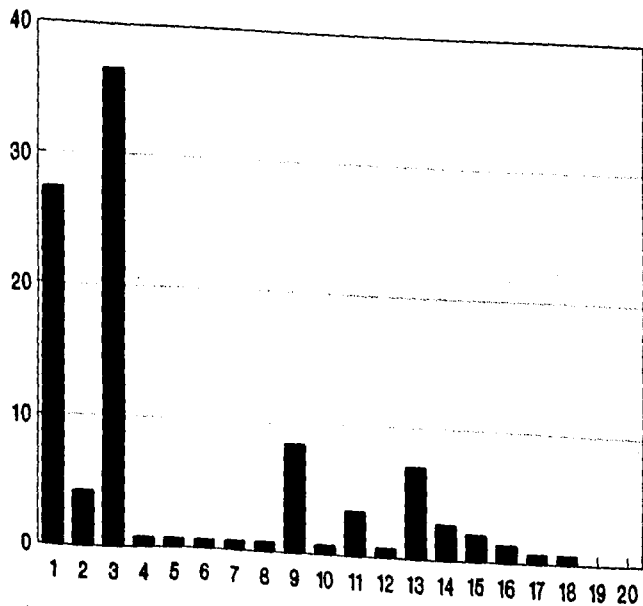
Pregunta9 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

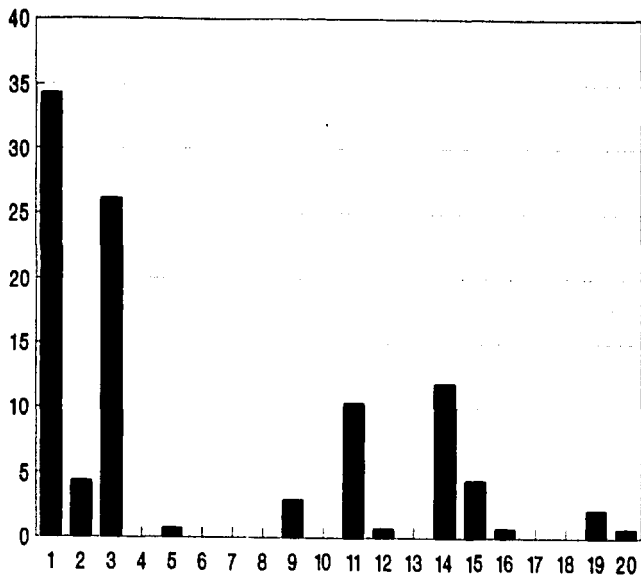
Pregunta 10 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

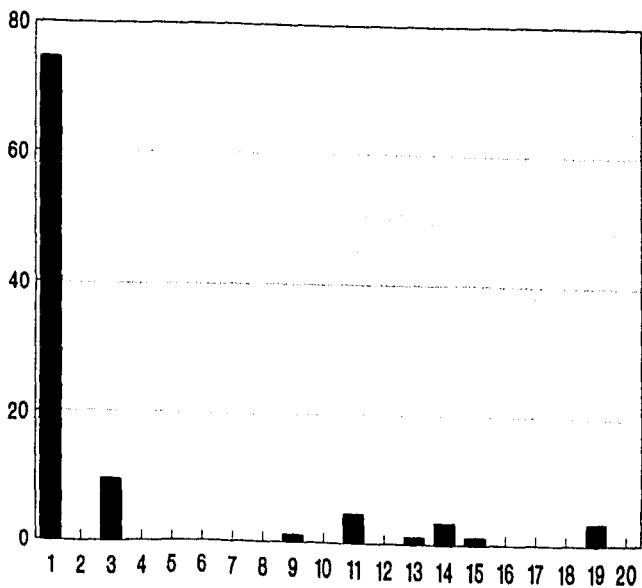
Pregunta10 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

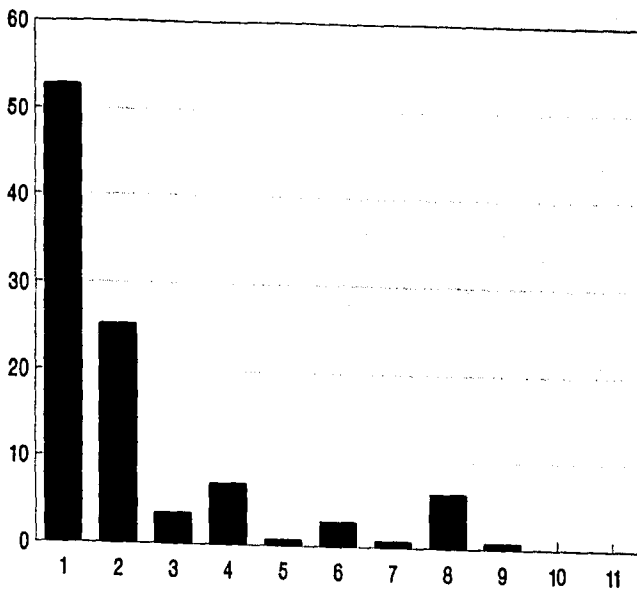
Pregunta10 PG5



x*opciones y*porcentaje

Primer Instrumento

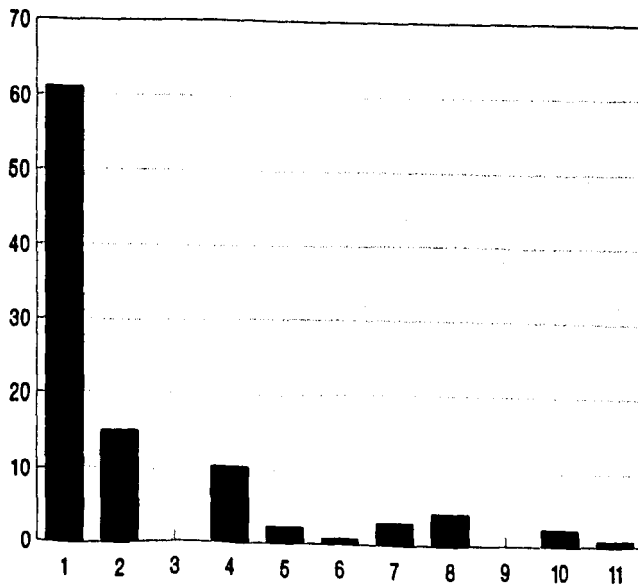
Pregunta11 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

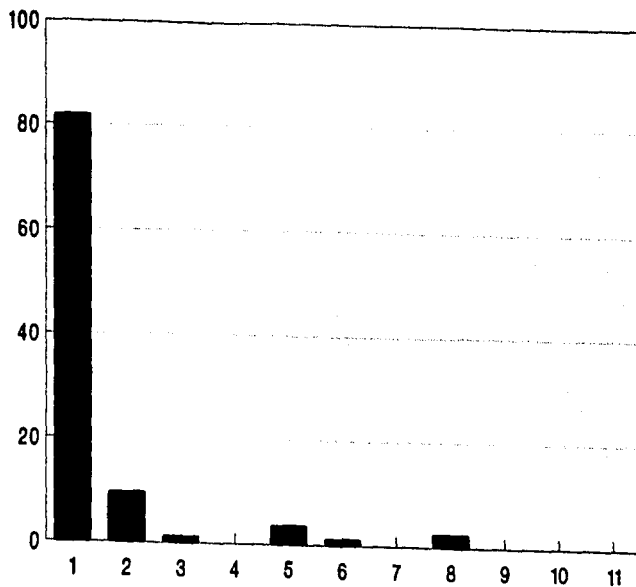
Pregunta 11 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

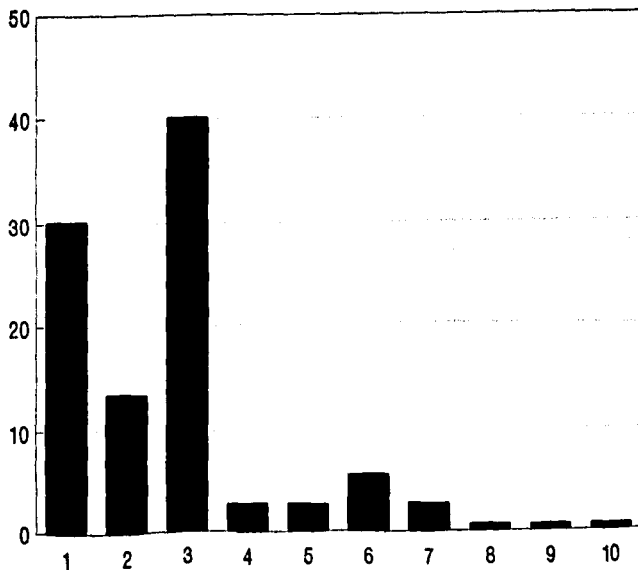
Pregunta11 PG5



x*opciones y*porcentaje

Primer Instrumento

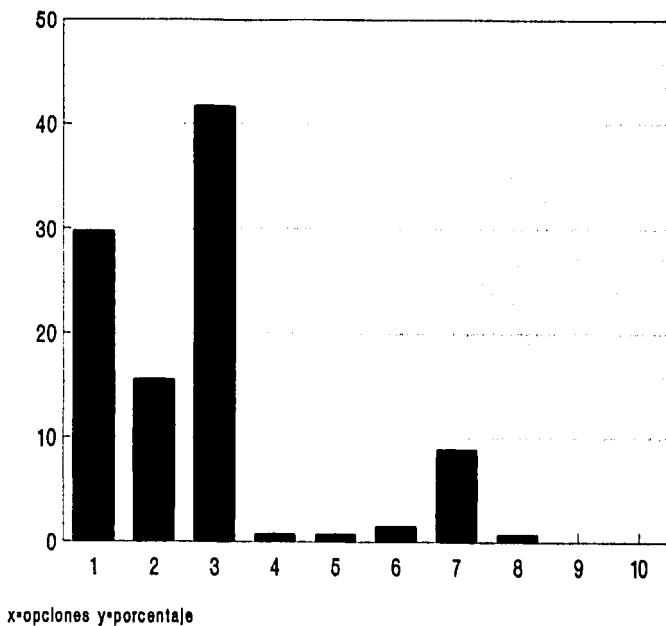
Pregunta12 PG2



x*opciones y*porcentaje

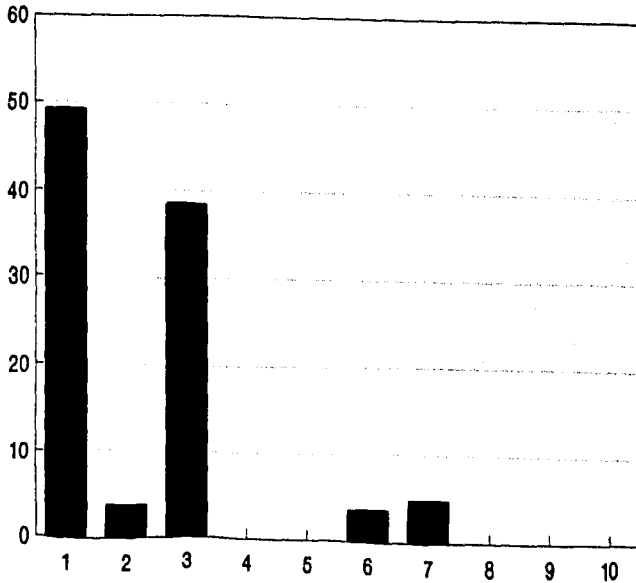
Primer Instrumento

Pregunta 12 CLII



Primer Instrumento

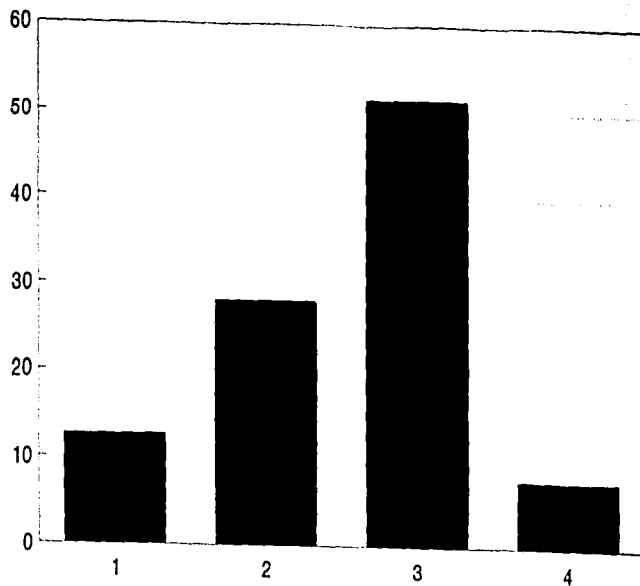
Pregunta12 PG5



X*opciones y0porcentaje

Primer Instrumento

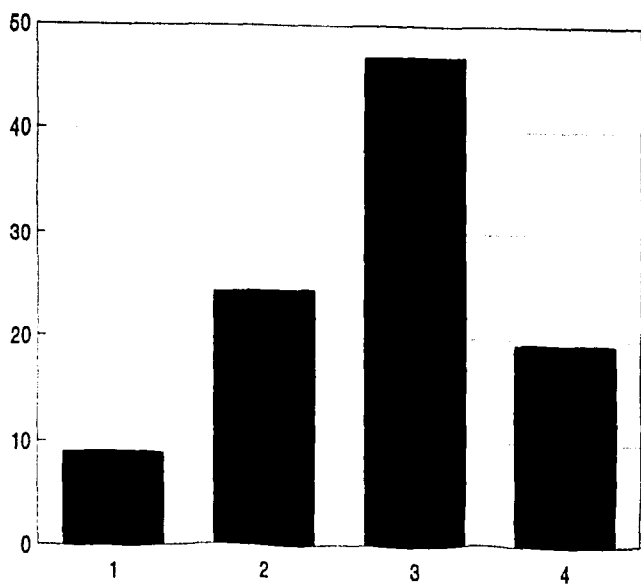
Pregunta13 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

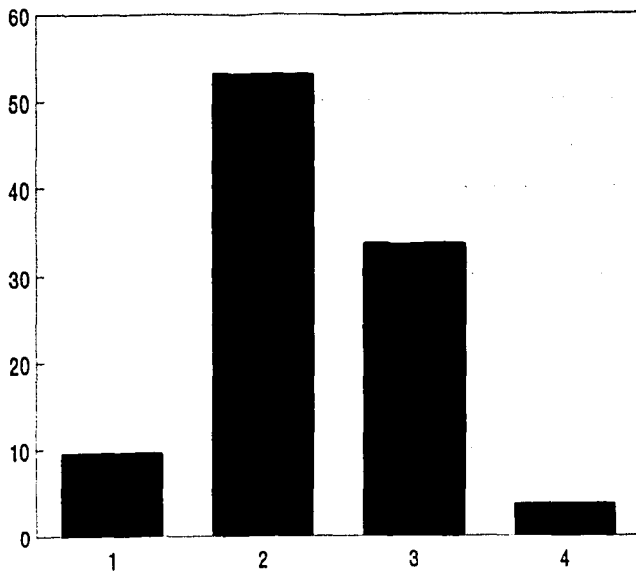
Pregunta 13 CLII



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

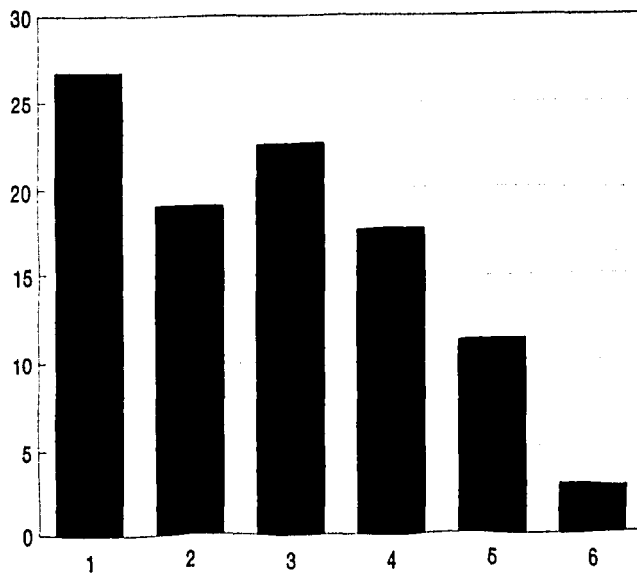
Pregunta13 PG5



x·opciones y·porcentaje

Primer Instrumento

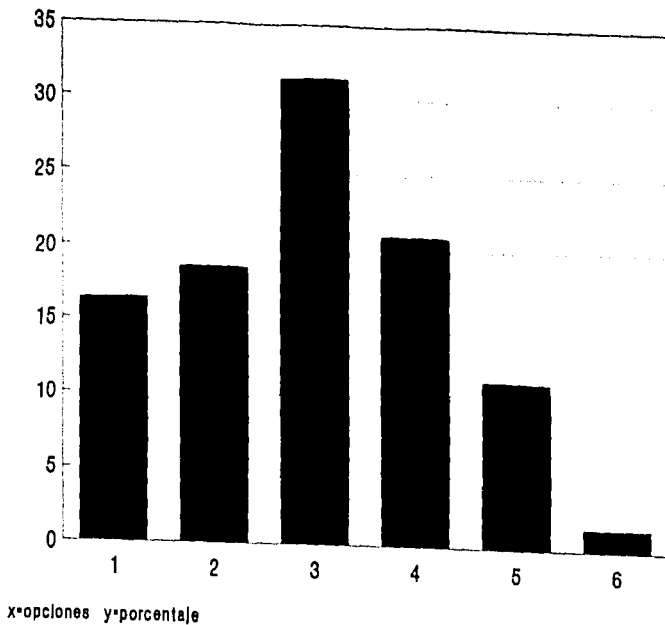
Pregunta14 PG2



x=opciones y=porcentaje

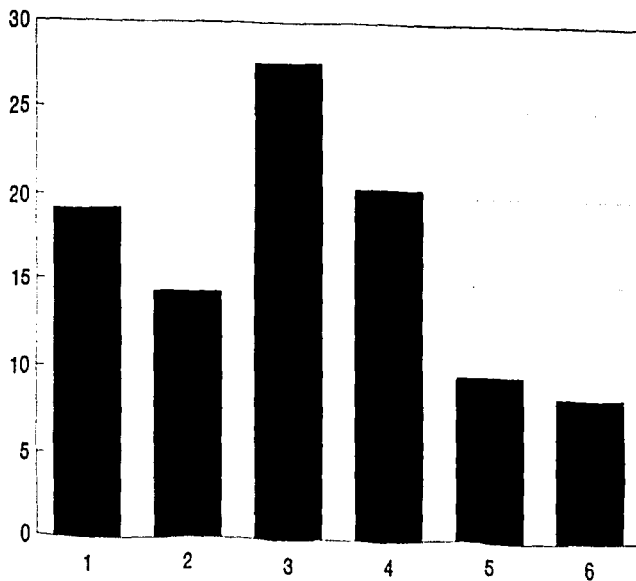
Primer Instrumento

Pregunta14 CLII



Primer Instrumento

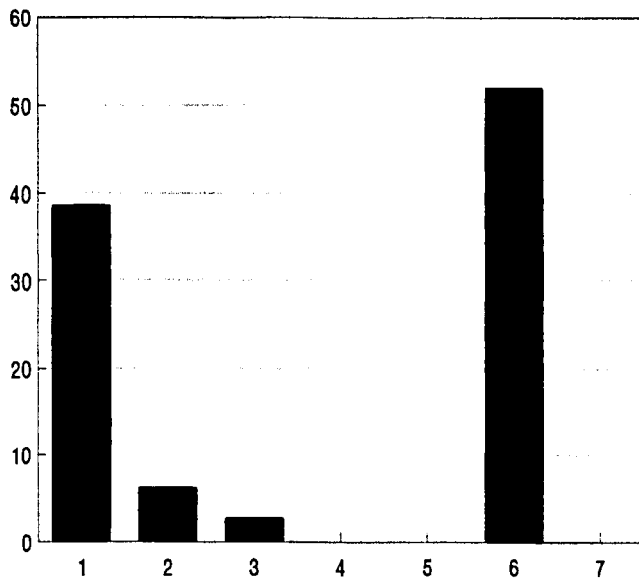
Pregunta14 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

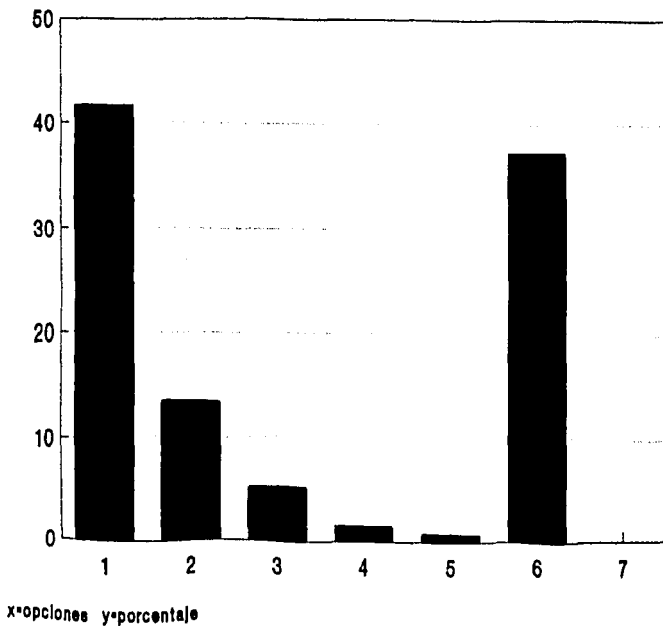
Pregunta15 PG2



x=opciones y=porcentaje

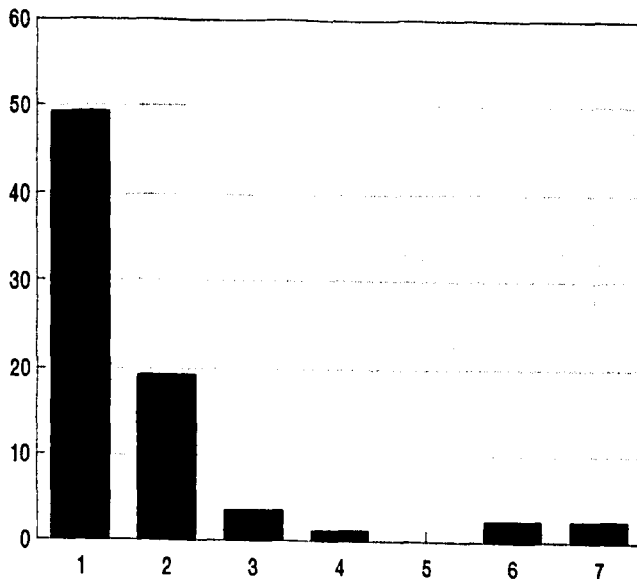
Primer Instrumento

Pregunta15 CLII



Primer Instrumento

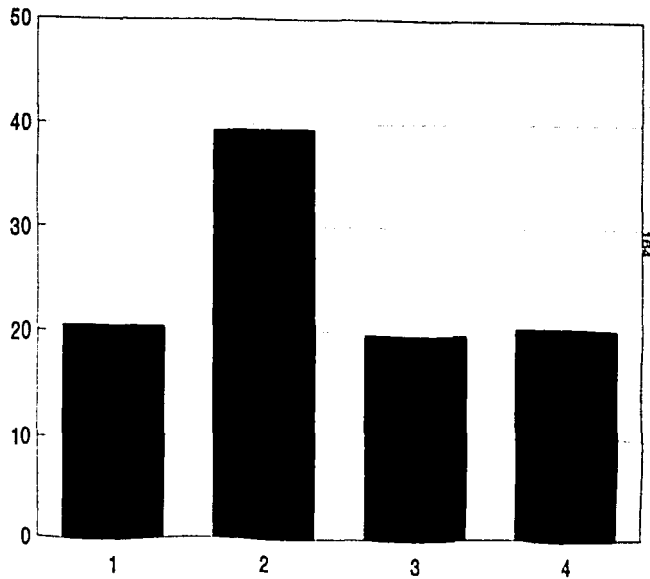
Pregunta15 PG5



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

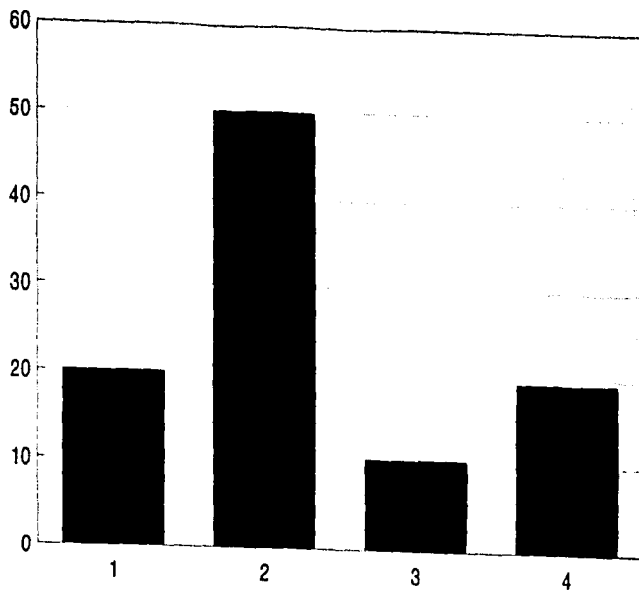
Pregunta16 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

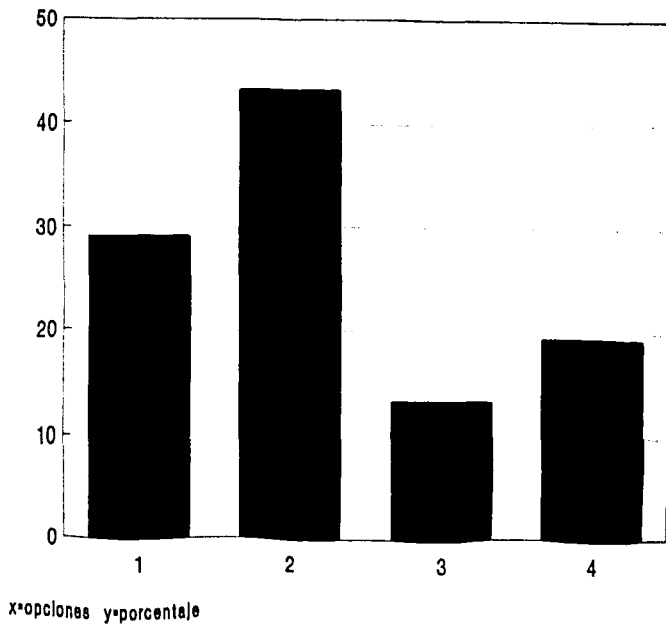
Pregunta16 CLII



x=opciones y=porcentaje

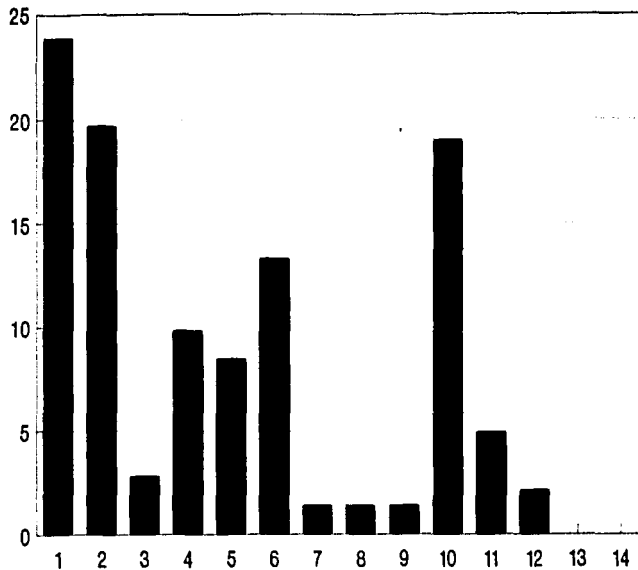
Primer Instrumento

Pregunta16 PG5



Primer Instrumento

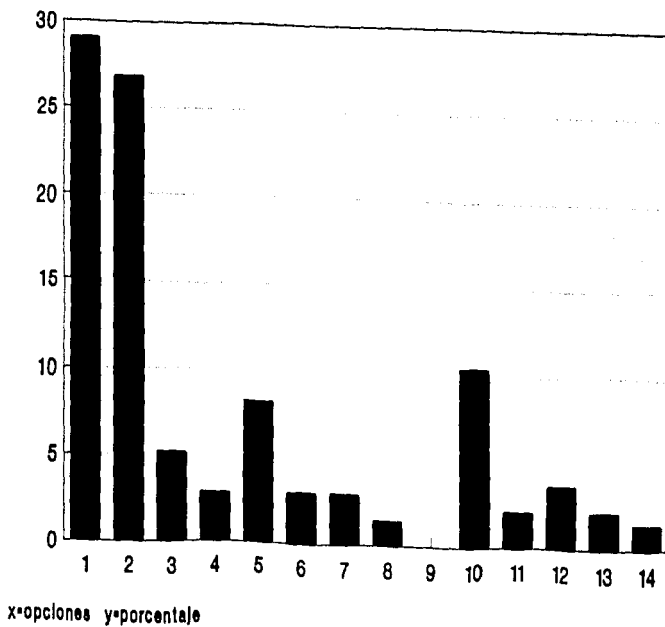
Pregunta17 PG2



x=opciones y=porcentaje

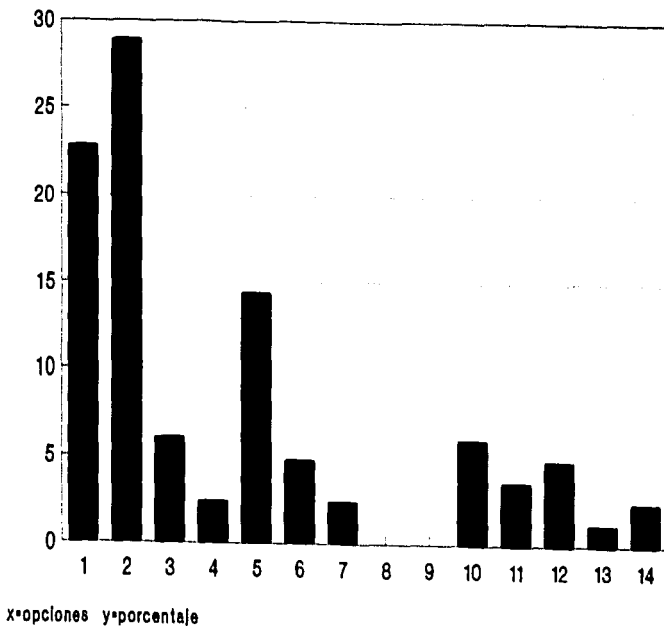
Primer Instrumento

Pregunta17 CLII



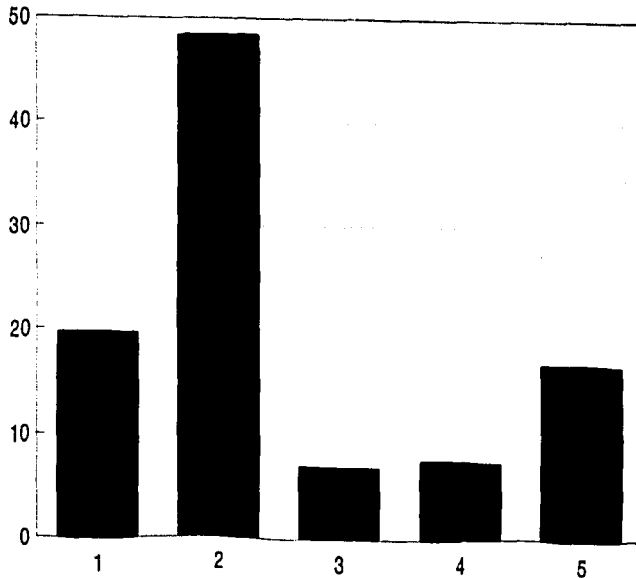
Primer Instrumento

Pregunta17 PG5



Primer Instrumento

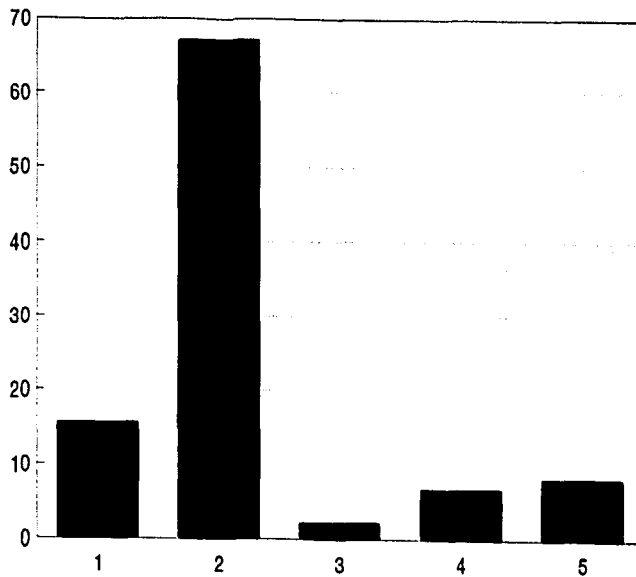
Pregunta 18 PG2



x=opciones y=porcentaje

Primer Instrumento

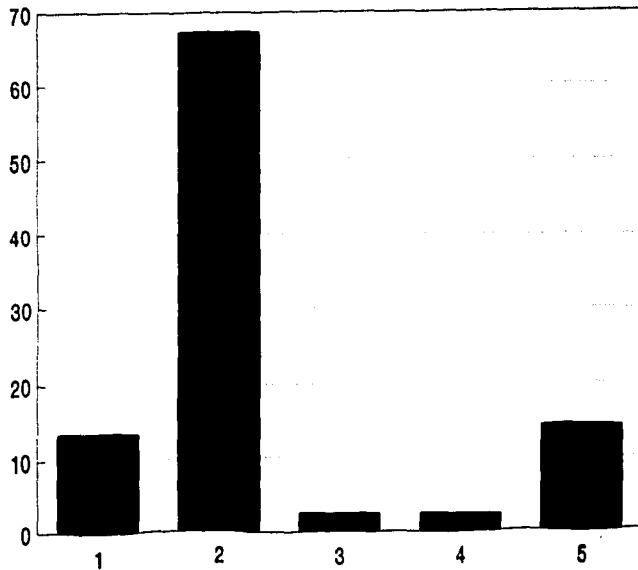
Pregunta18 CLII



x*opciones y*porcentaje

Primer Instrumento

Pregunta18 PG5

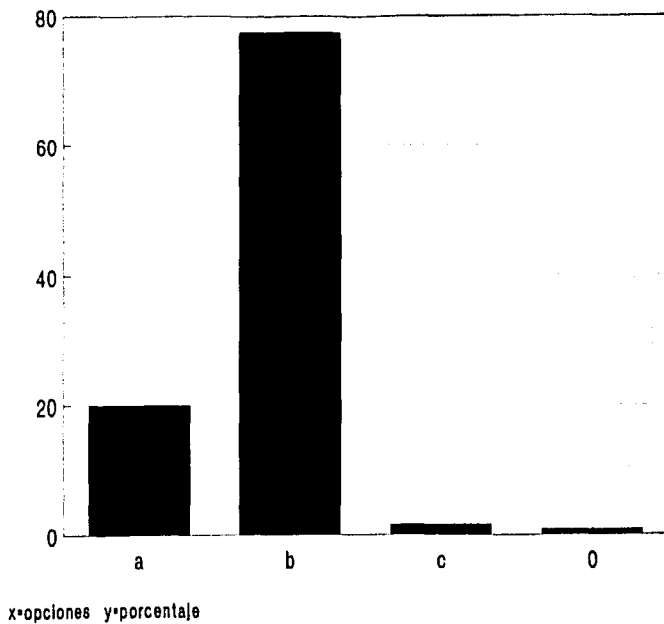


x=opciones y=porcentaje

APENDICE V
ANALISIS GRAFICO DE RESPUESTA INSTRUMENTO No. 2

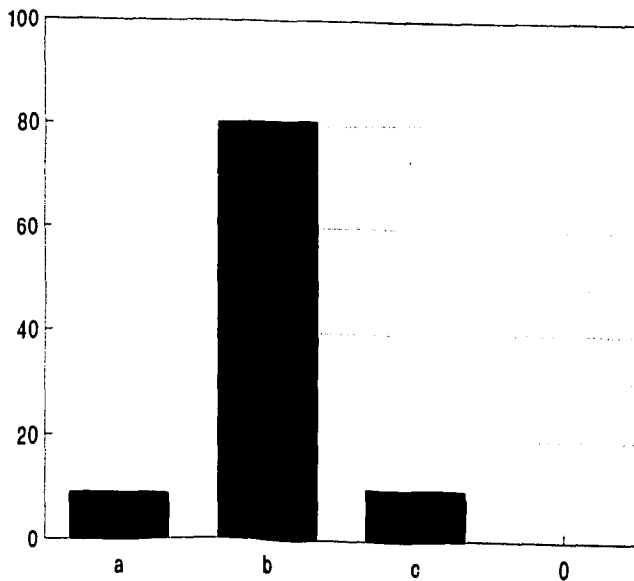
Segundo Instrumento

Primera Sección Pregunta 1



Segundo Instrumento

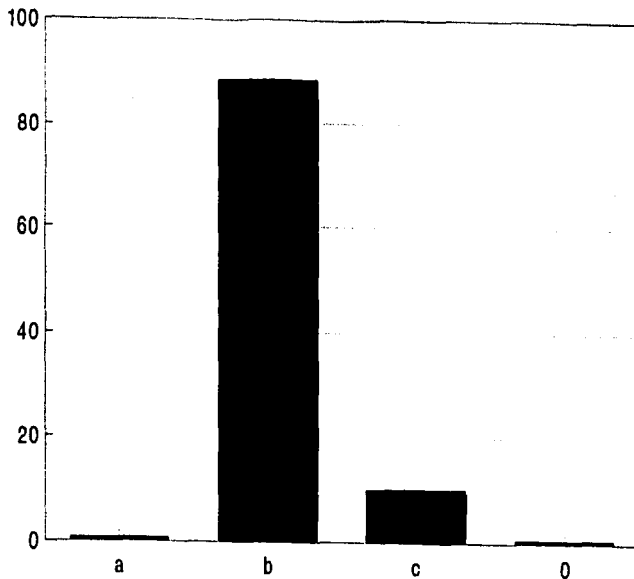
Primera Sección Pregunta2



X*opciones Y*porcentaje

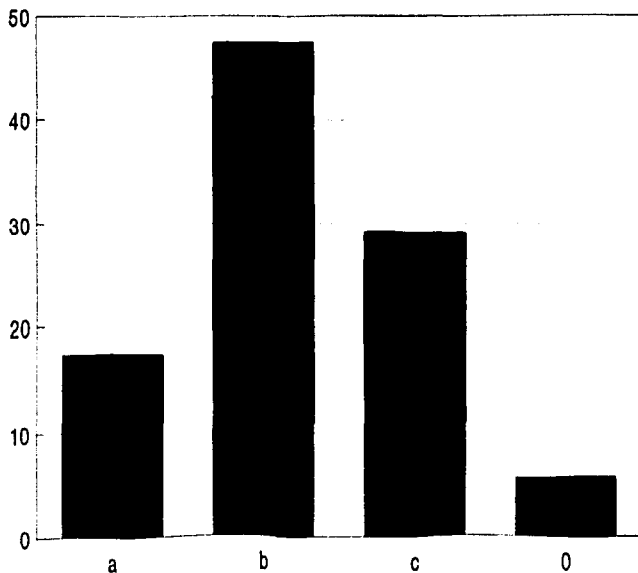
Segundo Instrumento

Primera Sección Pregunta3



x=opciones y=porcentaje

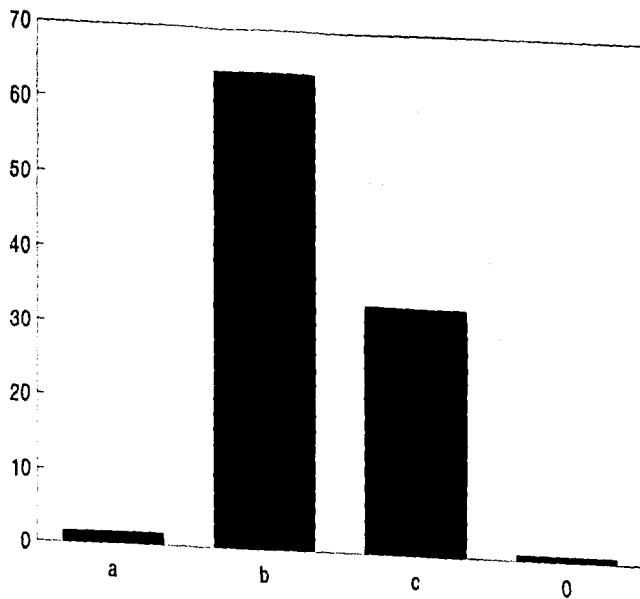
Segundo Instrumento Primera Sección Pregunta4



x=opciones y=porcentaje

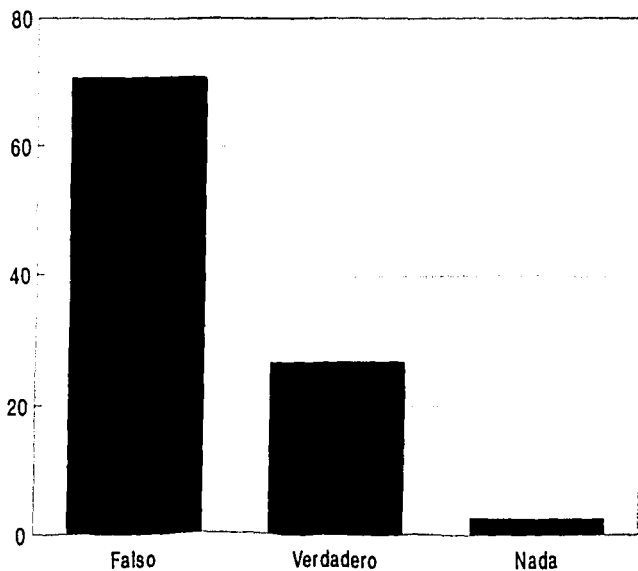
Segundo Instrumento

Primera Sección Pregunta 5



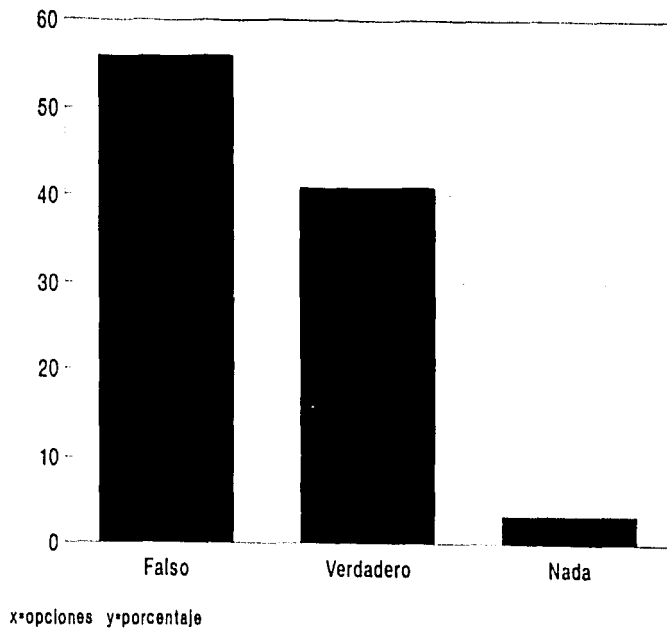
x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento Segunda Sección Pregunta1



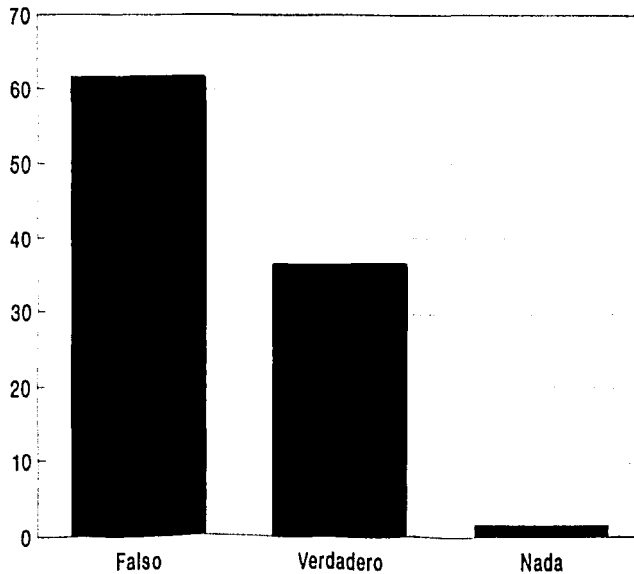
x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento Segunda Sección Pregunta2



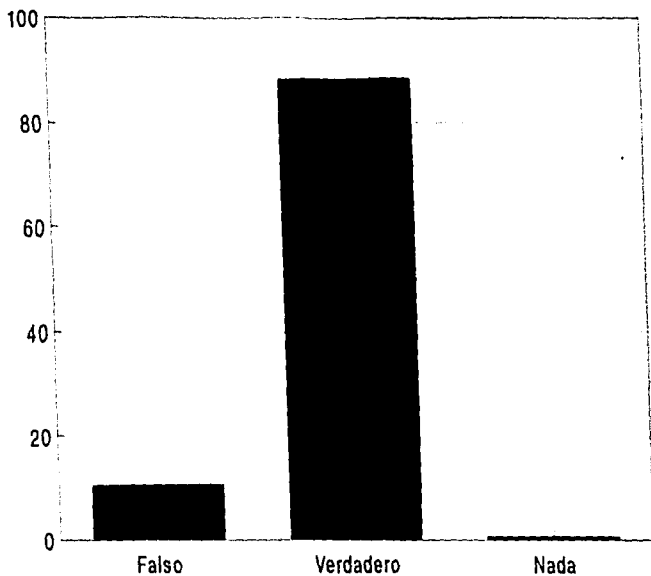
Segundo Instrumento

Segunda Sección Pregunta3



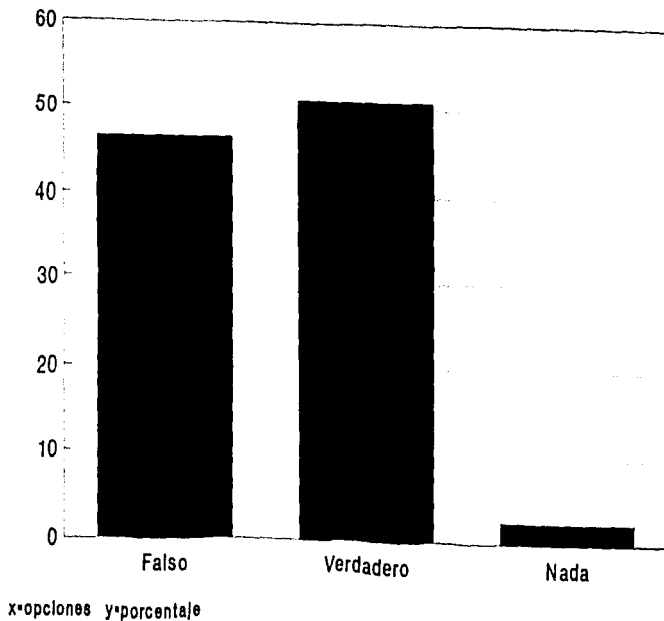
x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento Segunda Sección Pregunta4



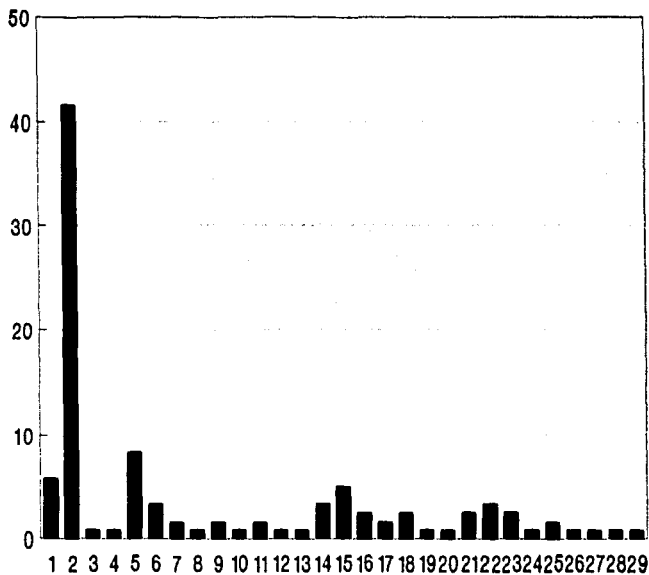
x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento Segunda Sección Pregunta5



Segundo Instrumento

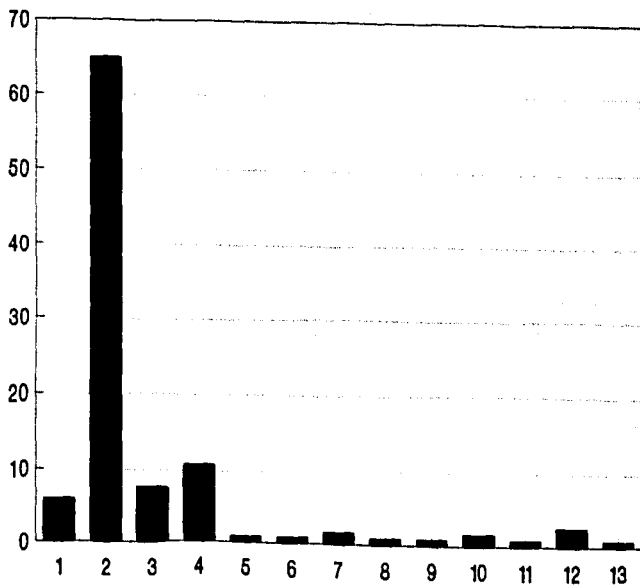
Tercera Sección Pregunta 1



x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento

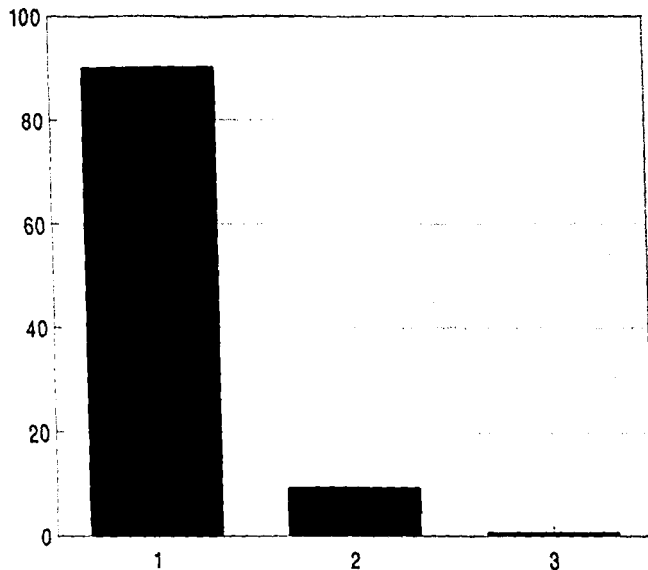
Tercera Sección Pregunta2



x=opciones y=porcentaje

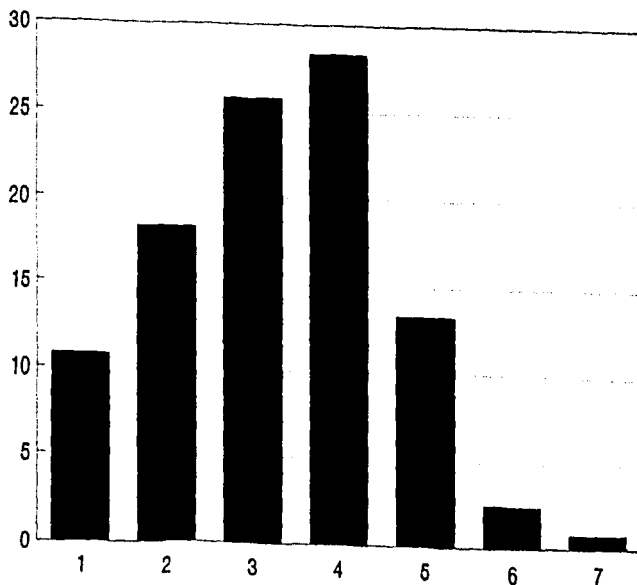
Segundo Instrumento

Tercera Sección Pregunta3



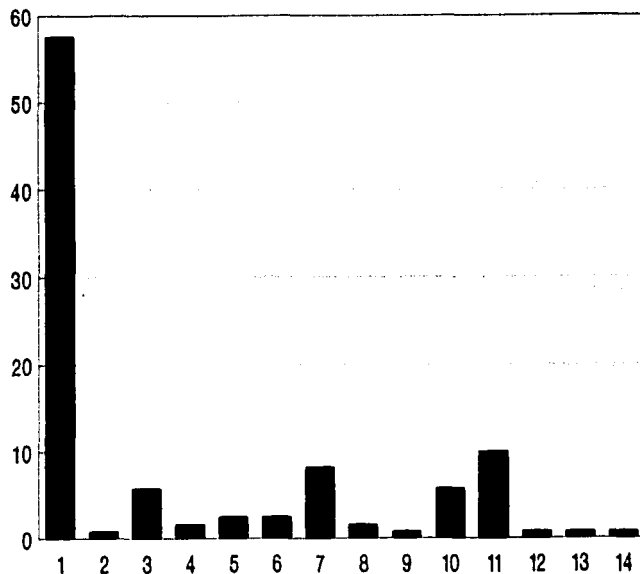
x=opciones y=porcentaje

Segundo Instrumento Tercera Sección Pregunta 4



x*opciones y*porcentaje

Segundo Instrumento Tercera Sección Pregunta5



x=opciones y=porcentaje