



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**“PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO PARA EL PRIMER NIVEL
DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS, EN LA FES ARAGÓN”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

J. ISABEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA



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 autor sólo escribe la mitad del libro.
De la otra mitad debe ocuparse el lector.
Joseph Conrad

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar sinceramente mi gratitud a la Dra. Natalia Ignatieva por compartir amablemente sus conocimientos y asesorarme con paciencia y comprensión durante la elaboración de este trabajo.

A mis sinodales:

A la Maestra Carmen Tobío Alonso, a quien debo mucho de lo que sé en comprensión de lectura.

A la Dra. Marylin Buck Kirby

A la Maestra Saniya Majmutova Kamalovna

A la Maestra Ana Lilia Villegas

Por tiempo y acertados comentarios para enriquecer este trabajo.

Al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM por las facilidades prestadas para el desarrollo de esta investigación. A la FES Aragón y en especial a los profesores Henri Oueda y Guillermo Molina por su ayuda.

A mis padres Víctor y Margarita por su amor incondicional

A mis hermanos y hermanas por su cariño y motivación y a todos los demás miembros de mi familia por su cariño.

A Rubén Lara por sus acertadas aportaciones para la elaboración final de este trabajo.

A mis amigos que siempre me han apoyado y soportado.

A mis compañeros de clase y profesores por sus consejos.

A mi hermano Gaspar y a mi hija Ángela Margarita que donde quiera que se encuentren mi pensamiento siempre estará con ustedes.

A mi amada esposa Norma por su paciencia y comprensión.

A mi gran motivación: mi hija Andrea Ximena.

ÍNDICE

	página
Sinopsis	viii
Introducción	1
1. Justificación	1
2. Objetivo general	3
3. Bases teóricas consultadas	3
4. Estructura de la tesis	4
Capítulo I	
Bases teóricas de la lectura y sus implicaciones para la elaboración de la propuesta	6
1.1 Definición de leer	7
1.2 Modelos del proceso de lectura	8
1.2.1 Modelos ascendentes (<i>bottom up</i>)	11
1.2.2 Modelos descendentes (<i>top down</i>)	12
1.2.3 Modelos interactivos	16
1.3 Teoría de los esquemas	18
1.4 Propósito y tipos de lectura	22
1.5 Vocabulario	25
1.6 Texto y cohesión	28
1.7 Gramática	31
1.8 Estrategias de lectura	35

1.9 Aspectos sociolingüísticos de la lectura	36
1.9.1 La lectura como forma de comunicación	37
1.9.2 La autenticidad de los textos	37
1.9.3 Los aspectos culturales en los textos	40
1.10 Evaluación de la comprensión de lectura	41
1.11 Niveles de comprensión de lectura	43

Capítulo II

Características de la FES Aragón y de la materia de inglés	46
2.1 Antecedentes	46
2.2 Necesidad de un programa de comprensión de lectura en inglés	53
2.3 Variables en la situación de docencia presentes en la institución	57
2.3.1 Organización académica	57
2.3.2 Características de las aulas	58
2.3.3 Número de estudiantes en comprensión de lectura en inglés	59
2.4 Ubicación de la materia en los planes de estudio	59
2.4.1 Relaciones horizontales y verticales de la materia	59
2.4.2 Contribuciones de la materia al perfil del egresado	60
2.4.3 Duración	61

Capítulo III

Análisis de necesidades e instrumentos de captación de la información	62
3.1 Análisis de necesidades	62
3.1.1 Implicaciones del análisis de necesidades en los instrumentos de captación de la información	67

3.2 Instrumentos utilizados en la investigación	68
3.2.1 Características de los cuestionarios empleados en este trabajo	68
3.2.2.1 Instrumento I, cuestionario para los estudiantes	70
3.2.2.2 Instrumento II, cuestionario para los profesores de las carreras	71
3.2.2.3 Instrumento III, cuestionario para los profesores de inglés	71
3.3 Resultados	72
3.3.1 Cuestionario I, aplicado a los alumnos	73
3.3.3 Cuestionario II, aplicado a los profesores de las licenciaturas	82
3.3.3 Resultados del cuestionario III, aplicado a los profesores de inglés	90
3.4 Interpretación de los datos obtenidos	95
3.5 Conclusiones de los resultados de los tres cuestionarios	99
Capítulo IV	
Cursos de inglés para propósitos específicos y la propuesta concreta	101
4.1 Variantes en la enseñanza de la lengua inglesa	101
4.2 Surgimiento y antecedentes de los cursos de inglés para propósitos específicos (ESP)	102
4.3 Modelos de cursos de inglés para propósitos específicos	106
4.4 Enfoque de los cursos de comprensión de lectura	108
4.5 Propuesta concreta	113
4.5.1 Objetivos del curso	114
4.5.2 Alumnos	114
4.5.3 Enfoque	115
4.5.3.1 Estructura de una clase	116

4.5.3.2 Materiales	117
4.6 Contenidos del programa	118
4.7 Evaluación	119
Conclusiones	121
Apéndice I	125
Apéndice II	127
Apéndice III	129
Apéndice IV	131
Apéndice V	135
Bibliografía	141

Sinopsis

La presente tesis tuvo como objetivo sentar las bases en el diseño del programa de estudios del primero de los tres cursos de comprensión de lectura de textos escritos en lengua inglesa que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. La propuesta está dirigida a los profesores de inglés del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la FES y a los estudiantes de las licenciaturas que se imparten en esa institución, para quienes la acreditación de dichos cursos es un requisito. Igualmente, sirve de soporte para continuar la elaboración de los programas de estudios de los dos cursos posteriores.

Ésta parte de las necesidades de la institución, ya que se carece de un programa de estudios adecuado para la materia y las asignaturas.

En este trabajo se revisaron diferentes modelos teóricos de comprensión de lectura, diseño de cursos, análisis de necesidades y de inglés para propósitos específicos (ESP), con la finalidad de seleccionar los más afines a las características presentes en los estudiantes y del contexto educativo.

Se realizó un análisis de necesidades a partir de la recopilación de información mediante tres cuestionarios, los cuales se aplicaron a una muestra de la población de la institución que conforman el contexto docente para el que se elabora la presente propuesta: estudiantes cuyas carreras les requieren la acreditación de los tres niveles de los cursos de comprensión de lectura o de un examen global; profesores de todas las carreras de la FES Aragón y a los académicos de la materia de comprensión de lectura de textos en inglés.

Los resultados muestran que los cursos de Comprensión de lectura son necesarios para los estudiantes, de ahí la importancia de este trabajo y de su implementación; por esta razón se muestra una propuesta concreta al final del trabajo.

Introducción

A mediados de la década de los setenta, en enero de 1976, se inauguró la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, hoy Facultad de Estudios Superiores (FES). En noviembre de ese año comenzó a funcionar el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de esta institución con la finalidad de cubrir las necesidades de conocimiento de las lenguas extranjeras inglesa, francesa e italiana por parte de los estudiantes de las licenciaturas con que inició esta institución.

Una de los requerimientos que tienen profesores y estudiantes es el de obtener información de diversos medios escritos en lenguas extranjeras para complementar y extender los conocimientos vistos en sus diversas carreras, de modo que, además de los cursos de posesión o de cuatro habilidades, se implementaron cursos de comprensión de lectura en esos idiomas.

1. Justificación

Al principio de estos cursos se carecía de un programa, por lo que los libros de texto de cada idioma fueron elaborados a partir de la experiencia de los profesores del Centro de Lenguas en la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en inglés. De esta forma los libros eran tomados como una especie de programa para las asignaturas.

Una comisión de profesores del Centro de Lenguas Extranjeras, en 1988, diseñaron un programa de estudios único para los tres idiomas que se impartían

en ese año: inglés, francés e italiano. Dicho programa consistió en listas de objetivos y contenidos tanto para la modalidad de posesión como para la de comprensión de lectura.

Con la llegada de una nueva directora en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en el 2002 se comisionó a profesores del Centro de Lenguas Extranjeras a fin de preparar el programa de cada uno de los idiomas, en las modalidades que se impartían y para cada nivel. Orientado hacia ese fin se les impartió un curso de dos semanas de duración, cuyo producto final fueron los programas de estudios actuales.

En el caso de comprensión de lectura de textos en inglés, los cinco profesores comisionados elaboraron los programas para los tres niveles tomando como eje de partida a los libros de texto. Como consecuencia, éstos tienen graves carencias, tanto de fundamentos teóricos como de contenidos. Para el programa para el primer nivel de comprensión de lectura en inglés, resultó un documento de seis páginas con omisiones que difícilmente puede servir de apoyo a los profesores que imparten la asignatura.

Algunas carreras impartidas en la FES Aragón requieren que sus estudiantes acrediten los cursos de comprensión de lectura de textos en inglés; sin embargo, al no tener un programa adecuado a esta modalidad y lengua, se presentan algunos problemas tales como: materiales didácticos obsoletos, un enfoque gramatical, y una heterogenización en la enseñanza durante los cursos.

2. Objetivo General

El presente trabajo pretende establecer las bases para la elaboración del programa del primer nivel de la asignatura de comprensión de lectura de textos en inglés.

Asimismo, este programa servirá como guía para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, la selección de materiales de lectura y la elaboración de materiales didácticos, entre otros aspectos.

3. Bases teóricas consultadas

Diseñar un curso de lenguas requiere la investigación y análisis de los diferentes aspectos relacionados con el diseño de cursos en general y el diseño de cursos de lenguas. Para este trabajo también se consideraron las teorías referentes a las habilidades y estrategias de lectura, todo lo anterior adecuado a las necesidades, intereses y requerimientos de los estudiantes y de la institución para quienes se planea el curso.

Por otra parte, los cursos para la enseñanza de un idioma son comúnmente definidos en términos de cuatro habilidades: producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura. Sin embargo, al ser un idioma tan amplio y tan diferentes las necesidades de éste, tanto para las personas como para las instituciones públicas o privadas, ha surgido una rama denominada enseñanza para propósitos específicos. En este tipo de cursos no se enseña un idioma en forma general, sino únicamente el idioma que los estudiantes necesitan para cubrir su necesidad específica.

La propuesta que se realiza en esta tesis se ubica en la rama del Inglés para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes o ESP) porque estudiantes de diversas carreras de la FES Aragón requieren en materias de su carrera comprender textos escritos en inglés, además acreditar la materia de comprensión de lectura de textos en este idioma.

En el diseño de un curso de este tipo, se deben conocer las necesidades específicas de los alumnos, para lo cual es útil realizar un análisis de necesidades. Éste permite identificar las necesidades de lectura, además de los conocimientos y habilidades que los participantes deben lograr al terminar dicho curso; sustentarlos con los modelos teóricos de elaboración de cursos en general, de propósitos específicos y los relativos a la lectura.

Posterior al análisis se plantean, en el programa, los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación.

4. Estructura de la tesis

La presente propuesta se desarrolla en cuatro capítulos, los cuales abordan las siguientes temáticas:

En el capítulo uno se plantean las bases teóricas de la lectura, se proporciona la definición de lectura, se explican los diferentes modelos de lectura; se determina la importancia de los esquemas del lector, sus propósitos y los tipos de lectura que realiza, el papel del vocabulario y la gramática entre otros importantes aspectos, así como las implicaciones en la elaboración de esta propuesta.

En el capítulo dos se comentan las características generales de la institución, la población estudiantil y académica del área de inglés, y los antecedentes de la situación que justifica la realización de este trabajo.

En el capítulo tres se describe el modelo de análisis de necesidades, la descripción y características de los instrumentos utilizados para la captación de la información, las características del sondeo, los resultados, su interpretación y conclusión de los mismos.

En el capítulo cuatro se presenta la propuesta del programa para el primer nivel de comprensión de lectura en la materia de inglés, en la cual se plantean los objetivos, contenidos, metodología y los criterios de evaluación.

Finalmente, se presentan la bibliografía y los apéndices en los que se incluyen los cuestionarios aplicados en el estudio de campo.

Capítulo I

Bases teóricas de la lectura y sus implicaciones para la elaboración de la propuesta

En este capítulo se presentan las teorías relacionadas a la lectura que tienen gran importancia en la elaboración del presente trabajo. Debido a las características del curso se expone una propuesta de programa para la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en inglés, se puede cuestionar por qué en lugar de enseñar en forma integral la lengua inglesa, es decir, las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral), se enseña solamente una de éstas. Es común que los alumnos, en sus estudios de licenciatura, deban leer textos en inglés, dependiendo de la carrera que hayan seleccionado. Durante mi experiencia docente he observado que los estudiantes no pueden trabajar de manera adecuada sus textos en inglés.

Una lengua es muy extensa y debido a que existe gran diversidad de necesidades por parte de quienes requieren aprender una segunda lengua o una lengua extranjera, muchas veces éstas no pueden satisfacerse con cursos generales, por lo que surge una rama denominada enseñanza para propósitos específicos.

La propuesta planteada en esta tesis se circunscribe en la rama del Inglés para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes o ESP, por sus siglas en inglés), debido a que se carece de un programa adecuado para la materia de inglés en la modalidad de comprensión de lectura en la Facultad de

Estudios Superiores Aragón y los estudiantes de diversas carreras requieren comprender textos escritos en inglés para materias de su carrera, así como acreditar la materia de comprensión de lectura de textos en inglés.

1.1 Definición de leer

Como el presente es un trabajo de comprensión de lectura, es necesario definir qué es la lectura, por qué el término "leer" se utiliza en diferentes formas.

Para Grellet (1981: 1) comprender un texto escrito significa extraer la información de éste tan eficientemente como sea posible.

Solé (1992: 1) plantea que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) los objetivos que originan su lectura.

Dechant (1991: 6) señala que la lectura es el proceso de construir una representación o un modelo mental del texto a través de relacionar el contenido del texto con el conocimiento o experiencia del lector. Mientras más cercana sea la representación que hace el lector de las ideas que puso el escritor en el texto, habrá una mejor comprensión del mismo.

Por otra parte, Barnett (1989: 19) menciona que leer es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, durante la cual el lector intenta reconstruir el mensaje del autor del texto.

Nuttall (2000: 3) tiene una concepción muy interesante, pues considera a la lectura como la transferencia de significado de mente a mente; la

transferencia de un mensaje de un escritor a un lector, en el que el lector, escritor y el texto contribuyen a este proceso.

Goodman (1968: 15) define a la lectura como una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, a través del cual el lector intenta reconstruir un mensaje del escritor.

1.2 Modelos del proceso de lectura

En la búsqueda por entender qué hace un lector desde que sus ojos miran el texto hasta el punto de la comprensión, se han realizado un sinnúmero de investigaciones para tratar de comprender y deducir qué sucede en la mente del lector. Al respecto, Huey dice:

“To completely analyze what do we do when we read would almost be the acme of a psychologist’s dream for it would be to describe very many of the most intricate workings of the human mind, as well as to unravel the tangled story of the most remarkable specific performance that civilization has learned in all its history” (Plastina, 1997:2).

Los estudios e investigaciones relacionados a la lectura tienen más de 100 años. En 1879, Emile Javal publicó una investigación del movimiento de los ojos durante la lectura; asimismo, el trabajo de James Mckeen relativo a ver y nombrar letras contra palabras se dio a conocer en 1886.

Sin embargo, no hubo el interés de estudiar todos los aspectos del proceso de lectura, ni había datos y estudios con los cuales se infiriera fácilmente un modelo. A partir de 1965, se profundizaron los estudios en el lenguaje y los análisis psicológicos de los procesos mentales, lo que le dio un

estatus respetable al estudio de la comprensión de lectura (Samuels y Kamil, 1988: 22).

Para comprender claramente qué es un modelo de lectura, se buscó entre los investigadores a quien hubiera dado una definición clara y totalmente comprensible, de tal forma se seleccionó la siguiente: "A model might be best understood as a set of assumptions about what happens when a reader approaches a text that is the ways a reader derives meaning from printed material" (Devine 1988: 127).

Así, un modelo proporciona una representación imaginaria del proceso de lectura, que además de brindar ideas acerca de la lectura ofrece un modelo contra el cual los aspectos del proceso de lectura podrían ser probados (Barnett, 1989: 10).

En los años sesenta y setenta se desarrolló un gran número de modelos explícitos del proceso de lectura. Entre los primeros tenemos el de Goodman (1970), Hockberg (1970), Kaplan y Levin (1970) y Mackworth (1972).

A partir del modelo de lectura propuesto por Goodman (el cual se comentará en la parte de modelos descendentes) se incrementó el interés por la lectura; su modelo psicolingüístico permitió que la lectura se dejara de ver como una más de las cuatro habilidades del lenguaje, fue un parteaguas, pues cambió el modo de ver la lectura como una habilidad pasiva y receptiva para considerarse como un proceso interactivo y como una habilidad cognitiva (Plastina 1997: 7). Por su parte, Carrell (1988:3) menciona que la importancia

de este modelo fue considerar al lector como un participante activo durante el proceso de lectura.

En 1971, Frank Smith describe los procesos lingüísticos y cognitivos que un modelo de lectura necesita, considerando a la lectura como un proceso psicolingüístico.

Con la publicación del modelo de Gough, en 1972, el procesamiento de la información para el estudio de procesos mentales es visto en el campo de la lectura. La importancia de este modelo radica en que es una descripción detallada del proceso de lectura, desde que el lector fija la vista en el texto hasta que se construye el significado de las palabras. El modelo sostiene que los lectores lo construyen leyendo letra por letra, palabra por palabra, frase por frase y así sucesivamente, en una forma serial de izquierda a derecha y para que tenga significado, las letras deben hacer sentido con el significado de palabras y significados almacenados en la mente del lector.

Entre los modelos más actuales se tienen: el de Carver (1977), de Rumelhart (1977), de Kintsch y Van Dijk (1978), de Stanovich (1980), y de Carpenter (1980), de Rumelhart y McClelland (1986) (Samuels y Kamil, 1988: 22-26; Barnett, 1989: 23-35).

Finalmente, los modelos de lectura existentes, ya sea en lengua materna (Medina, 1999: 15), en segunda lengua o lengua materna (Barnett, 1989: 12) se pueden clasificar, de acuerdo con sus características, de la siguiente manera: modelos descendentes (*bottom up*); ascendentes (*top down*) e interactivos. La diferencia entre ellos es el énfasis que le dedican a las variables basadas en el

texto (vocabulario, sintaxis, estructura retórica, contenido cultural) o las basadas en el lector (conocimiento del mundo, del texto, desarrollo cognitivo, interés, propósito de lectura y uso de estrategias) (Barnett, 1989: 12).

A continuación se comentarán los tres tipos de modelos de lectura mencionados.

1.2.1 Modelos ascendentes (*bottom up*)

En estos modelos el proceso de lectura se considera a partir del texto, aquí el significado se construye al unir primero letras para formar palabras, éstas a su vez forman frases y oraciones hasta que el texto se procesa en los estratos mentales superiores de una manera lineal. El énfasis radica en el procesamiento del texto, en el reconocimiento de palabras, formas gramaticales y léxicas.

El proceso es conducido por el texto, en el cual pequeñas partes de éste son observadas, analizadas y añadidas paulatinamente a la siguiente parte hasta tener significado para el lector.

Entre los modelos que podemos mencionar dentro de esta clase se encuentran el de Gough (1972), LaBerge y Samuels (1974) o Carver (1978). (Barnett, 1989: 14-19)

Desde esta perspectiva la lectura es un proceso lineal y jerárquico, en el que el significado del texto se alcanza al final de la lectura y después del proceso de decodificación (Barnett, 1989: 12; Samuels y Kamil, 1988: 31).

Alderson dice que en estos modelos el lector empieza con las palabras impresas, recorre las palabras, las cambia a sonidos, reconoce la palabra y decodifica significados, por lo que los lectores son considerados como decodificadores pasivos de sistemas gráficos, fonéticos, sintácticos y semánticas. (2000: 16-17); asimismo, afirma que el texto no contiene un significado que está esperando a ser descubierto por el lector, sino que el significado es creado por la interacción entre el lector y el texto (2000: 6).

Estos modelos fueron superados debido a que no podían explicar la manera en que el lector interviene en el proceso de lectura; consideran un lector pasivo, no toman en cuenta sus conocimientos acerca de la organización y estructura de los diversos tipos de textos, sus conocimientos del tema del texto, ni sus habilidades y estrategias como lector.

1.2.2 Modelos descendentes (*top down*)

En estos modelos, el proceso se inicia en los estratos mentales superiores, en una secuencia lineal descendente hacia el texto, es decir, el proceso de lectura es conducido por la mente del lector al trabajar en el texto. El lector usa sus conocimientos previos del tema y del mundo para hacer predicciones acerca del contenido de texto; muestrea el texto para confirmar o rechazar sus predicciones. El modelo descendente es un modelo inverso al modelo ascendente.

El modelo ascendente se centra en los problemas de decodificación y estructuras sintácticas, léxicas o lingüísticas y el descendente enfatiza la

existencia de estructuras cognitivas que el lector activa al recibir información del texto (Barnett, 1989: 12-15; Samuels y Kamil, 1988: 31-33).

Este proceso parte del conocimiento del mundo que el lector posee y partes particulares en el texto para desde ahí hacer inferencias o predicciones acerca del contenido siguiente.

El lector no necesita leer completamente el texto, únicamente muestrea lo necesario en él para confirmar o rechazar sus predicciones. Por ejemplo, tenemos los modelos de Goodman (1968) y de Smith (1971; 1982).

Dada la importancia que tuvo y ha tenido en el campo de la lectura, comentaremos el modelo de Goodman. Él concluye que en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje —oral y escrita— que son paralelas entre sí. Lo que diferencia la oral de la escrita son las circunstancias de uso. La lengua oral se utiliza principalmente para la comunicación inmediata cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

Menciona que hay cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer; al utilizar el lenguaje en cualquiera de estas formas, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje.

Define a la lectura como "juego de adivinanzas psicolingüístico" ("A psycholinguistic guessing game"). Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener información a partir del texto impreso.

En todas las lenguas los lectores tienen el mismo propósito: obtener significado del texto. Para ello deben entrar en transacciones con el texto creado por un escritor para expresar significado.

Para entender el proceso de lectura, debe comprenderse de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. Al haber en la lectura una transacción entre el lector y el texto, las características del lector como su propósito de lectura, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales son tan importantes como las características del texto.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.

Igualmente, Goodman define el término de estrategia de lectura: "una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información". Afirma que durante el proceso de lectura, el lector, emplea una serie de éstas. Los lectores las desarrollan y modifican durante la lectura, con la finalidad de construir significado, o comprenderlo. Menciona cinco, las cuales considera universales para todas las lenguas: muestrear, predecir, inferir, confirmar y corregir. Debido a su importancia se comentará brevemente cada una de ellas.

1. Estrategias de muestreo. El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector selecciona solamente aquellos que le son más valiosos. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante. Pero el lector puede elegir solamente los índices más productivos a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y el significado.

2. Estrategias de predicción. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Son capaces de anticipar el texto, predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. No podrían trabajar con tanta información tan eficientemente si tuvieran que procesarla toda. Predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones.

3. Estrategias de inferencia. Los lectores las utilizan para deducir lo que no está explícito en el texto. La inferencia es un medio por el cual un lector complementa la información disponible utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico, además de los esquemas que posee. Incluso puede utilizarse para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito.

4. Estrategias de confirmación. Una vez que el lector muestrea el texto y realiza predicciones e inferencias, las compara y confirma con la información que encuentra en el texto. Si coinciden con esta información y tienen sentido, sigue adelante con la lectura.

5. Estrategias de corrección. El lector, a veces, hace predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas o descubre que ha hecho inferencias sin fundamento. Al determinar que no tienen sentido con la información del texto, las rechaza. De tal forma, reconsidera la información que posee, realiza nuevas predicciones e inferencias y obtiene más información que le permita confirmarlas o rechazarlas.

La falla principal de los modelos de lectura, ascendentes y descendentes, se debe a que ambos consideran primordialmente sólo un proceso y minimizan la importancia del otro. Es decir, los ascendentes consideran al texto como el centro del proceso de lectura y los descendentes, por el contrario, consideran secundario el papel que desempeña el texto durante dicho proceso de lectura otorgando al lector el papel principal.

1.2.3 Modelos interactivos

En estos modelos, la lectura se concibe como un proceso en el que el producto final (la comprensión del texto) depende tanto de los diversos conocimientos que posee el lector como de las características del texto. El proceso de lectura es conducido por el lector, sin embargo, esto no es en forma unidireccional, sino más bien es una interacción entre el escritor y el lector a través del texto.

Se considera que en este modelo de lectura, el lector casi desde el principio, utiliza sus expectativas para elaborar hipótesis acerca del contenido del texto, a partir de sus conocimientos previos con los elementos iniciales del texto. Esta hipótesis inicial sobre el significado —al principio muy general— se va elaborando y restringiendo a lo largo del proceso de lectura de acuerdo con la información que el texto proporciona al lector. Éste elabora inferencias y predicciones, las evalúa, verifica y construye una interpretación del texto, cada vez más precisa o completa, o bien genera nuevos esquemas interpretativos, si la información nueva que presenta el texto contradice las hipótesis iniciales. Es decir, el lector utiliza sus conocimientos previos del mundo y del tema del texto, pero también depende de todo lo que es capaz de encontrar en el texto.

Desde la perspectiva interactiva la lectura implica, además de las habilidades de decodificación, el uso por parte del lector de múltiples estrategias que facilitan la integración de la información del texto con sus conocimientos para construir el significado.

Entre los modelos que se encuentran dentro de esta clasificación, tenemos el modelo de procesamiento automático de LaBerge y Samuels (1977), el cual es una modificación a su modelo de 1974, el modelo interactivo compensatorio de Stanovich (1980), el modelo de activación interactiva de McClelland y Rumelhart (1981), el modelo cooperativo bilateral de Taylor y Taylor (1983), el modelo de eficiencia verbal de Perfetti (1985), el de Kintsch y Van Dijk sobre las macroestructuras (1978), el de Just y Carpenter de 1980 y el

de Pearson y Tierney sobre la lecto-escritura (Grave 1988: 60; Barnett, 1989: 23-34; Medina 1999: 17).

Los modelos de lectura interactivos son los más completos, dado que toman en consideración tanto las características del texto como los diversos conocimientos del lector, así como sus habilidades y estrategias utilizadas durante la lectura.

1.3 Teoría de los esquemas

Una teoría que ha tenido gran importancia en el campo de la lectura es la teoría de los esquemas (Carrell, 1988: 4).

Por ello es indispensable conocer en qué consiste y la contribución que ha hecho a los modelos de lectura, como se aprecia en el siguiente comentario: "Much of the meaning understood from a text is really not actually in the text, per se, but in the reader, in the background or schematic knowledge of the reader" (Carrell y Eiserhold 1988: 74).

El psicólogo Bartlett fue el primero en utilizar el término "esquema" en 1932 con el sentido que se le da actualmente, lo definió como "una organización activa de reacciones o experiencias pasadas" (Anderson y Pearson, 1988: 39; Dechant 1991: 114).

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento; es abstracta porque resume lo conocido acerca de una variedad de casos que difieren en muchas particularidades y es estructurada en el sentido que representa la relación entre sus partes componentes (Anderson y Pearson, 1988: 42).

Para Barnett, los esquemas son conceptos existentes en el lector acerca del mundo, el conocimiento ya almacenado en la memoria. Son también las estructuras en las cuales el lector acomoda lo que ha comprendido del texto. Si la nueva información del texto no tiene sentido en términos de sus esquemas, ésta se interpreta en forma diferente a la esperada por el escritor, se ignora o se revisan sus esquemas para relacionarlos con ésta (Barnett, 1989: 42).

La teoría de los esquemas es una teoría cognitiva que enfatiza el conocimiento: el aprendizaje conceptual; el proceso de comprensión; los eventos mentales; la experiencia consciente; adquisición, procesamiento, organización almacenamiento y evocación de la información; pensamiento; razonamiento; resolución de problemas y significados (Dechant, 1991: 111).

De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento se "empaca" en unidades, llamadas esquemas. Dentro de estas unidades de conocimiento se encuentra la información de cómo ese conocimiento tiene que ser usado.

Cada esquema separado es una representación y conocimiento de un concepto, junto con especificaciones para relacionarlo a una red apropiada de conexiones que caracterizan, delimitan y definen los constituyentes de ese particular concepto (Devine 1986: 39).

La teoría de los esquemas asume que la mente utiliza esquemas o estructuras de organización mental para guiar la percepción y el conocimiento, así como para categorizar objetos o eventos. En otras palabras, la estructura

cognitiva o esquemática es la organización de nuestra memoria a largo plazo. (Dechant 1991: 111).

Por ejemplo, después de años de usar lápices una persona desarrolla un "modelo mental" o (esquema) para los lápices. Cuando esa persona lee la palabra "lápiz", tiene en su mente un esquema para el concepto lápiz, que incluye todos los tipos de lápices que ha conocido y utilizado, todas sus experiencias personales que ha tenido en su vida con lápices y todas las propiedades y características de los lápices que han notado (que se utilizan para escribir, dibujar, marcar, que se sostienen fácilmente en la mano, que son generalmente de madera, etc.).

Los esquemas representan, además del conocimiento acerca de los conceptos de objetos como los lápices, conocimientos acerca de todos los conceptos, aquellos de situaciones subyacentes eventos, secuencia de eventos, acciones y secuencia de acciones.

La estructura interna de un esquema del último tipo es similar al guión de una obra de teatro, un esquema tiene variables que podrían ser representadas en diferentes tiempos por diferentes actores (Devine 1988: 40).

Rumelhart (1977: 265) ejemplifica lo anterior con un pequeño texto: *"Mary heard the ice cream man coming down the street. She remembered her birthday money and rushed into the house"*.

En este texto las personas que poseen este esquema, comprenden mucho más de lo que dice el texto: saben que en los cumpleaños los niños además de regalos reciben dinero; que la niña estaba en su casa por lo que se metió por su

dinero; que hay camionetas que venden helados, que hacen sonar su campanita y circulan por las calles; finalmente que la niña quería helado.

Su guión necesitó un vendedor, un comprador, mercancía y el medio de intercambio, dinero, la interacción entre el vendedor y el comprador de la mercancía. La representación de un esquema es como la de una obra, que es representada cuando ciertos actores dicen ciertas líneas en un tiempo y lugar particular.

Rumelhart (1984:18) afirma que un esquema es representado "siempre que una particular configuración de valores se une a una configuración particular de variables en un momento particular en un tiempo" tanto como es posible, tomar una película de la representación de una obra y, por lo tanto, guardar para la posteridad una parte de la representación. Así, las partes de nuestros esquemas representados son la base de nuestras memorias; asimismo, establece tres razones por las cuales un lector no comprende un texto escrito:

1. El lector podría carecer del esquema apropiado; por ejemplo, un niño pequeño podría no tener un esquema para la muerte o muerte por flechas. En tales casos el lector no puede comprender la historia completamente.

2. El lector podría tener el esquema adecuado, pero el autor podría no haber ofrecido suficientes claves para seguirlas.

3. El lector podría encontrar una interpretación consistente del texto, pero no la interpretación que el autor intentó dar.

Los esquemas tienen sus papeles principales en la percepción y la comprensión del discurso; afectan las percepciones de la gente, por ejemplo, ver colores, formas, muebles. Las personas los ven de la forma y color como sus esquemas les permiten mirarlos.

Finalmente, existen dos tipos de esquemas que tienen los lectores: los relacionados al tema o contenido del texto —esquema de contenido o conocimiento previo— y los relacionados con la estructura textual u organización retórica —esquema formal— (Carrell y Eisterhold, 1988: 79; Barnett, 1989: 43).

1.4 Propósito y tipos de lectura

Cuando se lee un texto se hace siempre con un objetivo o propósito; éste guía al lector e influye en la forma de acercarse a aquél. Su propósito varía por diversos factores, entre los que se encuentran el tipo de texto, sus habilidades del idioma, desarrollo cognitivo, interés y su voluntad para hacer predicciones e inferir significados (Barnett 1989:1).

Cassany *et al.* (2000), por su parte, mencionan que ante cualquier texto se realiza la misma operación de captar el sentido del texto, pero en ésta se presentan diversas variables: tipos de texto, el objetivo de la lectura, la situación en la que se dé la lectura, el tiempo disponible para ésta, etc. Esto propicia que se lea de forma diferente y no sea lo mismo leer un periódico, un anuncio, una carta, una novela, etc.

Al interactuar con el texto el propósito inicial del lector puede variar, de tal forma que es importante considerar los diversos tipos de lectura, pues éstos determinan las estrategias que se aplican al leer un texto.

Hay diferentes definiciones de los tipos de lectura, los conceptos varían en mayor o menor grado. Una propuesta muy interesante para el presente trabajo la realizó Pugh en 1980, quien trabajando con estudiantes hablantes nativos identificó cinco estilos de lectura y que durante el proceso de lectura podrían combinarse entre sí. Sin embargo, se comentará cada uno de ellos en su forma pura. Los cinco tipos de lectura que identificó son:

1. Lectura de ojeada (*skimming*). Consiste en leer rápidamente el texto para obtener una idea general. Ésta es una actividad apropiada si no hay tiempo suficiente para leer con cuidado, o bien se trata de decidir si el texto merece ser leído o no.

Con este tipo de lectura se obtiene una impresión general del texto y, en particular, de su contenido y organización. Su importancia radica en que gracias a esta percepción global es posible entender con mayor detalle las lecturas subsecuentes.

2. Lectura selectiva (*scanning*). Este estilo de lectura es utilizado para localizar información específica como fechas, números, lugares y nombres, entre otros. La actividad del lector habrá de consistir en una mezcla de diferentes maneras de acercarse al texto: una leída rápida y otra minuciosa y ocasional; no tiene que leer oración por oración. Cuando se trata de un libro, puede no seguir la secuencia del autor. Como el propósito u objetivo es

encontrar datos específicos en la información que ofrece el texto, se considera que se procesa muy poca información.

3. Lectura de búsqueda (*search reading*). Es un estilo de lectura muy parecido a la lectura selectiva, pero requiere mayor actividad mental, pues se pretende localizar una información "X", pero no hay seguridad respecto a la forma que va a aparecer. Por ejemplo, si tenemos un texto sobre el descubrimiento de América y queremos buscar información sobre Cristóbal Colón, necesitamos leer con cuidado y considerar que en lugar de Colón puede decir "navegante", "genovés", "explorador" "marinero", "hombre de mar", "viajero", "aventurero", "lobo de mar" o el "descubridor".

La diferencia entre la lectura selectiva y la de búsqueda radica en que el lector, en el primer caso, tiene como único propósito relacionar la información del texto con datos que está buscando; en el segundo, necesita poner atención respecto a varias palabras en el campo semántico, relacionadas o afines al tema con el cual esta trabajando. Es verdad que la actividad visual presenta similitudes en ambos casos; sin embargo, los períodos de lectura minuciosa del texto son más frecuentes y de mayor duración en la lectura de búsqueda debido a que la información está más escondida en el texto

4. Lectura detallada (*receptive reading*). Este estilo de lectura se utiliza cuando el lector quiere seguir paso a paso lo dicho por el autor con la intención de retener lo dicho por éste. El lector observa la secuencia del autor y lee pormenorizadamente las líneas impresas —es decir literalmente— como se hace, por ejemplo, cuando una persona lee algún pasaje de la Biblia.

5. Lectura crítica (*responsive reading*). Es una lectura que va acompañada por la reflexión y la evaluación. En este tipo de lectura se determinan hechos y opiniones contenidas en el texto, así como tendencias y propósitos del autor.

1.5 Vocabulario

Los conocimientos previos del lector constituyen un componente muy importante en el proceso de lectura. Dentro de todos estos conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, el vocabulario es un elemento relevante para la comprensión de lectura, ya que las palabras son el elemento principal y básico que permite la identificación conceptual de lo que se lee.

Nation (1990: 4-21) concluye que el vocabulario puede clasificarse en cuatro tipos: palabras de alta frecuencia, de baja frecuencia, académicas y técnicas. Las primeras son aproximadamente 2000 y constituyen un 87 por ciento de la totalidad de las palabras de los textos, por lo que es recomendable su aprendizaje; las segundas son decenas de miles y apenas forman alrededor de dos por ciento de las palabras encontradas en los textos, por lo que no merecen enseñarse; las terceras son alrededor de 800 y componen aproximadamente 8 por ciento de las palabras de los textos académicos; finalmente, el vocabulario técnico lo integran entre 1000 y 2000 palabras por cada área y son cerca de tres por ciento de las palabras en los textos especializados.

Otra distinción realizada por Nation, consiste en el vocabulario receptivo y productivo. En el primero, el lector reconoce una palabra y recuerda su

significado; el segundo es el vocabulario que una persona utiliza al hablar o escribir en un momento específico.

Igualmente, Nation sostiene que el aprendizaje del vocabulario puede ser directo o indirecto. El directo consiste en ejercicios y actividades enfocadas en aprenderlo, pueden ser juegos de palabras, ejercicios de construcciones de éstas, inferencia por contexto o listas de palabras; en el indirecto, la atención de la persona se centra en otros objetivos, como el mensaje del escritor. Deben darse tres condiciones para que exista aprendizaje del vocabulario: 1) el lector debe interesarse en comprender el mensaje (esto crea una necesidad de comprender palabras desconocidas), 2) debe haber palabras desconocidas, las cuales deben ser comprensibles en el contexto dado; 3) el lector no debe sentirse estresado por enfrentarse a una L2.

Asimismo, asevera que con la lectura se incrementa el vocabulario y se desarrollan estrategias de lectura al mismo tiempo. Pero el incremento del vocabulario por sí sólo no significa que haya una mejora en las habilidades de lectura, pues hay otros factores importantes como el conocimiento del tema y experiencias previas de lectura. Nation señala que el lector puede utilizar diversas estrategias al enfrentar palabras desconocidas en los textos (parafraseo, conocimiento y uso de afijos, uso del diccionario y la más importante, inferencia de palabras por contexto).

Además, señala que un lector debe de poseer un vocabulario de al menos 3000 palabras para leer con fluidez textos auténticos, aún con este vocabulario el cinco o seis por ciento de las palabras de cada página serán desconocidas.

Por su parte, Aebersold y Field (1999) afirman que el conocimiento del vocabulario es importante para obtener significado del texto. Sin embargo, un profesor no puede enseñar a sus estudiantes todas las palabras que necesitan para poder leer un texto con fluidez, debido a las restricciones de tiempo de la clase y la capacidad de memoria de los estudiantes. De tal forma, proponen actividades para la presentación y enseñanza de vocabulario, en tres fases: antes, durante y posteriores a la lectura.

1. Actividades de vocabulario antes de la lectura. Una vez que ya se tiene el texto que se usará en la clase, el profesor decidirá qué vocabulario necesitan los estudiantes para empezar a leer el texto. En general, son las palabras que aparecen recurrentemente en textos particulares (las relacionadas al tema de éstos), serán útiles para la lectura del texto y podrán ser reconocidas cuando sean encontradas por los lectores.

2. Actividades de vocabulario durante la lectura. Mientras los estudiantes se encuentran leyendo, pueden encontrar palabras desconocidas. Para resolver esta dificultad se hace uso de estrategias de vocabulario; por ejemplo, puede tratar de saltarse la palabra y seguir leyendo. Si la palabra aparece varias veces y parece ser clave para obtener la idea general, se puede proceder de la siguiente manera: examinar la palabra, determinar su función gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.) y usar el contexto para inferir su significado; también se puede analizar la raíz de la palabra y sus posibles afijos (prefijo y/o sufijo) para inferir su significado; en casos extremos se puede usar un diccionario.

Estas investigadoras sugieren que los estudiantes principiantes de lectura en una segunda o lengua extranjera por carecer de un amplio vocabulario en este idioma, usen diccionarios bilingües. Conforme se vayan desarrollando como lectores e incrementen su vocabulario pueden cambiar a diccionarios para estudiantes de una segunda o lengua extranjera. Finalmente, recomiendan, para estudiantes que sean buenos lectores y tengan un amplio vocabulario, la utilización de diccionarios elaborados para hablantes nativos.

3. Actividades de vocabulario posteriores a la lectura. La enseñanza del vocabulario con estas actividades tiene la ventaja que la comprensión del texto puede manejarse como punto de partida para construir asociaciones de la palabra, lo que facilita su aprendizaje.

1.6 Texto y cohesión

El término "texto" se usa en lingüística para referirse a un pasaje escrito de cualquier longitud que forma una unidad (Halliday y Hasan, 1976:1). Para Wallace (1993: 147), es una pieza unificada de lenguaje, la cual lleva un significado total y tiene una función comunicativa. Mientras que para Cassany *et al.* (2000: 313) es cualquier manifestación verbal completa que se produzca en una comunicación; puede ser oral o escrito, literario o no y largo o corto.

Halliday y Hasan definen el término "cohesión" como la forma en la cual las ideas y significados en un texto se relacionan unos con otros y manejan cinco elementos cohesivos: referentes, sustitución, elipsis, conjunciones y cohesión léxica. A continuación comentaremos brevemente cada uno de ellos.

En cuanto a la referencia, consiste en la utilización de palabras que sustituyen y hacen referencia a algo o a alguien ya mencionado en el texto o que se mencionará posteriormente y para realizarla se utilizan principalmente diversos tipos de pronombres (personales, demostrativos, objetivos, entre otros) y adjetivos demostrativos. Halliday y Hasan consideran tres tipos de referentes: anafóricos, catafóricos y exofóricos. Se comentará brevemente cada uno de ellos:

Los referentes anafóricos ocurren frecuentemente en los textos, son nombres, frases o conceptos que una vez mencionados, para evitar decirlos completamente o repetirlos posteriormente se utilizan pronombres. Por ejemplo: "*my parents are good with me, they always tell me things to be better*" en este caso "*they*" hace referencia o está sustituyendo a "*parents*", es decir, para saber quienes son "*they*" tenemos que buscar en la información antes del pronombre.

Los referentes catafóricos no son tan frecuentes como los anafóricos; son pronombres o palabras utilizadas en lugar de nombres, frases o conceptos que se usarán posteriormente. Por ejemplo: "*I can't stand her; I don't know why my parents want Mary to live with us*". En este ejemplo "*her*" hace referencia o está sustituyendo a "*Mary*", es decir, para saber quién es "*her*" tenemos que leer más delante de donde se encuentra el pronombre.

Finalmente, los referentes exofóricos son nombres que no tienen referente dentro del texto, pero que el escritor da por hecho que el lector sabe a qué, quién o quiénes se está refiriendo. Por ejemplo: "*Mike bought a new Nissan last month*". En este caso el autor considera que el lector sabe que el referente de

"Nissan" es un auto de fabricantes japoneses y que es muy popular en nuestro país.

Por otra parte, la sustitución es una palabra usada en el texto para evitar la repetición innecesaria de una palabra o frase, por ejemplo: *Mike wanted to buy some roses but he didn't*. En este caso "didn't" sustituye a "buy some roses".

Asimismo, tenemos que la elipsis consiste en sustituir una palabra sin usar ninguna palabra en su lugar, también se le conoce como "sustitución cero". Como muestra tenemos: *I like Peter's car, but I don't like Tom's*.

Por otra parte, las conjunciones o marcadores del discurso son igualmente muy importantes en el texto, pues funcionan como señales en un camino, lo que capacita al lector para predecir la naturaleza de la información siguiente (Williams, 1983: 35-52). Indican al lector si debe hacer un contraste de ideas, si habrá una consecuencia o resultado, si se dará una alternativa, una causa o razón, entre otras.

Es un recurso frecuentemente utilizado por los escritores para expresar tan claro como sea posible sus ideas en el texto, de tal forma que utilizan estos marcadores del discurso o conectores para expresar la relación existente entre dos ideas, lugares o personas, entre las funciones más comunes tenemos: contraste (*but, however, though, nevertheless*), adición (*and, also, moreover, in addition*) ejemplificación (*for instance, for example*), temporalidad (*at first, next, finally, in conclusion, before this*), similitud (*likewise, similarly, in the same way*), (Williams, 1983:46).

Además tenemos la cohesión léxica, la cual consiste en el efecto cohesivo logrado por la selección de vocabulario. Puede ser reiteración, por ejemplo: "*I just saw an animal!*" *Where's the animal you saw?* o también puede ser colocación, por ejemplo: "*Why does this little boy wriggle all the time? girls don't wriggle*".

Vargas (2000: 14-20) expone la importancia de los cinco elementos mencionados por Halliday y Hasan en un programa de comprensión de lectura en inglés; afirma que si el lector los desconoce se impide la comprensión y que generalmente no se consideran la sustitución y la elipsis en los programas y libros de comprensión de lectura, por lo que propone ejercicios a través de una gramática categorial para la enseñanza de estos elementos.

1.7 Gramática

La gramática constituye el nivel de análisis que incluye la sintaxis, o la estructura de las frases y oraciones, y la morfología, la cual se ocupa de la estructura interna de las palabras (Buck, 2000: 4).

Estos elementos juntos ayudan a identificar formas gramaticales, las cuales sirven para ampliarnos y hacer más exacto el significado.

La gramática es parte del discurso, una característica esencial de la lectura; sin embargo, no se considera como la fuente del significado en el lenguaje y, por lo tanto, en la comprensión de lectura. Es decir, el reconocimiento de estructuras gramaticales que integran el sistema de la lengua inglesa, no es suficiente para que exista comunicación.

El significado no es representado directamente en la estructura superficial del lenguaje: los lectores deben dar significado –estructura profunda– a lo que leen.

Aunque los estudiantes pongan énfasis en aprender gramática, ésta no es el aspecto más importante en un curso de comprensión de lectura. La comprensión y comunicación están al alcance de los lectores, inclusive si ellos no comprenden los puntos gramaticales finos.

La habilidad para la comprensión de lectura no está directamente unida al reconocimiento gramatical exacto de las oraciones.

En la elaboración de un curso de comprensión de textos en ruso, Ignatieva (1992: 43-45) analiza el papel de la gramática en el curso. Esta lingüista plantea tres preguntas: ¿incluir o no la gramática en el curso? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿qué temas de gramática presentar a los alumnos?, y finalmente, ¿cómo introducir los temas en el curso? Por supuesto que nuestra situación es muy diferente a la que encontró la autora en el momento de plantear su diseño. Primero el ruso es un idioma diferente al español, los alumnos no habían tenido tanto contacto como con el inglés (tanto académico como en la vida cotidiana), entre otras diferencias.

Por lo anterior, tomaremos de su planteamiento lo que se considere que puede servir para el presente trabajo.

Un curso que no presenta temas gramaticales, afirma la autora, obliga al profesor a dar explicaciones improvisadas (al momento de efectuarse la lectura por parte de los estudiantes) de las estructuras lingüísticas que les causan

problemas. Además, incluir temas gramaticales evita que los profesores los incluyan a su voluntad o que sus explicaciones repentinas causen confusión en los estudiantes. Otra razón por la que apoya la idea de presentar temas gramaticales en un curso de comprensión de lectura es que los alumnos piden estas explicaciones durante la clase, al emplear el libro de texto e inclusive solicitan clases de gramática y que, por el contrario, para estar acorde con el enfoque comunicativo, los profesores se niegan a impartir este tipo de clases.

Por lo anterior, dice, es preferible satisfacer los deseos del alumno para no contravenir los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por estas razones y porque existen aspectos lingüísticos que dificultan la comprensión, por ser diferentes a la lengua materna, algunas explicaciones gramaticales son necesarias. Respecto a la segunda pregunta qué contenidos incluir y tomando en cuenta mi experiencia docente con mis alumnos, sugiero las construcciones que se presentan en forma muy frecuente en inglés y que son diferentes a nuestra lengua materna como las frases nominales, con uno o varios adjetivos. Existen otros puntos gramaticales que también se dificultan al hispanohablante, como construcciones con comparativos y superlativos, el posesivo anglosajón, las oraciones con conjunciones coordinadas (neither ...nor, not only...but also, either...or), voz pasiva, etc.

Respecto a la última pregunta, en los cursos de comprensión de lectura, los estudiantes necesitan un conocimiento pasivo de las estructuras gramaticales —únicamente reconocimiento de las mismas, no una producción— por lo que su presentación y ejercitación posterior será a través de actividades

en donde se segmenten y aíslen temporalmente del texto, para su posterior reincorporación a la lectura. Es decir, que nunca se olvide que se extrajeron del texto y tienen un contexto en el que se encuentran, para que no se vean como oraciones o ideas aisladas, sino dentro del texto, ya que éste es una unidad, no un conjunto de oraciones o ideas sin relación alguna.

Para Muñoz García, el problema no reside realmente si se debe enseñar o no gramática en el salón de clases, o en qué medida se debe incluir ésta en el programa; lo importante es como presentarla para lograr nuestros objetivos. El problema que ella observa en el salón de clases es que las nuevas metodologías condenan la enseñanza explícita del sistema lingüístico por considerarlo poco natural y no comunicativo. Por otra parte, alumnos y profesores se enfrentan a la tentación y necesidad de explicar el funcionamiento de algunas reglas y de aclarar dudas de puntos gramaticales (2000: 17). Asimismo, la investigadora dice que las estructuras gramaticales no deben ser evaluadas en forma abstracta, sino en contexto.

La gramática es una herramienta para llegar a la comprensión de lectura, no es nuestra meta. El objetivo del lector no es aprenderla, sino comprender el texto. Es como un mecánico que utiliza herramientas para arreglar un auto: su objetivo no es utilizar la herramienta (desarmador, pinzas, llaves), sino arreglar el auto.

1.8 Estrategias de lectura

En la búsqueda de lograr una mejor y mayor comprensión de la información contenida en los textos, diversos investigadores han estudiado las estrategias que poseen los buenos lectores. Para Solé, las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza (Solé, 1992: 72).

Kellerman (1977: 93) dice que son técnicas sistemáticas usadas por el lector cuando enfrenta dificultades en interpretar significado (Plastina, 1977: 22). Por su parte, Wallace las define como formas de lectura, las cuales son empleadas flexible y selectivamente, y varían dependiendo del tipo de texto, el contexto y el propósito de lectura (Wallace, 1992: 146). Barnett expresa que una estrategia de lectura se refiere a las operaciones mentales involucradas intencionalmente cuando el lector se enfrenta a un texto para hacer sentido de lo que lee (Barnett, 1989: 66).

Asimismo, Solé comenta que éstas no son exclusivas de una clase de contenido o a un tipo de texto, sino que se adaptan a diferentes situaciones de lectura y que lo deseable es que los lectores, además de poseer un repertorio de éstas, las sepan utilizar para la comprensión de textos (Solé, 1992: 75).

Existe una diversidad de clasificaciones y taxonomías de las estrategias de lectura; por ejemplo, la de Mumby (1978, 116-132), de Hosenfel *et al.* (1981), de McDowe (1984); de Grellet (1987:4), Cassany *et al.* (2000: 210). Para este trabajo se seleccionó la clasificación de estrategias de lectura realizada por Solé, debido a la forma práctica en que las clasifica, ya que las divide por la

fase de lectura en que se encuentran: estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992: 75; Stoller, 1994: 2; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004: 286). Dicha clasificación se muestra en el diagrama 1.

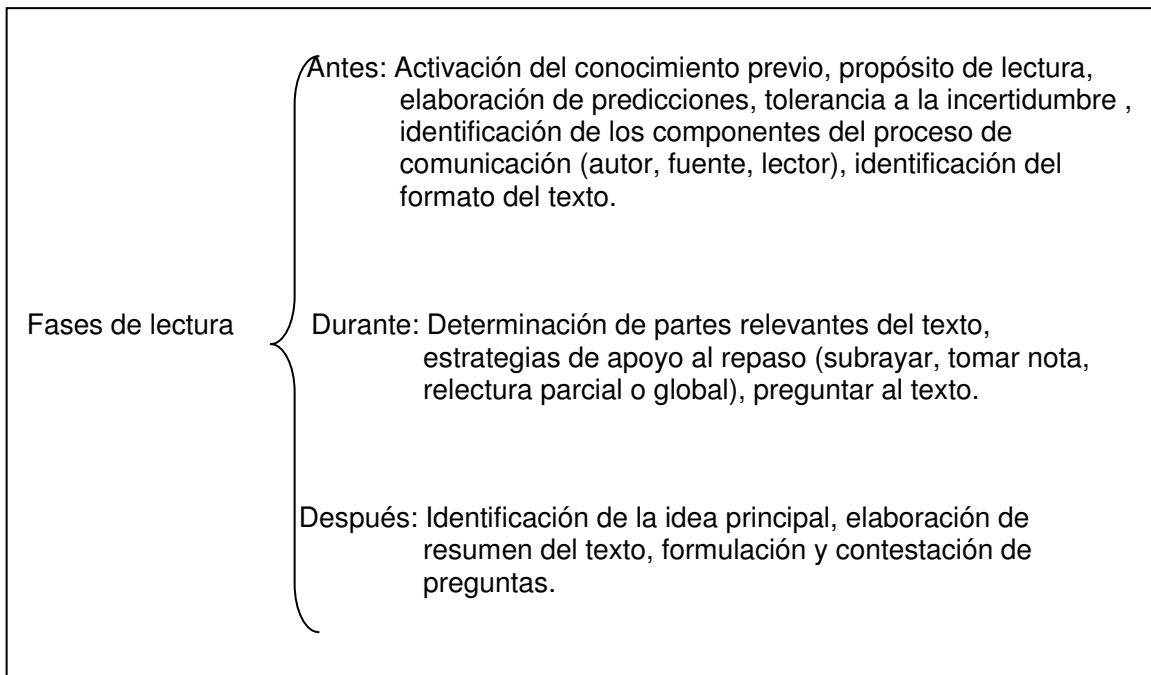


Diagrama 1. Clasificación de las Estrategias de lectura de acuerdo a la fase de lectura en que ocurren. Modificado de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004; 286).

La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura ayuda a formar lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a una diversidad de textos, por lo que su enseñanza contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 1992: 72).

1.9 Aspectos sociolingüísticos de la lectura

La lectura también puede verse como un proceso social, comunicativo, e interactivo, en el cual intervienen un escritor y un lector. Este proceso no puede aislarse del contexto social donde se desarrolla, por lo que existen factores

sociales a considerar. Entre los más importantes se encuentran los siguientes: la lectura como forma de comunicación, la autenticidad de los textos y los aspectos culturales de los textos.

1.9.1 La lectura como forma de comunicación

Nuttall (2000: 4) considera a la lectura como una forma de comunicación visual en la que interviene el **emisor** (persona o grupo de personas que tienen necesidades, deseos o información que quiere transmitir a otra u otras personas, en nuestro caso es el autor o autores del texto); el **código** (forma en que el remitente codifica la información, puede estar en cualquier código que pueden captar y entender los sentidos del receptor, en este caso el sistema lingüístico: el idioma inglés); el **canal** (medio o modelo por el cual se transmite la comunicación), **contexto** (temporal o geográfico, fecha y/o lugar) y **receptor** (persona o grupo a quien va dirigida la comunicación). Si ésta no llega a ningún receptor, no hay comunicación. En nuestro caso los receptores son los estudiantes del curso de comprensión de lectura.

1.9.2 La autenticidad de los textos

Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los avances logrados en la ciencia y tecnología han tenido repercusiones en varios ámbitos, entre ellos el de los materiales empleados en la clase. Varios investigadores sugieren el empleo de textos

auténticos y el abandono de textos elaborados especialmente para la enseñanza de lenguas.

Para Jordan (1997: 113), un texto auténtico es aquel que no ha sido preparado con fines de enseñanza de una lengua extranjera. Mientras que Wallace (1993: 107) lo define como texto de la vida real, que no fue escrito con propósitos pedagógicos. Asimismo, establece criterios para seleccionar los textos para trabajar en las clases: deben ser auténticos, que se puedan aplicar diversas actividades, sean de interés para los estudiantes y estén a su nivel y ofrezcan la oportunidad de promover estrategias de lectura.

Aebersold y Field (1999: 79) sugieren que cuando se utilicen textos auténticos en una lengua extranjera con estudiantes principiantes, se fomente la confianza de los estudiantes solicitando actividades como predicciones a partir del título y subtítulo o de imágenes textuales, actividades de lectura de búsqueda de datos o información específica.

Grellet (1981: 4) señala que, para la selección de textos, es importante la utilización de textos auténticos y que los ejercicios que se les elaboren a estos textos sean significativos para que correspondan tanto como sea posible a los que se espera hacer con el texto en su contexto real. Al modificarlos tratando de hacerlos más sencillos para los estudiantes, lo que se hace realmente es complicarlos aún más. Por su parte, Williams (1984: 15) opina que es difícil que alguna persona lea un texto modificado por información o interés; su razón real es únicamente la de aprender el idioma.

Cassany *et al.* (2000: 342) proponen que en la selección de textos, se elijan textos que se puedan trabajar en clase, respondan a las necesidades comunicativas y a los intereses del estudiante (temas que los motiven, formen parte de su vida o de sus preocupaciones); que sean auténticos, respetar su presentación original (se modifiquen lo menos posible, su reproducción sea a través de fotocopias); que sean textos completos no fragmentos o partes de un texto, lo cual no implica que se pueda aislar y trabajar una parte del texto, pero después integrarla y no perder de vista la unidad textual y la globalidad del mensaje.

Nuttall (2000: 177) menciona que un texto auténtico es aquel que fue escrito para usarse por parte de la comunidad de la lengua extranjera, que su uso motiva a los lectores porque es una prueba de que el lenguaje se usa por propósitos reales, por gente real. Además, éste exhibe las características del discurso real, generalmente es coherente y claramente organizado, en contraparte los textos modificados no presentan estos rasgos.

Cedillo Marín señala que los textos ayudan al estudiante a ver la asignatura de comprensión de lectura como algo dentro de su realidad con aplicación práctica en su actividad académica o cotidiana ((2000: 40)

En resumen, el documento auténtico es aquel que no fue escrito con el objetivo de enseñar una lengua extranjera, es decir, originalmente no tuvo fines pedagógicos, constituye un medio de acercar a los estudiantes a la manera de escribir de los hablantes nativos de esa lengua. Algunas de las ventajas de trabajar con textos auténticos en el salón de clases son las siguientes: exhiben

las características del discurso real, constituyen pruebas de que el lenguaje estudiado se usa con propósitos reales, ayudan a ver el lenguaje como una aplicación práctica, sin modificaciones pueden ser más fáciles de comprender que textos modificados o no auténticos.

Los investigadores consultados también proporcionan sugerencias para su selección y uso, entre las que se encuentran: seleccionar textos con factibilidad de trabajar en clase (extensión, contenidos, entre otros), que respondan a las necesidades comunicativas, que estén al nivel y sean de interés para los lectores, que con ellos se puedan trabajar diversas actividades y promuevan estrategias de lectura, que sean textos completos, que se respete su presentación original a través de fotocopias; que se acostumbre a los alumnos a usar textos auténticos desde el inicio de los cursos de lectura, que se inicie con actividades sencillas como predicciones y lectura selectiva, entre otras.

1.9.3 Los aspectos culturales en los textos

Cuando se estudia una lengua extranjera se ingresa a una dimensión cultural diferente que, de no comprenderse, puede provocar problemas de comunicación.

Cassany *et al.* (2000: 538) afirman que el término "cultura" tiene dos usos, uno se refiere al bagaje cultural del individuo; el otro, al patrimonio de una comunidad determinada. La definen como el conjunto ligado de maneras de pensar, de sentirse y de actuar que una vez aprendidas son compartidas por varias personas dentro de una comunidad particular.

Por su parte, Wallace (1993:107) afirma que los textos están cargados de cultura; al leer un texto auténtico, el lector lee la cultura del escritor y de los lectores de ese texto.

1.9.4 Evaluación de la comprensión de lectura

La evaluación de la comprensión de lectura es muy difícil y subjetiva. Alderson comenta que para evaluar el constructo —lo que vamos a evaluar, en este caso la comprensión— necesitamos saber qué es el constructo; cómo podemos evaluar si alguien ha comprendido un texto, si no sabemos claramente qué es comprender; cómo podemos decidir en que nivel se encuentra un lector, si no se tiene idea que niveles de lectura existen y qué quiere decir “leer” en un nivel particular. Asimismo, se debe distinguir entre proceso y producto, este último es el resultado del proceso, mientras que el proceso es la interacción entre el lector y el texto. Sin embargo, durante el transcurso del proceso suceden una serie de actividades: el lector observa el texto, decodifica las palabras, decide su significado, las relaciona una a otra. Mientras él se encuentra pensando acerca de lo que está leyendo, qué significa el contenido para él, lo relaciona a su conocimiento previo, predice lo que viene a continuación en el texto. Alderson afirma que el proceso puede ser variable y diferente incluso para un mismo lector, si lee el mismo texto a diferente hora, su propósito de lectura podría ser diferente, con más razón para múltiples lectores con diversos textos en diferentes horas con propósitos individuales. Así, la comprensión de los

textos se ha tratado de medir de diversas maneras como la realización de preguntas, resúmenes e inclusive con entrevistas.

Asimismo, menciona que no es adecuado decir que se ha comprendido el texto, sólo porque se está de acuerdo con la persona que evalúa; cuando se pide un resumen a veces es difícil distinguir entre comprensión y recuerdo; a veces el método de evaluación se dificulta a unas personas más que a otras y no refleja la comprensión.

Asegura que para una evaluación de la comprensión de lectura se deben reconocer los niveles de significado y comprensión del texto; por lo que el examinador debe considerar el nivel de significado que crea que el lector deberá extraer de un texto particular cuando evalué que tan bien ellos han comprendido el texto (2000: 1-10).

Por su parte, Gómez Palacios sostiene que la comprensión de la lectura es la construcción de significado particular que realiza el lector y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva (1995: 12).

A su vez, Devine afirma, en su definición de comprensión de lectura de textos escritos, lo siguiente:

Reading comprehension is the process of using syntactic, semantic, and rhetorical information found in printed texts to reconstruct in the reader's mind, using the knowledge of the world he or she possesses, plus appropriate cognitive skills and reasoning ability, a hypothesis or personal explanation which may account for intended message that existed in the writer's mind as the printed text was prepared (Devine, 1986: 67-68).

Solé, para evaluar la lectura, define la evaluación como:

Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo (Miras y Solé, 1990: 420).

Ella recomienda tres tipos de evaluación en un curso de comprensión de lectura: la evaluación inicial, que consiste en el bagaje con el que un lector aborda la actividad de la lectura; la sumativa, que se efectúa al final del proceso y con la cual se puede establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido; y la formativa, que informa del desarrollo del proceso y permite intervenir en éste para irlo ajustando progresivamente (Solé, 1992: 168). Asimismo, señala que estos tipos de evaluación no son excluyentes, sino que se complementan entre ellos.

Por su parte, Barnett señala que la evaluación de la comprensión de lectura consiste en pedir a los estudiantes que lean un texto auténtico similar a los textos utilizados en las clases. Los alumnos deben demostrar las estrategias que han practicado durante las clases. También, añade que las estrategias y la comprensión deben reflejar lo que un lector nativo haría con el texto (Barnett, 1989: 147-152).

1.11 Niveles de comprensión de lectura

En párrafos anteriores en los cuales se comentó acerca de la evaluación de la comprensión de la lectura, se mencionó que Alderson sugiere que para evaluar la lectura deben conocerse los niveles de comprensión que de ésta existen.

Una clasificación sencilla y clara de la comprensión de lectura es la que realiza Devine, pues ubica la comprensión en tres niveles: el literal, el cual es el menor nivel de comprensión, en éste el lector extrae la información que se presenta explícitamente en el texto; el siguiente es el inferencial o entre líneas, en éste el lector infiere la información implícita en el texto; finalmente señala el nivel crítico o más allá de las líneas, en éste considera la valoración de la información literal y la implícita.

Como se comentó, la evaluación de la comprensión de lectura es una actividad subjetiva y difícil de realizar, pues se pueden evaluar otros aspectos que no reflejen la comprensión.

En esta propuesta se da prioridad al desarrollo de estrategias de lectura, por lo que durante las clases se elige una evaluación formativa, pues se efectúa al mismo tiempo que el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación permite reflexionar y tomar decisiones inmediatas durante el desarrollo de las clases. Así, el profesor podrá proporcionar ayuda como recapitular algún tema si considera que algo no fue comprendido o enseñar temas que sus alumnos desconocen y que afectarían aprendizajes posteriores. Asimismo, podría utilizar otras estrategias de enseñanza o realizar actividades que faciliten el aprendizaje y desarrollo de estrategias de lectura. Las técnicas durante esta evaluación serán informales y semiformales.

Entre las informales se encuentran la observación de las actividades que lleven a cabo los alumnos y preguntas que se realicen a los estudiantes durante la clase. Las semiformales consisten en la revisión de las actividades que los

alumnos realizan durante la lectura y en las tareas o trabajos que se encomiendan para realizar fuera de las clases. Para estos últimos, se recomiendan temas que los estudiantes supuestamente ya deben de conocer, por ejemplo, algunos tiempos verbales, partes del habla (nombres, pronombres, verbos, preposiciones, etc.), conectores, entre otros.

Por otra parte, los niveles de comprensión a evaluar serán el nivel literal e inferencial o entre líneas, debido a la duración del semestre y a que es el nivel inicial. Además, se evaluarán los productos de las actividades que desarrollan estrategias como predicciones a partir de título y subtítulos, del contenido del texto, de vocabulario, de conectores y referentes, identificación de ideas del texto, entre otras.

Esta evaluación de la lectura se refleja en los contenidos de la propuesta concreta, pues se encuentran estrategias (antes, durante y después de la lectura), de vocabulario, aspectos discursivos como diversos conectores y referentes contextuales, entre otros.

En este capítulo se comentó, además de la evaluación de la comprensión de lectura, acerca de las principales características de los modelos teóricos de la lectura. Se seleccionan los modelos interactivos porque consideran lo mejor tanto de los modelos ascendentes como de los descendentes, es decir, aspectos relativos a las características del texto, el vocabulario, la gramática; además de los relacionados al lector como sus diversos esquemas, sus estrategias, sus propósitos y los tipos de lectura que utiliza, entre otros.

Capítulo II.

Características de la FES Aragón y de la materia de inglés

En este capítulo se comentan los inicios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, hoy Facultad de Estudios Superiores (FES), así como del Centro de Lenguas (CLE) y del programa de estudios, que en la actualidad se utiliza para los diferentes niveles de la materia de inglés, en su modalidad de comprensión de lectura; pro seguiremos con características físicas de las aulas, el estatus de la materia dentro de los planes de estudio de las diversas licenciaturas que se imparten y se terminará con la justificación concreta para la elaboración de la presente propuesta.

2.1 Antecedentes

La ENEP Aragón (hoy FES) es una institución pública de enseñanza superior, dependiente de la UNAM. Sus objetivos generales son la preparación terminal tanto a nivel de licenciatura como de posgrado. Fue creada en enero de 1976. Posteriormente, en noviembre de 1976, surge el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE), para responder a las necesidades de impartición de lenguas extranjeras requeridas en los planes de estudio de las cuatro carreras con las que inició esta escuela: Periodismo y Comunicación Colectiva, Pedagogía, Sociología y Relaciones Internacionales.

En 1988, el Comité de Planes y Programas del Centro de Lenguas Extranjeras de la entonces ENEP Aragón elaboró un programa para los idiomas, para contar con un instrumento que guiara a los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esa fecha, se impartían únicamente los idiomas de inglés, francés e italiano, por lo que dicho Comité lo integraban profesores de esos idiomas.

El comité elaboró un documento llamado "Plan Académico del Centro de Lengua Extranjeras" para que sirviera de programa único a los tres idiomas con los que contaba el Centro de Lenguas. En dicho programa se muestran en forma separada los objetivos y contenidos para las dos modalidades en que se imparten los idiomas:

1. La modalidad de posesión del idioma, que consiste en la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Esta modalidad para la lengua inglesa en la actualidad, tiene una duración de 6 niveles, uno por semestre de una hora diaria de clase, sumando alrededor de 60 horas por semestre.

2. La modalidad de comprensión de lectura, para desarrollar la comprensión a través de textos auténticos en la lengua meta. Esta modalidad, el día de hoy tiene una duración de dos semestres para francés e italiano y tres para inglés, de una hora diaria de clase, teniendo también 60 horas por semestre.

En el año 2002, poco tiempo después de tomar las riendas de la institución, la directora, arquitecta Lidia Turcott González encomendó a

profesores del CLE actualizar el programa de idiomas. Con ese propósito se organizaron dos cursos de "elaboración de programas para enseñanza de idiomas extranjeros": uno para la lengua inglesa y otro para los siete idiomas restantes. La duración de éstos fue de dos semanas, hubo un equipo de trabajo por idioma y se diseñaron los programas de posesión y de comprensión de lectura de cada uno de éstos.

Para los cursos de comprensión de lectura de textos en inglés, se integró un grupo de cinco profesores, quienes elaboraron los tres programas de la materia, tomando como base los libros de texto para establecer objetivos y contenidos de cada uno de los niveles.

Debido a la premura de tiempo, el diseño de los programas se realizó con base en la experiencia de los profesores que integraron los grupos de trabajo, tomando como eje rector el libro de texto que se usa en cada nivel, es decir, la guía consistió en libros que tienen más de 25 años de elaborados; se analizaron los textos y ejercicios de éstos y se establecieron los objetivos, y contenidos del programa. Por supuesto que en el programa se encuentra ausente el marco teórico, no se realizó ningún análisis de necesidades durante su diseño; la diferencia con el programa general para todos los idiomas es que ahora sí existe un programa por asignatura y modalidad.

En la presentación del programa se menciona brevemente la importancia de la lectura para los estudiantes o profesionistas. Asimismo, se habla del enfoque comunicativo y la manera en que se refleja en la comprensión de lectura. Finalmente, se señala la duración del curso y como se acreditan los

cursos de comprensión de lectura (aprobación de tres exámenes por nivel, más la participación y tareas del alumno)

En el programa del primer nivel de comprensión de lectura de textos en inglés se enuncia el objetivo general de la siguiente manera: "el objetivo general del primer nivel de comprensión de lectura es que el alumno interprete la información de textos auténticos escritos en inglés, utilizando sus estrategias de lectura global y detallada, para comprender el mensaje del autor a nivel introductorio" (Almaraz, 2002: 34).

Como podemos ver el programa se diseñó bajo un enfoque comunicativo, lo que se refuerza con la utilización de material auténtico.

El programa está constituido por tres unidades llamadas temáticas con una breve introducción y su respectivo objetivo de aprendizaje. El contenido de la primera unidad presenta cuatro aspectos: tipografía, palabras conocidas, palabras que se repiten, asignación de significado y la premodificación.

En la introducción se menciona la razón de la presencia de los elementos tipográficos en los contenidos; en el segundo aspecto del contenido se mencionan los cognados y en el tercero la asignación de significado, los cuales nos remiten inmediatamente a estrategias de vocabulario.

Finalmente, el último aspecto de los contenidos no es muy claro, no hay explicación o comentario de lo que se requiere en este punto (véase cuadro 1).

UNIDADES TEMÁTICAS

UNIDAD 1. Elementos Tipográficos y Aspectos Léxico-semánticos.

INTRODUCCIÓN: En esta unidad se incluyen elementos tipográficos y aspectos léxico-semánticos porque permiten al alumno hacer hipótesis sobre su contenido de un texto y facilitan la obtención de la idea general del mismo.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Que el alumno pueda identificar el contenido de la lectura, utilizando estrategias de predicción y resuelva problemas de vocabulario por medio de elementos léxicos y morfo-sintácticos.

CONTENIDO

1.1 TIPOGRAFÍA

- Título
- Subtítulo
- Ilustraciones
- Diferentes tipos de letras
- Números
- Puntuación

1.2 PALABRAS CONOCIDAS, PALABRAS QUE SE REPITEN Y COGNADOS

- Cognados verdaderos
- Cognados falsos

1.3 ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADO

- Por categoría gramatical
- Por afijos: prefijos y sufijos grecolatinos
 - : genitivo
- Por sinonimia y antonimia
- Por contexto
- Por uso del diccionario

1.4 LA PREMODIFICACIÓN

- Adjetivo, sustantivo, verbo y adverbio.

Cuadro 1. Unidad temática 1 del programa del primer nivel de comprensión de lectura.

Nota: La unidad se presenta como se encuentra en el programa, sin ninguna modificación.

La segunda unidad, según la introducción, se presentan los elementos del enunciado simple, porque estos elementos en los tiempos presente y pasado ayudan al alumno a comprender la función que tienen en la oración; por otra

parte en el objetivo se establece que el reconocimiento de estos elementos es necesario para la obtención de la información específica en un texto.

Los contenidos de esta unidad se expresan en tres elementos: el enunciado, el presente y pasado simples (véase cuadro 2).

UNIDAD 2. Elementos del Enunciado Simple.

INTRODUCCIÓN: En esta unidad se presentan los elementos que conforman un enunciado simple en los tiempos presente y pasado puesto que ayudan al alumno a comprender la función que cada uno de ellos tiene dentro de la oración simple.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Que el alumno reconozca los elementos del enunciado simple en tiempos presente y pasado, para la obtención de información específica de un texto auténtico en inglés.

CONTENIDO

- 2.1 EL ENUNCIADO
- 2.2 EL PRESENTE SIMPLE
- 2.3 EL PASADO SIMPLE

UNIDAD 3. Elementos del Enunciado Compuesto

INTRODUCCIÓN. En esta unidad se presentan los elementos que conforman un enunciado compuesto en tiempos Futuro y Presente Perfecto, y en Voz Pasiva ya que esto permite al alumno entender la función que cada uno de ellos tiene dentro de la oración compuesta.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Que el alumno identifique los elementos del enunciado compuesto en tiempos Futuro y en Presente Perfecto, y en Voz Pasiva, para obtener información específica de un texto auténtico en inglés.

CONTENIDO

- 3.1 FUTURO CON WILL
- 3.2 EL PRESENTE PERFECTO
- 3.3 LA VOZ PASIVA

Cuadro 2. Unidades 2 y 3 del programa del primer nivel de comprensión de lectura.
Nota: La unidad se presenta como se encuentra en el programa, sin ninguna modificación.

Finalmente, la tercera unidad, de acuerdo con la introducción, presenta el futuro *will*, el presente perfecto y la voz pasiva, porque estos elementos permiten al alumno entender la función que tiene en la oración compuesta, lo cual lo capacitará para obtener la información específica de un texto (véase cuadro 2).

El programa, en su parte final, presenta las habilidades a desarrollar: formativas y de evaluación. Las primeras consisten en seis actividades y la segunda radica en proporcionar al alumno un texto auténtico con ejercicios que cubran los contenidos vistos (véase cuadro 3).

HABILIDADES A DESARROLLAR
<p>La metodología didáctica de este curso se basa en actividades formativas y evaluativas, tales como:</p>
<p>ACTIVIDADES FORMATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none">a) La discusión grupal alumno-maestro y alumno-alumno sobre el tema del texto.b) El alumno formula hipótesis acerca del contenido del texto y pone en práctica sus estrategias de lectura y los elementos lingüísticos.c) Resolución individual de los ejercicios del texto.d) Trabajo en parejas para comparar y verificar las respuestas de los ejercicios del textoe) Revisar las respuestas de los alumnos a nivel grupal por parte del maestro.f) Relacionar el tema del texto con las experiencias de los alumnos.
<p>ACTIVIDADES DE ACREDITACIÓN</p> <p>a) Proporcionar al alumno un texto auténtico en inglés, con una serie de ejercicios que cubran los contenidos vistos hasta ese momento, para que el alumno ponga en práctica lo aprendido. Esta actividad tiene el mismo grado de dificultad que los exámenes departamentales. Además, se toman en cuenta las participaciones en clase, tareas asignadas y ejercicios del libro.</p>

Cuadro 3. Habilidades a desarrollar en el programa de comprensión de lectura.

Nota. La unidad se presenta como se encuentra en el programa, sin ninguna modificación

2.2 Necesidad de un programa de comprensión de lectura en inglés

El programa para el primer nivel de comprensión de lectura de textos en inglés se observa muy gramatical, en el cual se enlistan principalmente puntos lingüísticos y algunas estrategias de vocabulario. A pesar de presentar un objetivo por unidad, éste es muy general y se enfoca principalmente a nivel de oración, olvidándose de ver el texto como una unidad.

Los profesores del Centro de Lenguas al contar únicamente con un listado de objetivos y contenidos, en ocasiones imparten la clase dando prioridad a los aspectos gramaticales, es decir, privilegian la gramática sobre la lectura. Al respecto, el profesor Fortunato Almaraz, coautor del libro del primer nivel de comprensión de lectura en inglés y de los programas de comprensión de lectura de textos en inglés, comentó durante el primer foro de autores de materiales de lectura en lengua extranjera producidos en instituciones de educación superior del valle de México:

“El contenido de este libro es principalmente de carácter lingüístico, es decir, se enfatizan los aspectos gramaticales que los autores consideran necesarios e importantes que el alumno maneje en un primer esfuerzo para iniciarse en la lectura de textos escritos en inglés” (Molina, 1994: 37).

Algunos profesores suponen que la comprensión de lectura en otra lengua se ve facilitada si se enfoca la gramática como el contenido principal del idioma y/o si se expone al estudiante a un *input* abocado a un aspecto del sistema gramatical a la vez, por lo que utilizan el texto como un medio para la enseñanza de vocabulario o estructuras, no de lectura, es muy diferente a impartir una clase de lectura (Nutall, 1996: 30).

Faltan varios elementos de todo tipo: discursivos, lingüísticos, estrategias de lectura, así como tipos de lectura por mencionar algunos. No hay una explicación adecuada de cómo llevar a cabo la instrucción, ni la evaluación.

Este programa no lo tienen todos los profesores que imparten la asignatura, aunque está a disposición de todos ellos; no ayuda integralmente a un profesor que carezca de experiencia en la enseñanza de esta modalidad de la lengua inglesa; impide la uniformidad en los contenidos de la asignatura; y no se enfoca en la enseñanza de la lectura ni en el desarrollo de estrategias de lectura. Por ejemplo, en el objetivo general se menciona que el alumno utilizará sus estrategias de lectura global y detallada, cuando en el programa no se presenta qué es una estrategia ni se incluyen los tipos de lectura, de tal forma que un profesor inexperto probablemente ni siquiera sabría en que consiste cada una de ellas, menos podría hacer que sus alumnos las practiquen en los textos.

En consecuencia, se requiere un programa que responda a los requerimientos de la sociedad, la institución, de los alumnos y profesores; que facilite el desarrollo de estrategias de lectura en los estudiantes, proporcione criterios para la selección de textos, de evaluación de la comprensión de lectura, elaboración de ejercicios y diseño de materiales didácticos.

Cuando una persona se capacita para ser profesor de idiomas, egresa al final de su preparación con un perfil de catedrático general, de cuatro habilidades. Comúnmente no posee la experiencia y conocimientos suficientes para la enseñanza específica de comprensión de lectura de una L2 como

materia, de tal forma que al carecer de un programa en esta modalidad, no existen explicaciones sobre la manera de llevar a cabo la instrucción, organización de contenidos, metodología a seguir y se impide una uniformidad en el proceso de enseñanza de la L2 en los grupos. No se establecen parámetros que orienten a los profesores en el quehacer educativo.

Un aspecto muy importante en un curso es el libro de texto, el cual debe elaborarse apegado a los objetivos y contenidos del programa. Sin embargo al carecer de un programa de estudios, los libros para los cursos de comprensión, se realizaron únicamente con base en la experiencia de los profesores que intervinieron en su preparación.

El libro de texto para el primer nivel de Comprensión de Lectura en inglés, se elaboró hace más de 25 años y todavía se utiliza. Los textos que contiene han perdido la frescura e impacto que en su momento tuvieron, más aún si se considera que son materiales tomados en su mayoría de revistas como *Time* y *Newsweek* (donde se tratan acontecimientos de actualidad), y no de materiales de literatura de trascendencia atemporal (quizá de textos clásicos o temas que no pierden vigencia), por lo que los textos que incluye han dejado de ser interesantes y motivantes para los alumnos.

Se considera que al ser el programa de estudios el eje de partida para la elaboración de material didáctico, los profesores al no tener uno adecuado a su situación docente, encuentran mayor dificultad para la elaboración de dicho material, por no tener un instrumento que los guíe, que les indique contenidos

específicos de cada nivel, la metodología, y el enfoque bajo el cual trabajar, entre otros aspectos.

Los libros para la comprensión de lectura necesitan concebirse dentro del propio contexto del programa de la materia, es decir, deben cubrir los objetivos determinados en éste y tomar en cuenta las necesidades y características de la población escolar a la que va dirigido. Desde que se elaboró el libro, han pasado varios años durante los cuales ha habido avances en las investigaciones en los diversos aspectos de la comprensión de lectura; sin embargo, éstos no se han reflejado en el material para la enseñanza de la lectura. El material actual no considera a la población estudiantil y docente de la institución, provocando que estas poblaciones se adapten al material didáctico y no al contrario, como sería más adecuado.

De ahí la necesidad de elaborar un programa apropiado al contexto institucional que considere las necesidades de estudiantes y docentes, que establezca objetivos, contenidos, procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades y evaluación. El presente trabajo hace hincapié en el estudio y análisis de diferentes aspectos relacionados con el diseño de cursos, teorías e investigaciones en la comprensión de lectura y su aprendizaje, teniendo como base los intereses, necesidades y requerimientos de la población estudiantil y académica de la FES Aragón, para quienes se planea el curso.

Asimismo, sienta las bases para que a partir de este trabajo se den pautas para continuar el programa para los niveles posteriores (segundo y tercero).

2.3 Variables en la situación de docencia presentes en la institución

La intención de esta sección es describir someramente características de la institución y de la materia que son importantes considerar para el desarrollo de este trabajo.

2.3.1 Organización académica

En la FES Aragón se imparten 12 licenciaturas, cuatro maestrías, tres doctorados y una especialidad, véase el cuadro 4.

Licenciatura	semestres	Posgrados	semestres
Arquitectura	10	Maestría en Arquitectura	4
Diseño Industrial	9	Maestría en Derecho	4
Relaciones Internacionales	8	Maestría en Economía	4
Sociología	8	Maestría en Pedagogía	4
Comunicación y Periodismo	8	Doctorado en Derecho	4
Derecho	10	Doctorado en Economía	4
Economía	9	Doctorado en Pedagogía	4
Pedagogía	8	Especialidad en Puentes	2
Ingeniería Civil	10		
Ingeniería en Computación	10		
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	10		
Ingeniería Mecánica Eléctrica	10		

Cuadro 4. Licenciaturas y posgrados que se imparten en la FES Aragón, así como su duración en semestres.

De las 12 licenciaturas, las carreras en las cuales es requisito cursar y acreditar los cursos de comprensión de lectura en inglés son las siguientes: Comunicación y Periodismo, Sociología, Economía, Pedagogía, Derecho y

Relaciones Internacionales. Por su parte, los posgrados requieren la constancia de comprensión de lectura de textos en inglés y/o en algún otro idioma emitida por la FES Aragón, el CELE o alguna dependencia similar de la UNAM.

Los idiomas que ofrece la FES a través del CLE son: inglés, francés, italiano, y portugués; éstos se imparten en ambas modalidades, posesión del idioma o cuatro habilidades y comprensión de lectura; mientras que el alemán, ruso y japonés se imparten únicamente en la modalidad de posesión del idioma; finalmente, el latín se imparte solamente en la modalidad de comprensión de lectura. Existe variación entre los idiomas respecto al número de niveles en que se imparten.

2.3.2 Características de las aulas

El CLE carece de edificio propio, las clases de idiomas se imparten en edificios de las diferentes carreras, de tal forma que el tamaño de las aulas es variable; existen salones pequeños con capacidad para treinta estudiantes, mientras otros pueden albergar hasta ochenta alumnos.

Generalmente los salones se encuentran bien ventilados, iluminados y la mayoría de las veces limpios. Debido a que los grupos de comprensión de lectura tienen un máximo de treinta alumnos, no existe problema alguno en aulas pequeñas.

2.3.3 Número de estudiantes en comprensión de lectura en inglés

Cada semestre se atiende en la materia de inglés, en la modalidad de comprensión de lectura, a un total de 1500 alumnos, quienes se dividen en los tres niveles y los turnos matutino y vespertino.

2.4 Ubicación de la materia en los planes de estudio

En este apartado se comenta la relación, la importancia y el papel que tiene la materia en los planes de estudio de las licenciaturas impartidas en la FES Aragón.

2.4.1 Relaciones horizontales y verticales de la materia

La comprensión de lectura en inglés se imparte en tres niveles seriados con duración de un semestre cada uno. En lo vertical estos cursos no tienen vínculo directo con otras asignaturas, aunque se consideran como antecedentes útiles los cursos de redacción y literatura del bachillerato, así como las materias de redacción, en Comunicación y Periodismo; lectura y redacción, en Diseño Industrial; comunicación oral y escrita, en Ingeniería Civil e Ingeniería Mecánica Eléctrica; metodología de la lecto-escritura, en Pedagogía; técnicas de redacción, en Relaciones Internacionales, y taller de redacción en Sociología. Para la materia de inglés I, no se necesita ningún requisito para cursarla, su continuación es la materia de inglés II y finalmente inglés III.

La materia para la que se propone el programa puede ser cursada por los alumnos en cualquier semestre de sus carreras. Forma parte del plan de

estudios de diversas carreras. Con otras asignaturas se relaciona directa e indirectamente debido a que se trabaja con gran variedad de temas de biología, historia, derecho, sociología, política, psicología, economía, y de interés general, entre otros.

A los cursos de idiomas en ambas modalidades pueden inscribirse alumnos cuyos estudios no los obliguen a cursar idiomas alguno e inclusive gente externa a la Facultad. Sin embargo, se da preferencia para la inscripción a estudiantes que tienen como requisito cursar idiomas. Hay que mencionar que algunas carreras exigen más de un curso de comprensión de lectura.

Veamos el caso de Relaciones Internacionales: en esta licenciatura se les pide acreditar los niveles de posesión de un idioma cualquiera y dos cursos de comprensión de lectura también de cualquier lengua extranjera. Sin embargo, cuando acreditan todos los niveles de posesión de un idioma, también se les otorga una constancia de acreditación de comprensión de lectura de esa lengua. La mayoría de los estudiantes seleccionan el idioma inglés por su indiscutible importancia en todos los ámbitos, tanto en su modalidad de posesión como de comprensión.

2.4.2 Contribuciones de la materia al perfil del egresado

La materia de inglés contribuye a la formación de una cultura básica de los estudiantes, es decir, posibilita la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, que tendrán utilidad no sólo para sus otras materias, sino en sus actividades futuras.

2.4.3 Duración

Todas las carreras funcionan por semestres, por lo que las materias de idiomas se adaptan al calendario de éstas. Generalmente las clases de idiomas empiezan quince días después que las clases de las diferentes carreras y tienen una duración en promedio de 60 horas por semestre, impartiendo una hora diaria, los cinco días hábiles de la semana. Actualmente la materia en ambas modalidades se imparte regularmente en clases de una hora diaria, en un horario de entre las 9:00 A.M. a 5:00 P.M. Sin embargo, desde el 2005 se tiene la opción de impartirse dos horas diarias por clase, así que en un semestre se pueden avanzar dos niveles. Esta situación es irregular debido a que está supeditado a varios factores como que haya suficientes alumnos para conformar un grupo, en comprensión de lectura un grupo es generalmente de 30 alumnos, que haya salones disponibles por dos horas en ese horario. Cabe recordar que el CLE no cuenta con un edificio propio por lo que debe negociar con las diversas carreras que le faciliten salones, de tal forma que no hay seguridad de abrir cursos con estas características.

Capítulo III.

Análisis de necesidades e instrumentos de captación de la información

En este capítulo se considera el análisis de necesidades de la institución y de los alumnos, las características de los instrumentos utilizados para captar la información y los resultados obtenidos después de su aplicación, así como la interpretación de los datos, los cuales se utilizarán para elaborar la propuesta de programa de comprensión de lectura.

3.1 Análisis de necesidades

Lo que distingue un curso de inglés para propósitos específicos de un curso general de inglés no es la existencia de una necesidad como tal, sino una conciencia de la necesidad. Si estudiantes, profesores e institución saben por qué se necesita el idioma inglés, esa conciencia influenciará en el contenido del programa del curso.

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1990: 54) existen dos tipos de necesidades:

1. Las necesidades meta, llamadas de esta forma porque son las actividades y requerimientos que los estudiantes tendrán que desarrollar con los conocimientos de la lengua a estudiar.

2. Las necesidades de aprendizaje, que consisten en lo que el estudiante necesita hacer a fin de aprender.

Smoak (2003) comenta que el análisis de necesidades es fundamental, pero no debe realizarse en forma unilateral, que es necesario que se incluyan observaciones del idioma utilizado en contexto real, porque las suposiciones e instrucciones acerca del uso del idioma en situaciones del inglés para propósitos específicos son probablemente inexactas.

Para Nation (2000) antes del diseño de un curso deben considerarse las actividades que realizarán los estudiantes para desempeñarse de manera efectiva (necesidades); lo que ellos todavía desconocen (carencias) y lo que los estudiantes piensan que necesitan (deseos). Si se conocen estos elementos, deben compararse con los objetivos del curso.

Afirma que cuando el análisis de necesidades es la parte central de los cursos, se debe negociar el programa con los estudiantes, se les debe de involucrar en la toma de decisiones de los objetivos, contenidos, presentación y evaluación del curso. En el análisis de necesidades se debe considerar la manera en la cual los estudiantes utilizarán el idioma al terminar el curso, medir su nivel del idioma y preguntar a los alumnos qué es lo más importante para ellos, por tanto, el resultado de este análisis será una lista de tareas o características del idioma que pueden ser la base del curso.

Por otra parte, Jordan (1997: 22-25) afirma que el análisis de necesidades es el punto de partida para elaborar programas de estudio, materiales y el tipo de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo en el aula.

Jordan recomienda aplicar cuestionarios o realizar entrevistas para conocer las necesidades. Asimismo, para determinarlas sugiere realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué debe realizarse el análisis?

Esta respuesta servirá para determinar el tipo de programa y sus contenidos, materiales, enseñanza/aprendizaje.

2. ¿De quién deben analizarse las necesidades: de los estudiantes, patrocinadores, institución o el país?

3. ¿Quién realiza el análisis? ¿Quién decide cuáles son las necesidades de lenguaje: el profesor, estudiante o el investigador?

4. ¿Qué se debe analizar: situación meta, situación presente, deficiencias, estrategias, medios, necesidades, deseos?

5. ¿Cómo debe ser conducido el análisis: exámenes, cuestionarios, entrevistas?

6. ¿Cuándo debe efectuarse el análisis: antes del curso, al inicio del curso, durante el curso, al final del curso?

7. ¿Dónde se efectuará el curso: en el país donde se habla el idioma, en el país de los estudiantes, o en un tercer país?

Igualmente, para facilitar el trabajo y la comprensión, Jordan indica los pasos para realizar el análisis de necesidades, los cuales se muestran a continuación:

-
1. Propósito del análisis.
 2. Delimitación de la población de estudiantes.
 3. Enfoques.
 4. Conocimiento de limitaciones.
 5. Selección del método de coleccionar datos.
 6. Recolección de datos.
 7. Análisis e interpretación de datos.
 8. Determinación de objetivos.
 9. Implementar decisiones (programa, contenidos, materiales, método, etc.).
 10. Evaluar procedimientos y resultados.

Mackay y Mountford (1979:2) aseveran que en primer lugar se deben conocer las necesidades, para que posteriormente se establezcan los objetivos de tal forma que cubran esas necesidades de lenguaje. En estos cursos los resultados son inmediatos y los alumnos empiezan a demostrar sus habilidades comunicativas en el área requerida.

Asimismo, ellos aseguran que los materiales deben ser diseñados para cubrir las necesidades específicas particulares de los alumnos, por lo que la materia deja de ser una materia a examinar y se convierte en un instrumento de comunicación. Si los materiales se elaboran sin considerar las características y necesidades de los estudiantes serán de bajo valor motivacional para los estudiantes.

En el diseño del curso no se sabe lo qué se va a enseñar hasta saber a quién y la razón por la cuál la enseñanza es requerida, de tal forma que la selección del contenido lingüístico del idioma depende de la adecuada y apropiada descripción de las características del lenguaje que se requiere que los alumnos dominen.

Ellos sugieren dos formas para coleccionar la información de las necesidades de los estudiantes: el uso de cuestionario y las entrevistas.

Por su parte, Hutchinson y Waters (1990: 59-63) proponen la siguiente serie de preguntas específicas para obtener información de las necesidades meta.

1. ¿Para qué es necesaria la lengua meta? ¿Para estudiar, trabajar, entretenerse, promoverse, acreditar un examen?
2. ¿Cómo será usado el idioma? ¿Alguna habilidad específica, por teléfono, Internet, cara a cara, qué tipos de texto o discurso?
3. ¿Cuáles serán las áreas de contenido? ¿Materia, nivel?
4. ¿Con quién utilizará el estudiante el idioma?
5. ¿Dónde será utilizado el idioma?
6. ¿Cuándo será utilizado el idioma?

Asimismo, para identificar las necesidades de aprendizaje, las cuales consisten en conocimientos y habilidades que requieren los estudiantes, a fin de alcanzar el nivel de competencia requerido en la situación meta, proponen otra serie de preguntas:

-
1. ¿Por qué los estudiantes toman el curso?
 2. ¿Cómo aprenden los estudiantes?
 3. ¿Qué recursos están disponibles?
 4. ¿Quiénes son los estudiantes?
 5. ¿Dónde tomará lugar el curso?
 6. ¿Cuándo tomará lugar el curso?

Debido a los comentarios anteriores, para obtener la información necesaria acerca de las necesidades, se consultó a personas que participan y tienen relación en el establecimiento y desarrollo del curso profesores de inglés, de las carreras que se imparten en la institución y, principalmente, a los estudiantes, lo que se realizó a través de cuestionarios.

3.1.1 Implicaciones del análisis de necesidades en los instrumentos de captación de la información

Como se mencionó anteriormente, el análisis de las necesidades no debe ser unilateral, por ello se consultó a las personas que tienen participación en el curso.

De todos los aspectos que comentan y sugieren los investigadores para un adecuado análisis de necesidades, se tomaron los que se consideraron más adecuados para el presente trabajo, como los siguientes: quiénes son los estudiantes, su experiencia y conocimiento de la lengua; la razón por la que la lengua es necesaria; lugar en que se desarrollará; los recursos disponibles con los que se cuentan; con quién, dónde y cuándo se utilizará; las necesidades (de estudiantes e institución), carencias y deseos de los estudiantes.

Asimismo, se tomaron en cuenta las necesidades de profesores de las carreras y académicos de la asignatura.

3.2 Instrumentos utilizados en la investigación

Los investigadores consultados sugieren que para captar la información se utilicen entrevistas o cuestionarios, dado en número de personas a los que se consultó, al tiempo disponible y por ser más práctico, se optó por el cuestionario.

Los cuestionarios se elaboraron considerando principalmente las series de preguntas propuestas por Jordan, Hutchinson y Waters, así como los comentarios de Smoak y Nation; por supuesto, se adaptaron a nuestro contexto educativo.

Los instrumentos se diseñaron de forma tal que sus respuestas nos proporcionarían información acerca de las necesidades de los estudiantes, profesores de las diversas licenciaturas y de la materia de inglés para definir un programa para el primer nivel de comprensión de lectura en inglés.

3.2.1 Características de los cuestionarios empleados en este trabajo

El cuestionario es definido por Tamayo (1990: 151) como un instrumento de observación formado por una serie de preguntas que se contestan por escrito. Menciona que reducen la realidad a cierto número de datos que ayudan a precisar el objeto de estudio. Los cuestionarios pueden ser de respuestas abiertos o cerradas.

En los cuestionarios se consideró que los informantes fueran anónimos, para que tuviesen más confianza de expresar sus opiniones de tal forma que los datos fueran más confiables.

En los instrumentos se incluyeron reactivos de respuesta abierta; sin embargo, fue en preguntas donde las respuestas no se pudieran dispersar de tal manera que se pudieran fácilmente contabilizar al momento del procesamiento de éstas y su posterior análisis e interpretación.

Los reactivos de preguntas con opciones se privilegiaron en número porque presentan mayor facilidad para contestarse y dejan al informante sólo determinada alternativa de respuesta. Se incluyeron reactivos mixtos, de respuesta cerrada con una parte abierta, debido a la necesidad de contar con más información que la de las opciones ofrecidas.

Los cuestionarios que se utilizaron en esta investigación fueron tres: el primer instrumento fue para estudiantes del primer nivel de comprensión de lectura (véase apéndice I); el segundo para profesores de inglés del Centro de Lenguas Extranjeras (véase apéndice II) y finalmente el tercero para académicos de las diferentes carreras impartidas en la FES Aragón (véase apéndice III).

Se intentó que el vocabulario y la claridad de la redacción utilizados en los instrumentos fueran adecuados para los estudiantes y profesores. Las preguntas son concretas de forma que eviten respuestas vagas.

No existen preguntas negativas, ni tampoco requieren de dos respuestas a la vez. También se trató que las preguntas no sugirieran las respuestas

Se incluyeron reactivos mixtos debido a que se tiene la ventaja de la opción y con respuesta abierta, porque proporcionan mucha información y tiene la ventaja de brindar al individuo libertad para responder lo que quiera.

3.2.1.1 Instrumento I, cuestionario para los estudiantes (véase apéndice I)

Como es difícil por cuestiones de tiempo, dinero, procesamiento y análisis de los datos aplicar el cuestionario a toda la población del primer nivel de comprensión de lectura, se realizó un muestreo estratificado.

Se tomó como muestra a dos diferentes grupos, ambos de primer nivel de comprensión de lectura, uno del turno matutino y otro del vespertino. En total se aplicó el cuestionario a 60 alumnos.

Este cuestionario consta de preguntas personales y de 19 reactivos más diseñados con la finalidad de obtener diversos datos acerca de los estudiantes y sus necesidades de la lengua inglesa (véase cuadro 5).

Objetivos de las preguntas	Reactivos
1. Datos personales como: edad, sexo, carrera, semestre	datos personales
2. Antecedentes con el idioma inglés	1, 2, 4
3. Necesidad de leer en inglés debido a sus carreras	3, 5, 6, 7 8, 11, 12
4. Actividades que debe realizar en inglés debido a su carrera	7, 10, 11, 12, 15, 16, 17
5. Modalidad de cursos de inglés que más necesitan	8
6. Expectativas del curso	9
7. Materias que le solicitan leer en inglés	10
8. Materiales de lectura en inglés que debe leer	11, 12, 14
9. Frecuencia en que debe leer en inglés	13
10. Forma de reportar la información	17
11. Dificultad de los textos	18
12. Textos que le gusta leer	19

Cuadro 5. Aspectos considerados en el cuestionario de los estudiantes.

3.2.2.2 Instrumento II, cuestionario para los profesores de las carreras

El cuestionario aplicado a los profesores de las licenciaturas impartidas en la FES Aragón (véase apéndice II), se aplicó a los 12 jefes de carrera, por considerar que son académicos con experiencia, capacidad y profundos conocimientos de las necesidades de los estudiantes.

El cuestionario consta de 15 preguntas distribuidas de la siguiente manera: tres reactivos son de respuesta abierta, seis mixtas con una parte de opción y otra de respuesta abierta, finalmente existen seis reactivos que son únicamente de opción.

Los aspectos relacionados a las necesidades que tienen sus alumnos de la lengua inglesa se muestran en el cuadro 6.

Objetivos de las preguntas	Reactivos
1. Licenciatura y materias del profesor en la FES Aragón.	1, 2
2. Requerimiento de la lengua inglesa por parte de sus alumnos.	3, 4, 5, 7
3. Frecuencia en que solicita lectura en inglés.	6
4. Materiales que leen sus alumnos en inglés.	7, 8, 12
5. Tipos de lectura que solicitan.	9
6. Actividades que solicitan.	10, 11
7. Dificultad de los textos en inglés.	13
8. Modalidad que cursos en inglés necesitan sus alumnos.	14, 15

Cuadro 6. Aspectos considerados en el cuestionario de los profesores de las carreras.

3.2.3 Instrumento III, cuestionario para los profesores de inglés

En el caso de los profesores de inglés el cuestionario se aplicó a la totalidad de profesores del área; sin embargo, de los 21 académicos, seis se negaron a participar argumentando razones personales, por lo que se obtuvieron datos de 15 de ellos, que conforman el 71.42% de la plantilla total.

Este cuestionario consta de 15 preguntas y se distribuyen de la siguiente forma: Dos reactivos de respuesta abierta; una pregunta compuesta de una lista de preferencias y otra de ordenamiento de opciones con una parte de respuesta abierta; una mixta compuesta de una parte de opciones y la segunda parte abierta a condición de que la respuesta sea afirmativa; y finalmente diez de opciones (véase apéndice III).

Los aspectos considerados de interés para la elaboración de este trabajo, se muestran en el cuadro 7.

Objetivos de las preguntas	Reactivos
1 Preparación docente	Datos personales
2 Experiencia como profesor	1 y 2
3 Necesidad de los alumnos de leer en inglés	3
4 Motivación de los alumnos para el curso	4
5 Materiales que leen sus alumnos en inglés	5
6 Necesidad de estrategias de lectura	8
7 Enseñanza de gramática en clase	9
8 Uso de español en clase	10
9 Programa de comprensión de lectura	11, 12 y 13
10 Renovación del libro de texto	14
11 Fallas en el curso	15

Cuadro 7. Aspectos considerados en el cuestionario de los profesores de inglés.

3.3 Resultados

Una vez aplicados los cuestionarios se procedió a procesar la información. El diseño para concentrar la información fue el de cerrar las respuestas abiertas y respecto a las preguntas cerradas, se contaron las respuestas con el mismo código para su agrupación. Como lo más adecuado a nuestros objetivos era la

comparación entre grupos de personas, se utilizaron los porcentajes por ser valores objetivos.

La descripción de los resultados se realizó textualmente, mediante, tablas y porcentajes por considerar que es una forma práctica de presentar dichos datos. Además, permite visualizar mejor la distribución, tendencia y características de las variables

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los estudiantes que se encuentran cursando la asignatura de comprensión de lectura de textos en inglés, a los profesores jefes de cada una de las carreras impartidas en la FES Aragón y a los profesores de inglés del Centro de Lenguas Extranjeras de esa Facultad.

3.3.1 Cuestionario I, aplicado a los alumnos (véase apéndice I)

La edad de los estudiantes encuestados fue en promedio de 20.4 años, aunque se encuentran personas en un rango de los 18 hasta los 37 años de edad, como se muestra en la tabla 1.

Edad (años)	Número de individuos	%
18	5	8.33
19	14	23.33
20	21	35.00
21	11	18.33
22	4	6.66
23	2	3.33
24	1	1.66
25	1	1.66
37	1	1.66

Tabla 1. Edades de los estudiantes.

Asimismo, por los resultados encontrados, se obtuvo que la mujer ocupa ligeramente más espacios en estas carreras universitarias, pues 51.66% de los alumnos fueron mujeres contra 48.33% de hombres.

Además, se observa que los estudiantes que se encuentran cursando este nivel de comprensión de lectura son en su totalidad de carreras que tienen como requisito acreditar estos cursos, lo cual se comprobó con el reactivo 3, al preguntarles si su carrera exige como requisito acreditar los cursos de comprensión de lectura, contestando afirmativamente la totalidad de los estudiantes (véase tabla 2).

Carrera	Número de individuos	%
Derecho	45	75.00
Comunicación y Periodismo	10	16.66
Pedagogía	5	8.33

Tabla 2. Carreras de las que provienen los estudiantes.

Se puede observar que los estudiantes que cursan la asignatura son de diversos semestres (véase tabla 3).

Semestre	Número de Individuos	%
2	1	1.66
3	28	46.66
4	1	1.66
5	20	33.33
6	7	11.66
7	3	5.00

Tabla 3. Semestres en los que están inscritos los alumnos.

Respecto a estudios previos de inglés, de los encuestados 96.66% (58 individuos) manifestó haber tomado inglés en la secundaria; de igual forma, 96.66% (58 individuos) estudió inglés en el bachillerato.

Por otra parte, en respuesta a la pregunta 4, acerca de si estudian o han estudiado inglés en algún otro lugar, solamente 11.66% (siete individuos) manifestó haberlo hecho en escuelas como: el Instituto Politécnico Nacional (tres individuos), el Centro de Estudios Norteamericanos, el Centro de Estudios Sociales y Culturales, el Instituto Canadiense, y en una escuela de gobierno.

El tiempo de estos estudios ha sido variable, desde un semestre hasta dos años. En las preguntas 5 y 6, se les preguntó si han necesitado alguna vez leer en inglés debido a su carrera, y si la respuesta era afirmativa, cuáles habían sido los temas. Las respuestas dieron forma a la tabla 4.

Respuesta	Alumnos	%	Temas	Alumnos	%
Sí	22	36.66	Leyes internacionales	5	8.33
			Derecho	3	5.00
			Comunicación	4	6.66
			Computación	1	1.66
			Internet	1	1.66
			Pedagogía	3	5.00
			Psicología	1	1.66
			Mercadotecnia	1	1.66
			Publicidad	1	1.66
			Artículos diversos	2	3.33
No	38	63.33			

Tabla 4. Número de encuestados que necesitan leer en inglés y los temas que tratan las lecturas.

Para investigar qué tareas se les pide además de la lectura, en el reactivo 7 se les preguntó acerca de las actividades que involucran el idioma inglés, y qué les han solicitado profesores de sus carreras. Como puede observarse en la siguiente tabla, las respuestas de los alumnos indican que la lectura es una actividad importante en los estudios de los alumnos (véase tabla 5).

Actividad	Alumnos	%
Hablar en inglés	3	5
Asistir a conferencias en inglés	2	3.33
Escribir reportes en inglés	1	1.66
Leer artículos en inglés	15	25
Otros: sacar información	1	1.66

Tabla 5. Actividades que les han solicitado profesores de las carreras de los estudiantes.

Cuando se les preguntó en los reactivos 8 y 9 acerca de qué curso de inglés les ayuda a mejorar su desempeño académico, poco menos de la mitad de los alumnos consideran que los cursos de comprensión de lectura en inglés serían mejor y lo que esperan en dicho curso sería aprender vocabulario, entender los textos y traducirlos. Esto se observa en la tabla 6.

Curso	Alumnos	%	Expectativa	Alumnos	%
Comprensión de lectura en inglés	24	40.00	Vocabulario	1	1.66
			Traducirlo	3	5.00
			Entenderlo	20	33.33
General	35	58.33	Entenderlo	19	31.66
			Saberlo	5	8.33
			Hablarlo	9	15.00
			Dominarlo	1	1.66
			Dinámico	1	1.66
Otro:	1	1.66	Superarme	1	1.66

Tabla 6. Modalidad de los cursos de inglés que más ayudaría a los estudiantes y lo que esperarían de dicho curso.

Las respuestas al reactivo 10 indican las materias en las cuales se requiere leer en inglés, siendo guionismo en radio y televisión, problemas económicos, reportaje y técnicas de investigación, las más mencionadas por los alumnos (véase tabla 7).

Materia	Número de Alumnos	%
Educación para la salud	1	1.66
Entrevistas	2	3.33
Guionismo en radio y televisión	3	5.00
Metodología de la lecto-escritura	2	3.33
Nota informativa	1	1.66
Problemas económicos	3	5.00
Psicología	1	1.66
Redacción	1	1.66
Reportaje	3	5.00
Técnicas de investigación	3	5.00
Teorías de pedagogía	2	3.33

Tabla 7. Materias de las carreras de los estudiantes que más les han requerido de lectura de textos en inglés.

De acuerdo con las respuestas dadas al reactivo 11, los materiales de lectura que más demandan los profesores que leen los estudiantes son los libros, seguidos por artículos de revistas (véase tabla 8).

Material	Alumnos	%
Libros	20	33.33
Enciclopedias	5	8.33
Artículos de revistas	9	15.00
Otros:		
diccionario	4	6.66
periódicos	1	1.66
películas	1	1.66
Sin respuesta	36	60.00

Tabla 8. Tipos de materiales que les han solicitado para su lectura a los alumnos encuestados.

Sin embargo, de acuerdo con las respuestas dadas al reactivo 12, a pesar de que los estudiantes mencionaron que lo que más requieren consultar en

inglés son libros, al preguntarles el nombre de publicaciones mencionaron el nombre de revistas (*National Geographic*, *Index Merck*, *Sport Light*), así como periódicos (*The News* y *New York Times*) (véase tabla 9).

Publicación	Número de alumnos	%
<i>Index Merck</i>	2	3.33
<i>National geographic</i>	1	1.66
<i>New York Times</i>	2	3.33
<i>Sport Light</i>	2	3.33
<i>The News</i>	1	1.66
Sin respuesta	52	86.66

Tabla 9. Tipos de publicaciones que les han solicitado leer a los encuestados.

Al preguntarles la frecuencia con la que se les pide que lean en inglés, 63.33% (más de la mitad) dijo que nunca se lo solicitan y de los que sí se lo solicitan solamente 30% (la tercera parte de los estudiantes) mencionó una vez por mes (véase tabla 10).

Frecuencia	Alumnos	%
Nunca	38	63.33
Una por mes	18	30.0
Dos por mes	2	3.33
Tres por mes	1	1.66
Cuatro o más por mes	1	1.66

Tabla 10. Frecuencia con la que se les ha solicitado lecturas de textos en inglés.

La mitad de los estudiantes (30) mencionó que la bibliografía en inglés es opcional, mientras que únicamente 5% manifestó que es parte de la bibliografía obligatoria, como se observa en la tabla 11.

Categoría	Alumnos	%
Obligatoria	3	5.00
Opcional	30	50.00
Sin respuesta	27	45.00

Tabla 11. Categoría de la bibliografía en inglés: opcional u optativa, según los estudiantes.

Datos importantes nos proporcionaron los reactivos 15 y 16, en los cuales se preguntó acerca del tipo de lectura y la tarea que les han pedido realizar. Según sus respuestas las tareas más solicitadas a los estudiantes con las lecturas en inglés son las de localizar datos específicos y comprender las ideas más importantes, como se puede observar en las siguientes dos respuestas a las preguntas de tipo de lectura y tareas a realizar con el material de lectura.

La lectura que solicitan los profesores que realicen con los textos en inglés es principalmente de búsqueda y de obtención de las ideas principales de los textos, como se aprecia en la tabla 12.

Tipo de lectura	Alumnos	%
Buscar información específica	22	36.66
Leer en detalle el texto	8	13.33
Obtener ideas principales	20	33.33
Sin respuesta	26	43.33

Tabla 12. Tipo de lectura solicitada por los profesores de los alumnos.

Lo anterior se confirma con la respuesta que dieron al reactivo relacionado a la actividad que le solicitan realizar con el material de lectura (véase tabla 13).

Tarea asignada	Alumnos	%
Traducir el texto	17	28.33
Resumir el contenido del texto	12	20.00
Esquematizar la información	2	3.33
Localizar datos específicos	27	45.00
Comprender las ideas más importantes del texto	23	38.33
Entender a detalle el contenido del texto	13	21.66
Detectar la opinión del autor	5	8.33
Otra	-	-
Sin respuesta	23	38.33

Tabla 13. Tareas solicitadas a realizar con los textos en inglés.

A partir del reactivo 17, las formas más comunes de reportar la información que se obtuvieron de materiales de lectura en inglés, son la de comentar el contenido en clase y/o entregar un resumen por escrito (véase tabla 14).

Forma de reportar	Alumnos	%
Comentar el contenido del texto en la clase	23	38.33%
Entregar un resumen de la información del texto por escrito	11	18.33%
Otra	-	-
Sin respuesta	26	43.33%

Tabla 14. Formas de reportar la información obtenida de los textos en inglés.

Según las respuestas de los alumnos al reactivo 18, los textos que han tenido que leer no han sido fáciles, pues la gran mayoría de ellos han sido de una dificultad media o difíciles (véase tabla 15).

Grado de dificultad	Alumnos	%
Fáciles	-	-
Regulares	23	38.33
Difíciles	15	25.00
Muy difíciles	2	3.33
Sin respuesta	20	33.33

Tabla 15. Grado de dificultad de los textos en inglés.

Cuando se les preguntó, acerca de las lecturas que más les gusta leer aparte de las asignadas por sus carreras, los estudiantes manifestaron que en inglés principalmente son: revistas, canciones, deportes y artículos periodísticos. Asimismo, en español lo que leen son: novelas, literatura, revistas, libros de lectura, periódicos, cuentos, política, deportes y educación (véase tabla 16).

En Inglés	Alumnos	%	En español	Alumnos	%
Artículos periodísticos	3	5.00	Auto motivación	1	1.66
Autos	2	3.33	Cine	1	1.66
Canciones	4	6.66	Comedias	2	3.33
Comics	2	3.33	Cuentos	3	5.00
Comprensión	1	1.66	Deportes	3	5.00
Computación	2	3.33	Documentales	1	1.66
Deportes	4	6.66	Educación	3	5.00
Documentales	2	3.33	Filosofía	1	1.66
Historias	2	3.33	Jurídicas	1	1.66
Lugares	2	3.33	Libros de lectura	4	6.66
Novela	2	3.33	Literatura	7	11.66
Psicología	1	1.66	Novelas	10	16.66
Revistas	8	13.33	Obras	1	1.66
Tecnología	2	3.33	Periodismo	5	8.33
			Poesía	1	1.66
			Política	3	5.00
			Psicología	1	1.66
			Revistas	6	10.00
			Sobre salud	1	1.66
			Tecnología	1	1.66
			Textos científicos	1	1.66

Tabla 16. Materiales de lectura favoritos de los estudiantes encuestados tanto en inglés como en español.

3.3.2 Cuestionario II, aplicado a los profesores de las materias propias de sus carreras (véase apéndice II)

Se encuestó a los jefes de las carreras que se imparten en la FES Aragón. Algunas carreras presentan más de un encuestado porque, los profesores, al momento de presentarles el cuestionario se encontraban en compañía de uno o dos académicos quienes espontáneamente solicitaron su participación, por lo que también se les proporcionó un cuestionario.

Se obtuvo la información de las carreras en que imparten clases, como se aprecia en la tabla 17.

Carrera	Número de profesores	%
Arquitectura	2	14.28
Derecho	3	21.42
Diseño Industrial	1	7.14
Economía	1	7.14
Ingeniería Civil	1	7.14
Ingeniería en Computación	1	7.14
Ingeniería Mecánica Eléctrica	1	7.14
Pedagogía	1	7.14
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	1	7.14
Relaciones Internacionales	1	7.14
Sociología	1	7.14

Tabla 17. Carreras en las que imparten cátedra los profesores encuestados.

Los profesores encuestados imparten más de una materia en la licenciatura en la cual laboran, a continuación se muestra las materias mencionadas (véase tabla 18).

Materia que imparten	Carrera
Diseño arquitectónico integral I, II, V y VI Fundamentos de diseño I y II Organización del proceso arquitectónico I, II y III Análisis de costos en la construcción	Arquitectura
Derecho romano Derecho civil IV Derecho mercantil	Derecho
Proceso de transformación de los materiales I Teoría e historia del diseño	Diseño Industrial
Comercio internacional Planeación económica	Economía
Análisis de sistema de transporte Laboratorio de estructuras de concreto	Ingeniería Civil
Inteligencia artificial Estructuras de datos	Ingeniería en Computación
Planeación y control de la producción Temas selectos de sistemas administrativos Evaluación de proyectos Recursos y necesidades de México	Ingeniería Mecánica Eléctrica
Teoría pedagógica I Didáctica general II	Pedagogía
Climatología Planeación en México Organización cooperativa Planeación rural en México	Planeación para el Desarrollo Agropecuario
Ciencia política Historia diplomática	Relaciones Internacionales
Sistema político mexicano Economía Política de la sociedad moderna II Seminario de política social I	Sociología

Tabla 18. Materia impartida, así como la carrera en la que ejercen los profesores encuestados.

Se puede observar en la tabla 19 que la mayoría de los profesores encuestados afirma que la materia que imparten sí requiere del conocimiento del idioma inglés para un mejor desempeño académico por parte de sus estudiantes.

Respuesta	Materia	Carrera
Sí 71.42%	Diseño arquitectónico integral I, II, V y VI.	Arquitectura
	Derecho mercantil	Derecho
	Teoría e historia del diseño Proceso de transformación de los materiales I	Diseño Industrial
	Comercio internacional	Economía
	Análisis de sistema de transporte Laboratorio de estructuras de concreto	Ingeniería Civil
	Inteligencia artificial Estructuras de datos	Ingeniería en Computación
	Evaluación de proyectos Planeación y control de la producción	Ingeniería Mecánica Eléctrica
	Teoría pedagógica I	Pedagogía
	Climatología	Planeación para el Desarrollo Agropecuario
	Ciencia política Historia diplomática	Relaciones Internacionales
	No 28.57%	Metodología de la investigación social

Tabla 19. Necesidad del conocimiento del idioma inglés para la materia que imparten los profesores encuestados.

Asimismo, consideran que el aspecto más importante para sus alumnos es leer artículos en inglés. Se debe mencionar que el total rebasa el 100%, debido a que los profesores marcaron dos o más opciones (véase tabla 20).

Actividad	Número de profesores	%
Asistir a conferencias en inglés	3	21.42
Escribir reportes en inglés	3	21.42
Hablar en inglés	4	28.57
Leer artículos en inglés	10	71.42

Tabla 20. Actividades relacionadas al idioma inglés que solicitan los profesores que realicen sus alumnos.

La mayor parte de los profesores encuestados les solicitan a sus alumnos que consulten bibliografía en inglés porque consideran que la información más actualizada se encuentra en este idioma, que los libros son mejores, son fuentes importantes, la tecnología y los estudios en inglés son más amplios y para comparar sistemas de otros países. Por otra parte, los profesores que no solicitan que sus alumnos lean en inglés se debe a que consideran que hay suficiente bibliografía en español, o que los estudiantes carecen de conocimientos de esa lengua, o que simplemente no es necesario (véase tabla 21).

Respuesta	Profesores	%	Razón
Sí	10	71.42	La importancia de las fuentes. Mejores libros en inglés. La tecnología y los estudios son más amplios. Comparar sistemas financieros de otros países. Toda la información está en inglés. La información más actualizada está en inglés.
No	4	28.57	La bibliografía está en español. Los alumnos no manejan ese idioma Hay mucha bibliografía en español. No es necesario.

Tabla 21. Necesidad de leer textos en inglés y la razón para realizarlo, según los profesores de las diversas carreras.

No es frecuente que ellos soliciten leer en inglés, pues sólo lo hacen algunas veces y una de las razones es porque la bibliografía en inglés es en su gran mayoría opcional (véase tabla 22).

Frecuencia	Profesores	%
Siempre	0	--
Algunas veces	8	57.14
Pocas	4	28.57
Nunca	2	14.28

Tabla 22. Frecuencia con la que los profesores de las carreras solicitan que los alumnos lean en inglés.

La modalidad de la bibliografía en inglés dentro de las carreras que imparten es principalmente opcional, siendo muy poca la obligatoria (véase tabla 23).

Bibliografía	Profesores	%
Obligatoria	2	14.28
Opcional	12	85.71

Tabla 23. Categoría de la bibliografía en inglés: opcional u optativa, según los profesores.

A la pregunta acerca de los materiales que los profesores solicitan que lean sus alumnos, resultó que son principalmente libros de texto, publicaciones periódicas y enciclopedias, discos compactos, internet, manuales de costos, índices de construcción, revistas, síntesis de conferencias, folletos y revistas de empresas (véase tabla 24).

Material	Profesores	%
Libro de texto	7	50.00
Publicaciones periódicas	6	42.85
Enciclopedias	4	28.57
Otros: discos compactos, World Wide Web, manuales de costos, índice de costos de construcción, revistas, síntesis de conferencias, materiales publicados por empresas.		

Tabla 24. Tipos de materiales que han solicitado para su lectura a sus alumnos.

Los profesores encuestados generalmente solicitan a sus estudiantes buscar información específica en los textos que les encomendaron leer, como se observa en la tabla 25.

Lectura	Profesores	%
Buscar información específica	10	71.42
Obtener ideas principales	--	--
Leer con detalle el texto	4	28.57

Tabla 25. Tipo de lectura pedida por los profesores de las carreras a sus alumnos.

Entre las actividades que encomiendan a sus alumnos se encuentra en primer lugar comentar en clase lo leído, seguido por localizar datos específicos en las lecturas y comprender en detalle el contenido (véase tabla 26).

Actividad	Profesores	%
Traducir el texto completo o secciones	4	28.57
Resumir el contenido	3	21.42
Comentar en clase lo leído	9	64.28
Esquematizar la información	3	21.42
Localizar datos específicos	7	50.00
Comprender las ideas más importantes del texto	3	21.42
Determinar la opinión del autor del texto	--	--
Comprender a detalle el contenido	5	35.71
Otro	--	--

Tabla 26. Tareas encomendadas a sus alumnos con los textos en inglés.

Una vez que tiene la información de fuentes en inglés, los estudiantes deben realizar una exposición, comentar el contenido en clase o entregar un reporte escrito (véase tabla 27).

Forma de reportar	Profesores	%
Comentar en clase el contenido	6	42.85
Entregar en español un reporte por escrito	5	35.71
Realizar una exposición del material	6	42.85
Otro	--	--

Tabla 27. Formas de reportar la información obtenida de los textos en inglés por parte de sus alumnos.

Las publicaciones que encomiendan leer a sus alumnos son muy diversas, entre ellas se encuentran manuales como *Production control handbook APICS*; revistas como *Computer Artificial Intelligence*, de costos, de información financiera; boletines como *United States Department of Agricultura, Nacional Oceanographic and Atmospheric Administration, Institute of Global Environment*, periódicos como *ABA Administrative Law News*. Éstas —en opinión de los profesores— no son difíciles de leer, sino de una dificultad media, como puede observarse en la tabla 28.

Dificultad	Profesores	%
Muy difíciles	--	--
Difíciles	3	21.42
Regular	7	50.00
Fácil	1	7.14

Tabla 28. Grado de dificultad de los textos en inglés que les han pedido a sus alumnos que lean.

El reactivo 14, en el cual se pregunta a los profesores de las carreras si consideran que es necesario que sus alumnos tomen un curso de comprensión de lectura en inglés, es clave para la realización de este trabajo. La respuesta fue tajante y definitiva: sí, los estudiantes requieren tomar un curso de estas

características. La respuesta afirmativa fue unánime por parte de los académicos de las diferentes carreras (véase tabla 29).

Respuesta	Número de profesores	%
Sí	14	100
No	--	--

Tabla 29. Necesidad de que sus alumnos tomen cursos de comprensión de lectura en inglés.

Otra respuesta a otra pregunta clave para este trabajo fue la del reactivo 15, en que se les cuestionó acerca de qué tipo de curso ayudaría a mejorar el desempeño de sus estudiantes. La respuesta fue favorable al curso de comprensión de lectura, es decir, los profesores están conscientes de la importancia de que sus estudiantes lean artículos en inglés. El resultado rebasa el 100%, porque algunos profesores marcaron más de una opción (véase tabla 30).

Curso	Profesores	%
Comprensión de lectura	10	71.42
General	7	50.00
Otro: Interacción con hablantes nativos de inglés	1	7.14

Tabla 30. Modalidad de los cursos de inglés que más ayudaría a sus estudiantes.

3.3.3 Resultados del cuestionario III, aplicado a los profesores de inglés (véase apéndice III)

Con base en los resultados de los profesores encuestados, se determinó que la formación de los académicos es diversa. Veinte por ciento sí eligió desde su carrera impartir clases de inglés, mientras que el resto a pesar de poseer otras licenciaturas, rectificaron y se dedicaron a la enseñanza de ese idioma. Los profesores que no contestaron de cuál licenciatura provienen se debe a que no la cursaron o aún no la han terminado (véase tabla 31).

Licenciatura	Profesores	%
Ciencia de la Educación	1	6.66
Dentista	1	6.66
Enseñanza del Inglés	3	20.00
Ingeniería	1	6.66
Periodismo	1	6.66
Relaciones Internacionales	4	26.66
No contestaron	4	26.66

Tabla 31. Licenciatura de origen de los profesores de inglés.

Es importante comentar que 13.33% (dos individuos) estudiaron el Curso de Formación de Profesores de Inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, mientras que 86.66% (13 profesores) aprobaron el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM.

A partir de las respuestas de los profesores encuestados puede apreciarse la diversidad existente respecto a su experiencia docente, la cual se encuentra en un rango de tres hasta 27 años. Además, 80% de los académicos han

impartido los tres niveles de comprensión de lectura, mientras que 13.37% ha impartido el nivel uno y sólo el 6.66% ha impartido el nivel dos (véase tabla 32).

Experiencia en años	Número de profesores	Porcentaje de la muestra
3	2	14.28
7	1	7.14
8	1	7.14
9	2	14.28
10	1	7.14
15	1	7.14
20	4	28.57
25	1	7.14
27	1	7.14

Tabla 32. Experiencia como catedráticos de los profesores de inglés

Respecto al reactivo 3, en el cual se cuestiona a los profesores acerca de la necesidad de que los alumnos lean en inglés, 80% de los encuestados señalaron que los estudiantes requieren los cursos de comprensión de lectura, mientras que 20% respondió de manera negativa.

Para la gran mayoría de los profesores (93.33%) los estudiantes no están motivados respecto a los cursos de comprensión y únicamente uno (el 6.66%) dijo lo contrario, según sus respuestas al cuarto reactivo.

De acuerdo con los profesores encuestados, los medios impresos en español que más leen sus alumnos y que jerarquizaron en orden de importancia se observan en la tabla 33, en la cual se nota con claridad que los primeros lugares son ocupados por revistas e historietas ilustradas. En negritas se ubica el porcentaje más alto. Los porcentajes no son en todos los casos del 100%, debido a que algunos encuestados no colocaron número alguno en ese medio

de publicación; otros medios de lectura mencionados por los profesores son: manuales, libros técnicos, Internet y ensayos.

Medio Impreso	Posición en orden de importancia y su porcentaje							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Libros de texto	20.0	20.0	-----	13.33	6.66	20.0	6.66	6.66
Revistas	46.66	33.33	6.66	6.66	6.66	----	----	----
Periódicos	6.66	13.33	40.0	20.0	6.66	----	6.66	----
Novelas	----	----	20.0	20.0	13.33	20.0	20.0	----
Poesía	6.66	----	----	----	----	6.66	60.0	20.0
Historietas ilustradas	20.0	20.0	6.66	20.0	13.33	13.33	----	----
Cuentos no ilustrados	----	6.66	20.0	6.66	----	20.0	----	----
Otros	6.66	----	6.66	6.66	6.66	6.66	---	53.33

Tabla 33. Materiales de lectura favoritos de los estudiantes en español, de acuerdo con los profesores.

A continuación, en la tabla 34 se presentan las respuestas obtenidas a la pregunta formulada a los profesores acerca de los temas que les gusta leer a sus alumnos y la frecuencia con la que lo hacen. En negritas se muestra en dónde se ubica el porcentaje más alto. Otros temas mencionados por los profesores son: novedades sociales, noticias, educación, predicciones, temas esotéricos, derechos de la mujer, sexualidad, cultura, arte, vida de artistas, música, drogas, experimentos científicos y autos.

Tema	Frecuentemente (%)	A veces (%)	Ocasionalmente (%)	Nunca (%)
Matemáticas	----	6.66	53.33	33.33
Física	----	13.33	60.0	20.0
Química	---	13.33	53.33	26.66
Medicina	13.33	20.0	46.66	13.33
Astronomía	6.66	33.33	46.66	13.33
Computación	60.0	33.33	6.66	----
Novedades científicas	20.0	60.0	6.66	13.33
Biografías	----	53.33	33.33	6.66
Economía	6.66	33.33	40.0	13.33
Historia	13.33	33.33	33.33	13.33
Política	13.33	33.33	40.0	6.66
Filosofía	----	26.66	40.0	26.66
Sociología	13.33	33.33	33.33	20.0
Derecho	13.33	33.33	33.33	13.33
Relaciones Internacionales	26.66	46.66	13.33	6.66
Literatura	----	40.0	33, .33	20.0
Psicología	26.66	40.0	20.0	13.33
Cine y teatro	60.0	6.66	26.66	6.66
Deportes	53.33	26.66	20.0	----
Viajes y lugares	53.33	20.00	13.33	6.66

Tabla 34. Temas que les gusta leer a sus alumnos.

La totalidad de profesores se inclinaron por la enseñanza de estrategias de lectura en el curso de comprensión, según su respuesta al reactivo 8. Las estrategias sugeridas son: activación de los esquemas previos de los alumnos; resumir el texto; predicción; *skimming*; *scanning*; uso de diferentes tipos de lectura. Asimismo, mencionaron algunas estrategias de vocabulario, como deducción de significado por contexto, localización y reconocimiento de la función de afijos e identificación de cognados; mayor conocimiento del código y otras actividades como los referentes contextuales.

Los resultados del reactivo 9, en el que se cuestiona a los profesores acerca de la enseñanza de la gramática en los cursos de comprensión de lectura, muestran que 93.33% de los profesores sí están de acuerdo en su utilización, mientras que una minoría (6.66%) no considera necesaria su enseñanza.

Respecto al uso de español durante las clases, el apoyo es unánime, pues 100% de los profesores se pronuncia por su uso durante las clases de comprensión de lectura.

Otra pregunta muy importante para la elaboración de este trabajo fue si los profesores conocen el programa de la materia, a lo que 66.66% (10 profesores) contestó afirmativamente, mientras que 33.33% (cinco profesores) opinó lo contrario. Para indagar más se les preguntó si tienen copia del programa, sólo 40% (seis profesores) respondió en forma afirmativa, mientras 60% mencionó que carecen de éste.

La respuesta a la pregunta de que si debe modificarse el programa de estudio, es muy interesante, porque 73.31% (11 profesores) contestó afirmativamente y 13.33% respondió negativamente, mientras que también 13.33% (dos profesores) mencionó que no existe programa.

Acerca de la pregunta de si los profesores están de acuerdo en que el libro de texto debe renovarse, la respuesta fue unánime, 100% de los profesores se manifestó en forma afirmativa.

Finalmente, se les cuestionó si en el curso existen fallas y quién es el responsable de las mismas. Los resultados los podemos ver en la tabla 35. Es

interesante notar que todos están conscientes de que existen fallas y que la mayoría se inclina por el libro y material didáctico, lo que se relaciona con la respuesta anterior, consideran al libro de texto un instrumento muy importante en el desarrollo del curso. Además, algunos de ellos señalan que su desempeño no es el adecuado.

Responsable	Profesores	%
El profesor	6	40.0
El alumno	6	40.0
El libro y material didáctico	11	73.33
El método de enseñanza	4	26.66
No hay fallas	-----	-----

Tabla 35. Responsables de las fallas en los cursos de comprensión de lecturas.

Nota: El porcentaje total rebasa el 100% ya que algunos, al señalar al responsable marcaron más de una opción.

3.4 Interpretación de los datos obtenidos

Las respuestas a los cuestionarios permitieron conocer las necesidades meta y de aprendizaje, además nos ayudaron a crear un retrato colectivo de los estudiantes y profesores de inglés. Los resultados serán comentados cuestionario por cuestionario. Primero comenzaremos por los estudiantes.

Respecto a las necesidades de aprendizaje, el alumno típico de los cursos de comprensión de lectura es un estudiante de sexo femenino o masculino, cuya edad oscila entre los 19 y 21 años, y que actualmente cursa una licenciatura que le requiere acreditar cursos de comprensión de lectura en inglés. Este alumno ya posee estudios previos de esta disciplina, tomados en la secundaria y en el bachillerato. Si los consideramos en forma grupal, 40% de los alumnos opina que los cursos de comprensión de lectura ayudan a mejorar

su desempeño académico; los estudiantes están conscientes que la materia es importante para su vida profesional y estudiantil. De dicho curso esperan poder entender textos, traducirlos y aprender vocabulario.

Acerca de las necesidades meta, considerando las respuestas proporcionadas, la lengua inglesa es necesaria para estudiar y mejorar su desempeño en los estudios de las materias de sus carreras, principalmente: educación para la salud, entrevistas, guionismo en radio y televisión, metodología de la lecto-escritura, nota informativa, problemas económicos, psicología, redacción, reportaje, técnicas de investigación, teorías de pedagogía, etcétera.

Los estudiantes tienen que leer libros y artículos de revistas en inglés que los profesores les solicitan, aunque la mayoría no pertenece a la bibliografía obligatoria. Para los alumnos el grado de dificultad de los textos es de regular a difícil.

El alumno utilizará la lengua meta en una interacción con el autor del texto, en donde principalmente tiene que comprender las ideas más importantes que éste expone en la lengua meta y además localizar datos específicos, para hacer un trabajo y quizá una exposición en lengua materna ante la clase. El lugar donde lo utilizará es primordialmente en la biblioteca o en su casa, con una frecuencia de una vez por mes.

Respecto a los resultados de los cuestionarios aplicados a los profesores de las carreras, los estudiantes deben tomar un curso de comprensión de lectura de textos en inglés, esto lo dice el 100% de los profesores encuestados,

porque tienen que leer diversos artículos debido a que la información más actualizada, las fuentes más importantes y los mejores libros se encuentran en inglés. Los profesores, en su mayoría (71.42%), consideran más benéfico tomar un curso de comprensión de lectura que un curso general de inglés.

Según los resultados de las necesidades meta, los comentarios son similares a los expresados por los estudiantes, pues éstos utilizarán la lengua inglesa para leer artículos en inglés con un grado de dificultad regular y algunos opinan que son difíciles. De estos artículos lo que se les pide es que realicen una exposición del contenido en clase, que hagan un resumen o que entreguen un reporte por escrito. Los materiales que más les solicitan que lean son libros de texto y revistas, así como discos compactos, textos en internet y materiales publicados por empresas.

Los materiales en inglés no se solicitan siempre, porque forman parte de la bibliografía opcional y debido a que algunos profesores consideran que se puede conseguir bibliografía en español, aunado a que algunos consideran que los estudiantes no manejan el idioma inglés.

Finalmente, se comentarán los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los profesores de inglés. Las respuestas del cuestionario para profesores también proporcionan información que ya se esperaba como que los profesores tienen una gran diversidad de experiencia y preparación.

En forma abrumadora (80%), los profesores de inglés consideran que los estudiantes deben tomar cursos de comprensión de lectura para mejorar su desempeño en sus estudios.

Asimismo casi la totalidad, creen que los estudiantes no están motivados para estudiar los cursos de comprensión de lectura.

Uno de los aspectos más interesantes del cuestionario es cómo perciben los profesores a los alumnos, pues resultó que los docentes piensan que los alumnos se interesan principalmente por revistas e historietas ilustradas, y que sus temas principales son: deportes, cine, teatro, lugares, viajes y computación. Sin embargo, según el cuestionario aplicado a los estudiantes, ellos leen con igual frecuencia novelas, literatura, revistas, libros de lectura, periódicos, cuentos, sobre política, educación y no tanta computación, cine, teatro, viajes y lugares como se cree. Asimismo, sólo 5% de los alumnos encuestados lee deportes.

En forma unánime los profesores recomiendan la utilización de estrategias de lectura durante las clases, así como el uso del español. Un punto que debe analizarse con cuidado es la utilización de explicaciones gramaticales durante las clases, pues casi en su totalidad estuvieron de acuerdo en que se realicen durante el curso.

Entre las respuestas más esperadas para el presente trabajo fueron las relacionadas con el programa de la materia, 33.33% de los académicos desconocen el programa, es decir, imparten su cátedra únicamente guiados por su experiencia, mientras que 60% manifestó no tener copia del programa; y 13.33% dijo que no existe programa.

La mayoría está de acuerdo en la modificación del programa de comprensión de lectura y, finalmente, los profesores piden la actualización del

libro de texto, pues 73.33% de los encuestados opina que éste es el responsable de las fallas en el curso.

3.5 Conclusiones de los resultados de los tres cuestionarios

Después de la aplicación, revisión y análisis de los resultados de los cuestionarios se concluye que sí se requieren cursos de comprensión de lectura de textos en inglés, por lo tanto es necesaria la elaboración de los programas de los cursos de esta materia.

Los estudiantes del primer curso de esta materia, provienen de licenciaturas que les exigen acreditar la materia, por lo que quizás asistan al curso contra su voluntad. Para hacer motivantes las clases para los alumnos, se recomienda a los profesores de la asignatura y sobre todo a quienes vayan a elaborar el nuevo libro de texto, solicitar a los estudiantes que elijan y proporcionen textos auténticos en inglés, que sean de su interés, de una cuartilla o dos como máximo.

Asimismo, sería recomendable solicitar a los profesores principalmente de las asignaturas de guionismo en radio y televisión, problemas económicos, reportaje, técnicas de investigación y teorías de pedagogía, que les faciliten textos en lengua inglesa. También podrán seleccionar artículos de revistas, periódicos, de Internet o de discos compactos. Principalmente de temas como leyes, comunicación, computación, pedagogía, psicología, mercadotecnia o publicidad.

El curso se debe iniciar considerando a los alumnos con bajos conocimientos de la lengua inglesa, quienes consideran los textos en inglés

regulares o difíciles, por lo que es indispensable el uso de estrategias de vocabulario y de lectura para facilitar la comprensión de los textos.

En las fases de lectura se trabajará cotidianamente la lectura de búsqueda y la identificación de las ideas principales. Mientras que en las fases de poslectura se enseñará a los estudiantes a realizar resúmenes de la información textual, ya sea en forma escrita y/o a través de mapas mentales, conceptuales o cuadros sinópticos, de tal forma que los capacite para reportar la información ya sea por exposición de ésta o por reportes escritos.

Los aspectos lingüísticos serán tratados durante las clases de lectura, se trabajarán los elementos que causen dificultad a los estudiantes, ayudándose con el texto para extraer esos elementos y después de su reconocimiento y ejercitación, se reincorporaran a la lectura para no olvidar que el texto es una unidad.

Dos características importantes en el curso son que las clases se impartirán en español, como lo solicitan todos los profesores de la materia, excepto el texto; el cual será el medio de contacto con la lengua inglesa. La otra característica es que la lectura será en silencio, no es objetivo que los alumnos lean en voz alta. Con la experiencia que tengo impartiendo la asignatura de comprensión de lectura, he observado que la lectura en voz alta puede provocar estrés en los estudiantes al enfrentarse con la pronunciación, entonación y ritmo, lo que no se reflejaría en una mayor comprensión del contenido del texto. Esto es conveniente para otra modalidad de cursos.

Capítulo IV

Cursos de inglés para propósitos específicos la propuesta concreta del programa

En este capítulo se contemplan el surgimiento de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes o ESP por sus siglas en inglés), los modelos de los cursos de inglés para propósitos específicos y los enfoques de los cursos de comprensión de lectura.

Asimismo, se realiza la propuesta concreta del programa, es decir se muestra el documento elaborado a partir de las teorías anteriores, y que toma en consideración las necesidades de los alumnos y la institución.

4.1 Variantes en la enseñanza de la lengua inglesa

Debido a su importancia, el idioma inglés es enseñado en muchos países del mundo y se han realizado un sinnúmero de investigaciones para su mejor enseñanza y aprendizaje, por lo que su enseñanza se ha especializado, dando origen a diversas variantes en su instrucción, como se observa en el diagrama 2, en que se muestran las ramas de la enseñanza del idioma inglés.

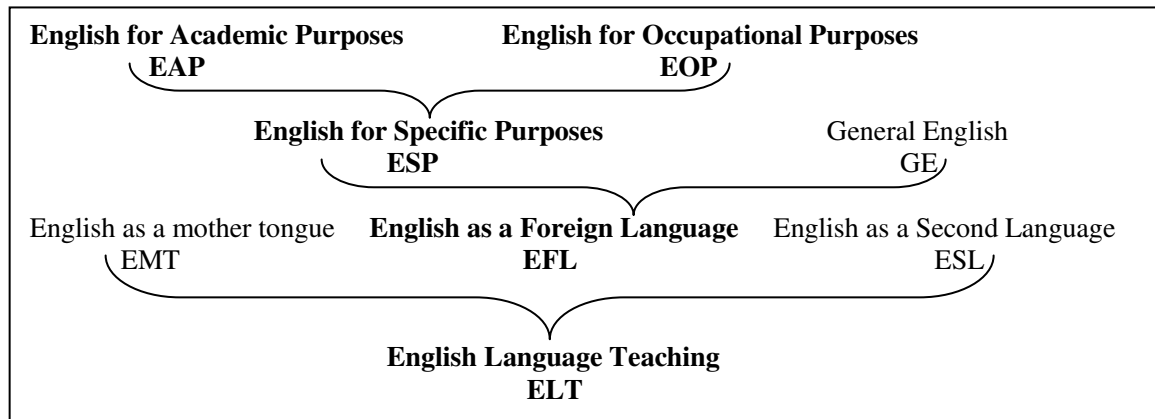


Diagrama 2. Ramas en la enseñanza del inglés, modificado de Hutchinson y Waters 1990.

La enseñanza del idioma inglés puede realizarse como lengua materna (cuando es lengua oficial en donde se enseña), segunda lengua (cuando es una de las lenguas oficiales, que se habla en el lugar donde se enseña, por ejemplo en Canadá) o lengua extranjera (donde no es una lengua oficial en el lugar en donde se enseña; por ejemplo, en nuestro país).

A su vez, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, puede ser como inglés general (cuatro habilidades lingüísticas) o inglés para propósitos específicos (ESP).

Finalmente, el Inglés para propósitos específicos, puede enseñarse con fines académicos (éste es nuestro caso) o laborales.

4.2 Surgimiento y antecedentes de los cursos de inglés para propósitos específicos (ESP)

Los cursos de inglés para propósitos específicos están enfocados en el aprendizaje, considerando primordialmente las necesidades de los estudiantes, todos tienen como fundamento la pregunta “por qué” los estudiantes necesitan el idioma. La presente propuesta de programa tiene como objeto satisfacer la

necesidad de los estudiantes de diversas carreras de comprender textos escritos en inglés, por lo que dicha propuesta se ubica en la rama de inglés para propósitos específicos.

Mackay y Mountford (1979: 2) señalan que la enseñanza del inglés con propósitos específicos se refiere a la enseñanza del idioma inglés con fines utilitarios, que pueden ser laborales (para desempeñarse en un trabajo) o académicos (para estudiar alguna carrera como ingeniería, medicina, leyes) y que los cursos ESP tienen características especiales como que los alumnos son adultos o jóvenes que al menos han terminado la secundaria y quieren el idioma para ahondar en su educación o para desarrollarse laboralmente.

Por su parte, Smoak (2003) define el inglés para propósitos específicos como el inglés basado en la instrucción para responder a las necesidades actuales e inmediatas de los estudiantes quienes tienen que realizar exitosamente tareas en la vida real, que no consisten únicamente en pasar una asignatura clase o un examen.

Afirma que en los años sesenta los cursos de inglés para propósitos específicos consistían en la enseñanza de vocabulario relacionado al área de estudio de los alumnos, como podía ser medicina, ingeniería, biología, entre otras. Posteriormente el enfoque de este tipo de cursos fue las necesidades de los estudiantes y el análisis de éstas. Más tarde el análisis del discurso y el contenido lingüístico fueron el centro de estos cursos.

Smoak considera que el inglés para propósitos específicos no es simplemente la enseñanza de vocabulario técnico, pues éste los estudiantes

generalmente lo conocen. Ella enfatiza que un factor muy importante en el éxito de estos cursos es la utilización de material auténtico y adecuado, que debe ser similar al que usan o usarán los estudiantes en sus tareas.

Hutchinson y Waters (1990) señalan que el inglés para propósitos específicos surgió por tres razones principales:

1. Demanda de un idioma internacional. Después de la Segunda Guerra Mundial surgió una enorme actividad a escala internacional, que expandió la ciencia, tecnología y la economía, lo cual generó una necesidad de un idioma internacional; por la influencia económica, política y tecnológica de los Estados Unidos, se favoreció que esta función recayera en la lengua inglesa.

De tal forma miles de personas en todo el mundo querían aprender inglés, porque este idioma era clave para incursionar en los ámbitos internacionales del comercio y la tecnología.

En la actualidad, el inglés se ha establecido como el principal idioma de la ciencia, por ejemplo, la UNESCO menciona que dos terceras partes de la literatura de ingeniería están en inglés (Mackay y Mountford, 1979: 8).

La enseñanza de la lengua inglesa se convirtió en un negocio y las presiones comerciales empezaron a ejercer una influencia para el desarrollo de cursos de inglés para propósitos específicos, por lo que con el tiempo se desarrollaron cursos efectivos con una meta bien definida.

2. Enfoque en el análisis del discurso. Conforme la demanda por cursos de inglés hechos para cubrir necesidades muy específicas fue creciendo, nuevas ideas emergieron en el estudio del lenguaje. Ahora el objetivo de la

enseñanza ya no era el aprendizaje de las reglas gramaticales del inglés. No se enfocaba en el nivel de oración, sino en un nivel superior a las oraciones, como éstas se combinan en el discurso para producir significado, por lo que el análisis del discurso se hizo parte central de los cursos de inglés para propósitos específicos.

Los nuevos estudios cambiaron su atención de definir las características formales del idioma hacia descubrir las formas en las cuales el lenguaje es verdaderamente usado en comunicación real.

Un descubrimiento de esta investigación fue que el idioma que hablamos y escribimos varía considerablemente de un contexto a otro; se observó, por ejemplo, que es diferente el inglés utilizado en el comercio en comparación con el de ingeniería o medicina. No era necesario enseñar la lengua inglesa en forma general, es decir, cursos generales, sino en cursos enfocados a las necesidades del estudiante, de tal forma que se le enseñe lo que necesite, cursos hechos a la medida.

Estas ideas se relacionaron con el desarrollo de cursos de inglés para grupos específicos de estudiantes. La idea fue simple: si un lenguaje varía de una situación a otra, debe ser posible determinar las características de situaciones específicas y entonces hacer estas características las bases del curso de los estudiantes. La base del inglés para propósitos específicos fue: "Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need" (Hutchinson y Waters, 1990: 8).

3. Enfoque en el estudiante. En los cursos de inglés para propósitos específicos, no se debe decidir que se enseñará hasta no saber a quién y para qué se requiere la enseñanza. Se observó que los estudiantes tenían diferentes necesidades e intereses, lo cual tiene una gran influencia en su motivación para aprender, y por lo tanto, en la efectividad de aprender. Los cursos dejan de ser una materia requisito a evaluar y se convierten en un instrumento de comunicación.

Esto ayudó al desarrollo de los cursos, en los cuales se consideran las necesidades e intereses de los estudiantes. La suposición subyacente a este enfoque fue la consideración de que los cursos de inglés para cubrir sus necesidades motivan a los estudiantes y, por lo tanto, al estar los estudiantes motivados favorece un aprendizaje mejor y más rápido.

Lo anterior se percibe en el comentario de Chang (2001), quien afirma que en los diseños de cursos se deben combinar las necesidades específicas y los deseos de los estudiantes. Dice que los estudiantes son los mejores conocedores de sus propias necesidades y deseos, ellos saben exactamente qué pueden y qué no pueden realizar con la lengua meta y cuáles habilidades son necesarias para ellos.

4.3 Modelos de cursos de inglés para propósitos específicos

Los investigadores Hutchinson y Waters (1990: 65-77) mencionan que hay diversos modelos de diseños de cursos de inglés para propósitos específicos.

Sin embargo, pueden agruparse en tres tipos: centrados en el lenguaje, centrados en las habilidades y centrados en el aprendizaje.

1. Diseño de cursos centrados en el lenguaje. Es el más simple, después de identificar las necesidades meta de los estudiantes (actividades que desarrollaran con los conocimientos), se establecen las características lingüísticas de la situación meta, se proponen los contenidos del curso. Posterior a la creación del programa, se deriva de éste la elaboración de materiales para el curso y se establecen procedimientos de evaluación.

2. Diseño de cursos centrados en las habilidades. Se basa en las habilidades y estrategias que el estudiante usa para producir o comprender el discurso. Sus objetivos principales son el desempeño y competencia de los estudiantes. Se utilizan cuando existen restricciones de tiempo y recursos.

3. Diseño de curso centrado en el aprendizaje.

Este enfoque, tiene el principio que el aprendizaje es totalmente determinado por el estudiante. El profesor puede influir en lo que se enseña, pero lo que se aprende sólo es determinado por el estudiante. Considera al aprendizaje como un proceso, en el cual los estudiantes dan sentido a la información haciendo uso de sus conocimientos o habilidades.

En estos cursos, los objetivos son establecidos por la sociedad (la situación meta) y los estudiantes se esfuerzan por conseguirlos o simplemente los rechazan.

4.4 Enfoque de los cursos de comprensión de lectura

Bloor (1985), después de analizar detenidamente diversos libros utilizados en cursos de comprensión de lectura, los agrupa con base en sus similitudes y concluye que existen diferentes enfoques en su diseño. Menciona que las actividades realizadas en cada uno de éstos, reflejan el enfoque específico en cual se basaron en su diseño y clasifica los cursos de acuerdo con los enfoques adoptados por los autores de dichos libros.

Considera que el requerimiento común de los cursos de comprensión de lectura es el de preparar a sus estudiantes para leer una variedad de textos con el objetivo de obtener información, por lo que estos cursos se diseñan para desarrollar las habilidades de lectura que los estudiantes deben usar en los cursos de inglés para propósitos educativos sin especificación o dentro de un campo específico muy amplio.

Los cursos varían respecto a la intensidad de adherencia a algún enfoque particular y la mayoría de los cursos incorporan más de una filosofía en su diseño, usualmente combinada con práctica de habilidades y estrategias de lectura, identificó cuatro enfoques con base en el que predomina en su diseño:

1. El psicolingüístico. Se centra en los procesos que se efectúan en la mente del lector individual. Los cursos se desarrollan con un intento conciente de practicar las habilidades y los procesos involucrados en el proceso de lectura por medio de ejercicios. Existen dos niveles en los cuales el proceso de lectura opera, el primero es a nivel de reconocimiento de las palabras (relación gráfico-

fónica), mientras el segundo es a nivel de interpretación (relación sintáctica, semántica y pragmática en el texto).

Comenta que la naturaleza del proceso de lectura tiene tres elementos que son interdependientes uno del otro:

1. Reconocimiento del *input* visual.
2. Estructuración del *input* en partes significativas
3. interpretación del *input*

En los ejercicios típicos de estos cursos existen actividades de interpretaciones a nivel de oraciones y párrafos, en las cuales el lector tiene que utilizar su conocimiento para contestar; por ejemplo, cuál es la idea principal, o cuáles son las ideas de apoyo. Asimismo, se motiva a que el lector haga inferencias a través de la estructura textual y las relaciones entre las ideas presentadas en el texto.

Finalmente, afirma que el lector durante el proceso de lectura, además de recibir un mensaje, debe interpretar los textos, lo cual realiza a través de comprender las implicaciones del autor, haciendo inferencias, percibiendo la información dada, la información implícita, y evaluando el texto.

2. El lingüístico. Los cursos diseñados bajo este enfoque se centran en las palabras y oraciones del texto. Se basan en la idea de que si el lector puede manejar los aspectos lingüísticos que se encuentran en el texto en forma eficiente, su habilidad de lectura mejorará. Esta idea parece obvia, pues la habilidad de lectura en una lengua extranjera depende del nivel lingüístico del lector, pero algunos hablantes nativos no son lectores eficientes a pesar de su

nivel lingüístico del idioma, por lo que el conocimiento del lenguaje puede ser necesario para leer en una lengua extranjera o segunda lengua, mas no es suficiente para ser un buen lector. Considera que la habilidad de lectura en lengua materna ejerce una influencia superior en la lectura que los conocimientos lingüísticos del idioma extranjero.

Concluye que las habilidades de lectura y el conocimiento de la lengua meta son importantes. Las habilidades tienen mayor relevancia cuando el lector tiene pocos conocimientos de la lengua.

Afirma que otro aspecto de gran importancia en la comprensión de lectura es la familiaridad del lector con el tema, y con el género del texto. Termina diciendo que el sistema lingüístico del texto puede presentar problemas para los lectores cuyo conocimiento del mismo es bajo. En los libros escritos bajo este enfoque abundan los ejercicios gramaticales.

3. El centrado en el contenido. Para los cursos que se basan en este enfoque el propósito de lectura es un componente principal, es la característica esencial. Cuando el lector tiene un propósito bien definido para su lectura ésta será eficiente por estar bien orientada. Una lectura ineficiente y superficial es el resultado de la falta de un propósito en la mente del lector. Los ejercicios de lectura, bajo este enfoque, deben proveer un propósito para el lector, especificando la razón de la lectura, antes de que la misma tome lugar. Asume que al haber textos de temas relacionados a las áreas específicas de interés de los lectores, su participación e interés en la lectura serán estimulados.

4. El orientado pedagógicamente. Los cursos de lectura, al igual que todos los cursos, tienen consideraciones pedagógicas, entre otras menciona el tiempo de las actividades, la calidad de entretenimiento de las mismas y el interés de los textos. Las teorías de aprendizaje se encuentran entre las bases teóricas del diseño de cursos completo. Además del aspecto gramatical o léxico, existen factores que hacen que un texto sea más fácil o difícil para el lector, entre éstos se encuentran la motivación, el conocimiento previo del tema o el tipo de texto.

Brindarles a los estudiantes la oportunidad de elegir sus lecturas, así como controlar su actividad de lectura, para que se puedan desarrollar a su propio ritmo, logra lectores más exitoso, que cuando el programa de estudio lo controla el profesor, el libro de texto o la institución. Afirma que los cursos que permiten a los lectores asumir la responsabilidad de su propio trabajo, ayudan al estudiante a ser independiente del profesor, lo cual es esencial dado que la lectura en una actividad individual.

Concluye que los cuatro enfoques detectados no son mutuamente exclusivos y que en la elaboración de cursos puede existir más de un enfoque. Señala que es muy difícil evaluar estos enfoques, porque existen muchas variables las cuales pueden distorsionar los resultados. Menciona que la más importante consideración de un enfoque es si mejora o no el nivel de lectura de los estudiantes.

Por otra parte, Banford y Day (1998) después de analizar clases de lectura, concluyen que existen al menos cuatro enfoques para su enseñanza en

una segunda lengua o lengua extranjera: de traducción gramatical (grammar translation), de preguntas de comprensión y trabajo de lenguaje, de habilidades y estrategias, y finalmente el de lectura extensiva, las cuales se comentarán a continuación.

1. Traducción gramatical (Grammar translation). En este enfoque se realiza la traducción de oración por oración, considerando principalmente un significado a nivel de oración poniendo menos atención al significado global del texto. El significado se expresa en la lengua materna de los estudiantes.

2. Preguntas de comprensión y trabajo de lenguaje. Textos cortos son utilizados para mostrar el uso de palabras o puntos gramaticales. Al ser textos breves se motiva a los lectores a leer palabra por palabra, esto es seguido por preguntas de comprensión, así como por ejercicios gramaticales y de vocabulario. El objetivo de estos cursos es la enseñanza del lenguaje meta, y el de las preguntas es revisar y facilitar la comprensión garantizándose que se lea el texto.

3. Estrategias y habilidades. Su objetivo es desarrollar estrategias que usan los lectores eficientes. En una fase de prelectura, el profesor procura que se activen los conocimientos previos del lector acerca del tema, también se podrían incluir actividades de vocabulario. Durante la fase de lectura, los lectores tienen en mente algunas preguntas que contestarán con la información del texto. Finalmente en la fase postlectura los estudiantes comparten sus respuestas a las preguntas y completan algunos ejercicios que demuestran su comprensión del texto y el manejo de estrategias de lectura como la obtención

de la idea principal, la realización de inferencias de la información o de vocabulario desconocido.

4. Lectura extensiva. Se caracteriza por tener estudiantes que son buenos lectores, quienes leen libros u otros materiales a su propio ritmo y con objetivos de lectura propios (placer, información y comprensión general). Los materiales de lectura son auténticos y las actividades de lectura son debates, respuesta a algunas preguntas o reportes escritos.

Finalmente comentan que los enfoques encontrados no son mutuamente excluyentes, y que pondrían encontrarse un mezcla de ellos en las clases. Es decir, cada uno de ellos podría incluir actividades características de otros enfoques.

4.5 Propuesta concreta (véase apéndice IV)

Para la elaboración de esta propuesta se toman en consideración los resultados de los cuestionarios, los aspectos relacionados a la lectura, el análisis de necesidades, las teorías de diseño de cursos y de cursos de inglés para propósitos específicos; además, se consideraron los recursos con los que se cuenta, los objetivos (generales y específicos), la metodología a utilizar, los contenidos, y la evaluación.

El saber que es un curso de comprensión de lectura de textos en inglés, inmediatamente lo ubica dentro de los cursos de inglés para propósitos específicos (ESP). Dadas las características de la población estudiantil a quien

va dirigido esta propuesta, se elige un curso ecléctico, tomando un poco de los aspectos vistos en los capítulos anteriores.

4.5.1 Los objetivos del curso

Éstos se originan con base en los resultados de los cuestionarios relativos a las necesidades meta. Consisten principalmente en desarrollar en los estudiantes estrategias de lectura que les permitan extraer información de textos en inglés, la cual la tendrán que reportar, ya sea para realizar una exposición o entregar un informe escrito, ambas cosas en la lengua materna.

4.5.2 Alumnos

Con base en los resultados acerca de las necesidades de aprendizaje, este curso se propone para alumnos adultos de alrededor de 20 años de edad, que cursan una carrera que les requiere tomar cursos de comprensión de lectura de textos en inglés debido a que necesitan consultar materiales de lectura en esta lengua.

Los estudiantes ya han tomado cursos de inglés tanto en la secundaria como a nivel bachillerato, sin embargo, sus conocimientos de la lengua meta son escasos y no tienen la capacidad de expresarse en inglés, y en vista de que no es objetivo de este curso, sino desarrollar la comprensión de la información de los textos escritos, se utilizará el idioma español durante las actividades realizadas en las clases, es decir el elemento de enlace con la lengua inglesa será únicamente el texto, por lo que las explicaciones de todo tipo, las

preguntas de comprensión y sus respuestas, así como todas las otras actividades serán llevadas en español. Igualmente, la lectura se realizará en silencio, pues cuando se realiza en voz alta, se privilegia la decodificación a expensas de la comprensión, es decir disminuye sensiblemente la comprensión (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004: 282).

4.5.3 Enfoque

Se considera a la lectura como una forma de comunicación, en la cual existe una interacción entre el lector y el autor por medio del texto, donde se toman en cuenta todos los conocimientos del mundo y del tema de éste y sus habilidades y estrategias que utiliza como lector, además de todas las características y contenidos del texto. Esto se apoya con la selección de un modelo de lectura interactivo, porque integra tanto elementos ascendentes, como descendentes. Es decir, se consideran elementos textuales: imágenes, fotografías, tipos y tamaños de letras, tipo de texto, autor, canal, fecha, etcétera (además, estos últimos elementos sirven para determinar si es confiable la publicación y/o el autor y si la información es actual o es algo ya pasado de época, entre otras cosas); igualmente se consideran los esquemas tanto de contenido (conocimiento previo del tema y del mundo) como los formales (estructuras textuales) por parte del lector y principalmente se incluyen estrategias de lectura, algunas de las cuales se tratarán de desarrollar en los alumnos del curso, ya que los estudiantes a quienes va dirigido este curso no poseen gran

dominio de la lengua inglesa, por lo que encuentran dificultades al enfrentarse a los textos.

4.5.3.1 Estructura de una clase

Ésta se plantea en tres fases: prelectura, lectura y postlectura. De tal forma que se puedan trabajar tanto las estrategias de lectura, como las de vocabulario en cada fase.

1. Actividades antes de la lectura. Son actividades que activarán los conocimientos previos y esquemas acerca del tema del texto, asimismo, se incluyen actividades de vocabulario como relación de columnas, imagen contra palabras, mapas semánticos (Barnett, 1989: 114-120). En esta fase los estudiantes identifican el tipo de texto, analizando sus características, formato, fuente, fecha, etc., así como otros elementos (imágenes, título, tema, formato). Otro aspecto importante es establecer un propósito de lectura en esta fase.

2. Actividades de lectura. Durante esta etapa los lectores aplican estrategias de muestreo, verificación y rechazo de sus predicciones e hipótesis; de vocabulario como identificación y uso de cognados para reconstruir ideas a nivel de párrafo o de texto, inferencia de palabras desconocidas, deducción del significado de palabras con ayuda de identificación de afijos del inglés. Reconocimiento de conectores y su función, de referentes anafóricos y catafóricos.

Se extrae información específica, o ideas más importantes y se contestan preguntas de comprensión.

También es recomendable que en esta fase se trabajen habilidades académicas como subrayado de información importante o escribir notas al margen del texto.

3. Actividades después de la lectura. Se proponen actividades que demuestren la comprensión de la información, como parafraseo del contenido y algún tipo de resumen.

4.5.3.2 Materiales

Deben ser textos auténticos, los cuales se reproducirán mediante copias, conservando hasta donde sea posible su presentación original, de tal forma que desde el inicio del curso los alumnos se acostumbren a su uso durante las clases. Igualmente, se debe considerar que los estudiantes, al tratar de leer un texto en L2, buscan similitudes en su propia lengua por lo que es recomendable que en el primer nivel del curso se busque que los textos tengan gran cantidad de cognados y paulatinamente trabajar con textos que presenten cada vez menos cognados.

Respecto a la extensión de los textos se propone que éstos se puedan trabajar en una sola clase. En caso de ser mayores a una cuartilla es necesario procurar que las actividades solicitadas a los lectores se concluyan durante la clase y que no se utilicen sólo partes del texto, éste debe ser completo.

Las fuentes de los textos serán de medios diversos como internet, revistas, libros o periódicos.

4.6 Contenidos del programa

Éstos son de gran diversidad y se consideran los siguientes:

1. Tipos de lectura, por mi experiencia docente en comprensión de lectura, he observado que el tiempo de un semestre (60 horas) no es suficiente para poner en práctica las cinco tipos de lectura mencionados anteriormente, por lo que sólo se considerarán cuatro: lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada. La restante se verá en niveles más avanzados.

2. Actividades de vocabulario antes, durante y después de la lectura. Las primeras, además de facilitar la lectura, ayudan a activar los esquemas de los alumnos; es recomendable durante la lectura utilizar estrategias, como reconocimiento de cognados, deducción por contexto (sinónimos, antónimos, causa y efecto, asociación ente objeto y su uso o propósito, descripción, entre otros), morfología (afijos), palabras compuestas y redundancia; para las actividades posteriores a la lectura se recomienda realizar ejercicios que reciclen vocabulario.

3. Estrategias de lectura: antes, durante y después de ésta.

4. Aspectos discursivos: conectores más comunes y su función, referentes anafóricos y catafóricos.

5. Aspectos gramaticales Las clases serán de lectura y únicamente se incluirán los aspectos gramaticales que dificulten la comprensión textual de los lectores a quienes va dirigido el programa. En este caso los aspectos serán los mencionados anteriormente, porque su conocimiento fortalece la comprensión de frases u oraciones y su desconocimiento puede originar errores en la

interpretación de las ideas contenidas en los textos. Es necesario recordar que la enseñanza de aspectos gramaticales no debe exigir al alumno producir, ya sea en forma hablada o escrita, enunciados con estos aspectos, sino más bien reconocerlos o identificarlos en el texto para facilitar la comprensión de ideas que estos puntos gramaticales ayudan a expresar. También se debe considerar que, dentro de los contenidos, los aspectos gramaticales se deberán cubrir en el momento en que aparezcan en los textos y no necesariamente en el orden en que se encuentren en el programa, para que su función sea la de ayudar a obtener significado del texto.

4.7 Evaluación

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se debe tomar principalmente el sentido formativo de la evaluación. Se considerará como una actividad constante para determinar si algún aspecto del programa no ha sido aprendido y, en su caso, emprender acciones remediales, para proporcionar retroalimentación a los alumnos sobre los aspectos a mejorar o para retroalimentar al profesor sobre sus propios procedimientos.

También se considerará el sentido sumativo de la evaluación, en el cual institucionalmente se asignará calificaciones y promoverá o no a los alumnos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004: 206-214). Como parte de la evaluación del curso se propone la aplicación de tres exámenes parciales para seguir los lineamientos de evaluación del CLE, es decir, uno cada 20 horas de clase.

En éstos se recomienda no elaborar reactivos sobre aspectos lingüísticos de manera aislada; los textos y las actividades a realizar deberán ser similares a las efectuadas durante las clases, es decir, en los exámenes se pedirá que realicen predicciones, hipótesis, localicen los componentes del proceso de comunicación (autor, fuente, lector), busquen información específica, identifiquen referentes, idea principal y secundarias, entre otras actividades. Los objetivos del curso servirán de guía para su diseño.

Además, se tomará en cuenta la participación de los alumnos durante las clases, así como la entrega de trabajos, portafolio o tareas que el profesor juzgue más convenientes para mejorar el nivel de aprendizaje del grupo.

La calificación mínima aprobatoria es de 6.0 y será requisito para ingresar al siguiente nivel.

Conclusiones

En este trabajo se revisaron las teorías que sirven de base para la elaboración de un programa de estudios para el curso de inglés del primer nivel de una serie de tres que se imparten en la FES Aragón. Este trabajo surge de la necesidad de contar con un programa adecuado a la materia de comprensión de lectura en inglés, dado que se carece de uno en forma detallada.

El modelo propuesto parte del análisis de las necesidades de aprendizaje y de las necesidades meta de los estudiantes; además, se consideran propuestas de los profesores que imparten el curso. Las necesidades y propuestas se conocieron a través de tres cuestionarios dirigidos a los participantes directos con estas necesidades: estudiantes, profesores de las licenciaturas que se imparten en la FES Aragón y académicos de la materia de inglés.

Los objetivos (generales y específicos) surgen de las necesidades, al igual que de las teorías de lectura de diversos autores, y de la experiencia del autor de este trabajo como profesor de cursos similares, lo mismo sucede para los contenidos del programa.

Los tres diferentes sectores de población encuestados coincidieron en que los estudiantes necesitan tomar cursos de comprensión de lectura de textos en inglés para tener un mejor desempeño durante sus estudios universitarios. Como resultado del análisis de los cuestionarios se obtuvo la información de los materiales que les encomiendan leer, la tarea que deben realizar con ese material y la forma de reportarlo para la clase.

Se encontró que para los estudiantes, en opinión de ellos mismos, los textos en inglés se les dificultan, por lo que se debe buscar la manera de compensar sus deficiencias. Una forma de solventarlas es la utilización de estrategias de lectura y de vocabulario por parte de los alumnos durante las tres etapas: antes, durante y después de la lectura.

Debido a que sus conocimientos del idioma inglés son limitados, el proceso de enseñanza-aprendizaje no podría efectuarse si el medio de comunicación entre alumnos y profesor fuera en inglés, por esta razón se recomienda utilizar el español para discusión, análisis y comentarios de las lecturas en inglés y todas las actividades docentes. Igualmente, la lectura de los textos debe ser en silencio, porque no se busca pronunciación o entonación, pues cuando ésta se efectúan en voz alta, el lector generalmente se concentra en la pronunciación y no en la comprensión, además no es necesario realizarla para lograr la comprensión de la información.

De los diferentes modelos de lectura se eligieron los modelos interactivos, porque tienen aspectos positivos tanto de los modelos ascendentes (*bottom up*), como de los descendentes (*top down*).

De los diseños de cursos para propósitos específicos se seleccionó lo más adecuado para nuestro contexto docente, considerando las necesidades de aprendizaje y las necesidades meta, además de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los aspectos lingüísticos que dificultan la comprensión de los textos a hispano hablantes.

Respecto a las teorías de la lengua y su relación con el programa, los objetivos y contenidos deben surgir de las diversas teorías; es decir, son los cimientos de éstos. La razón para no tomar literalmente las teorías revisadas en el capítulo correspondiente es porque las teorías están elaboradas por intelectuales generalmente de habla inglesa, quienes realizan sus investigaciones con hablantes nativos o extranjeros que viven en un país de habla inglesa y estudian o tienen contacto con el idioma como una segunda lengua, en un contexto lingüístico de inmersión, rodeados completamente de la lengua meta.

La situación de los estudiantes de la FES Aragón es muy diferente; la mayoría de ellos únicamente tienen contacto con el idioma cuando tiene la clase de comprensión de lectura. Pueden tener contacto con el idioma inglés en forma no tan consciente como ver alguna película en inglés con subtítulos en español, escuchar alguna canción, hojear alguna revista o encontrarse con un hablante de esa lengua, situación diferente a enfrentarse a un texto en el aula.

El programa de estudios propuesto aquí, al ser un instrumento esencial que orienta y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe considerar como una propuesta mínima de aprendizajes relativos al curso; de la misma forma, servirá como punto de partida para elaborar material didáctico (libros de texto) que hacen falta en las asignaturas de comprensión de lectura de textos en inglés; guías para las formas de trabajo en el aula por parte de los profesores y para elaborar los programas de los otros dos niveles de los cursos de comprensión de lectura de textos en inglés.

Se espera que el presente trabajo sea de utilidad para los profesores de la asignatura, para las autoridades de la institución y los alumnos de ésta. Asimismo, este trabajo queda como cimiento para continuar la elaboración de los siguientes dos cursos de comprensión de lectura de textos en inglés y de otros idiomas impartidos en la modalidad de comprensión de lectura.

Apéndice I: CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES

Este cuestionario es anónimo y voluntario, contestarlo NO afectará tus calificaciones, la información que de él se obtenga servirá para un estudio de comprensión de lectura en inglés, por favor que tus respuestas sean lo más sinceras posibles. Por tu participación de antemano te damos las gracias.

Datos personales: Edad _____ Sexo M F Carrera _____ Semestre _____

1. ¿Estudiaste inglés durante la secundaria? Sí _____ No _____
2. ¿Estudiaste inglés durante el bachillerato? Sí _____ No _____ ¿Cuánto tiempo? _____
3. ¿Exige tu carrera el requisito de acreditar el curso de comprensión de lectura? Sí _____ No _____
4. ¿Estudias o has estudiado inglés en algún otro lado? Sí _____ No _____
¿Dónde? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
5. ¿Has necesitado alguna vez leer en inglés debido a tu carrera? sí _____ no _____
6. Si contestaste afirmativamente, ¿cuáles son los temas que más necesitas leer en inglés para tu carrera?

7. De las siguientes actividades señala con una X todas aquellas que te han solicitado tus profesores de la carrera
 - Hablar en inglés
 - Asistir a conferencias en inglés
 - Escribir reportes en inglés
 - Leer artículos en inglés
 - Otros, ¿cuál? _____
8. ¿Qué curso de inglés crees que te ayuda más a mejorar tu desempeño académico?
 - Comprensión de lectura en inglés
 - General: hablar, escribir, leer y comprender auditivamente.
 - Otro, ¿cuál? _____
9. ¿Qué esperarías de dicho curso? _____

10. De las materias que cursas o cursaste, menciona las que te requieren o requirieron leer en inglés
Materia _____ Materia _____ Materia _____
Materia _____ Materia _____ Materia _____
11. ¿Qué tipo de materiales en inglés te demandan consultar? (Si es necesario puedes marcar más de una opción)
 - Libros de texto
 - Enciclopedias
 - Artículos de revistas
 - Otros, ¿cuál? _____

12. Cita los nombres de algunas publicaciones que más te hayan solicitado:

13. ¿Con qué frecuencia te piden leer textos en inglés? (Marca sólo una opción)

- Nunca
- Una por mes
- Dos por mes
- Tres por mes
- Cuatro o más por mes

14. ¿De las lecturas en inglés que tiene que efectuar son parte de la bibliografía?

- Obligatoria
- Opcional

15. Señala el tipo de lectura que te hayan pedido realizar. (si es necesario, puedes marcar más de una opción).

- Buscar información específica
- Leer en detalle el texto
- Obtener ideas principales

16. Indica lo que te han solicitado realizar con el material de lectura en inglés (puedes marcar más de una opción)

- Traducir el texto
- Resumir el contenido del texto
- Esquematizar la información
- Localizar datos específicos
- Comprender las ideas más importantes del texto
- Entender a detalle el contenido del texto
- Detectar la opinión del autor
- Otra, ¿cuál? _____

17. ¿Cómo debes reportar la información del texto en inglés que leíste?

- Comentar el contenido del texto en la clase
- Entregar un resumen de la información del texto por escrito
- Otra, ¿cuál? _____

18. ¿Qué grado de dificultad consideras que tienen los textos en inglés que debes leer para tu carrera?

- Fáciles
- Regulares
- Difíciles
- Muy difíciles

19. Aparte de las lecturas asignadas para tu carrera, ¿qué tipo de textos te gusta leer?

En inglés _____

En español _____

Apéndice II: CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE LAS CARRERAS

Este cuestionario es anónimo y voluntario, la información que de él se obtenga servirá para un estudio sobre **comprensión de lectura en inglés** en las diferentes carreras impartidas en la FES Aragón. Por su participación de antemano le damos las gracias.

1. En la FES Aragón, ¿en que carreras imparte clases? _____

2. ¿Cuáles son las materias que imparte? _____

3. De las materias que imparte, ¿alguna requiere el conocimiento del idioma inglés?
____ Sí ¿Cuál (es)? _____
____ No
3. De los siguientes aspectos, ¿cuáles considera que sus alumnos deben desarrollar en su materia?
____ Asistir a conferencias en inglés
____ Escribir reportes en inglés
____ Hablar en inglés
____ Leer artículos en inglés
5. ¿Pide a sus alumnos que consulten bibliografía en inglés?
____ Sí ¿Por qué? _____
____ No ¿Por qué? _____
6. ¿Con qué frecuencia se los pide?
____ Siempre
____ Algunas veces
____ Pocas veces
____ Nunca
7. ¿Es la bibliografía en inglés para su materia;
____ Obligatoria
____ Opcional
8. ¿Qué tipo de materiales les pide consultar? (Si es necesario, puede marcar varias opciones)
____ Libros de texto
____ Publicaciones periódicas
____ Enciclopedias
____ Otros, ¿cuáles? _____

-
9. ¿Qué tipo de lectura les solicita?
- Buscar información específica
 - Obtener ideas principales
 - Leer con detalle el texto
10. ¿Qué actividades les solicita que realicen con el material de lectura en inglés?
- Traducir el texto completo o secciones
 - Resumir el contenido
 - Comentar en clase lo leído
 - Esquematizar la información
 - Localizar datos específicos
 - Comprender las ideas más importantes del texto
 - Determinar la opinión del autor del texto
 - Comprender a detalle el contenido
 - Otro, ¿cuál? _____
11. ¿Cómo deben sus alumnos reportar el material leído?
- Comentar en clase el contenido
 - Entregar en español un reporte por escrito
 - Realizar una exposición del material
 - Otro ¿cuál? _____
12. Mencione los nombres de algunas publicaciones que les haya solicitado _____
13. ¿Qué grado de dificultad tiene esos textos en inglés?
- Muy difíciles
 - Difíciles
 - Regular
 - Fácil
14. ¿Considera necesario que sus alumnos tomen un curso de comprensión de lectura en inglés?
- Sí
 - No
15. ¿Qué curso de inglés considera que ayuda a mejorar el desempeño escolar de sus estudiantes?
- Comprensión de lectura
 - General: Hablar, escribir, leer y comprensión auditiva
 - Otro, ¿cuál? _____

Apéndice III: CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE INGLÉS

Este cuestionario es anónimo y voluntario, la información que de él se obtenga servirá para un estudio de comprensión de lectura en el idioma inglés, por favor que sus respuestas sean lo más sinceras posibles, para que en última instancia sirvan para mejorar los materiales didácticos y los cursos. Por su participación de antemano le damos las gracias.

Datos personales: licenciatura _____

Curso de formación de profesores del CELE: Sí ____ No ____

Examen de la Comisión Técnica de Idiomas UNAM: Sí ____ No ____

1. Número de años impartiendo la materia de inglés _____

2. Niveles de comprensión de lectura que ha impartido:

Primero ____ Segundo ____ Tercero ____ Todos ____

3. En general, ¿los estudiantes necesitan leer en inglés? Sí ____ No ____

4. En general, ¿los estudiantes están motivados para estudiar comprensión de lectura? Sí ____ No ____

5. ¿Qué tipo de publicación en inglés, según usted ha observado, interesa más a los alumnos? (ordénelos del número uno al ocho, en orden de importancia, número 1 al más importante y así sucesivamente)

____ Libros de texto ____ Novelas ____ Historietas ilustradas
 ____ Revistas ____ Poesía ____ Cuentos no ilustrados
 ____ Periódicos ____ Otros, especifique _____

6. ¿Cuáles son los temas que considera que interesan más a los alumnos?

	Mucho	Medianamente	Poco	Nada
Matemáticas	_____	_____	_____	_____
Física	_____	_____	_____	_____
Química	_____	_____	_____	_____
Medicina	_____	_____	_____	_____
Astronomía	_____	_____	_____	_____
Computación	_____	_____	_____	_____
Novedades científicas	_____	_____	_____	_____
Biografías	_____	_____	_____	_____
Economía	_____	_____	_____	_____
Historia	_____	_____	_____	_____
Política	_____	_____	_____	_____
Filosofía	_____	_____	_____	_____
Sociología	_____	_____	_____	_____
Derecho	_____	_____	_____	_____
Relaciones Internacionales	_____	_____	_____	_____
Literatura	_____	_____	_____	_____
Psicología	_____	_____	_____	_____
Cine y teatro	_____	_____	_____	_____
Deportes	_____	_____	_____	_____
Viajes	_____	_____	_____	_____

7. Anote, por favor, otros temas de lecturas que en su experiencia han resultado interesantes a los alumnos y que usted considera adecuados para la clase de comprensión de lectura.

8. En su opinión, ¿es correcto que en la clase de comprensión de lectura se enseñen estrategias? Sí ____ No ____
Si su respuesta fue afirmativa, ¿qué estrategias recomienda? _____

9. ¿Esta de acuerdo en dar explicaciones gramaticales en las clases de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

10. ¿Es conveniente el uso del español en las clases de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

11. ¿Conozco el programa del curso de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

12. ¿Tengo copia del programa de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

13. ¿Necesita modificarse el programa de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

14. ¿Se debe renovar el libro de texto del primer nivel de comprensión de lectura? Sí ____ No ____

15. Si existe alguna falla en el curso de comprensión de lectura, generalmente el responsable es:

- a) ____ el alumno
- b) ____ yo
- c) ____ el libro y material didáctico
- d) ____ el método de enseñanza
- e) ____ no hay fallas

**Apéndice IV: PROPUESTA DE CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
DE TEXTOS EN INGLÉS**

Propuesta de curso de comprensión de lectura de textos en inglés

Datos de identificación

Programa de estudios de la asignatura de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés I.

- a) Número de horas: Semanal: 5 semestral: 60
- b) Requisitos. Ser alumno de cualquier licenciatura de la FES Aragón.
- c) Ubicación de la materia. El curso de comprensión de lectura de textos en Inglés I, es parte de tres cursos teniendo como subsecuentes los cursos de Comprensión de textos en Inglés II y III
- d) Lugar: Instalaciones de la FES Aragón.

P r e s e n t a c i ó n

En este curso se introduce a los alumnos a la lectura de textos escritos en inglés, y a las estrategias básicas de lectura que utilizan los buenos lectores.

Objetivos generales

Al concluir este semestre el alumno será capaz de:

1. Captar el tema general y valor comunicativo (función) de un material de lectura auténtico breve que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla.

2. Extraer datos específicos (hacer una lectura selectiva); localizar la parte o partes donde se encuentra una información particular y extraer información de éstas.
3. Identificar o inferir la idea principal e ideas secundarias o de apoyo presentes en el texto, para poder resumir el texto en forma escrita o gráfica.

Objetivos particulares

Los objetivos particulares que se derivan de las teorías comentadas anteriormente son que el alumno al final del curso:

1. Reconocerá los componentes de la situación comunicativa en la que se produce el texto escrito.
 - a. Tipo de publicación (libro, revista, periódico, folleto, menú, etcétera).
 - b. Fecha y lugar donde fue escrito.
 - c. Autor de texto y tipo de lector.
2. Utilizará las estrategias generales de lectura.
 - a. Usará sus conocimientos previos del tema, del mundo y de formatos textuales.
 - b. Realizará predicciones sobre el contenido del texto, verificará éstas, en caso necesario las rechazará y elaborará predicciones alternativas.
 - c. Identificará y seleccionará palabras clave del texto.
 - d. Reconstruirá las ideas de los párrafos basándose en los cognados presentes.
 - e. Identificará o inferirá las ideas principales del texto y las ideas de apoyo.
 - f. Propondrá posibles propósitos de lectura.

-
- g. Resumirá en forma general la información del texto.
3. Utilizará estrategias de vocabulario.
 - a. Realizará predicciones del posible vocabulario en el texto.
 - b. Elaborará mapas semánticos.
 - c. Identificará falsos y verdaderos cognados.
 - d. Identificará afijos más comunes de la lengua inglesa (prefijos y sufijos).
 - e. Inferirá el significado de palabras por contexto.
 - f. Tolerará el no conocer el significado de una palabra.
 - g. Manejará eficientemente el diccionario bilingüe.
 4. Reconocerá y utilizará contenidos lingüísticos para ayudarse a la comprensión del texto.
 - a. Los tiempos verbales más frecuentes.
 - b. Las frases nominales.
 - c. Genitivo anglosajón.
 - d. Comparativos y superlativos.
 - e. Voz pasiva.
 5. Variará los estilos de lectura de acuerdo a sus propósitos.
 - a. Lectura de ojeada.
 - b. Lectura selectiva.
 - c. Lectura de búsqueda.
 - d. Lectura detallada.
 6. Reconocerá la función principal del texto: advertir, prohibir, invitar, solicitar, comparar, argumentar, persuadir, etc.
 7. Reconocerá la función de los referentes anafóricos y catafóricos

-
8. Reconocerá la función de los marcadores del discurso o conectores más frecuentes.
 9. Reconocerá los elementos propios de la icónica del texto escrito y su relación con el mensaje transmitido por el mismo.
 - a. Reconocerá el valor comunicativo de diferentes tipos y tamaños de letras usados en el texto.
 - b. Reconocerá el valor de los signos de puntuación y de los acompañamientos visuales incluidos en el texto: fotografías, gráficas, diagramas, tablas de información, etc.
 10. Utilizará estrategias de aprendizaje.
 - a. Conocerá la estrategia de atención dirigida.
 - b. Conocerá y aplicara estrategias para la retención de palabras nuevas.
 - c. Elaborara mapas mentales y conceptuales para resumir la información.

Segmentación de los contenidos y evaluación

Considerando que la duración del curso es de 60 horas, se divide en tres unidades programáticas de 20 horas cada una y al final de cada una se debe realizar una evaluación formal.

Bibliografía

Aebersold, J. & Field, M. (1997). *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (1984). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

Alderson, J.C. (1984). *Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?* En Alderson & Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Almaraz, F. (2002). *Inglés: Programa de Comprensión de Lectura*. En Oueda, H. et al. (2002). *Proyecto Académico del Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón*. México: FES Aragón, UNAM.

Anderson, C. R & Pearson, D. (1988). "A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". En Carrell, P. Devine J and Eskey D. *Interactive Approaches to Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bamford, J. & Day, R. (1998). *Teaching Reading*. *Annual Review of Applied Linguistics*. 18. 124-141. Cambridge: Cambridge University Press

Barnett, M. ((1989). *More than Meets the Eye*. New Jersey: Center for Applied linguistic .

Bloor, M. (1985). *Some Approaches to the Design of Reading Courses in English as a Foreign Language*. En *Reading in a Foreign Language*. Volume 3, number 1, spring 1985. Language Studies Unit. Birmingham: University of Aston.

Buck, M. (2000). *Procesamiento del Lenguaje y Adquisición de una Segunda Lengua. Un estudio de la Adquisición de un Punto Gramatical en Inglés por Hispanohablantes*. Tesis de doctorado en lingüística hispánica. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Carrell, P. et al. (1988). *Interactive Approaches to Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, P. & Eisterhold, J. (1988). "Schema theory and ESL Reading Theory". En Carrell, P., Devine, J and Eskey, D. *Interactive Approaches to Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó
Cedillo Marín, J. L. (2000). Criterios de Selección de Textos para la Enseñanza de la Lectura en Inglés en el Colegio de Bachilleres (Sobre la Base de la Etapa Inicial del Aprendizaje). Tesina de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés. FES Acatlán, UNAM

Chang, V. (2001). "Determining Students' Language Needs in a Tertiary Setting". En English Teaching Forum. Volume 39 No. 3 October 2001.

Cohen, A. et al. (1988). "Reading English for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informant". En Carrell, P., Devine, J and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Da Silva, H. y Signoret, A. (1996). Temas de Adquisición de una Segunda Lengua. México: UNAM.

Dechant, E. (1991) Understanding and Teaching Reading: an Interactive Model. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Devine, J. (1986). Teaching Reading Comprehension from Theory to Practice. Boston: Allyn and Bacon.

Devine, J. (1988). "A case Study of Two Readers: Models of Reading and Reading Performance". En Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc. Graw Hill.

Donat Rivera, J. (1991). Memoria: XV Aniversario ENEP ARAGON. México: ENEP Aragón, UNAM.

Eskey, D. (1988a). "Holding the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers". En Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge university press.

Eskey, D. & Grabe, W. (1988b). "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction". En Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI.

Gómez Palacio, M. (1995). La Lectura en la Escuela. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.

Goodman, K. (1971). "Psycholinguistic Universals Reading Process". En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1988). "The Reading Process". En Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (1988). "Reassessing the Term "Interactive". En Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman

Hutchinson, F. & Waters, A. (1990). English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Ibarra Rosales, G. (1995) Antología de Elaboración de Programas de Estudio. México: CISE, UNAM.

Ignatieva, S.N. (1992). Diseño de un Curso de Comprensión de Textos en Ruso para Estudiantes Universitarios. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

Jordan, R.R. (1997). English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press

Mackay, R. & Mountford, A.J. (1979). English for Specific Purposes. New York: Longman.

Medina Cervantes, G. (1999). Diseño de un Curso de Comprensión de Lectura en Inglés para el Área de Química. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

Molina, M. A. y Gilbón D. M. (1994). Memorias Primer foro de Autores de Materiales de Lectura en Lengua Extranjera Producidos en Instituciones de Educación Superior del Valle de México. México: CELE, UNAM.

Mumby, J. (1978). Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz García, S. (2006). La Enseñanza de la Gramática y la Formación de la Conciencia Lingüística en Lengua Extranjera. Tesis de licenciatura en Enseñanza de Inglés. FES Acatlán, UNAM.

Miras, M. y Solé, I. (1990). *La evaluación del Aprendizaje y la Evaluación en el proceso de enseñanza / aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, A. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Nation, I.S.P. (1990) Teaching and Learning Vocabulary. University of Wellington: Heile and Heile.

Nation, I.S.P. (2000). "Designing and Improving a Language Course". En English Teaching Forum. Volume 38 No. 4 October 2000.

Nuttall, Ch. (2000). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational books

Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Cambridge. Cambridge University Press.

Orozco Miranda, G. et al (1989). Antología de Planes y Programas de Estudio. México: FES Cuautitlán, UNAM.

O'Malley, M. & Chamot, A. ((1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortiz Provenzal, A. (1988). Auto-aprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés: un Análisis de Factibilidad a Partir de Variables Afectivas. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

Oueda, H. et al. (1988). Plan Académico del Centro de Lenguas Extranjeras. México: FES Aragón, UNAM.

Oxford, R. L. (1990). Leanguage Learning Strategies. New York: Newbuty House.

Pantoja Rangel, S. (2005) La Enseñanza del Inglés en la Escuela Secundaria. Available from World Wide Web: <http://www.Universidadabierta.edu.mx/biblio/p/pantojasaul-enseñanzaingles.htm> [cited 5 may 2005]

Plastina, A. F. (1997). MA in Linguistics (TESOL). University of Surrey, U.K.

Pugh, A.K. (1978). Silent Reading. London Heinemann Educational books

Rea-Dickings, P. & Germaine, K. (1993). Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, C.J. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom, Cambridge: Cambridge University Press.

Rojas Caldera, F. (2005). Cursos de Comprensión de Lectura para Diseñadores Industriales. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

Rumelhart, D. (1977). "Schemata: The Building Blocks of Cognition". En Spiro, R.J, Bruce, B.C & Brewer, W.F (Eds). (1980). Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. (1984). "Understanding Understanding": En Flood, J. (1984). Understanding Reading Comprehension. Newark: International Reading Association.

Samuels, S.J. & Kamil, M.L. (1988) "Models in the Reading Process". En Carrell. P., Devine, J. and Eskey, D. Interactive Approaches to Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Silberstain, S. "Let's take Another Look at Reading: Twenty Five Years of Reading instruction". Forum. Oct. 1987, pp 28 – 35

Smith, F.(1978). Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Smoak, R. (2003). *What is English for Specific Purposes?* En English Teaching Forum. Vol. 41 Issue 2 April-June 2003.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona: GRAÓ

Stoller, F. L. (1994). "Making the Most of a Newsmagazine Passage for Reading-Skills Development". En English Teaching Forum. Vol. 32 Issue 1 Jan-March 1994 page 2. htm

William, R. (1983). *Teaching the Recognition of Cohesive Ties in Reading a Foreign language*. En Reading in a Foreign Language. Vol. 1 number 1 March 1983. Birmingham, University of Aston.

Taba H. (1974) Elaboración del Currículo. Buenos Aires. Troquel S.A

Tamayo y Tamayo M. (1990) El Proceso de la Investigación Científica. México: Limusa.

Tobio, C. (1989). Modelo para la Elaboración de un Libro de Texto de Comprensión de Lectura en Inglés. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

Vargas Macias, F. (2000). Reforzamiento e Implementación de Elementos Cohesivos, Sustitución y Elipsis en el Tercer Nivel del Nuevo Plan de Estudios del CCH. Tesina de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés. México: FES Acatlán, UNAM.

Wallace, C. (1993). Reading. Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). Learning Strategies in Language Learning. London: Prentice/Hall International.

Widdowson, H.G. (1979). Teaching Language as Communication. London: Oxford University Press.