

## Capítulo I. Antecedentes

### 1.1 Educación y Globalización

Los nuevos escenarios a escala mundial han llevado a una redefinición del modelo de desarrollo en el ámbito nacional, con implicaciones en todos los órdenes de la estructura y las relaciones sociales. La educación superior puede y debe contribuir a dar el sentido y rumbo al México del siglo XXI.

Ante el fenómeno de la globalización, desde las postrimerías del siglo pasado se llevaron a cabo múltiples debates convocados por organizaciones multinacionales, como, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, en donde se han tratado los principales temas de la agenda de la educación superior para el siglo XXI. En el ámbito nacional, bajo los auspicios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se han impulsado políticas en torno al financiamiento de la universidad pública, la calidad de los procesos y resultados de la educación, la pertinencia de la investigación y la oferta educativa, así como la contribución de las Instituciones de Educación Superior (IES) al desarrollo social con criterios de equidad y justicia.

Entre las políticas adoptadas en el país destaca el fomento a una cultura de la evaluación como mecanismo de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas a la sociedad. A todas estas iniciativas ha respondido oportunamente la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) asumiendo el compromiso de modernizar sus estructuras para brindar una educación de calidad con sentido social. (visión U.A.N.L. 2006)

En un ejercicio de participación colectiva de los universitarios, su comunidad y otros actores externos, fueron planteados en el documento visión UANL 2006 los compromisos, los valores y las metas de la Institución, expresando el anhelo de ser reconocida como la mejor universidad pública de México. Se han activado las voluntades de todas las universidades y se han desarrollado infinidad de acciones para lograrlo.

Por otro lado, la dinámica de la sociedad y su entorno nos obliga no sólo a cumplir lo planeado, sino a trazar nuevas metas, nuevos proyectos, nuevos objetivos acordes con las necesidades y expectativas actuales.

El contexto Global. La transición de fin de siglo.

Nuestra época se caracteriza por profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana. Como ha sido señalado en diversos foros, el cambio- y el reclamo del cambio- ha sido característica y exigencia del fin del siglo veinte.

Las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, de tan intensas y cotidianas, tienen alcances que apenas se vislumbran.

Un ámbito que particularmente incide en el desarrollo de la educación superior es relativo a la revolución científica y tecnológica que se vive en el planeta.

La progresión geométrica de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, presentan múltiples oportunidades para el desarrollo de la educación superior (Internet, acceso a bases de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, flexibilidad en el proceso de formación, etc )

El fácil acceso a la información y a su distribución por medios electrónicos multiplica el impacto formativo de la IES. Así mismo, la mayor interacción entre las comunidades académicas permite un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa, la apertura a la interacción mundial potencia los procesos de transformación de las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevos valores en la sociedad permite la construcción de espacios académicos más consolidados.

Sin embargo, México enfrenta la amenaza, al igual que otros países, de quedar rezagado en el desarrollo científico y tecnológico. En el ámbito planetario, la revolución científica, tecnológica e informática se da en un contexto polarizado. El gran reto-como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998- es disminuir la brecha existente entre países ricos y países pobres, disminución que exige de una nueva distribución del conocimiento en el ámbito mundial.

De este modo, no puede entenderse a la educación superior sin tener como referente este contexto de transición mundial y nacional. Las instituciones educativas actúan hoy en contextos cualitativamente distintos a aquellos en que, las más de ellas, iniciaron operaciones tan sólo apenas hace algunas décadas. Ante situaciones, problemas y necesidades emergentes, las respuestas a los nuevos retos tendrán que darse bajo paradigmas novedosos puesto que ya no son viables las respuestas pensadas para condiciones de épocas pasadas.

Como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en una sociedad basada cada vez más en el conocimiento "la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenib e de los individuos, las comunidades y

las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás se haya tenido por delante." (2)

#### Globalización e interdependencia mundial

El proceso de globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales constituye el nuevo contexto internacional en el que deben operar las instituciones de educación superior, con todos sus desafíos y oportunidades.

La mayor interdependencia mundial conlleva riesgos para los países. Aquellos que sean más competitivos en la escena mundial serán los que sobresalgan y el mundo enfrenta el riesgo de una polarización aún mayor a la que hoy se vive. Los efectos de la globalización y la liberación tal como se dieron en el último tramo del siglo XX refuerzan la desigualdad: un segmento social reducido, moderno y abierto al mundo, y una mayoría circunscrita a las preocupaciones de la supervivencia cotidiana y marginada del desarrollo económico.

Como se ha visto, la educación constituirá un factor fundamental para una mejor inserción de México en el contexto mundial. La sociedad en su conjunto tendrá que seguir realizando, un gran esfuerzo para incrementar el nivel educativo de su fuerza de trabajo.

Una sociedad polarizada, con un reducido segmento moderno y una mayoría marginada del desarrollo, difícilmente puede enfrentar con éxito los desafíos que se le plantean. Desde la educación básica hasta la superior, se requieren programas emergentes para la necesaria formación de las personas calificadas que protagonizarán el desarrollo económico, social y político del país.

El nuevo contexto de interdependencia mundial presenta, sin embargo, nuevas oportunidades a las IES del país para establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural y educativos, por medio del fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad de estudiantes y de profesores, la realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos en los niveles de profesional asociado, licenciatura y posgrado y el establecimiento de redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento. Aprovechando las ventajas comparativas de las instituciones del extranjero.

La educación superior mexicana opera en un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados comerciales como el de Libre Comercio de Norteamérica y la incorporación a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES con base en indicadores y estándares internacionales.

Un aspecto que merece especial atención es el relativo a la relación que se establece entre el mundo laboral y la educación superior en el ámbito mundial. Los expertos, en su mayoría, coinciden en señalar que en los años noventa las perspectivas de trabajo han sido sombrías para los egresados de los sistemas educativos. Las actuales perspectivas de empleo suelen interpretarse bajo tres panoramas contrastantes: el negativo, si se considera el agravamiento de la "crisis de la sociedad del trabajo", el equivalente, si se trata de equilibrar las consecuencias de la "globalización", y el positivo, cuando surge la expectativa del desarrollo de "la sociedad del conocimiento".

La educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias, entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales, entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos, entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que se sustentará más en el autoempleo.

En muchos países relativamente ricos, así como en las naciones en desarrollo, existe un desempleo considerable de los graduados. Sin embargo, sigue siendo un hecho constatable que a mayor escolaridad de las personas las posibilidades de empleo aumentan, y que la cuota de desempleo entre los egresados de educación superior es evidentemente más pequeña que en la del total de la fuerza de trabajo en la mayor parte de los países. Numerosos egresados terminan en empleos considerados inapropiados para los graduados del nivel terciario, ya que sólo ofrecen oportunidades limitadas de aplicar los conocimientos y la formación recibida en las IES, así como pocas perspectivas de mejorar el nivel socioeconómico.

Algunas de las características de los mercados de trabajo globales que han sido señalados en diversos estudios, tanto de la UNESCO como del Banco Mundial, son: un ritmo creciente de cambios en la estructura de puestos y la exigencia de una mayor cualificación en casi cualquier ocupación, contracción del empleo en el sector público y crecimiento relativo en el sector privado, disminución de las oportunidades de empleo en las grandes compañías, un aumento de

oportunidades de empleo "no estructurado, pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo, una demanda creciente de conocimientos básicos de informática y capacidades en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, todo lo cual plantea nuevas exigencias de formación en los sistemas educativos.

Será necesario entonces asumir que la educación superior no está restringida únicamente a la formación de profesionales emprendedores que inicien y desarrollen sus propias empresas.

## 1.2 Educación Superior.

Para cumplir el compromiso establecido en el programa Nacional de Educación 2001-2006, se amplió y mejoró el sistema de educación superior y se ofrecieron mayores oportunidades de preparación académica a los jóvenes mexicanos. El avance logrado guarda correspondencia con las necesidades del país.

Cobertura. En el ciclo escolar 2002-2003 se atendió, en las diferentes instituciones de educación superior, mediante modalidades escolarizadas y no escolarizadas, a un total de 2 millones 391 mil 258 alumnos, casi 200 mil más que en el ciclo escolar 2000-2001. La atención escolar a esta población requirió la participación de 231 mil 558 maestros en mil 988 instituciones. En los últimos dos ciclos escolares se crearon 45 instituciones públicas de educación superior, en coordinación con los gobiernos y las Comisiones Estatales para la Planeación de la educación superior de 17 entidades federativas.

En el ciclo escolar 2003-2004 entrarán en operación 12 instituciones públicas más, entre las que destacan las dos primeras Universidades Intelectuales Bilingües en regiones indígenas de nuestro país. La modalidad de técnico superior

universitario mantuvo un ritmo sostenido de crecimiento, con 69 mil 24 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2002-2003.

En este mismo ciclo escolar, la población escolar de las Universidades Tecnológicas fue de 50 mil 287 alumnos. En septiembre de 2003, el número de universidades tecnológicas se incrementó de 54 a 59. (SEP)

La Universidad Politécnica representa un nuevo modelo que el Gobierno Federal. En el período 2001-2003 se crearon cuatro universidades de este tipo y en el ciclo escolar 2003-2004 se establecerán otras tres. En ella se ofrecen programas de licenciatura que se complementarán con programas de especialidad tecnológica.

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica ha incrementado su cobertura en 12.4% durante el período 2001-2003. Actualmente atiende a 377 mil 259 estudiantes en 257 planteles, la de ellos creados en los tres primeros años de esta administración. Sus diferentes centros e institutos educativos de educación y posgrado, distribuidos por todo el territorio nacional, cubren diferentes rubros del desarrollo en el sector agropecuario, en ciencias del mar y en la rama industrial. Destacan los programas de apoyo a los mejores alumnos, como Pro Joven.

En 2001, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) inició sus operaciones en 31 entidades federativas y en las siguientes instituciones públicas federales: UNAM, UAM, IPN y UPN. Este programa contribuye a mejorar las oportunidades de acceso y permanencia de jóvenes en condiciones económicas adversas en la educación superior pública y complementa los esfuerzos del Gobierno Federal y los gobiernos estatales, a través de distintas instituciones, en materia de apoyos educativos.



En el ciclo escolar 2002-2003, que corresponde al segundo año de operación, se otorgaron 94 mil 539 becas, que incluyen las renovadas y las nuevas hasta agosto de 2003, lo que representa un incremento de 112.8% en el número de becanos. Para ello se destinaron mil 138 millones de pesos, 128% más que en el primer año de operación. Así mismo, se otorgaron 86 mil 384 apoyos de transporte y de excelencia a estudiantes de licenciatura y 16 mil 33 becas para la realización de estudios de posgrado.

Como parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) el Programa de Mejoramiento del Profesorado ( PROMEP) otorgó, en el periodo 2001-2003, mil 325 becas a profesores de tiempo completo de universidades públicas para la realización de estudios de posgrado, 365 apoyos para reincorporar a profesores becarios mil 278 apoyos para incorporar a igual número de nuevos profesores con posgrado y 2 mil 238 nuevas plazas para contratar profesores de tiempo completo con maestría y preferentemente con doctorado.

Educación de buena calidad. Se han realizado importantes esfuerzos para alcanzar una educación superior de buena calidad, por medio de la formulación y actualización de los PIFI de las universidades públicas, cuyos objetivos son la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen. Para el desarrollo de los PIFI, la SEP otorgó en el periodo 2001-octubre 2003, 7 mil 507 millones de pesos adicionales al subsidio federal para efectuar mil 353 proyectos. A finales de noviembre de 2003, se habrá sumado a este esfuerzo del PIFI 23 instituciones más, lo que dará un total de 96 universidades públicas. Para el desarrollo del PIFI se asignará antes de que concluya, 2003, la cantidad de 2 mil 600 millones de pesos extraordinarios para la

realización de proyectos que impulsen la calidad de los programas educativos, además de coadyuvar a la solución de problemas estructurales de carácter financiero. Con este último monto, los recursos extraordinarios que la SEP habrá otorgado para fortalecer a las universidades públicas ascenderán a 10 mil 107 millones de pesos.

Del Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica se derivaron los programas de desarrollo Institucional (PDI) de las direcciones generales y planteles para impulsar la calidad de los servicios educativos. En coordinación con los gobiernos estatales, la SEP canalizó mil 829 millones de pesos para mejorar, ampliar y consolidar la infraestructura de los planteles del sistema.

Para evaluar los programas educativos, se cuenta con los comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIES) y los procesos de acreditación de los programas educativos que efectúan organismos reconocidos por el consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) Algunas acciones sobresalientes revelan que se cuadruplicó el número de organismos de 3 a 12, así mismo, los programas acreditados aumentaron de 123 a 260.

La Universidad Autónoma de Nuevo León

Misión.

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución pública de educación superior que tiene como misión:

- Formar profesionales en todas las áreas del conocimiento y a diferentes niveles, caracterizados por su creatividad, capacidad innovadora, espíritu emprendedor, competitividad en el contexto mundial y compromiso con el

desarrollo económico, social, científico y cultural del estado, la región y el país.

- Generar y aplicar conocimientos como un medio eficaz para asegurar y mejorar permanentemente la calidad de los programas académicos docentes, la formación de profesionales en los niveles educativos de la licenciatura y posgrado y para dar atención oportuna a las diversas problemáticas de los actores sociales de la entidad, de la región y del país.
- Difundir la cultura en sus multiformes manifestaciones, asegurando que los beneficios derivados lleguen principalmente a los sectores más desprotegidos del estado y la región.

#### Retos de la UANL

En la UANL compartimos la convicción de que el desarrollo nacional y regional, así como las condiciones derivadas de los procesos de globalización en marcha, exigen una alta capacidad de respuesta a las demandas inherentes de la sociedad, que sea oportuna, dinámica y con niveles de sociedad.

En este sentido debemos considerar que el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, la generación y acceso a grandes cantidades de información, así como la renovación frecuente de la organización de los procesos productivos, los crecientes cambios en la cultura de los puestos y la exigencia de una mayor calificación en cualquier ocupación implican serios retos para cualquier institución educativa comprometida con su quehacer.

Asimismo, no se puede ignorar la creciente necesidad de incrementar la competitividad de la planta productiva de nuestro país y el nivel promedio de escolaridad de la sociedad, y dar atención a la demanda creciente de educación

superior de los jóvenes en la cohorte de edad correspondiente (más de 50 millones de mexicanos tienen menos de 25 años de edad y 10 millones se ubican en la cohorte de 20-24 años. En Nuevo León, la matrícula de educación superior en el 2006 podría ubicarse entre 140,000 y 150,000 estudiantes, 40% más que en la actualidad) así como los profesionales en activo que tendrán que actualizar permanentemente sus conocimientos para poder mantenerse en un mercado laboral cada vez más cambiante y competido. Adicionalmente a estos factores debe considerarse la tendencia a la terciarización de la economía, la contracción del empleo en el sector público y la demanda de conocimientos sobre informática y tecnologías de la información.

Bajo este contexto y como resultado de la reflexión interna así como análisis profundo de las oportunidades y retos que nos plantea tanto el orden internacional, como el nacional y regional, la UANL asume firmemente el compromiso de enfrentar estos desafíos, para lo cual considera necesario:

- Formar profesionales, científicos y humanistas que desempeñen exitosamente en el marco de la competencia internacional.
- Contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y democrática a través de la formación de ciudadanos responsables, así como de una mística institucional basada en principios y valores de convivencia humana.
- Responder con oportunidad y calidad a las demandas económicas y sociales del desarrollo estatal, regional y nacional, así como a las de la sociedad del conocimiento y del futuro mundo laboral.

- Elevar la calidad de los programas y servicios que ofrece la Universidad Autónoma de Nuevo León, sustentándolos en cuerpos académicos de clase mundial.
- Utilizar y desarrollar modelos educativos de punta para cumplir con la misión educativa que le es propia, en el marco de la calidad que considere la cobertura, la pertinencia, la eficiencia y la equidad.
- Dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentadas para el auto-aprendizaje a lo largo de la vida.
- Formar profesionales capacitados para buscar información y discriminar la más relevante.
- Fortalecer y multiplicar los programas de vinculación para atender las problemáticas del desarrollo social y económico del estado, la región y el país.
- Actualizar constantemente los conocimientos de profesionales en activo.
- Buscar nuevas formas de utilización de modelos emergentes para atender la demanda creciente de educación en el estado (educación abierta, a distancia, semi-presencial, etc.)

#### Elementos principales de diagnóstico.

El diagnóstico elaborado por cada una de las dependencias nos permite hoy identificar con mayor precisión que en el pasado, el estado que guarda la Universidad y la forma en que está operando en el cumplimiento de sus propósitos, así mismo establecer la distancia que nos separa de los criterios fijados en los indicadores de la visión 2006, lo que debe ser utilizado para el diseño de políticas, programas y estrategias en los diferentes ámbitos del

quehacer universitario para estar en posibilidades de hacer realidad el proyecto de visión.

Muchos son los elementos a los que se podría hacer referencia en esta sección. Sin embargo, por la importancia de algunos de ellos nos referimos exclusivamente a los siguientes:

Personal Académico, nivel superior.

La Universidad cuenta actualmente dentro de su planta docente en el nivel superior, en la categoría profesores de carrera, con un 46.5% que tienen como grado máximo de estudios la licenciatura, el restante 53.5% ha cursado estudios de posgrado.

Del total de profesores con licenciatura el 64.3% se ubica en el rango de antigüedad 0-24 años, y el grupo restante tiene 25 años o más, por lo tanto no se tomará en consideración en este proyecto, dado que en el 2006 es factible que estos profesores opten por la jubilación. De los profesores que cuentan con licenciatura sólo el 15% está inscrito en algún programa de post-grado.

Cabe recordar que la visión 2006 establece que el 100% de los profesores de tiempo completo del nivel superior deben contar con estudios de posgrado, por lo que será necesario impulsar en el periodo 2000-2004 que el 85% de los profesores de tiempo completo que cuentan actualmente con licenciatura se incorporen al menos a un programa de maestría y que concluyan exitosamente sus estudios a más tardar en el año 2005.

De acuerdo con las tendencias hasta ahora observadas en el programa de formación de profesores, es posible concluir que para lograr el propósito anterior

será necesario incrementar en 124% el número de profesores de tiempo completo que estudien y garantizar que terminen en los tiempos previstos.

Esta es una tarea de gran importancia que requerirá, como se menciona en la sección de Programas Estratégicos, establecer un conjunto de políticas y programas institucionales para lograrlo, que tomarán sus especialidades en cada dependencia de acuerdo a su situación actual.

Otro aspecto importante es la percepción que los estudiantes del nivel superior tienen de sus profesores en cuanto al desempeño profesional. Esta es expresada en términos generales de la siguiente manera: 62.7% es promotor de la asistencia a eventos científicos y culturales, alrededor del 86% fomentan la creatividad y cooperación entre los alumnos, 57.4% son promotores de la modalidad de trabajo colectivo fuera de las sesiones en el aula, casi el 60% proporciona asesoría extra-clase, 93.4% manifiestan accesibilidad en su trato, más el 90% de los estudiantes perciben claridad en la exposición para aclarar conceptos de los temas por parte de los docentes.

Estas cifras proporcionan algunos signos interesantes que permiten dimensionar la meta de que el 100% de los profesores participe en programas de formación integral y sean competentes en la enseñanza y vivencia de valores.

Eficiencia Institucional, nivel superior.

En congruencia con la meta trazada en la visión 2006, referente a alcanzar un 75% de eficiencia terminal en el nivel superior, es conveniente apuntar que la tendencia reflejada en los índices es a la alza, empero para acceder a los niveles planteados se requerirá un esfuerzo institucional que se concrete en un incremento promedio anual del orden del 35% en los índices de eficiencia terminal.

La meta establecida en la visión 2006 para el tema de titulación de los alumnos indica el compromiso institucional de alcanzar el 100% para los alumnos terminales, la tendencia manifiesta hasta el momento denota que lograr este propósito requerirá de un amplio esfuerzo en diversas actividades académicas que se concreten en un alza promedio del 52% en el lapso de tiempo establecido.

Este promedio anualizado se desagregará entre las diversas áreas, facultades y carreras que conforman el ámbito del nivel superior de la UANL debido a que los datos arrojados hasta la fecha presentan asimetrías marcadas.

#### Matrícula.

La matrícula estudiantil del nivel de licenciatura en la UANL continúa reflejando una notoria concentración ( alrededor del 50% en promedio en los últimos tres años) de estudiantes en las carreras del área de Ciencias Sociales y Humanidades, situación diferente a la observada en el área de Tecnología e Ingeniería cuya participación es del rango del 32 al 37% de la matrícula estudiantil en los mismos años. Esta tendencia enfatiza claramente la relevancia de reorientar la matrícula de nivel de licenciatura a fin de que las carreras relacionadas con las Ciencias y Humanidades representen el 30% de la matrícula.

Entre los programas estratégicos para esta trascendente acción destacan los temas de: Orientación Vocacional, Estudios de Mercado Laboral y Estudios de Seguimiento de egresados entre otros.

#### Estudiantes.

Respecto a la meta de que el 100% de los egresados del nivel superior sea competente en el uso de un segundo idioma, estudios desarrollados por la



ANUIES indican una preocupante subutilización de la infraestructura ya que más del 60% (62.1%) manifiestan que casi nunca o nunca utilizan el centro de idiomas. Otro renglón por alcanzar la meta de que el 100% de los egresados del nivel superior sea competente en uso de equipo de cómputo como herramienta de aprendizaje, se manifiesta al referenciar el hecho de que alrededor del 55.3% de estos estudiantes no acuden con asiduidad al centro de cómputo (clubes de informática) de su escuela y, además, solamente uno de cada tres alumnos (37.2%) disponen de computadora en sus casas.

Lo anterior implica la necesidad de reforzar la relación docente-alumno a fin de que la infraestructura de idiomas y computación disponible en las dependencias sea utilizada más eficientemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo es imperativo un proceso de sensibilización tanto de los alumnos como de docentes respecto a las bondades de dominar estas herramientas de aprendizaje.

Infraestructura y Servicios Institucionales.

Los estándares recibidos por la comunidad en materia de servicios e instalaciones de la UANL denotan que las bibliotecas, talleres, laboratorios, auditorios, salas audiovisuales, centros de cómputo, trámites escolares, fotocopias son consideradas como buenos o muy buenos, teniendo aspectos significativos a mejorar en cuanto a las aulas, insumos de laboratorios, talleres, instalaciones sanitarias, canchas deportivas, librerías, servicio médico y cafeterías

Uno de los tópicos que destacan en el diagnóstico realizado es que las opciones que conforman la oferta cultural de la UANL constituyen una importante área de oportunidad, pues los instrumentos de corrección aplicados indican que,

ampios sectores de la comunidad reflejan falta de información y/o certeza de la falta de opciones en materia de actividades culturales como: exposiciones, talleres culturales, conferencias, presentación de libros, cine y conciertos (esto coincide tanto para el ámbito de la UANL como para la vida cultural fuera de la misma)

Los elementos apuntados se deben considerar seriamente para lograr que el 100% de los estudiantes obtengan una información integral óptima y actualizada.

Estos elementos básicos del diagnóstico, así como otros que son descritos por brevedad, nos permiten identificar que para alcanzar el proyecto de Visión UANL 2006 será necesario seguir trabajando en un conjunto de programas actualmente en marcha, así como abrir otros.

### 1.3 Facultad de Filosofía y Letras.

La primera referencia a la creación de una Facultad de Filosofía y Letras en el Estado de Nuevo León la encontramos en la Ley Orgánica de nuestra Universidad el año de 1933.

En ese entonces bajo el gobierno del señor Francisco A. Cárdenas, gobernador del Estado, se trabajó por la creación de la universidad organizándose, para tal efecto, un comité que se encargaría de todos los trabajos inherentes a dicha creación y que se llamó "Comité Organizador de la Universidad de Nuevo León" Este comité era precedido por el licenciado Pedro Benítez Leal, fungiendo como secretario general, y después actuando en funciones de rector de la recién fundada Universidad, el señor doctor Pedro de Alba, además de un numeroso grupo de profesionales de esta actividad que prestaron desinteresadamente sus servicios por la consecución de tan a to fin.

El doctor Pedro de Alba, procedente de la ciudad de México fue comisionado por la Secretaría de Educación Pública para que colaborara con el jefe del ejecutivo de Nuevo León en la organización de la Universidad del Norte, como se llamó entonces.

Este comité dio principio a sus actividades inmediatamente y encontramos entre sus trabajos más importantes los programas de estudios de distintos bachilleratos, así como la Ley Orgánica de la Universidad, que fue formulada por una comisión formada por los señores doctor Pedro de Alba, licenciado Héctor González, licenciado Pedro Benítez Leal, doctor Procopio González Garza, señonita profesora Belén Garza y el estudiante J. Guadalupe R. De los Santos.

Según esta ley, la Universidad quedaba formada por las escuelas ya existentes, como Medicina y Leyes, que fueron elevadas a la categoría de Facultades y se consignaban como de nueva creación las facultades de Filosofía, Ciencias y Artes Ingeniería, Química y Farmacia, la Escuela Normal Superior y la de Extensión Universitaria.

En la exposición de motivos de la mencionada Ley encontramos la importancia que se dio a la creación de esa Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes, que fue considerada la "culminación del edificio universitario" En efecto, esta Facultad iba a extender los títulos académicos de maestro y doctor, que es el coronamiento de los estudios universitarios.

El mes de junio de ese año de 1933 fueron aprobadas las Bases Orgánicas de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes, formuladas por una comisión integrada por los señores doctor Pedro de Alba, licenciado Héctor González, doctor Procopio D Orduñez. Por estas bases, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes impartía

cursos sintéticos y analíticos sobre las materias del plan de estudio y se dividía en tres secciones.

- a) Sección de Filosofía, que comprendía: Lógica, Epistemología, Psicología, Ética, Metafísica e Historia de la Filosofía.
- b) Sección de Ciencias, que incluía. las Físico-Matemáticas, las Educativas, las Historias y las Filológicas
- c) Sección de Artes, que abarcaba: Licenciatura, Música y Artes Plásticas.

Los cursos serían semestrales, amén de los extraordinarios que impartirían maestros invitados especialmente para ello. Desgraciadamente, este proyecto no se llevó a cabo a la práctica y la Universidad de Nuevo León principió así sus actividades, sin la creación de esta Facultad.

Pero la importancia de tal proyecto hacía imposible su olvido. Así vemos que en el informe del rector, licenciado Héctor González, sobre las actividades universitarias durante el año escolar de 1933-1934, hace mención de la necesidad imperiosa de fundar esta Facultad, como actividad futura inmediata de la Universidad.

No es sino hasta el año de 1944, en el mes de mayo, que este proyecto empieza a cobrar forma. En ocasión de haber tomado posesión del cargo del rector de la Universidad el licenciado Raúl Rangel Frías, en una entrevista concedida a la prensa, manifestó su propósito de acometer la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras, señalada la meta de los anhelos universitarios, por representar la efectiva integración de los estudios, con el espíritu de investigación y las supremas síntesis de la cultura. Pronto encontraron eco estas palabras en un grupo de jóvenes animosos de saber, quienes se pusieron a disposición de la

rectoría, para iniciar los trabajos de organización. Así se impartieron los primeros cursos de *Latín, Griego y Literatura*.

Al siguiente año, y a promoción del propio rector en sesión celebrada por el consejo universitario el día 21 de Abril, se acordó la creación de unos cursos preparatorios de *Humanidades*, con el propósito de fundar posteriormente la *Facultad de Filosofía y Letras*. Se autorizó al rector para que proveyera en el aspecto administrativo todo lo necesario para el funcionamiento de estos cursos.

Su duración fue de un semestre y comprendieron: *lenguas clásicas, Griego*, a cargo del licenciado Luis Astery, y *Latín* a cargo del doctor Federico Uribe. Una *lengua moderna: Francés* a cargo del señor Francisco Marty Garza Fox; *Literatura* a cargo del profesor M. Zertuche, y *Filosofía* a cargo del licenciado Bernardino Oliveros de la Torre.

Estos cursos se imparten en el edificio de la universidad. Posteriormente, al iniciar en el año escolar 1950-1951, quedó constituida la *Facultad de Filosofía y Letras*, instalándose en el local propio y fungiendo como director el licenciado Raúl Rangel Frías.

Desde entonces se viene trabajando activamente porque esta nueva *dependencia universitaria* se coloque en el lugar que le corresponde dentro de este centro cultural del norte del país, que es la *Universidad de Nuevo León*. A la fecha se encuentra en su segundo año de vida y puede decirse que su existencia ha venido a llenar una necesidad entre los estudiosos de las disciplinas del conocimiento.

A sus aulas acuden no sólo los alumnos que persiguen al final de la carrera un grado académico, sino también aquellas personas deseosas de saber y que por su situación únicamente acuden a determinadas materias o asignaturas.

El proyecto primitivo se ha modificado, pues actualmente no son semestrales sino comprenden todo el año escolar, como el resto de las facultades universitarias, además de que las carreras a seguir son la de filosofía y la de letras y no las de filosofía, ciencias y artes, como ya se mencionó anteriormente. Los cursos que se imparten son: Lenguas clásicas, Griego, I y II cursos: Latín, I y II cursos, Lenguas modernas: Francés, I y II cursos, y Alemán, Español Teoría y Técnica de la Literatura, Filosofía, I y II cursos, y un Seminario de investigaciones.

Su biblioteca fue enriquecida por numerosos volúmenes que cedió la universidad cuando aquélla se fundó, aparte de los adquiridos y los que se siguen adquiriendo continuamente. Además, se mantiene el canje de publicaciones con las universidades, editoriales y casas de estudio de todo el mundo. Esto hace afluir a su biblioteca gran cantidad de libros, folletos, revistas y toda clase de publicaciones, que se acrecentan el número de sus volúmenes.

Su programa de estudios comprende todas las asignaturas que se mencionaron anteriormente, pero, además independientemente de dicho programa, se han venido desarrollando desde hace tiempo unos cursos libres a los que concurren numerosos estudiantes. Estos cursos son: Historia de la literatura francesa, a cargo del señor Christian Brunet, doctor en filosofía, actualmente delegado cultural de la Alianza Francesa en esta ciudad, Historia de la filosofía francesa, a cargo del mismo maestro, Psicología de la adolescencia, a cargo del doctor Gabriel Capo Balle, Metodología de humanidades, a cargo del señor Felipe Pardinás Illanes,

doctor en filosofía, y por último el profesor Francisco M. Zertuche desarrolla un seminario de literatura española.

Simultáneo a esto se han organizado varios ciclos de conferencias, participando distinguidos profesionales y maestros de esta ciudad, entre ellos contamos al licenciado Alfonso Rubio y Rubio, licenciado Raúl Rangel Frías, doctor Federico Uribe, profesor Francisco M. Zertuche, profesor Alfonso Reyes A. Doctor Christian Brunet y doctor Felipe Pardini Illanes y últimamente el pasado mes de febrero, el señor doctor Daniel Mir, arquitecto Joaquín A. Mora y profesor Eugenio del Hoyo. También se encuentra abierto un certamen literario sobre la vida, la obra y la época de Sor Juana Inés de la Cruz, para que en él participen los estudiantes universitarios.

Estas son algunas de las principales actividades que desarrolla nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Su meta es muy alta. Pretende crear humanistas con conocimientos universales, pero no enciclopédicos, hombres que se introduzcan en el problema del hombre, que abrevien, en estas fuentes que son los textos clásicos, donde se encuentran las raíces del conocimiento. En una palabra, realizar la función de la universidad: Alentemos alentando la llama de la verdad.

( David Martell Méndez, 2 y 4)

Facultad de Filosofía y Letras.

Visión.

La Facultad de Filosofía y Letras construye y compromete su visión a partir de la postura ontológica, asumida por la Universidad Autónoma de Nuevo Leon en el programa VISIÓN UANL 2006. En este programa nuestra universidad se piensa y auto define como una universidad pública autónoma por ley sólo partiendo de

esta premisa se puede comprender su naturaleza y el papel que desempeña en el contexto nacional y estatal de los que proviene en consecuencia la orientación de su desarrollo como institución. La facultad se piensa y define como un componente orgánico esencialmente integrado y perteneciente a la propia universidad, pero con plena conciencia de su propia esencia y significado, el cual, soportado sólidamente por las raíces de su historia, le permite reafirmarse como su Alma Mater, conciencia crítica y enarbolar como propio su venerado lema *Alere Flammam Veritatis* y declarar como visión.

Coadyuvar para que en el año 2006 la UANL. Además de ser reconocida como la mejor universidad pública de México, posea el más alto nivel de análisis crítico y compromiso social.

Misión.

Reconoce como el Alma Mater y conciencia crítica de nuestra universidad, representa, por sobre todo, un compromiso determinante el establecimiento de los fines que la facultad persigue con el rediseño curricular. Se compromete, por lo tanto, con los retos asumidos en el programa visión UANL 2006 que categóricamente establece.

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución que juega un papel central en la evolución de la sociedad: debe preservar, transmitir y acrecentar el conocimiento humanístico y científico, en suma, la cultura que la humanidad, y en particular nuestro país y nuestro estado, han logrado crear. De aquí se derivan directamente, las tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión de los beneficios de la cultura a la sociedad.



Lo que distingue a otras instituciones educativas de la universidad es que ésta se interesa, y está obligada a interesarse, por el estudio de cualquier rama del conocimiento. La universidad estudia cualquier manifestación del espíritu humano, todo tipo de conocimiento y la cultura general.

La universidad pública se interesa por el conocimiento general, y aunque esta afirmación sea un lugar común, no debe dejar de señalarse, especialmente en estos tiempos de pragmatismos en los que frecuentemente se invita a preferir lo que ofrece utilidad inmediata sobre el estudio de las cuestiones fundamentales.

Y este último punto es esencial para encarar los retos del siglo XX.

En virtud, la Facultad de Filosofía y Letras asume como referente teleológico del rediseño curricular y el criterio orientador de su quehacer académico, la siguiente misión:

Coadyuvar, a partir de su propia transformación, al logro de los fines de la UANL a través de la profesionalización de las humanidades y ciencias sociales, por el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión en sus respectivos campos disciplinarios considerando los siguientes aspectos.

- Los avances de los conocimientos científicos y técnicos, de manera que las acciones realizadas estén fundamentadas en la acumulación y aplicación de conocimientos, sean ellos específicos o polivalentes.
- Marcos de responsabilidades preestablecidas, de tal forma que las acciones que se realicen se hagan con pleno conocimiento de lo que se espera de ellas y, en consecuencia, puedan ser sometidas normalmente a la evaluación de resultados por parte de los superiores, los padres, ellos mismos o la comunidad.

- Los criterios éticos que rigen la actividad con el fin de incrementar la responsabilidad individual, acrecentar la confianza de la comunidad y la credibilidad de la profesión
- Los diversos contextos y características culturales, que son los que se dan sentido y contenido específico a las acciones.

#### Objetivo General.

Formar profesionales de las ciencias sociales y las humanidades desarrollados plenamente en el aspecto humano y capaces de enriquecer, difundir y aplicar el conocimiento de su área de especialidad, para el logro de una mejor comprensión de la realidad con relación a los problemas que aquejan y aportan los elementos que ayuden a encontrar soluciones en armonía con los altos valores que la universidad le ha inculcado.

#### 1.4 Sistema Abierto y a Distancia.

La educación a distancia, desde una perspectiva histórica se puede remontar a mediados del siglo XIX, con la creación por Isaac Pitman del primer curso por correspondencia tras la introducción del sello de correos en la Inglaterra Victoriana (de Volder, 1996) Las primeras instituciones educativas con financiación pública aparecen en 1919 en Melbourne (Australia) y Vancouver (Canadá ) países con una gran extensión y una población dispersa

Estas primeras instituciones, la metodología se basa en el envío de textos escritos por vía postal, y ya en aquellas primeras experiencias se toma conciencia de la necesidad de adaptar el material a las especiales características del

alumnado, de forma que se le proporcionen actividades complementarias que aumenten la interacción con el estudiante y sirvan de guía para los estudios.

La creación de las primeras universidades de enseñanza abierta (Open Universities) y de enseñanza a distancia tiene lugar durante la década de los 70s cuando se crean las universidades europeas más conocidas, como la Open University (1971), la UNED (1972) y la Fernuniversität en Alemania (1974)

Esta educación a distancia en el ámbito universitario constituye una nueva forma de educación debido a las especiales circunstancias que concurren en el alumno y en el profesor. (Keegan, 1986) los cuatro factores que definen la educación a distancia son los siguientes:

Separación del estudiante y del profesor durante la mayor parte del proceso educativo. La influencia de una organización de apoyo a la evaluación del alumno.

El uso de medios que permiten la comunicación entre alumno y profesor y el intercambio de material educativo.

Disponibilidad de comunicación entre el profesor tutor con el alumno y con la institución educativa. Como consecuencia de lo anterior, la situación del alumno en una institución de enseñanza a distancia tiene como característica la de ser autoexigente en el aprendizaje, ser fundamentalmente un aprendizaje individual y el de no disponer de comunicación fluida con el profesor (Holmberg, 1985).

En consecuencia, el tipo de material que se proporciona al alumno debe ser adaptado a las circunstancias del mismo, no tanto por la falta de medios de comunicación, que pueden estar resueltos desde el punto de vista tecnológico, sino porque la comprensión de la materia se facilita en un tipo de material escrito que carece de adaptabilidad e interactividad con el alumno.

En este sentido, de acuerdo con el análisis de (Laurillard, 1993) acerca de las características que un material escrito para el uso en enseñanza a distancia, éste debe tener las siguientes que son.

- Incluir en cada uno de los materiales los objetivos que pretenden alcanzar.
- El uso de test, cuestiones y actividades como forma de proporcionar interacción con el material.
- Mejorar la adaptabilidad mediante la incorporación de textos suplementarios para aquellos alumnos que quiera profundizar en algún tema o aspecto.
- Proporcionar cuestiones de autoevaluación para ayudar al estudiante a comprobar sus propios conocimientos.

Los documentos docentes que incorporan algunas características son más adecuadas para una educación a distancia. Esto se consigue diversificando el material educativo y proponiendo diversos enfoques sobre el mismo contenido, como ocurre en las universidades abiertas y también en la UNED (Corral et. 1987, Aretio, 1997.)

Con el desarrollo de la internet, el word-wide web y del computador como medio de acceso masivo, el panorama educativo afronta realmente un primer cambio tecnológico en el aprendizaje ( Collis, 1996, Verdejo and Davies, 1997) Aunque desde hace tiempo la mayoría de las instituciones educativas que imparten educación a distancia, proporciona material que se distribuye mediante medios tecnológicos clásicos como son la radio y la televisión, este tipo de material es de uso pasivo, no proporciona interacción con el alumno y es asimilable al desarrollo de una clase magistral.

Aún con estas limitaciones, el uso de estos medios facilita la comprensión de las materias en relación con el uso exclusivo del material escrito ( Ibrahim and Franklin, 1995, Mc Lean et al 1998)

Sin embargo la presentación de los contenidos en el formato electrónico hipertexto que proporciona la web no constituye realmente una solución válida al problema de la creación de nuevos tipos de material. Las características de una enseñanza a distancia, en la que el contacto con el profesor es reducido debe proporcionar un tipo de interacción o de realimentación al alumno que le permita como hemos apuntado antes realizar el proceso de aprendizaje de forma parecida a la situación real de presencia en clase con el profesor, en las que se establece un diálogo con el alumno, en la que el profesor guía el aprendizaje proporcionando elementos de reflexión y de interacción con el alumno, adaptando el mensaje a la situación y argumentando la explicación ( Rodríguez – Artacho and Verdejo, 2000) En (Mayes and Coventry, 1994) se describe el aprendizaje como una serie de etapas cíclicas que conducen a mejorar la comprensión de un material.

En este modelo, el alumno comienza con una fase de conceptualización que corresponde a una exposición de material. Le sigue una fase de construcción de conocimientos a partir de los elementos de la fase anterior y por último se desarrolla una fase de diálogo en la que se asientan los conocimientos adquiridos.

Un entorno que proporcione un contenido adecuado a la realización de la primera etapa recibe el nombre primario, el resto secundario y terciario corresponde a las otras dos etapas.

A falta de una solución tecnológica basada en el desarrollo de sistemas tutores que permitan la realización de un escenario terciario, es posible adaptar los entornos hacia la realización simulada de estas actividades.

Esta propuesta de enriquecer el material con este tipo de interacciones entre profesor y alumno, aunque en forma de un diálogo básico en forma de pares pregunta- respuesta fue la inicialmente apuntada por ( Luaurillard, 1993) y constituye un elemento en el aprendizaje en un ámbito universitario y la tecnología educativa que puede ayudar a los estudiantes que estudian a distancia a suplir de alguna forma esta carencia básica ( Mayes and Nelson, 1995, Hietala et al, 1998.

La construcción de un material así debe enmarcarse en un contexto tecnológico en el que la tendencia principal está orientada hacia la sistematización de la autoría de material educativo mediante el uso de componentes reusables y de un marco regulador que normalice las piezas que componen el material instruccional basado en la tecnología de manera que la autoría se acerque más a una labor de ingeniería que a la creación artesana.

Proyecto de creación de un sistema abierto y a distancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Para ser presentado a la consideración de la Comisión Académica del H. Consejo Universitario.

Presentación:

El pasado 31 de Mayo de 1990 la Junta Directiva de la Facultad de Filosofía y Letras, a proposición del consejo académico de la misma facultad ( dicho consejo es, al mismo tiempo y por reglamento interno, Comisión Académica de la Junta Directiva) acordó la creación de un sistema abierto y a distancia, a través del cual,

la facultad podrá extender sus servicios a aquellos trabajadores, amas de casa, personas con impedimentos físicos, estudiantes foráneos, quienes teniendo el interés y la capacidad de incorporarse a estudios superiores, se ven obstaculizados por la actual estructura y modos de funcionamiento de nuestra institución y del sistema escolarizado en general.

El sistema operaría como un mecanismo parcialmente desescolarizado de educación, que adecuaría la universidad a las necesidades y demandas de los lectores mencionados, pero sin sacrificar los niveles de excelencia académica que caracteriza a nuestra facultad.

Además, el sistema abierto podría constituirse en un espacio privilegiado, por su propio carácter, para la investigación educativa y el impulso a la innovación académica, en lo que se refiere a la educación de adultos y particularmente a los procesos de formación de profesionales.

Como todos sabemos la capacidad propia del adulto para el autoaprendizaje y para la integración del saber teórico a la solución de problemas concretos, así como cuando la capacidad de auto-administración y auto-organización y la responsabilidad sobre el propio proceso de formación, son elementos aprovechables en el proceso del aprendizaje en un sistema abierto: pero también es sabido que en este campo, de la especificidad de la psicología de adulto y sus procesos de aprendizaje, y particularmente en conexión con estudios a nivel de licenciatura, no se ha producido suficiente investigación, no se ha conseguido elaborar modelos bien desarrollados de aprendizaje o docencia apoyándose en ellos.

La facultad no pretende tener resueltos todos los aspectos implicados en la implantación de este sistema, más bien se acoge a la idea de pensar en tener resuelto todo de antemano coartaría la posibilidad de aprovechar las experiencias que en el proceso se vayan generado, por ello, se ha pensado en una puesta en operación más bien gradual, que inicialmente comprendería a las asignaturas correspondientes al Área Básica Común de las licenciaturas, para luego paulatinamente ampliarse a las Áreas Teórico Instrumentales, en la medida en que se vayan decidiendo las adecuaciones pertinentes.

Hablamos de iniciar con las asignaturas del Área Básica Común, porque respecto a ellas, ya hemos estado trabajando en la elaboración de sus materiales de estudio, encontrándose estos muy avanzados, a la fecha ( en lo que se refiere a las Áreas Teórico Instrumentales, contamos ya con un dictamen de los maestros de cada licenciatura respecto a las adecuaciones necesarias en objetivos, contenidos, metodología, actividades e instrumentos y criterios de evaluación)

Por otro lado, dado que también consideramos un aspecto importante para el éxito del sistema la preparación de quienes asumirán el papel de asesores de los estudiantes en el sistema.

Iniciaremos a partir del semestre próximo la tarea de la capacitación de estos asesores, lo que, junto con la preparación anticipada de los materiales de estudio, nos permitiría a corto plazo iniciar las operaciones del sistema.

En lo que se refiere a los aspectos centrales de la universidad, y partiendo del hecho de que no somos la primera dependencia universitaria que ofrece estudios de licenciatura en el sistema abierto, estamos seguros que encontraremos en las autoridades de los departamentos correspondientes la buena disposición que



frente a otras dependencias han sostenido para establecer los mecanismos específicos de admisión, acreditación, servicio social, titulación, etc.

Fundamentación:

Con la creación de un sistema abierto y a distancia, la Facultad de Filosofía y Letras responde:

- a) A su obligación de difundir y extender el saber profesional en las ciencias sociales y humanidades en el Estado de Nuevo León y, en la medida de sus posibilidades en el norte del país.
- b) A la aspiración de democratizar la educación superior brindando oportunidades a un más amplio número de aspirantes.
- c) A tender en particular a los reclamos de los estudiantes de la facultad que han debido abandonar sus estudios por problemas de horario, debido a que los comparten con otras actividades o radican fuera del área metropolitana
- d) A las necesidades de innovación y modernización del proceso educativo en el marco de un ambiente social urbano que cada vez depende menos de una relación presencial, de la comunicación verbal y de una interacción directivo-autoritaria en la transmisión y asimilación del conocimiento y menos aún en la formación de habilidades profesionales en adultos

Objetivos:

Con la creación del sistema abierto y a distancia, la Facultad de Filosofía y Letras se propone:

- a) Ofrecer oportunidades de estudio profesionales a trabajadores, amas de casa, minusválidos, residentes fuera del área metropolitana de Monterrey,

etc. que no pueden adecuarse a las exigencias presenciarles del sistema escolarizado de la propia facultad

- b) Ofrecer de acuerdo con programas específicos, oportunidades de educación permanente a profesionistas, investigadores y o docentes en ejercicio, egresados de la facultad o con estudios afines.
- c) Proporcionar el desarrollo de innovaciones curriculares impulsando formas des-escolarizadas de docencia, de auto aprendizaje y de evaluación del conocimiento.
- d) Construir un espacio organizado de investigación educativa.

Planteamiento del problema.

México es uno de los países en donde menos se lee de acuerdo a estadísticas obtenidas recientemente. Esto es realmente grave ya que la lectura es uno de los recursos con el que se cuenta para abatir la ignorancia y la pobreza que existen en este país.

Como una consecuencia de esta falta de lectura observamos que los estudiantes que terminan la preparatoria tienen serios problemas para integrarse a los programas de estudio de las diferentes facultades.

Pensando en todos estos aspectos es que vimos la necesidad de desarrollar técnicas lectoras en inglés para mejorar el rendimiento escolar en los estudiantes del Sistema Abierto y a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Los objetivos que buscamos con este estudio son incrementar la comprensión lectora en los estudios de inglés como segunda lengua Diseñar técnicas y actividades significativas para la comprensión lectora de los estudiantes del

**Sistema Abierto y a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.**

**Justificación.**

**El desarrollo de estas técnicas lectoras y actividades significativas ayudarán a solucionar el problema de la comprensión de la lectura que tienen los estudiantes, pero además les permitirá tener una mayor participación dentro del salón de clase y por último le ofrece al maestro que enseña inglés una serie de herramientas y estrategias para que pueda realizar su trabajo de una manera profesional buscando la calidad en la enseñanza.**

**Hipótesis de Investigación.**

**En la presente propuesta didáctica se estudia las técnicas y actividades significativas que el profesor de inglés deberá desarrollar para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del primer semestre de inglés IAC del Sistema Abierto y a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Autónoma de Nuevo León.**

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Ausubel y el Aprendizaje Significativo.

Ausubel explica el proceso de aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo pero además tomando en cuenta factores afectivos como la motivación. El aprendizaje según el autor es la organización e integración de la información en la estructura cognoscitiva del individuo.

Como muchos teóricos, Ausubel parte de la premisa de que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. Esta estructura está formada por sus creencias y conceptos previos a la instrucción.

Violeta Arancibia C. Señala que "Ausubel centra su atención en el aprendizaje tal como ocurre en la sala de clases día con día, en la mayoría de las escuelas. Para él, la variable más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno conoce (determinese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia) Nuevas informaciones e ideas pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura del aprendiz que sirvan para establecer una determinada relación con lo que se suministra". ( 85)

#### Aprendizaje Significativo.

El concepto más sobresaliente de la teoría de Ausubel es sin duda alguna el del aprendizaje significativo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas permanentes del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva (por adquirir) y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz.

Violeta Arancibia C. Menciona los tipos de aprendizaje significativo.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativos representacional, de conceptos y proposional

El aprendizaje representacional es de tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen los demás. En él se le asignan significados a determinados símbolos (típicamente palabras). Es decir, se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y los símbolos pasan a significar para el individuo lo que significan sus referentes.

Los conceptos representan regularidades de eventos u objetos.

El aprendizaje de conceptos constituye, en cierta forma, un aprendizaje representacional ya que los conceptos son representados también por símbolos o categorías y representan abstracciones esenciales de los referentes.

En el aprendizaje proposional, al contrario del aprendizaje representacional, la tarea no es aprender significativamente lo que presentan las palabras aisladas o combinadas. Sino lo que significan las ideas expresadas en una proposición las cuales, a su vez, la tarea no es aprender el significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen en una proposición sino el significado de ella como un todo.

Vigotsky y la zona de Desarrollo Próximo:

Una Nueva Relación entre el Aprendizaje y Desarrollo

L.S. Vigotsky, fue un psicólogo soviético, que trabajó hacia mediados del siglo pasado y propuso un cambio, una aproximación completamente diferente a la relación entre aprendizaje y desarrollo, criticando la posición comúnmente aceptada en donde el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño.

para ser efectivo. Es decir que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debe iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo para este autor, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje.

Vigotsky en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) postula la existencia de dos niveles evolutivos. un primer nivel que es el nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos cabalmente. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante un test, el nivel mental de los niños. Para esto se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero es capaz de resolverlo con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa, o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada propia de su desarrollo mental. Ni siquiera los pensadores más importantes se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en el proceso de maduración, funciones que en un futuro no lejano alcanzará su madurez.

El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el niño es ya capaz de hacer, mientras que la zona de desarrollo próximo se caracteriza por el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada. (Vigotsky, 1979)

La zona de desarrollo proximo se caracteriza por una nueva forma de relacionar el aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje ya no queda limitado por los logros del desarrollo entendido como maduración, pero tampoco ambos se identifican planteando que aprendizaje y desarrollo son una misma cosa. Por el contrario lo que hay entre ambos es una interacción donde el aprendizaje potencia al desarrollo de ciertas funciones psicológicas. Así, la planificación de la instrucción no se debe hacer sólo para respetar restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando aquello que se haya en su zona de desarrollo próximo.

Aprendizaje del segundo idioma.

Casi seis décadas de investigación y práctica en la enseñanza del inglés como segundo idioma han identificado a las cuatro habilidades, comprender, hablar, leer y escribir como muy importantes.

Estas habilidades son apropiadas para identificar el desempeño del lenguaje. Los seres humanos han formado dos maneras de competencia linguística, la oral y la escrita y dos maneras de desempeño en cuanto a a recepción que consisten en el desarrollo del proceso de lectura y la comprensión.

Con toda nuestra historia tratando las cuatro habilidades en segmentos separados del currículo, no obstante el día de hoy hay una mayor tendencia hacia la integración de las habilidades

¿Por qué la integración?

Algunos estudiosos pueden argumentar que la integración de las cuatro habilidades disminuye la importancia de las reglas de comprensión, hablar, leer y escribir. Estos argumentos no soportan el escrutinio de los cursos donde se integran las habilidades. La integración puede aún utilizar un mayor enfoque para separar las características únicas de cada habilidad por separado.

Podemos preguntarnos porque los cursos no estuvieran siempre integrados en primer lugar. Hay varias razones.

- (1) Porque en los primeros días la enseñanza del lenguaje se enfocaba a las formas del lenguaje casi predispuesto por los diseñadores del currículo a segmentar los cursos para separar las habilidades del lenguaje. Parece lógico para formar un programa de estudios que trate con la pronunciación de los fonemas en inglés, el acento y la pronunciación, los patrones de la estructura oral y la variación en estos patrones
- (2) Consideraciones administrativas que aún hacen más fácil programar por separado los cursos en lectura, conversación, etc. Tales divisiones pueden efectivamente ser justificadas cuando uno considera lo práctico en la *coordinación de los cursos tres horas por semana, contratando maestros para cada uno de los cursos, ordenando texto y colocando a los estudiantes en los cursos.*



(3) Hay propósitos específicos por los cuales los alumnos que están estudiando inglés que puede ser mejor descritos por una de las cuatro habilidades especialmente en los niveles intermedio y avanzado. En la universidad existen por ejemplo talleres especializados, módulos, tutorías o cursos que pueden ser diseñados explícitamente para mejorar ciertas habilidades especializadas. Estos cursos pueden incluir fonética, morfología, sintaxis, semántica y elementos del discurso.

(4) La integración de las cuatro habilidades es la única aproximación plausible para tomar la estructura comunicativa e interactiva.

1. La producción y la recepción son simplemente los dos lados de la misma moneda, no podemos partir la moneda en dos.
2. Interacción significa enviar y recibir mensajes.
3. El lenguaje escrito y oral con frecuencia (pero no siempre) sostienen una relación entre cada uno, ignorar esta relación es ignorar la riqueza del lenguaje.
4. Para los aprendices que saben leer y escribir, la interrelación del lenguaje oral y escrito es una reflexión motivante intrínsecamente en la cultura y la sociedad.
5. Atendiendo principalmente lo que el aprendiz puede hacer con el lenguaje y solamente de manera secundaria las formas del lenguaje, trabajamos con algunas o las cuatro habilidades que son relevantes dentro del salón de clase.
6. Con frecuencia una habilidad reforzará a otra, aprendemos a hablar por ejemplo modelando lo que escuchamos y aprendemos a escribir, examinando lo que leemos.

## La enseñanza de la lectura

La palabra escrita nos rodea diariamente. Esto nos confunde y nos aclara, nos deprime, nos enferma y nos cura. En cada turno quienes son miembros de una sociedad alfabetizada son dependientes de algunas letras y un grupo de símbolos escritos por el significante, aún en la cuestión de nuestra vida diaria o en la muerte. ¿Cómo podemos enseñar a los aprendices de un segundo idioma superar este código escrito?

Por lo tanto nos enfocamos aquí en la lectura como un componente de la competencia en el segundo idioma de manera general, pero solamente en la perspectiva de la descripción completa de la enseñanza interactiva del lenguaje.

### Investigación de la lectura en un segundo idioma

En los años 70s la primera investigación sobre el lenguaje de la lectura había prosperado hace un par de décadas tratando de conseguir soluciones a los problemas de por qué algunos niños no podían leer. Pero la investigación en un segundo idioma fue casi inexistente. Entonces con el trabajo de Kereth Goodman (1970) y otras especialistas en el segundo idioma empezaron a trabajar en este tema y revisando las preguntas de la pedagogía de la lectura.

Una hojeadura a través de estas dos décadas de investigación revelan algunos revestimientos significativos que afectarían en el enfoque a la enseñanza de las habilidades de la lectura.

#### 1. La lectura como un juego de adivinanzas psicolingüístico

Este es el título del trabajo de Goodman, en él los lectores pueden reconocer una multiplicidad de señales lingüísticas ( letras, morfemas, sílabas, palabras, input gramatical, discursos, etc ) así como el uso de su mecanismo de procedimiento de información lingüística para imponer a una clase de orden en estas señales. Esta información obviamente requiere de un conocimiento sofisticado del lenguaje de uno mismo. Entonces, el lector selecciona de entre toda esta información, la que tenga sentido, coherencia y significado. Virtualmente toda lectura involucra un riesgo un juego de adivinanzas en palabras de Goodman porque los lectores pueden a través de estos crucigramas resolver los procesos que infieren el significado, decir lo que retiene y dispensarlo.

## 2. La teoría del esquema y su antecedente.

¿Cómo los lectores construyen esos significados? ¿Cómo deciden tomar esa decisión ¿Cómo inferir en los mensajes escritos? Estas son algunas preguntas dirigidas para lo que es conocido como teoría del esquema, el sello característico es un texto que no trae significado por el mismo.

El lector trae información, conocimientos, emoción, experiencia y la cultura por la palabra impresa. Clark and Silberstein ( 1977) captura la esencia de la teoría del esquema.

Las investigaciones han mostrado que la lectura es sólo incidentalmente visual. La mayor parte de la información es adquirida por el lector más que por las páginas impresas. Esto es que los lectores entienden lo que leen para que sean capaces de tomar los estímulos más allá de su representación gráfica y asignar e calidad a un grupo apropiado de conceptos ya almacenados en su memoria. La

habilidad de la lectura depende de la interacción eficiente entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo

La teoría del esquema enfatiza este otro lado del proceso de lectura, el manejo conceptual o el proceso que trae una presentación de la formación en los antecedentes dentro del área haciendo decisiones lo que significa alguna cosa.

La información para la alfabetización del adulto.

Como los materiales y métodos para la enseñanza del inglés como segundo idioma continúan aplicándose en los primeros modelos de lectura así como en los últimos programas y currículas un esfuerzo bastante difícil de los investigadores y de los maestros ha sido la alfabetización en la enseñanza en el nivel de los adultos.

Un número significativo de inmigrantes que están llegando a las costas de los Estados Unidos es analfabeto en su lengua de origen planteando una cuestión especial en la enseñanza del segundo idioma. Ambas habilidades y estrategias basadas y emprendidas son usadas en la formación de la alfabetización del adulto.

La enseñanza en la alfabetización es un campo especializado de la investigación y la práctica que se deriva de la idea de un número de dominios de investigación psico-lingüísticos y pedagógicos. Para llegar a familiarizarse con los principios básicos y prácticas en este nivel se puede consultar cuidadosamente estos materiales excelentes ahora disponibles.

Teorías para el aprendizaje de un segundo idioma.

Un niño o un adulto adquieren un segundo idioma de manera muy diferente de como aprendieron su propio idioma. Pero además el aprendizaje de un segundo idioma difiere de un estudiante a otro.

Los aprendices del primer idioma no tienen la madurez cognitiva, conciencia metalingüística o el conocimiento del mundo que los aprendices que adquieren un segundo idioma. Los jóvenes que adquieren un segundo idioma tienen que desarrollar una madurez cognitiva y un conocimiento metalingüístico.

El conductismo en el segundo idioma

De acuerdo a los conductistas todo aprendizaje toma lugar a través del mismo proceso subyacente en la formación de hábitos. Los estudiantes reciben una intervención de la lingüística y un refuerzo positivo. Como resultado de esto se forman los hábitos.

Para los conductistas los errores son vistos como hábitos de su lengua materna que interfieren en los hábitos del segundo idioma. Los investigadores también han encontrado que los aprendices tienen la influencia de ciertas características de su primer idioma que son poco probables de ser transferido a otras.

Teoría cognitiva: un nuevo enfoque psicológico.

Los psicólogos cognitivos ven en la adquisición del segundo idioma un aumento en el conocimiento del habla y el entendimiento. Al principio los aprendices tienen que poner atención a algún aspecto del lenguaje y gradualmente con la experiencia y la práctica pueden utilizar ciertas partes de su conocimiento.

Los psicólogos cognitivos han investigado la reestructuración, esta se refiere a la observación que no puede ser explicada a través de la práctica, ya que parece estar basada en la interacción del conocimiento que ya tenemos o en a

adquisición de un nuevo conocimiento el cual de a gún modo se coloca en el sistema existente y reestructura el sistema

Teoría de la construcción creativa

Esta teoría propone que las estrategias de a transformación interna opera con el aumento del lenguaje sin una dependencia directa en la producción del lenguaje que realmente tiene el aprendiz

La adquisición toma lugar internamente La conversación y la escritura son vistas como resultado del proceso de aprendizaje

La teoría de la construcción creativa es una de las propuestas por Stephan Krashen.

Krashen desarrolló una teoría general sobre la enseñanza del segundo idioma.

Cinco hipótesis centrales construyen su modo de comprobación.

Estos son: la hipótesis de la adquisición del aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis de la adquisición del aprendizaje.

Hay dos maneras en las cuales los aprendices adultos se pueden enfocar en el aprendizaje de un segundo idioma: pueden adquirirlo o aprenderlo. Lo adquirimos como lo empleamos en la interacción significativa. Aprendemos por la vía de un proceso de estudio consciente para formar el ensayo error Para Krashen, sin lugar a dudas, la adquisición es por mucho el proceso más importante

La hipótesis del monitor.

Krashen argumenta que el sistema adquindo actúa para iniciar la pronunciación del hablante, es responsable de la fluidez y del juicio intuitivo de la corrección El

sistema que estás aprendiendo actúa solamente como un editor o monitor haciendo cambios menores y puliendo lo que el sistema ha producido

Krashen ha especificado tres condiciones necesarias para monitorear tiempo suficiente, enfocarse a la clase y el conocimiento de las reglas.

La hipótesis del orden natural.

Esta hipótesis menciona que adquirimos las reglas de un idioma en una secuencia previsible. Las reglas que son más fáciles de mencionarse no son necesariamente las primeras para ser adquiridas. El orden natural es independiente del orden en el cual las reglas se han enseñado.

La hipótesis del input.

Krashen afirma que adquirimos el lenguaje de una sola forma, recibiendo el input de manera comprensible y entendiendo los mensajes.

La hipótesis del filtro afectivo.

El filtro afectivo es una barrera imaginaria, esta previene a los aprendices del uso del input el cual se puede utilizar en un determinado medio ambiente. El afecto se refiere a cosas como motivos, necesidades, actitudes y declaraciones emocionales.

El punto de vista interaccionista en el segundo idioma.

Los interaccionistas establecen que un elemento crucial en el proceso de la adquisición de un idioma es la modificación del input a la que los aprendices están expuestos y la manera en la cual los habantes nativos interactúan en las conversaciones con los aprendices.

Factores que afectan el aprendizaje de un segundo idioma

Además de las características de la personalidad otros factores que generalmente son considerados relevantes en el aprendizaje de un idioma son la inteligencia, la aptitud, la motivación y las actitudes

Inteligencia.

Una relación entre la inteligencia y el aprendizaje de un segundo idioma ha sido reportada por varias investigaciones. Durante muchos años, muchos estudios utilizaron una variedad de exámenes para valorar el coeficiente intelectual y diferentes métodos para el aprendizaje encontrando que los niveles de inteligencia fueron buenos medios para pronosticar como un aprendiz debía ser exitoso en el aprendizaje de un segundo idioma. Pero también algunos estudios recientes han mostrado que la inteligencia puede estar estrechamente relacionada a cierta clase de habilidades en un segundo idioma.

Conclusiones similares se han reportado en otros estudios donde la inteligencia estuvo muy relacionada a la representación de la lectura, al dictado, tareas de escritura, comprensión y a las tareas de la producción oral

Estas mismas conclusiones sugieren que la inteligencia está más relacionada a las habilidades en un segundo idioma las cuales se usan en el estudio de un idioma formal (por ejemplo la lectura, el análisis de un idioma, la escritura y el estudio del vocabulario) pero la inteligencia es menos probable de influir en las habilidades de la comunicación oral que se desarrollan. Por lo tanto, la inteligencia parece ser un factor determinante cuando se haga en el aprendizaje de un segundo idioma en el salón de clase, particularmente en la instrucción formal, (ejemplo es más comunicativo) la inteligencia (puede usarse para las mediciones



para los exámenes del coeficiente intelectual) puede jugar un rol menos importante.

#### Aptitud.

Hay evidencia en la investigación literaria de que a algunos individuos tienen una excepcional aptitud en el aprendizaje de un idioma. Estas investigaciones muestran que los seres humanos tienen una mayor aptitud para el aprendizaje de un segundo idioma.

El factor de la aptitud se ha investigado más seriamente por especialistas que están interesados en desarrollar exámenes para conocer cual será el éxito del aprendiz en el idioma.

Los exámenes de aptitud más utilizados son los exámenes de aptitud de la lengua moderna (MLAT) y la batería del lenguaje de aptitud Pimsleur. Ambos exámenes miden características como (1) la habilidad para identificar y memorizar nuevos sonidos, (2) la habilidad para entender como funcionan las palabras gramaticalmente en las oraciones, (3) la habilidad para resolver reglas gramaticales de una lengua, (4) la memorización de nuevas palabras.

Los aprendices tendrán más éxito si tienen estas habilidades. Aunque hay un número de estudios examinando este factor, los resultados no son concluyentes. Quizás uno de los problemas más serios es que no está claro que habilidades son las que constituyen las aptitudes.

#### Personalidad.

Un buen número de características de la personalidad se ha propuesto como probables para efectuar el aprendizaje de un segundo idioma, pero no es fácil demostrar sus efectos en estudios empíricos. Como con otras investigaciones los

efectos de las características individuales en el aprendizaje de un segundo idioma miden una característica similar de diferentes estudios que producen diferentes resultados. Otro aspecto de la personalidad la cual ha sido estudiada es la inhibición.

Se ha sugerido que la inhibición desalienta la toma de riesgos la cual es necesaria para el progreso en el aprendizaje de un idioma. Se encontró que los sujetos quienes reciben pequeñas dosis de alcohol tenían una mejor pronunciación que los que no bebían algo de alcohol.

De manera general, la investigación no muestra una relación claramente definida en la personalidad y la adquisición de un segundo idioma, muchos investigadores creen que la personalidad será mostrada para tener una influencia importante en el éxito del aprendizaje de un idioma.

Esta relación es compleja, sin embargo esa no es probablemente la personalidad, pero la manera en la cual se combinan con otros factores que contribuyen en el aprendizaje para un segundo idioma.

Motivación y actividades.

Ha habido una mayor distribución en el rol de las actividades y motivación en el aprendizaje del segundo idioma. Generalmente las conclusiones a las que se han llegado muestran que las actitudes positivas y las motivaciones *están relacionadas* con el éxito en el aprendizaje de un segundo idioma. Desafortunadamente, la investigación no puede indicar precisamente como la motivación afecta el aprendizaje.

Realmente no sabemos si es la motivación la que produce un aprendizaje exitoso o si el aprendizaje exitoso aumenta la motivación. La motivación en el aprendizaje es un fenómeno complejo la cual puede ser definida de dos maneras: las necesidades comunicativas de los aprendices y sus actitudes hacia la comunidad que aprende un segundo idioma. Si el aprendiz necesita hablar en un segundo idioma en situaciones más amplias o cumplir ambiciones profesionales en la cual percibiría el valor comunicativo del segundo idioma y por lo tanto estaría más motivado para adquirir la competencia en este.

Estilos de aprendizaje.

Todos en algún momento hemos escuchado decir a la gente que no pueden aprender algo hasta que lo hayan visto. No es suficiente ver, escucharlo y practicar para estos aprendices. Necesitan vivir el conocimiento nuevo de una manera que se involucren completamente.

Hay claramente algunas verdades en la instrucción, que se enfocan a la tarea de alguna manera que son útiles para ciertas personas pero no para otras y que cuando los aprendices se les da de alguna manera libertad para escoger su manera preferida de aprendizaje, lo harán mejor que los estudiantes que se les obliga a aprender en un medio ambiente inadecuado para el aprendizaje y que es impuesto como la única manera de aprender. Con la excepción de Reid (1987) donde hay una pequeña investigación en la interacción entre los diferentes estilos de aprendizaje y el éxito en la adquisición de un segundo idioma.

*Una investigación en el estilo de aprendizaje debe hacernos escépticos en afirmar que un método en particular en la enseñanza o el libro de texto convendría a las necesidades de todos los aprendices.*

La edad de la adquisición.

Ahora volveremos a la característica de un aprendiz de una clasificación diferente: la edad.

Esta característica que es más fácil de definir y medir que la personalidad, la aptitud, o la motivación. Pero que sin embargo, la relación entre la edad del aprendiz y su potencial para el éxito en la adquisición de un segundo idioma es el tema de un debate más animado. Como en el primer idioma adquirido, hay un *periodo crítico para el aprendizaje del segundo idioma.*

Los cambios en el desarrollo del cerebro son presentados, como cambios en la naturaleza de la adquisición de un segundo idioma. Se afirma frecuentemente que el período crítico termina más o menos entre la pubertad y que los adolescentes y los adultos no son tan grandes para observar las capacidades innatas en la adquisición de un idioma que se trabaja mejor con niños pequeños.

Es difícil comparar niños y adultos aprendices de un segundo idioma. La hipótesis del período crítico ha ido cambiando en años recientes desde diferentes puntos de vista. Algunos estudios desarrollados sobre el segundo idioma en participantes jóvenes y *adultos quienes estaban aprendiendo* al menos en las etapas en el desarrollo del segundo idioma muestran los principiantes adultos son más eficientes que los aprendices que empiezan el aprendizaje de un segundo idioma.

En una investigación educacional se reportó que los aprendices que empiezan el aprendizaje de un segundo idioma en el nivel de primaria a la larga no van a mejorar como los que comienzan en la adolescencia

Además hay incontables anécdotas sobre aprendices adultos (adolescentes y adultos quienes han alcanzado niveles altos de competencia en el segundo idioma) En una investigación neurológica no se ha demostrado que los cambios supuestos toman lugar en el cerebro de los jóvenes en la pubertad. Muchas investigaciones parecen sugerir que los cerebros de los jóvenes ya tienen alguna área la cual está especializada para los procesamientos del lenguaje

Más que sólo el acento.

Muchos estudios que han investigado la relación entre la adquisición de la edad y el desarrollo del segundo idioma se han enfocado en la realización fonológica del aprendiz. En general estos estudios han concluido que los aprendices adultos casi inevitablemente tienen un acento extranjero.

Dominio en el lenguaje hablado.

Mark Patkowski estudió el efecto de la edad en la adquisición de características de un segundo idioma con otro acento. Hipotéticamente menciona que si el acento fuera ignorado solamente quienes han comenzado el aprendizaje de un segundo idioma antes de la edad de los 15 años podrían conseguir un acento igual como los hablantes nativos.

De acuerdo a todo lo anterior el estudio apoya más la hipótesis de que hay un período crítico para alcanzar el acento como un hablante nativo en un segundo idioma. No obstante hay algunas investigaciones as que sugieren que los

aprendices adultos pueden tener una ventaja al menos en las primeras etapas en el aprendizaje de un segundo idioma

El rol del período crítico en la adquisición de un segundo idioma es aún un tema debatido. Por cada investigador que sostiene que hay limitaciones mutuo racionales en la adquisición de un segundo idioma, hay otro que considera que el factor de la edad no puede estar separado de los factores como la motivación, identidad social y de las condiciones para el aprendizaje

Se argumenta que los aprendices adultos puedan hablar con el acento porque quieren continuar siendo identificados en su primer idioma y grupo cultural. Pero además los adultos raras veces tienen acceso a la misma cantidad y calidad de input del lenguaje que los niños en su lugar de juegos

## 2.2 Enseñando la Comprensión auditiva.

La comprensión no siempre tuvo la atención de los educadores como hoy en día. Tal vez porque la tendencia del ser humano es la de colocar en primer término la lengua hablada para mejorar su aptitud. Por ejemplo cuando le preguntamos a alguien ¿Hablas japonés? Claro que no excluimos la comprensión cuando hacemos esta pregunta pero siempre que aprendemos un idioma primero pensamos en hablarlo.

En la década de los 50's y los 60's la metodología en la enseñanza del inglés estuvo preocupada en proporcionar herramientas para mejorar el inglés oral que se enseñaba en los salones de clase lleno de estudiantes. Porque no era común para los estudiantes practicar frases de manera oral ya que no las entendían.

### Una investigación pedagógica para la comprensión

La comprensión como un componente predominante en el aprendizaje y enseñanza a finales de los años 70's con James Asher's (1977) quien trabajó con la Respuesta Física Total, en la cual el rol de la comprensión fue relevante para los aprendices quienes recibirían bastantes ejercicios de comprensión antes de animarse a responder. Similarmente, el Enfoque Natural recomendaba un periodo de silencio durante el cual los aprendices podían escuchar sin ser forzados a responder inmediatamente.

### Un modelo interactivo de la comprensión.

La comprensión es el proceso psicomotor el cual recibe ondas de sonido a través del oído y transmite los impulsos al cerebro. Esto es claramente un proceso interactivo en el que el cerebro actúa con los impulsos trayendo un número diferente de mecanismos cognitivos y afectivos.

Los siguientes 8 procesos (adaptados de Clark y Clark, 1977 y Richards, 1983) involucran la comprensión.

1. Los procesos del oyente el cual llamaremos la *matena prima* del discurso y que tiene una imagen de un término corto de memoria. Esta imagen tiene los siguientes componentes (frases, cláusulas, marcadores cohesivos, entonación y patrones de acentuación) del discurso.
2. El oyente determina el tipo de discurso que está siendo procesada. El oyente puede por ejemplo determinar si es una conversación, un discurso, una emisión de radio, etc. Y de esta manera puede apropiadamente interpretar el mensaje recibido.

3. El oyente infiere el objetivo del hablante a través del discurso, el contexto y el contenido. Por ejemplo uno determina si el hablante desea persuadir, solicitar, intercambiar cumplidos, afirmar, negar, informar, etc. De esta manera la función del mensaje es la de inferir

4. El oyente origina información relevante en la memoria en un contexto particular y en una materia. Una vida de experiencias y conocimientos son utilizados para asignar asociaciones cognitivas en orden para traer una interpretación plausible para el mensaje

5. El oyente asigna un significado literal a la expresión. Éste procesa una serie de interpretaciones semánticas que el oído percibe.

6. El oyente le asigna un significado proyectado a la expresión. La clave para la comunicación humana es la habilidad para que correspondan el significado percibido con el significado proyectado.

7. El oyente determina si la información debe ser retenida a corto o largo plazo en la memoria. Un período corto en la memoria es por unos cuantos segundos y es apropiado por ejemplo en contextos que simplemente necesitan una respuesta breve por parte del oyente. Un período largo en la memoria es más común cuando se está procesando información en una conferencia

8. El oyente suprime la forma en la cual el mensaje fue originalmente recibido. Las palabras, frases y oraciones son rápidamente olvidadas "reducidas" en un 99 % del acto del habla.

¿Qué dificulta la Comprensión?

Las siguientes son 8 características del lenguaje hablado que son adaptados de varias fuentes. (Dunkel, 1991, Richards, 1983, Ur 1984)



### 1. Agrupamiento.

En el lenguaje escrito estamos condicionados a atender a la oración como la unidad básica de la organización. En el lenguaje hablado por otra parte debido a las limitaciones de la memoria y a nuestra predisposición por agrupar, analizamos el discurso en pequeños grupos de palabras.

En la enseñanza de la comprensión por lo tanto necesitamos ayudar a los estudiantes a seleccionar grupos de palabras, y que algunas veces los aprendices de un segundo idioma trataron de retener demasiados componentes y dirigirlos en otra dirección tratando de atender cada palabra en una expresión

### 2. Redundancia.

El lenguaje hablado es diferente del lenguaje escrito porque tiene muchas redundancias. Estas redundancias ayudan al oyente a procesar el significado pero ofrece más tiempo e información extra.

### 3. Formas reducidas.

En efecto el lenguaje hablado contiene muchas redundancias pero también tiene muchas formas reducidas. La reducción puede ser fonológica, morfológica, sintáctica o pragmática. Estas reducciones plantean dificultades a los aprendices en el salón de clase quienes son expuestos de una manera completa al idioma inglés.

### 4. El funcionamiento de las variables

En el lenguaje hablado, excepto los discursos y conferencias son muy comunes los titubeos, las entradas en falso, y las correcciones. Los oyentes nativos están

condicionados desde muy pequeños a eliminar el funcionamiento de las variables que pueden interferir en la comprensión de los aprendices en un segundo idioma

#### 5 El lenguaje Coloquial.

Los aprendices que son expuestos al inglés escrito normal. Algunas veces encuentra dificultad al tratar con el lenguaje coloquial. El modismo, argots, formas reducidas, conocimientos culturales comprometidos son todas las manifestaciones en una conversación. El coloquialismo aparece en los monólogos y diálogos.

#### 6. Velocidad en la elocución.

Virtualmente cada aprendiz de un segundo idioma piensa que el hablante nativo habla demasiado rápido.

En realidad como Richards ( 1983) lo señala el número y la duración de las pausas utilizadas por el hablante es crucial para la comprensión más que la rapidez. Los aprendices sin embargo eventualmente necesitarán comprender el lenguaje variando la velocidad en la elocución, el tiempo y las pausas. Diferente a la lectura una persona puede parar de leer y regresarse a releer alguna cosa, en la comprensión el oyente no siempre puede tener la oportunidad para detener al hablante. En lugar de lograr esto el hablante sigue platicando.

#### 7. La acentuación, el ritmo y la entonación.

Las características del idioma inglés prosódico son muy importantes para la comprensión. El discurso en inglés puede ser atemorizante para algunos aprendices como bocanadas de sílabas que están saliendo entre las palabras acentuadas. También los patrones de entonación son muy significativos no solo para la interpretación de elementos sencillos como pregunta, declaraciones y

énfasis pero preferentemente para mensajes sutiles como el sarcasmo palabras  
temas, insultos, solicitudes, elogios, etc.

## 8 Interacción.

A menos que el objetivo del lenguaje sea exclusivamente practicar alguna  
habilidad en especial, como monitorear las emisiones de radio o atender  
conferencias, la interacción jugará un rol primordial en la comprensión. La  
conversación es especialmente una materia para la interacción de todas las  
reglas: negociación, clarificación, atender señales, tomar turnos y nominar un  
tema, conservándolo y terminándolo.

Para aprender a escuchar también aprendes a contestar y continuar una  
cadena de comprensión y respuestas. Las técnicas en el salón de clases incluyen  
componentes de comprensión que pueden incluir instrucciones en las dos  
maneras naturales de comprensión, Los estudiantes necesitan entender que los  
buenos oyentes (en conversación) son buenos al responder Saber como negociar  
el significado, dar retroalimentación, preguntar para clarificar, mantener un tema  
para que el proceso de comprensión pueda ser completo

## 2.3 Enseñando las habilidades para la comunicación oral

### La enseñanza en la pronunciación

Existe una controversia sobre el rol de la pronunciación en un curso  
comunicativo e interactivo de estudio. Porque la abrumadora mayoría de los  
aprendices adultos nunca adquirirían un acento libre de una segunda lengua o  
que debe enfatizarse los detalles para una mejor pronunciación

### Precisión y Fluidez.

Una cuestión que tenemos que tomar en cuenta en un idioma es la distinción entre la precisión y la fluidez. En el lenguaje hablado la pregunta que se le formula a los maestros es: como lograría que el hablante logre su meta de hablar con mayor exactitud (claramente, articuladamente gramaticalmente y fonológicamente correcto) y hablar este segundo idioma de manera fluida.

Está claro que ambas la fluidez y la exactitud al hablarlo son metas importantes para continuar mejorando la enseñanza del lenguaje comunicativo. Mientras que la fluidez puede ser en muchos de los cursos del lenguaje comunicativo una meta inicial en la enseñanza del idioma, la exactitud logrará permitir al estudiante enfocarse en los elementos de la fonología, gramática y el discurso.

### Factores Afectivos.

Uno de los mayores obstáculos que los aprendices tienen que superar al aprender a hablar un segundo idioma es la ansiedad generada por el riesgo de hablar de manera incorrecta, tonta o incomprendible.

El trabajo como maestro es proporcionar un ambiente adecuado para animar a los estudiantes para que se comuniquen sin importar que titubeen o que no lo hagan correctamente.

### El efecto de la Interacción.

La más grande dificultad que los oyentes tienen que aprender para hablar no es la multiplicidad de sonidos, frases y formas de discurso que caracterizan a algún lenguaje sino más bien a la naturaleza interactiva de casi toda la comunicación. Las conversaciones son colaborativas en donde los hablantes entablan una conversación de negociación de significados. Y los aprendices tienen que saber

que decir, como decirlo, cuando decirlo y cuando hablar así como también imitar el discurso.

¿Qué hace difícil el diálogo?

Las mismas características que dificultan la adquisición de las habilidades de comprensión deben ser tomadas en cuenta en la generación productiva del habla  
Agrupamiento.

#### 1. El Conjunto.

El hablar de manera fluida es saber expresarse, no palabra por palabra. Los principiantes pueden organizarse su output cognitivamente y físicamente (al mismo tiempo en grupos) a través de grupos.

#### 2 Redundancia.

El hablante tiene una oportunidad de aclarar el significado a través de la redundancia del lenguaje. Los principiantes pueden capitalizar estas características del lenguaje hablado.

#### 3. Formas Reducidas.

Las contracciones, elisiones, las vocales reducidas todas forman problemas especiales en la enseñanza del inglés hablado. Los estudiantes que no han aprendido las contracciones coloquiales algunas veces desarrollan una manera forzada, calidad académica de diálogo que puede estigmatizarlo.

#### 4 La expresión de las Variables.

Una de las ventajas del lenguaje hablado es que el proceso de pensar como hablas permite manifestar un cierto número de expresiones sin vacilaciones, pausas, retrocesos y correcciones. Puedes en realidad enseñar a los principiantes como pararse y titubear. Por ejemplo el pensamiento en inglés no debe ser en

s encio pero podemos agregar ciertas expresiones como oh, um, bien, tu sabes ¿sabes? Una de las mayores diferencias entre un hablante nativo y uno que no lo es son sus titubeos para hablar.

#### 5 Lenguaje Coloquial.

Asegúrate que los estudiantes estén bastante relacionados con las palabras modismos y frases coloquiales del lenguaje y que las practiquen cuando lo hablen

#### 6 La Clasificación de Discurso.

Otra característica relevante de la fluidez es la clasificación del discurso. Una de las tareas en la enseñanza del inglés hablado es ayudar a los aprendices a lograr una aceptable rapidez a demás de otros atributos de fluidez.

#### 7. La acentuación, el ritmo y la entonación.

Esta es la característica más importante de la pronunciación del inglés. El ritmo y la acentuación del inglés hablado y sus patrones de entonación transmiten mensajes importantes.

#### 8. La Interacción.

El aprendizaje produce ondas del lenguaje en un vacío sin interlocutores que robarían las habilidades del diálogo de su componente más rico. La creatividad de la negociación conversacional.

### 2.4 La enseñanza en la habilidad de la escritura

#### Una investigación en la escritura de un segundo idioma

La tendencia en la enseñanza de la escritura del inglés como segundo idioma y de otros idiomas extranjeros sorprendentemente no coincide con las enseñanzas

de otras habilidades especialmente la comprensión y el diálogo. Tres temas que son consideradas para preparar la enseñanza de la habilidad de la escritura

### 1 Proceso contra Producto.

Hace unas décadas los maestros estaban más interesados con el producto final de la escritura: el ensayo, el reporte, la historia y lo que el producto debía de parecer. Las composiciones fueron supuestas a encontrar ciertos estándares del inglés pre-escrito, reflejando la precisión de la gramática y organizando en conformidad con lo que la audiencia consideraría ser convencional

Un buen acuerdo de la atención fue localizado en un modelo de composiciones que los estudiantes emularían y como un buen producto final medido por los estudiantes encontrará una lista de criterios que incluían contenidos, organización, uso del vocabulario, uso de la gramática y consideraciones mecánicas tales como el deletreo y la puntuación.

No hay nada intrínsecamente incorrecto con la atención para alguno de los criterios arriba mencionados. Aun hay maestros de escritura interesados, pero debido al curso del tiempo, llegamos a estar mejor sintonizados a las ventajas dadas a los aprendices cuando son vistos como creadores de lenguaje, cuando se les permite enfocarse al contenido y al mensaje cuando sus propios motivos intrínsecos individualmente fueron puestos a centro de aprendizaje. En ese momento empezaron a desarrollar lo que es ahora determinado como el enfoque del proceso para la instrucción de la escritura

### 2 Retórica Contrastiva.

En 1966 un artículo fue impreso por Robert Kaplan o que sería materia de grandes debates y discusiones desde entonces. La tesis de Kaplan se refiere a los

diferentes lenguajes ( y sus culturas) tienen diferentes patrones de discursos escritos. El discurso en inglés de acuerdo a Kaplan ( 1966 14) fue esquemáticamente descrito como un acto en una línea recta la escritura semética con una formación de zig-zag y la escritura orientada en una línea de espiral etc

La cuestión de sus conclusiones de cómo escribimos fue naturalmente que los aprendices del inglés traen ciertas predisposiciones las cuales vienen de su lengua original de cómo organizar su escritura. Si los escritores ingleses escriben de forma recta sobre determinada cuestión y los escritores chinos lo hacen en una manera de espiral, los hablantes chinos que están aprendiendo inglés encontrarían algunas dificultades en el aprendizaje para escribir un discurso en inglés.

En años recientes nuevas investigaciones han aparecido mencionado la cuestión de la retórica contrastiva. Una importante conclusión de estas renovadas investigaciones son la importancia del valor de lenguaje propio de los estudiantes relacionado a las retóricas tradicionales y guiándolos a través de un proceso de comprensión pero no intentando erradicarlas.

Este auto-entendimiento por parte de los estudiantes puede proporcionar una mayor apreciación efectiva y uso de las convenciones retóricas del inglés.

### 3. Autenticidad.

Una tercera cuestión en la enseñanza de la escritura es la pregunta de cómo la escritura en el salón de clase es una real escritura. Es decir, como los ejercicios de escritura en el salón de clase que le pedimos a los estudiantes que realicen pueden llegar a ser auténticos. Podríamos dirigir esta pregunta conociendo cuál es el promedio de escritura, el grado de educación escolar de los estudiantes en la



sociedad occidental y ¿Qué clase de escritura realizan? Probablemente muy poca y esa cantidad de escritura es para llenar formas mensajes telefónicos y ocasionalmente escribir con apuros, una carta o una tarjeta postal

En esta era de la comunicación electrónica (video teléfono, computadora) cada vez las personas escriben menos. Otra forma de examinar el tema de la autenticidad en la escritura en el salón de clase es distinguir entre la escritura real y la escritura expuesta. La escritura real como lo explica Raimés (1991) es escrita cuando el lector no conoce la respuesta y genuinamente quiere información

En muchos contextos académicos si el instructor es el único lector, la escritura es principalmente es una exposición del conocimiento de los estudiantes. Ejercicios escritos, ensayos de respuestas cortas y otros ejercicios son ejemplos de la escritura expuesta.

Característica de la lengua escrita.

Un punto de vista del escritor.

#### 1. Pertinencia.

Una vez que algo es escrito y es entregado para su presentación final para su audiencia, el escritor abandona un cierto poder para corregir, clarificar o retirarlo. Esa perspectiva es el más significativo colaborador para hacer de la escritura una aterradora operación. (Brown, 325)

Los estudiantes con frecuencia sienten que la publicación de un trabajo escrito de un instructor no se parece al trabajo desarrollado por ellos mismos. Por lo tanto lo que se puede hacer como maestro, es ser un guía y facilitador para ayudarlos a revisar y perfeccionar su trabajo antes de su entrega final

## 2 Tiempo de la producción.

La buena noticia es que si se le otorga el tiempo adecuado, un escritor puede efectivamente llegar a ser un buen escritor desarrollando procesos eficientes para lograr el producto final. La mala noticia es que muchos contextos educativos marcan un tiempo límite a los estudiantes en el momento de escribir. Y le corresponderá al maestro enseñar a sus estudiantes a utilizar lo mejor posible el tiempo para realizar un buen trabajo.

## 3. La Distancia.

Uno de los más espinosos problemas que se enfrenta un escritor es la anticipación de su audiencia. Esta anticipación toma en cuenta las características de la audiencia en general para saber como serán interpretados, ciertas palabras específicas, frases, oraciones y los párrafos.

El factor de la distancia requiere que el escritor tenga una empatía cognitiva con su audiencia. Los escritores necesitan predecir el conocimiento general, cultura de la audiencia para seleccionar el lenguaje que será interpretado

## 4 La Ortografía.

Todo desde el simple saludo a las ideas extremadamente complejas son introducidas a través de la manipulación de una docena de letras y otros símbolos de escritura. Si los estudiantes no saben leer o escribir en su propio idioma deben comenzar desde lo básico con lo fundamenta de la lectura y escritura Para los estudiantes cultos si su sistema de lenguaje no es alfabético tiene que producir por escritos nuevos símbolos para que se acostumbren a este nuevo sistema

## 5 La Complejidad.

Los escritores deben aprender como retirar a redundancia como combinar las oraciones, hacer referencia a otros elementos en un contexto as como tambien crear variedades sintácticas,, léxicas y mucho más

## 6 El Vocabulario.

La escritura demanda más el uso del vocabulario que la comunicacion Los buenos escritores aprenderian a tomar ventaja de la riqueza del vocabulario en inglés.

## 7. La Formalidad.

Si un estudiante está llenando un cuestionario o escribiendo un verdadero ensayo, debe de seguir los convencionalismos de cada uno Para los estudiantes de inglés como segundo idioma encuentran la mayor dificultad en la escritura academica, donde los estudiantes tienen que aprender como escribir explicar, comparar, contrastar, ilustrar, defender, criticar y argumentar

## 2.5 Estrategias para la comprensión lectora.

Para algunos aprendices del segundo idioma que ya están instruidos en un idioma previo, la comprension lectora es una materia de un desarrollo apropiado de estrategias de comprensión eficiente. Algunas estrategias están relacionadas a los ultimos procedimientos y a otros que se realizan en un orden jerárquico en los procesos.

Las siguientes son diez estrategias que pueden ser aplicadas a las técnicas en el salón de clase.

### 1 Identificar el proposito de la lectura

¿Cuántas veces te has cuestionado para leer algo y no sabes por qué te estás preguntando para leerlo?

Terminas haciendo solamente un trabajo mediocre conservando lo que leíste y tal vez estuviste bastante lento en el proceso. La lectura eficiente consiste en identificar claramente el propósito de la lectura. Haciendo todo esto sabes lo que estabas buscando y puedes eliminar la información potencialmente distractora. Cuando estás enseñando una técnica de lectura, asegúrate de que los estudiantes conozcan el propósito de la lectura.

2. El uso de reglas gráficas y los patrones para ayudar a la decodificación final (para los aprendices de los primeros niveles)

En los primeros niveles del aprendizaje del inglés una de las dificultades que se encuentran en el aprendizaje de la lectura es mostrar la correspondencia entre el inglés hablado. En muchos casos los aprendices han llegado a conocer el lenguaje oral pero tienen algunas dificultades en el aprendizaje del inglés escrito.

Pueden necesitar que se les mencione sobre ciertas reglas ortográficas y peculiares en el inglés. Mientras que en muchos casos puede asumir la correspondencia uno a uno de los gramemas y fonemas que se han adquirido con facilidad, otras relaciones pueden provocar dificultad.

3. El uso eficiente de las técnicas para la lectura en silencio para la comprensión rápida (para los niveles de intermedios a avanzados)

Si estás enseñando a los estudiantes de los primeros niveles esta estrategia en particular aún no se aplicaría porque están en apuros con el control limitado de patrones de vocabulario y gramática.

Los estudiantes de los niveles avanzados e intermedios necesitan no ser lectores rápidos, pero puedes ayudarles a incrementar la eficiencia en la enseñanza de algunas reglas de la lectura en silencio. No es necesario pronunciar cada palabra por tí mismo. Trata de percibir visualmente más de una palabra a la vez, preferentemente frases. A menos que una palabra sea absolutamente importante para englobar lo que entendiste pásala por alto y trata de inferir su significado a través de su contexto.

#### 4. Hojear.

Tal vez las dos razones más valiosas por los hablantes nativos de una lengua son hojear y examinar. Hojear consiste en dar un vistazo rápido a todo el texto, ensayo, artículo o un capítulo, por ejemplo.

Para obtener lo esencial. Hojear da a los lectores la ventaja de poder predecir el propósito del pasaje, el tema principal o el mensaje y posiblemente desarrollar algunas ideas que las apoyen. Esto les da la posibilidad y la habilidad para que se enfoquen más en la lectura. Puedes educar a los estudiantes para hojear pasajes determinados, diciéndoles que tiene 30 segundos para mirar a través del material de unas cuantas hojas, acercando sus libros y contestando eso que aprenden.

Para hacer una lectura eficiente es necesario tener un objetivo previo en mente. Antes de iniciar la lectura de un texto, establece tus objetivos. Después selecciona el texto que te puede servir y localiza las secciones que sean importantes.

Todo texto se hojea en tres niveles

- 1) Se revisa el texto en general para obtener una idea general de su contenido.

- 2) Se revisa el índice (si no tiene índice se lee los títulos y subtítulos de los capítulos)
- 3) Se seleccionan los capítulos del libro o párrafos del artículo que pueden servir a tus objetivos.

El lector eficiente primero se cerciora de que el texto contenga la información que le interesa. Después localiza los capítulos o apartados donde se encuentra la información y, por lo tanto, solamente hojea esos capítulos.

Después de completar estos pasos lee cuidadosamente el material seleccionado. Esta estrategia de lectura te ahorrará mucho tiempo porque únicamente leerás el material que en ese momento necesitas o es relevante.

Es importante aprender a hojear un texto ya que ello permitirá leer selectivamente, es decir únicamente lo que te interesa en lugar de leer cada palabra de cada página.

¿Porqué hojear?

Un lector eficiente primero hojea un texto para:

1. Ver si le será útil.
2. Establecer sus expectativas
3. Realizar una primera evaluación del texto

Cómo hojear artículos.

Los artículos, capítulos de libros y textos pequeños deben hojearse de la siguiente manera: hojearás las páginas recomendadas y las hojearás viendo. Lee solamente el título, el párrafo, la primera oración de los párrafos y el último párrafo. Si después de hojearlo decides que el texto te es útil léelo completo y cuidadosamente.

## Estrategias.

*Antes de leer, hojea y hojea el texto*

1. Lee el título.
2. Lee el primer párrafo completo
3. Lee la primera oración de los párrafos intermedios
4. Lee el último párrafo completo.

Ejemplo.

Un hombre de negocios, que recibe una abundante correspondencia, no tiene tiempo de leer todo lo que le envían

Primero hojea las cartas para decidir cuáles no le son útiles (propaganda, anuncios, etc.) y cuáles debe leer cuidadosamente

## 5. Examinar.

La segunda categoría más importante es el examinar o investigar alguna pieza o piezas de información en particular de texto. Se les puede pedir a los estudiantes que busquen nombres o fechas, también encontrar una definición de un concepto clave o para enlistar un cierto número de detalles que apoyen. El objeto de examinar es extraer cierta información específica sin el texto completo. Para el inglés académico, el examinar es absolutamente esencial.

En el inglés en general, el examinar es importante tratando con géneros como horarios, manuales, formas, etc.

El examinar un texto te permitirá encontrar la información específica que quieras, esta estrategia de lectura te ahorrará aun más tiempo y esfuerzo que la de hojear, pero antes necesitas con exactitud que es lo que estás buscando y tener una idea general de tipo de respuesta que harás

Primero se tiene que definir claramente que información se necesita puede ser, la respuesta a una pregunta, el nombre de un personaje una fórmula o una fecha, etc.

Después se seleccionará las pistas gráficas que ayudarán a encontrar la respuesta. Toma en cuenta los títulos de los capítulos y subcapítulos, las partes subrayadas por el autor, negritas cursivas etc

A veces encontrarás la información organizada en temas, de manera alfabética o cronológica, o bien en tablas o cuadros Usa estos apoyos cuando examines un texto.

Cómo examinar un texto.

Los artículos que aparecen en las revistas o los capítulos de un libro no son tan sencillos de examinar como índices, las tablas o los diccionarios Para encontrar información específica en estos textos, es necesario que defines cuidadosamente que es lo que estás buscando: un nombre, una fecha, una palabra o un número Al examinar un texto permite que tus ojos se muevan rápidamente recorriendo las páginas en busca de información precisa que necesitas

Estrategias para examinar un texto.

- 1) Define tu objetivo (que información necesitas)
  - 2) Define la forma posible de respuesta (nombres fechas, números)
  - 3) Búsqueda rápidamente de la respuesta
  - 4) Ignora el resto del material
6. Trazando un mapa semántico o conjunto



Los lectores pueden ser fácilmente abrumados por una larga serie de ideas o eventos. La estrategia de los mapas semánticos o agrupación de ideas dentro de un conjunto significativo, ayuda al lector a proporcionarle a un orden a caos.

Haciendo estos mapas semánticos que pueden haberse hecho individualmente pero que se hace con una técnica para un grupo productivo de trabajo, como los estudiantes que colectivamente trabajan en un orden jerárquico en un determinado pasaje. Los primeros borradores de estos mapas pueden ser bastante complicados lo cual es perfectamente aceptable.

## 7. Suposiciones.

Esta es una categoría muy amplia. Los aprendices pueden usar las suposiciones para su ventaja:

- Suponer el significado de una palabra.
- Suponer una relación gramatical.
- Suponer la relación en un discurso.
- Inferir un significado implícito.
- Suponer una referencia cultural.
- Suponer el contenido de un mensaje.

En este momento no se requiere que el lector o los aprendices sean unos lectores incoherentes. Deben de utilizar todas sus habilidades y así sucesivamente con mucho esfuerzo para ser un objetivo con sus hipótesis.

Pero el punto de vista aquí es que la lectura después de todo es un juego de adivinanzas y tan pronto los aprendices o entiendan este juego estará mejor. La clave para una suposición exitosa es hacerla razonablemente precisa.

Se puede ayudar a los aprendices a llegar a ser adivinadores precisos fomentando las estrategias de compensación efectivamente con lo cual se llena el hueco en su competencia por intentos inteligentes para utilizar cualquier pista disponible. El lenguaje basado en pistas incluye el análisis de palabras y estructura textual. Las pistas no lingüísticas del contexto situaciones y otros esquemas.

## 8 Análisis del vocabulario

Una forma en que los aprendices pueden entender el significado de una oración cuando desconocen una palabra es analizarla de manera que con las palabras que conozcan puedan identificar la oración

Algunas técnicas que son útiles aquí

- a) Buscar prefijos como ( co – inter, un – etc ) que puedan dar pista
- b) Buscar sufijos como ( tion, - tive -ally –etc ) que puedan identificar que parte del discurso es.
- c) Buscar raíces que son familiares ( por ejemplo intervenir puede ser una palabra que un estudiante no conozca pero reconociendo su raíz que viene del latín “venir”, proporcionando el significado “venir ente”
- d) Buscar contextos gramaticales que puedan señalar información
- e) Examinar el contexto semántico (cuestiones para pistas

## 9. Distinguir entre significado literal e implícito

Para esto se requiere de la aplicación de un proceso jerárquico sofisticado de habilidades. El hecho de que no todo el lenguaje pueda ser interpretado apropiadamente atendiendo a su estructura literal y superficial sintáctica hace

posibles demandas especiales. El significado implícito usualmente se deriva de procesamiento de información pragmática como en los siguientes ejemplos

1. Bill entró al frío salón de casa e inmediatamente anunció a Bob que se encontraba cerca de la ventana abierta. "Brrr" exclamó simultáneamente mirando a Bob y a la ventana abierta. Es casi seguro que el frío se encuentra aquí. Bob

Bob echó un vistazo a su libro y gruñó, "Oh está bien, cerraré la ventana."

2. El agente levantó la mano y detuvo el automóvil.

3. María escuchó al de los helados acercándose a la casa.

Ella recordó el dinero de su cumpleaños y entró rápidamente a su casa (Rummelharts 1977, 265)

Cada uno de estos extractos tiene información implícita. La solicitud en el número (1) es obvia solamente si el lector reconoce la naturaleza de muchas solicitudes indirectas en las cuales le pedimos a las personas hacer cosas sin haber formulado una pregunta. No podemos estar seguros en el número (2) si el agente literalmente (físicamente) detuvo el automóvil con su mano, pero suponemos que es un agente de tránsito el que dio la señal y esta fue obedecida por el conductor. Un ejemplo clásico de Rummelharts es el número (3) en el cual dirigió al lector, sin algún otro contexto, para creer que Mary va adentro de su casa por el dinero para comprar algún helado de nieve hasta que las últimas palabras son dichas.

.....y cerró la puerta.

10. Señalar los marcadores del discurso para procesar las relaciones

Hay muchos marcadores del discurso en inglés para señalar las relaciones entre las ideas y como son expresadas a través de frases causales y oraciones

Una verdadera comprensión de estos marcadores puede aumentar la eficiencia de la lectura de los aprendices

Proyecto de Lectura

2003-2004

Porcentaje de lectura

|           |     |
|-----------|-----|
| Japón     | 91% |
| Alemania  | 60% |
| Francia   | 57% |
| España    | 39% |
| Chile     | 18% |
| Argentina | 17% |
| México    | 2%  |

Examen OCDE

Comprensión lectora

México 35°. Lugar

Lectura per cápita

|           |           |
|-----------|-----------|
| Cuba      | 20 libros |
| Argentina | 20 libros |
| México    | 5 libros  |

Razones por las que en México no se lee

- Porque la lectura se toma como un ejercicio escolar
- No se les da a los alumnos la libertad de leer por interés o escoger los títulos que deseen.
- Se les pregunta por el autor, las fechas o personas principales
- Se les solicita hacer resúmenes o contestar cuestionarios

Características del lector:

- El que lee todos los días
- El que lee por voluntad
- El que comprende lo que lee
- El que se sirve de la lectura
- El que suele comprar libros.

¿Qué es leer?

Leer no es decodificar los signos gráficos. Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen

- El texto (su forma y su contenido)
- El lector (sus expectativas y conocimientos previos)

La comprensión de textos es el resultado de la interacción de varios factores

- Los conocimientos y habilidades del lector
- Las características del texto (descriptivo, narrativo, expositivo, dramático, etc.)

Leer es un proceso de construcción de significado y de reconocimiento de que el sentido no lo da sólo el texto. El lector al leer pone en interacción la información que da el texto y le adiciona lo que sabe del tema que está leyendo.

El lector juega un papel activo, él le da sentido al texto y al leer pone en juego diversas estrategias para construir el significado.

Estrategias de lectura según Kenneth Goodman

- Predicción.
- Muestreo.
- Inferencia.
- Anticipación.
- Confirmación.
- Auto-corrección.

Estrategia de Predicción.

El lector predice lo que vendrá en el texto y cuál será su significado utilizando la portada o el título y todo su conocimiento disponible y sus esquemas. Por ejemplo, predecir el final de una historia.

Estrategia de Muestreo.

El texto provee índices y el lector selecciona los más productivos para anticipar y predecir lo que vendrá en el texto. Por ejemplo, Las consonantes brindan mayor información que las vocales.

Estrategia de Inferencia.

El lector infiere lo que está implícito en el texto por el contexto anterior de un pronombre, preferencias del autor o que debería decir ante un error de imprenta, etc.

### Estrategia de Anticipación.

Se anticipa algún significado relacionado con el texto. El lector anticipa mientras lee. Por ejemplo conocimiento sobre el vocabulario, los conceptos y el lenguaje del texto.

### Estrategias de Confirmación

El lector confirma o rechaza las predicciones anteriores. Mediante esta estrategia el lector muestra su preocupación por la comprensión.

### Estrategias de Auto corrección.

### Estrategias didácticas para promover la lectura

- Lectura en episodios.
- Audición de textos.
- Especificación de textos.
- Transformación de narraciones en historias.
- Verdadero-falso.
- Escríbele al personaje.
- Escríbele al autor.
- Los papás como narradores.
- Cuenta cuentos.
- El árbol de la lectura.
- ¿Cómo te imaginas los personajes?
- Cámbiale el final.
- Biblioteca circulante.
- Predicciones de textos.
- Póster de animación.

- Elaboración de libros
- Inventario de adivinanzas chistes copas etc
- Círculos de lecturas
- Periódicos murales de lectura
- Concursos de poesía, cuento, etc
- Concurso de narración de cuentos.
- Héroe y villanos
- Libros o película.
- Anuncios para invitar a leer (video)
- El juzgado.
- Elaboración de escenarios.
- ¿A que texto corresponde?
- Cuentos colectivos.
- Antología de textos preferidos.
- Lectura de atril.
- Lectura temática (terror, futbol, mar )
- Noticiero del aula
- Feria del libro.
- Fuga de las vocales.
- Collage.
- Cuenta tu propia historia con fotografías
- Localiza el párrafo.
- Radio cuento.



- Sopas de letras
- ¿Quién soy? Personaje misterioso
- Seguimiento de noticias
- Feria de la lectura

## 2.6 Curriculum de segundas lenguas.

Los maestros de idiomas durante largo tiempo se han enfrentado con diferentes tipos de métodos de los cuales tienen que escoger. Cada "método" tiende a afirmar por sí mismo la autoridad concerniente de que los estudiantes necesitan aprender, la mejor manera para relacionar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, o en algunos casos la mejor manera de cómo presentar o practicar un idioma.

La mayor parte de los maestros reconocen todos los métodos o al menos la mayoría de los métodos en la tabla 1.1. Estos métodos no todos representan el mismo tipo de actividades.

Anthony (1965) proporciona un sistema para comparar y entender las relaciones entre las diferentes actividades en la enseñanza de inglés que se identificó a una temprana edad. Su sistema incluye tres categorías entre las cuales todas las actividades pueden ser clasificadas en enfoque, método y técnica.

Para Anthony, el término enfoque incluye todos los puntos de vista en la naturaleza del lenguaje y en la enseñanza del idioma. El autor también usa como ejemplo el enfoque oral el cual ilustra en términos de grupos las supuestas lingüísticas y la atención sobre el aprendizaje.

Anthony utiliza la palabra método para describir los diferentes planes para presentar el lenguaje a los estudiantes en una manera ordenada. Los ejemplos de los métodos de este autor incluyen mímica, memorización y patrones prácticos los cuales él describe más adelante como dos formas de presentar el material dentro de un solo planteamiento aural-oral.

Finalmente, emplea el término técnica para definir lo que realmente pasa en el salón de clase. "Es un truco particular, una estratagema o un invento utilizado para alcanzar un objeto inmediato."

De acuerdo a este autor diferentes técnicas deberían ser apropiadas en diferentes situaciones.

Desde la publicación del desarrollo del artículo de Anthony, la lista de actividades disponibles para los maestros de idiomas ha crecido exponencialmente. Richards and Rodgers (1982) proporcionan una respuesta más actual a las necesidades para entender las distintas en la creciente lista de términos asociados con las actividades de la enseñanza del lenguaje, resumidas en la figura 1.1. Utilizando los términos de Anthony como punto de partida, Richards and Rodgers adoptaron su definición de un planteamiento como de una teoría de la naturaleza del lenguaje y de la enseñanza.

En lugar de adoptar el segundo término de método, estos autores lo sustituyeron por el término diseño con el cual describieron la especificación de contenido, la mejor especificación de los roles de los aprendices, maestros así como de los materiales.

Finalmente, Richards and Rodgers incrementaron la noción de técnica de Anthony la cual llamaron enfoque, en la cual incluyeron todas las tácticas

ejercicios prácticos y actividades de un sistema instruccional. Su modelo es un paso útil en la dirección para entender y clarificar las diferencias y las similitudes entre los términos utilizados para describir las actividades disponibles para los maestros de idiomas.

También intentando encontrar patrones en la confusión que es la metodología de la enseñanza del lenguaje, McKay (1978) describió los tipos de programas de estudio que han sido utilizados en la enseñanza del lenguaje. Además este autor ofrece un programa con una menor perspectiva que las que fueron tomadas en los otros dos artículos. Se enfoca en programas de estudio los cuales definió como diferentes maneras de organizar y planear el aprendizaje y la enseñanza de un idioma. Señaló tres maneras de organización que han aparecido durante la historia en el aprendizaje del lenguaje.

El programa estructural, el programa situacional y el programa nocional. Entonces describe estas tres categorías en un intento para ayudar a los maestros a entender la naturaleza o al menos un aspecto en la enseñanza del idioma, en este caso, maneras de organizar su enseñanza.

Por ejemplo nos mencionan que los buenos maestros están continuamente aprendiendo nuevas cosas sobre la teoría y el aprendizaje, cambiando el diseño y dando instrucciones como resultado de esta nueva información. Numerosas observaciones de los maestros de idiomas en acción han guiado para concluir que los buenos maestros de idiomas deben de ser muy flexibles especialmente en el aspecto difícil de las peticiones que son puestas y en la comunicación de otros maestros de idiomas) frecuentemente con más experiencia.

Cuatro categorías de actividades en la enseñanza del lenguaje

Para mí la naturaleza de las categorías secuencial y estática propuestas por Anthony y estas modificaciones sugeridas por Richards and Rodgers parecen inadecuadas de acuerdo a otros investigadores que sugieren considerar las actividades de la enseñanza del lenguaje para lograr un acercamiento a lo que el maestro de idiomas y sus estudiantes en realidad hacen, se han dividido en categorías que describan la manera de hacer cosas en la situación de la enseñanza del idioma.

La tabla 1.2 presenta cuatro categorías diferentes en la cual las actividades de enseñanza del lenguaje pueden ser divididas.

- Formas de definir lo que los estudiantes necesitan aprender.
- Formas de organizar la instrucción para encontrar estas necesidades.
- Formas reales de presentar la lección.
- Formas de practicar lo que se enseña

Maneras de definir las necesidades. Enfoques.

Cada maestro entra al salón de clase con alguna idea de lo que los estudiantes necesitan aprender. Los maestros que no se preparan intentarían recrear actividades utilizadas de cuando aprendieron un idioma o imitando lo que piensan que debe ser enseñanza de éste.

La mayoría de los maestros de idiomas que si se preparan tendrían una idea más teórica de lo que sus estudiantes necesitan aprender. En ambos casos comienzan con preconcepciones que con frecuencia cambian después de que entran al salón de clase y empiezan a trabajar con los estudiantes. Estos prejuicios, suposiciones y bases teóricas para lo que sucede en el salón de clase

serían toleradas, bajo el término de enfoque. A través de los años, los maestros de idiomas han llevado muchas disciplinas formulando sus puntos de vista de lo que el estudiante necesita. La Lingüística, Psicología y la educación han sido la mayor fuente de influencia en las disciplinas.

Primero consideraremos los puntos de vista tomados a través de los siglos en el enfoque clásico. En un mundo en el cual los europeos en realidad podrían leer todos los trabajos del pensamiento occidental, esto logró un buen sentido de acuerdo.

Desde que el propósito del aprendizaje de idiomas fue ganar acceso a estos grandes trabajos, los maestros de ese tiempo percibieron lo que los estudiantes necesitaban para leer, traducir varias pequeñas muestras del texto que es el objetivo del lenguaje. Esta tradición, como todos los otros planteamientos discutidos aquí, no hay duda que sobrevivieron y florecieron el día de hoy en el salón de clases de todo el mundo.

Otra tendencia del pensamiento que los estudiantes necesitaban para aprender, surgió alrededor de la primera guerra mundial. Esta basada en nociones de gramática y lo que constituye el lenguaje propio, el enfoque de la traducción y la gramática se centraban en la economía de ese tiempo a través de la enseñanza del lenguaje deductivo involucrando la lectura y la traducción pero también surgió, la escritura y el habla como una última meta.

El enfoque directo fue otro punto de vista basado en la gramática establecida. Con lo cual los maestros de idiomas creyeron que los estudiantes necesitaban aprender inductivamente utilizando sólo un metalenguaje en el salón de clase y el aprendizaje de las habilidades orales (la comprensión y la conversación) antes

que la escritura (lectura y escritura). Notables figuras en este momento fueron Diller, Leonard y De Sauze.

Durante la segunda guerra mundial el enfoque de la armada, el enfoque audio-lingual recurrió a nuevas ideas de la lingüística descriptiva y sobre las nociones de la psicología conductista, especialmente las ideas del conocimiento operante y la modificación conductual. La opinión de lo que los estudiantes necesitaban consistió en un aprendizaje inductivo, principalmente de la comprensión y el habla, a través de la formación, hábitos basados en ejercicios de estímulo-respuesta como patrón y transformación. Notables figuras en este enfoque fueron Fries y Lado.

Desde los sesentas es cada vez más importante la opinión de los estudiantes de lo que necesitan aprender para comunicar sus propias intenciones personales. El enfoque comunicativo, se centra en la necesidad de los estudiantes para expresar significados que son importantes en sus vidas. Este enfoque asume que la enseñanza del lenguaje puede utilizar ambos aprendizajes, inductivo y deductivo, basándose en lo que ya se conoce del análisis natural del discurso sobre los semánticos y los pragmáticos, para encontrar la necesidad particular en los objetivos de los aprendices.

Lo que los estudiantes necesitan es tener las cuatro habilidades: leer, escribir, comprender y hablar, cada una de las cuales pueden ser enfocadas desde una perspectiva comunicativa. Los enfoques mencionados aquí no quieren decir que están en una lista definitiva. Otro movimiento importante que define lo que los estudiantes necesitan aprender se ha pasado por alto (por ejemplo no se menciona la clave del enfoque cognoscitivo) Además la enseñanza del idioma es

un campo dinámico que sin duda continuará para producir nuevas y emocionantes formas de definir lo que los estudiantes necesitan.

Tal vez la instrucción basada en el contenido emergerá como el enfoque dominante o tal vez el enfoque de la comprensión lo hará. Los enfoques, o maneras de definir las necesidades, enlistados en la tabla 1.3 han sido limitadas deliberadamente para estas las cuales se consideraban consensos desarrollados en el campo de la enseñanza del lenguaje en un tiempo o en otro.

La cosa más importante para recordar es que un enfoque es una manera de definir lo que los estudiantes necesitan aprender.

Formas de presentación: Técnicas.

Las técnicas son una forma de presentar el lenguaje a los estudiantes. Las técnicas forman una categoría de actividades de enseñanza que parecen relativamente independiente de los enfoques y programas de estudio por ejemplo una variedad de técnicas puede ser utilizada para presentar un programa de estudio estructural basado en el enfoque directo.

Claro que, el enfoque usado es para definir las necesidades del aprendiz y los programas de estudio seleccionados servirían para la organización de materiales, las técnicas son escogidas por los maestros en el lenguaje individual para presentárselos a los estudiantes.

Normalmente, se escogen las técnicas porque representan la manera de presentar el material para el lenguaje en el cual el maestro siente que va a hacer el mejor para un buen número de estudiantes, esto significa que los maestros habitualmente quieren maximizar la eficiencia en el aprendizaje. Existe un desacuerdo considerable de cómo ir maximizando este proceso complejo, con el

cual se explica porque un número diferente de técnicas han aparecido con los años.

En la tabla 1.4 se ofrece una lista de algunas técnicas que se encontrarán en Rivers y Temperly (1981) Estas técnicas sirven solamente como ejemplos. Hay muchas otras formas de ir presentando el lenguaje a los estudiantes. Tal vez un maestro escoge cantos de Jazz ( Graham 1978) para comenzar en cada clase, entonces cambia dando una conferencia sobre el lenguaje, haciendo dicotomía para comprender y escribir de manera fluida y continuar con un proyecto que involucre el drama.

Los cantos de Jazz, la conferencia y el drama son formas de presentar el lenguaje. Existen muchas actividades en la enseñanza que podrían ser etiquetadas como técnicas y todas son formas de presentar el material a los estudiantes.

**Maneras de practicar el lenguaje mediante ejercicios.**

La línea entre técnicas y ejercicios es decir la forma de presentar el lenguaje y la manera de practicarlo, es algunas veces una línea muy delgada. En una buena enseñanza, la presentación y la práctica pueden ser indistinguibles, al menos para los estudiantes involucrados, la manera de cómo el maestro presenta el lenguaje a los alumnos y la forma en que los ellos lo practican, esperando aprender o adquirir algo nuevo.

Sin embargo, estamos en el negocio de la enseñanza de un idioma y puede por la tanto puede beneficiar la forma de desarrollar las actividades en el salón de clases en términos de estas dos categorías distintas para mejorar la manera de presentar el lenguaje y la forma de practicarlo de nuestros estudiantes.



Tal vez la mejor manera de separar estas dos actividades es pensar los ejercicios como las actividades que podrían ser utilizadas para examinar o evaluar a los estudiantes después de que una lección o unidad se termine, mientras que las técnicas probablemente no sean usadas en una evaluación.

Sin embargo habrá ocasiones en que los ejercicios se hayan utilizado en la presentación y en la práctica del lenguaje como un procedimiento para demostrar predecibilidad como en una estrategia de la lectura y entonces sea utilizada para practicar esa estrategia. El hecho de que las técnicas y los ejercicios no sean 100 por ciento categorías discretas no reducen el valor de mirarlos como dos diferentes tipos de actividades.

Las diferentes maneras de practicar un lenguaje son constantemente más numerosas y diversas que las formas de presentación. Estos ejercicios pueden incluir actividades como el dictado, trabajo en equipo, grupos de trabajo, problemas razonados, realizar tareas y lo que deseen.

#### Resumen de los componentes de la currícula

Dada su naturaleza política de lo que los maestros individualmente hacen, se considera que entre más político desarrollen el currículo es más impredecible que el maestro esté más involucrado.

La currícula desarrolla una serie de actividades que contribuyen al crecimiento en los consensos del personal docente, la facultad, la administración y los estudiantes. Esta serie de actividades curriculares proporcionaron una estructura que ayude a los maestros a realizar una combinación en las actividades de enseñanza que sean más convenientes con sus juicios profesionales para una

determinada situación, esto es una estructura que ayude a los estudiantes a aprender tan eficientemente como sea posible una situación determinada.

En cierto sentido el proceso del diseño de la currícula podría ser visto como un invento para la gente y el papel de las operaciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje.

Históricamente el diseño de la currícula de los modelos del lenguaje, ha experimentado una considerable evolución, una evolución refleja en los modelos y en la circulación de gráficas por varios autores para representar los diferentes procesos en el diseño de la currícula en los últimos 30 años.

**Metas y objetivos.**

Una consecuencia lógica que determina la necesidad de un grupo de estudiantes de lenguajes es la especificación de las metas, esto es la declaración general sobre lo que debe ser alcanzado para lograr y satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Por ejemplo, si un grupo de estudiantes japoneses estuvieran aprendiendo inglés como segundo idioma con el fin de prepararse para estudiar en las universidades Norteamericanas. Una meta, podría ser prepararlos para que sean capaces de escribir de escribir sobre algún período determinado. Realizando estos escritos los alumnos desarrollan una tarea relacionada con el lenguaje que los estudiantes pueden necesitar una vez que empiecen sus estudios en los Estados Unidos y esta tarea puede ser expresada como una meta

Los objetivos por otro lado son declaraciones precisas sobre el contenido o habilidades de los estudiantes que por otra parte pueden conseguir una meta en particular. Por ejemplo, para escribir un escrito sobre algún período los estudiantes

podrían primero desarrollar algunas habilidades esenciales en la biblioteca, una de estas habilidades sería de encontrar un libro en la biblioteca.

Para lograr esto el estudiante necesitaría sub-habilidades: para encontrar un libro por medio de las tarjetas en el catálogo, localizando el código del libro y encontrando el libro por medio de su código en el estante.

La diferencia entre metas y objetivos claramente depende del nivel de especificidad, la línea divisoria entre ellos no son siempre claras. Sin embargo la distinción probaría la utilidad en la planeación y mantenimiento en los programas de lenguaje.

Pruebas de Lenguaje.

El paso lógico en el desarrollo de la currícula es el de las de las pruebas basadas en metas y objetivos de programas. Esto no es precisamente un paso sencillo. Las metas y los objetivos de un programa pueden requerir un extenso desarrollo de las pruebas para diferentes propósitos dentro de un programa.

Este método para desarrollar las pruebas requiere del uso de dos diferentes tipos de exámenes: exámenes de norma referenciada deseando comparar el desempeño relativo de cada uno de los estudiantes, y los exámenes de criterio referenciado para medir la cantidad del material del curso que cada estudiante ha aprendido.

Estos dos tipos de pruebas pueden entonces usarse para diferentes propósitos dentro del programa, desarrollando una considerable cantidad de trabajo. Para la planificación de la currícula los dividendos son enormes en términos de lo que pueden aprender sobre las dos etapas previas en el proceso del desarrollo de la currícula. ( esto es, los análisis necesarios, metas y objetivos)

Para aprender tanto como sea posible sobre las necesidades así como de los primeros objetivos en el proceso, los encargados de impartirlo pueden minimizar la pérdida con frecuencia del desarrollo de materias.

Desarrollo de materiales.

Los encargados de la currícula con al menos un grupo de análisis preliminares, objetivos y pruebas en mano están en una posición inusual siendo capaces de tratar racionalmente con el problema de los materiales. Es muy fácil adoptar, desarrollar o adaptar materiales para un programa que está muy bien definido de acuerdo a un análisis de necesidades, objetivos y pruebas.

¿Pueden los materiales actuales ser adaptados para cubrir las necesidades de los estudiantes? ¿O si no hay materiales listos y disponibles deberían ser creados? O deben los materiales ser adaptados para encontrar las necesidades de los estudiantes y los objetivos de los programas.

Teniendo muy claro que el análisis de necesidades, objetivos y pruebas serían de una ayuda considerable para los encargados en el proceso del desarrollo de materiales.

La enseñanza del lenguaje.

Contrariamente a lo que pudiera a primer vista parecer verdadero, el sistema defendería el desarrollo de la currícula para permitir a los maestros más libertad que la usual en el salón de clase para enseñar lo que sientan que es adecuado. Los maestros y los estudiantes deben estar conscientes de los objetivos para un curso determinado y como las pruebas serán conducidas al finalizarlo.

Para poder terminar todo esto los maestros necesitan apoyo pero además estar involucrados en el proceso y la revisión de la currícula. Por lo tanto los objetivos,

pruebas y materiales desarrollados deben de ser todo un esfuerzo de grupo, con la paciencia, tiempo y energía disponible con cada uno de los involucrados en el programa. Esta clase de ayuda puede facilitar a los maestros a realizar un trabajo mejor para lo que fueron contratados: para la enseñanza

Dando este apoyo razonablemente a los programas de alto nivel, el maestro puede estar sólo para concentrarse en los medios más efectivos para la enseñanza de los cursos que tiene a la mano. Solamente el maestro debe hacer juicios sobre los estudiantes en particular en una clase dada.

Estos juicios pueden ser muy importantes así como que el maestro trate con las innumerables cognitivas, afectivas que están interactuando para los estudiantes de manera particular, en un tiempo determinado. En la clase a través de esta complejidad conscientemente o no, y modificando los enfoques, programas de estudio, técnicas y ejercicios, el maestro puede adaptar y maximizar el aprendizaje de la clase en su totalidad, además del aprendizaje de sus miembros individualmente.

Estas son tareas exigidas que los maestros no deben estar esperando para realizar su propio análisis de necesidades de objetivos como la creación de pruebas, que adopten y desarrollen materiales. Los maestros deben apoyarse en sus trabajos para cualquier grado que sea posible.

¿Cómo se aprenden los idiomas?

Noam Chomsky, logró formular la hipótesis del LAD (Ingenio de Adquisición de Idiomas) en 1964 para explicar el lenguaje humano. Actualmente el LAD es universalmente aceptado por los psico-linguistas

Muchos jóvenes hablan y entienden el idioma, incluso más de un idioma. Pero estos jóvenes no aprendieron su idioma lo adquieren con sus LADS.

Stephen Krashen (1982) fue el primer psico-linguista que ha intentado explicar, con un modelo, como funciona el LAD para que podamos manipular los parámetros con el fin de que los adultos podamos optimizar nuestra adquisición de ideas.

Krashen supone que el LAD del adulto sigue intacto y tan operativo como el LAD del niño. Además observa que el LAD funciona procesando grandes cantidades de input. El input debe ser comprensible para que el LAD adjudique las funciones gramaticales y el significado semántico a las formas ( palabras, expresiones, prefijos, sufijos, etc.) del nuevo idioma.

Todo esto lo hace el LAD de forma subconsciente mientras atiendes a los mensajes. Y además, el LAD no se degenera con la edad. Si todo el mundo tiene un LAD y todos los LADS son iguales de eficientes ¿Cómo explica Krashen el evidente hecho de que incluso con exactamente el mismo input al mismo nivel de comprensibilidad, dos personas adquieren a velocidades diferentes?

Krashen explica que hay un filtro entre nuestros órganos de percepción ( ojos al leer y oídos al escuchar) y nuestro LAD. Lo llama el filtro afectivo. Este filtro puede estar más grueso, menos input llega al LAD y el LAD adquiere menos. A más delgado, más adquisición. Lo llama "afectivo" porque su grosor depende de un sinnúmero de factores psicológicos. Por ejemplo, quién tenga un alto grado de etnocentrismo (no puede ver a los ingleses) cualquier input que reciba en inglés choca con un filtro afectivo gordo ya que el lenguaje es la manifestación más esencial de una cultura.

Si una persona se cree "negado" para los idiomas, su filtro afectivo tenderá a estar bastante gordo. La motivación es otro factor que influye de una manera bastante constante con el filtro afectivo.

Luego hay factores puntuales. Por ejemplo, si no te gusta hacer crucigramas en español y el profesor te pone crucigramas en inglés, el input de las definiciones del crucigrama se va a encontrar con un filtro afectivo cerrado o grueso

Si el profesor trae un artículo sobre moda, algunos hombres pueden leerlo con un filtro grueso. Si el artículo fuera sobre pesca a mosca, probablemente todos lo leerían con filtros gruesos.

Los bilingües dedican distintas áreas del cerebro para su propio idioma y un segundo idioma.

Los investigadores del Memorial Sloan-Kettering Cáncer Center encontraron que las personas bilingües que adquieren un segundo idioma de jóvenes, tienen distintas áreas en el cerebro asociadas con su primer idioma y un segundo idioma.

Un segundo idioma adquirido durante la adolescencia está representado en el cerebro separado del área de su primer idioma, "explica el autor Joy Hirds PhD director del laboratorio del Memorial Sloan-Kettering" pero cuando ambos idiomas son aprendidos al mismo tiempo a temprana edad en la vida, estos están representados en la misma área

Programa de curso.

En términos generales, un objetivo es la expresión de la finalidad de un proceso, en este caso el de enseñanza y aprendizaje. Interesa diferenciar dos niveles de objetivos: el objetivo general de un curso y el objetivo de unidad.

El objetivo general de un curso, es una finalidad específica derivada del perfil de egreso propuesto por la institución. Por lo tanto son elaboradas en el momento del diseño (o rediseño) del plan de estudios y debe ser retomado al elaborar el programa del curso.

En relación con los objetivos de la unidad, una vez seleccionadas las ideas básicas y los hechos específicos (contenido) y cuando ya se han estructurado estas unidades, se cuenta con una parte necesaria para redactarlos. Además es necesario precisar el nivel de conocimiento y el tipo de comportamiento esperado en el alumno. Esto puede hacerse mediante un verbo. Entendiendo así, el verbo es la acción u operación a realizar por el sujeto para conocer el objeto de aprendizaje.

Existen taxonomías que proponen listas diferenciadas de verbos dependiendo del nivel de complejidad en el proceso de conocimiento. En el área cognoscitiva, la mayoría coincide en el siguiente orden, de los niveles más sencillos a los más elaborados: 1) conocimiento, 2) comprensión, 3) aplicación, 4) análisis, 5) síntesis, y 6) evaluación.

Al precisar el comportamiento se recomienda cuidar la congruencia entre los verbos de cada unidad tomando en cuenta los niveles de logro pretendidos, es decir, si el objetivo general del programa propone llegar hasta el nivel de aplicación, las unidades "deben" seleccionar las actividades de la taxonomía que refiere a la aplicación, esto es, algunas de las listas de conocimientos y otras de la comprensión.

Mapa de contenido académico.



Un mapa de contenidos académicos establece una jerarquía de conceptos y sus relaciones (entendiendo por contenido académico del conjunto de conocimientos, habilidades y actividades que comprende un curso)

Se trata de hilvanar una red conceptual que permita visualizar las divisiones temáticas del programa y facilite la toma de decisiones sobre su contenido y estructura. Sin embargo como posteriormente se explicará, una vez decidido el contenido ( el qué) y su forma, se cuenta con la "panorámica" para decidir y estructurar el método (el cómo) para enseñarlo.

Las partes del mapa deben contener un orden lógico.

Puede ser construido siguiendo una jerarquía vertical o colocando el concepto principal en el centro y extendiendo los demás alrededor de éste Existen diversas maneras de elaborarlo, según Novak (1988) entre las características que tienen los mapas de contenido bien contruidos están:

- Parten de una idea principal.
- La idea principal se ramifica en conceptos generales relacionados.
- Los conceptos generales pueden ser subdivididos en conceptos más específicos.
- Los conceptos específicos se ilustran con ejemplos.
- Las relaciones entre conceptos se asocian con palabras enlace, las cuales frecuentemente son verbos, frases o preposiciones.
- Todos los conceptos pueden asociarse en determinado momento
- Dos conceptos y su palabra eslabon, tomados aisladamente, pueden formar una frase de gran significado.

- Se usan eslabones cruzados para concertar el mapa en dos patrones distintos.

Con el mapa de conceptos, habilidades y actitudes ya relacionados, se ubican las separaciones o divisiones pertinentes de los temas para integrar y delimitar unidades, cuidando también, su orden dentro del programa del curso.

Como una forma de organizar jerárquicamente los conceptos contenidos pueden utilizar los dos niveles que propone Hilda Taba (1976):

1. Las ideas básicas que tienen la característica de ser más abarcativas, más generales y explican una serie de fenómenos o hechos.
2. Cuando los hechos específicos tienden a ser más descriptivos, más particulares, su relación puede no ser muy cercana, pero si deben ser interpretados dentro las ideas básicas.

Se sugiere este procedimiento de exposición gráfica del contenido de un programa porque obliga a precisar los argumentos que justifican la selección y organización del contenido, y permite ponerlo en discusión con otros enriqueciendo la propuesta original. También cuenta con la ventaja de ubicar, de manera ilustrativa, al estudiante con los nuevos contenidos a cursar.

**Método:** estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los momentos más creativos en el diseño del programa de un curso, es la propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje plasmadas en la estructura del mismo.

El término estrategia- tomado del discurso militar-alude al "arte" de anticipar posibles actuaciones de otros, para decidir las propias. Atendiendo a las ideas

anteriores sobre la enseñanza y el aprendizaje, la(s) estrategia(s) de la enseñanza se concretan en acciones o actividades del maestro para la transmisión y el análisis de un conocimiento, y la(s) estrategia(s) de aprendizaje en el proceso individual del alumno, que implican acciones o actividades "visibles e invisibles" para aprender algo. Por lo tanto, la(s) estrategia(s) de enseñanza son unas y las de aprendizaje son otras.

De manera general puede decirse que "la estrategia de enseñanza" es por excelencia la promoción de una forma de pensamiento autónomo en los alumnos y "la estrategia de aprendizaje" es la de aprender a aprender.

En la construcción del programa, las actividades diseñadas deben considerar este proceso individual de conocimiento, lo cual significa determinar con anticipación las actividades más adecuadas para el tipo de objetivos, de alumnos, tiempo, etc. Y la secuencia pertinente. En este sentido, la planeación del programa por parte del maestro, se convierte en una actividad de enseñanza original y creativa dentro de su estrategia general.

Por otra parte, las actividades propuestas en cada unidad "deben" ser guiadas por ese principio de aprender a aprender, y ser pertinentes, adecuadas al plan de estudios, al programa del curso y al estudiante. Para organizar las actividades de cada unidad se recomienda considerar cuatro etapas en orden consecutivo: 1) diagnóstica, 2) introducción o encuadre, 3) desarrollo, y 4) evaluación, aplicación o generalización.

Precisar las actividades del maestro y sus alumnos en cada etapa permite evaluar sobre la marcha del programa su necesidad y suficiencia, ayudando a planear la evaluación del proceso de aprendizaje y el de la propia enseñanza.

## Recursos.

Con relación a los recursos es importante considerar todas las condiciones indispensables para la puesta en marcha del programa esto es, bibliografía, medios tecnológicos (videos, audio-casetes etc.) formatos para la ejecución de actividades: guías, cuestionarios, cuadros sinópticos, el tiempo requiendo por el curso, el lugar donde se desarrollará, etc.

## Evaluación.

En sentido amplio y general, evaluar implica recabar juicios de valor sobre "algo" con la intención de mejorarlo, en este caso ese "algo" sería el proceso de enseñanza- aprendizaje, esto quiere decir que en primera instancia, la utilidad de la evaluación sería mejorar dicho proceso y de manera secundaria otorgar una calificación.

Es importante detallar que se va a evaluar, en qué momento y cómo, definiendo a la vez con la mayor precisión posible, el referente de la evaluación: los criterios y medios de evaluación en concordancia con las pretensiones.

Tomando en cuenta que, para la elaboración del programa, es necesaria la congruencia de los objetivos con todos los demás elementos (contenidos, actividades, recursos y evaluaciones) se abre la posibilidad de evaluar el logro de estos objetivos a partir de los resultados de las actividades que posean ciertas características previstas.

Tanto en la planeación como en la evaluación se juega con lo deseable y lo posible de un curso y se trata de mantener un equilibrio, que se "muestra" en momento que se pone a operar lo que se planeó

Se recomienda definir criterios y medios para la evaluación en su parte diagnóstica (inicial) formativa (proceso) y sumativa (final) (Arvizu, 1991)

A continuación se dan ejemplos de tres tipos de evaluación. Para la evaluación diagnóstica:

- a) En forma individual contestan un cuestionario sobre expectativas hacia el curso-taller.

La finalidad es contestar con información sobre los alumnos, al inicio del curso o de cada tema nuevo, que permita valorar el programa y hacerle las adecuaciones necesarias por lo tanto no implica calificación.

Ejemplo de evaluación formativa.

Evaluación de la Unidad II:

- Elaboración individual de un ensayo sobre la clasificación de los seres vivos vertebrados ( máximo dos cuartillas)
- Exposición de su trabajo ante el grupo en forma clara y precisa.
- Participación pertinente y asertiva en la discusión grupal.

En este tipo de evaluación se consideran las actividades desarrolladas por los alumnos a través de todo el proceso con el propósito de detectar dificultades y logros de las experiencias de aprendizaje programadas. Implica diferenciar las actividades sujetas a valoración de carácter cualitativo de aquellas que serán objeto de calificación incluso las de exámenes parciales

Respecto a la evaluación sumativa obsérvese el siguiente ejemplo:

Evaluación sumativa.

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| Participación en clase                | 25 puntos |
| Elaboración y presentación de trabajo | 20        |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| <b>Examen parcial de la Unidad 1</b> | <b>10</b>  |
| <b>Examen parcial de la Unidad 2</b> | <b>20</b>  |
| <b>Examen parcial de la Unidad 3</b> | <b>15</b>  |
| <b>Asistencia</b>                    | <b>10</b>  |
| <b>Total</b>                         | <b>100</b> |