



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL
ESTADO DE HIDALGO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACION

P R E S E N T A :
MA. ELENA SILVA ESCAMILLA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

1997



Propuesta de Tesis a desarrollar como prueba escrita de examen para obtener el grado de:

MAESTRA EN EDUCACION

con el tema:

¿Qué factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre grupo dos de la preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo Agosto Diciembre de 1994?

Presenta la Candidata al Grado: **Maria Elena Silva Escamilla**

Institución que expide el Grado: **Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**
Coordinación de Investigación y Posgrado

Septiembre de 1997.

INDICE

	pág.
Introducción	1
Capítulo 1.- Marco Teórico Metodológico y Delimitación del Objeto de Estudio	5
1.1. - Respecto a Institución	11
1.2. - La noción de Currículum	14
1.3. - La concepción de Rol	16
1.4. - La categoría de Sujeto	18
1.5. - El inglés como Segunda Lengua	20
Capítulo II - Historia de la Materia de Idioma Extranjero	34
Capítulo III - Análisis Curricular del Programa de Idioma Extranjero I	55
Capítulo IV - ¿Cómo influyen algunos factores en el enfoque de comprensión de la lectura del idioma inglés?	77
IV.1.-El Sujeto Docente	77
IV.2. - El Proceso Enseñanza-Aprendizaje	83
IV.3. -El libro de Texto	97
Conclusiones	102
Bibliografía	107
Anexos	109

**A mis padres por su
invaluable apoyo.**

**A mi esposo e hijos porque
son la luz que ilumina mi
vida**

**Con mi agradecimiento por su
apoyo académico:**

**Laura Díaz Miranda
Rosa María Torres Hernández**

INTRODUCCIÓN

En una época en que la vertiginosidad de los cambios nos rebasa, sin darnos tiempo suficiente para asimilados y reflexionados, es muy importante que al elegir un tema pensemos no sólo en nuestro interés personal, sino en el aporte que éste pueda dar a nuestro entorno, en este sentido este trabajo se referirá a la materia de inglés porque responde a ambos intereses.

En primer lugar responde a mi interés personal ya que mi gusto por el inglés surgió como un pasatiempo de adolescente al querer entender la letra de algunas canciones, inquietud que me llevó a tomar cursos de inglés en diferentes escuelas particulares. Algunas de esas clases estaban tan enfocadas al aspecto gramatical que por poco matan mi gusto por el idioma convirtiéndolo en aversión; sin embargo, al tener la experiencia de estar en clases más dinámicas que permitían un uso comunicativo del idioma pude reafirmar mi deseo e interés por aprenderlo. Más tarde cuando me convertí en docente de inglés, traté de ponerme en el lugar de los alumnos y consideré un reto lograr que las clases de idioma dejaran de ser sinónimo de horas de aburrimiento implementando una variedad de dinámicas de grupo, no tengo la certeza de haberlo logrado, pero sí de haberlo intentado. Hoy, cuando han pasado los años y descubro que aun se siguen dando clases que se centran solo en aspectos gramaticales me invade una sensación de frustración y un creciente deseo por tratar de cambiar esa realidad. El tema elegido responde a mi interés ya que al formar parte durante once años de la planta docente del área de inglés de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) siento la necesidad y compromiso personal de trabajar una temática que se relacione con esta área.

Elegir un tema que se relaciona con el ámbito en donde me he desempeñado laboralmente desde 1986 me trae ventajas y desventajas, ventajas porque tengo elementos para abordar los contenidos o idea de qué personajes pueden aportar información relevante al tema; desventajas porque al hablar de una problemática en la que me hallo inmersa representa

para mí una dificultad al tratar de (re)pensar lo cotidiano, luchando con mis prejuicios, tomando distancia del objeto de estudio y asumiendo que al ser objeto y sujeto de él tengo necesariamente una postura con respecto al mismo.

En segundo lugar, el tema seleccionado responde al interés de la institución ya que hay varios hechos que denotan que la materia es importante para la misma; entre ellos cabe destacar el notable proceso de expansión de la planta docente de inglés a partir de que se adopta esta materia como obligatoria a nivel profesional en todas y cada una de las carreras a cursar en el nivel licenciatura, así como de la consolidación del estatus de la materia manifestado por ejemplo en la creación de un centro de autoacceso.

Ante la escasez de trabajos de investigación en el campo de las ciencias sociales que existe en la UAEH la tentación inicial era elegir un gran tema donde se pudiera describir todo, sin embargo una vez superado este ingenuo deseo y pensando en mis posibilidades actuales, en este trabajo me encuentro comprometida a elegir un tema que aún cuando sea un estudio en caso pueda aportar un granito de arena y sea como una pieza del gran rompecabezas que es la institución. De esta forma se pretenden aportar algunos elementos para que sumando esfuerzos se empiece a dar cuenta de cómo funcionan en lo específico cada uno de sus niveles y cada una de sus asignaturas; quizás esto permita colaborar en la construcción de la memoria histórica de la institución o inclusive pueda ser retornada como base para la toma de decisiones que incidan en su mejoramiento.

El presente trabajo fue elaborado con el propósito de analizar algunos de los factores que posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura del idioma inglés en el tercer semestre grupo DB de la Escuela Preparatoria Número Cuatro durante el semestre agosto-diciembre de 1994. Este estudio en caso tiene la pretensión de ser un botón de muestra que brinde información acerca de qué y cómo se enseña la materia de Idioma para reflexionar sobre las implicaciones que esto trae al proceso enseñanza aprendizaje tanto desde el plano del deber ser como desde el es.

Este trabajo se organizó en cuatro capítulos. El primero consiste en la explicitación del marco teórico metodológico a partir del cual se estructura el objeto de estudio y se analizan categorías como institución, rol, sujeto y currículum que pernean a lo largo de todo el trabajo; también se abordan algunos elementos teóricos respecto a la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, que servirán tanto para fundamentar el análisis del enfoque de la materia planteado en el programa, como para analizar algunas de las implicaciones que este enfoque trae al proceso de enseñanza aprendizaje, aspectos a trabajar en los capítulos subsecuentes.

El segundo capítulo está conformado por una breve historia de la materia de idioma en el nivel bachillerato de la UAEH y obedece al intento de describir cómo, cuándo y por qué surge y permanece esta disciplina en la enseñanza del bachillerato así como el momento en que surge el enfoque de comprensión de lectura que se halla vigente. Este capítulo fue dividido en tres periodos que obedecen a tres momentos claves en la historia de la materia de idioma. El primero abarca de 1869-1876 y explica el surgimiento tanto de la institución como de los idiomas en ésta; el segundo va de 1877-1970 y nos permite explicar cómo en el proceso de conformación del estado mexicano y de la educación superior el inglés y el francés aparecen en planos semejantes en la impartición de la materia; y el tercer periodo abarca de 1970 a 1997. Este es un periodo de múltiples cambios que provocan una distinta conformación social de la que forma parte la educación universitaria y nos muestra cómo el inglés consolida su postura como conocimiento válido a ser enseñado en el bachillerato y el momento en que surge el enfoque de comprensión de lectura.

En el tercer capítulo se realiza un análisis del enfoque y los contenidos del programa de Idioma 1 para ver cuál es la apuesta de la institución respecto a la materia, el ideal que la institución plantea en tomo al enfoque; los objetivos que se propone alcanzar, los contenidos que propone movilizar para lograr dichos objetivos, qué tipo de evaluación propone realizar, qué tipo de docente y de alumno considera necesarios, qué auxiliares y recursos didácticos propone, qué aspectos pedagógicos considera necesario movilizar, qué bibliografía sugiere. Cuál es, en suma, la apuesta de la institución en el plano del deber ser.

En el cuarto capítulo se bosquejan algunos elementos que se relacionan con la práctica curricular tales como el- sujeto docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el libro de texto para ver si posibilitan, obstaculizan o son indiferentes al enfoque de comprensión de la lectura en el tercer semestre grupo dos de la preparatoria número cuatro durante el semestre agosto-diciembre de 1994. Finalmente se explicitan algunas conclusiones y se identifican algunas problemáticas.

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

En la realización de esta investigación se recurrirá al enfoque de investigación etnográfica en educación. Esto implica describir los criterios epistemológicos asumidos. Se parte de la concepción de que es el sujeto el que pretende conocer al objeto de estudio y no le es posible aprehenderlo en su totalidad; y para tratar de explicarlo este sujeto construye su objeto de conocimiento haciendo un recorte de la realidad y de la totalidad; por lo tanto conocer es construir.

Hay dos formas de concebir los datos que emplea el investigador cuando recurre a la etnografía como "dato empírico" o como construcción. Se asume la segunda postura y se aceptan las palabras de Verónica Edwards:

No se trata de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría; se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas¹

Para construir el objeto de estudio a abordar se empieza por ubicar que el tema se relaciona con la institución denominada Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. La UAEH es una institución porque cumple con una función social que consiste en brindar a los alumnos los elementos para que se formen como profesionistas en diferentes ramas que habrán de desempeñarse en la sociedad y dentro de ese proceso de formación figura el nivel

¹ Edwards, Verónica., *Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar en la Escuela Primaria DIE*, Cuaderno No. 19, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, p.-23

bachillerato que es antecedente indispensable de toda carrera profesional. Es precisamente el bachillerato el nivel en el que se centra la atención en este trabajo.

Inicialmente se pretendía desarrollar este trabajo en las preparatorias uno, tres y cuatro de la Universidad, sin embargo dadas las condiciones en las que éste se desarrolló fue preciso recortar el universo de estudio en el espacio y en el tiempo acotándolo a un estudio en caso que tuvo lugar en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el semestre agosto-diciembre de 1994.

Las razones para haber elegido esa preparatoria y ese grupo fueron fundamentalmente la preocupación por una relativa objetividad, pues tenía aproximadamente tres años que no prestaba mis servicios en esa escuela y respecto al grupo, la decisión fue tomada porque no conocía al maestro lo que lo hacía más novedoso e interesante desde una óptica personal.

No obstante haber definido el semestre y el grupo las relaciones que se dan en éste se vuelven peculiares según la materia que estén abordando ya que la relación con los contenidos de diez asignaturas diferentes y con diez sujetos docentes con personalidades y estilos distintos genera intercambios específicos al interior del grupo que difícilmente pueden ser generalizables, por lo que en este trabajo se incursionó en una temática que se relaciona con la materia de Idioma Extranjero I en el tercer semestre grupo dos de la Escuela Preparatoria Número Cuatro de la UAEH durante el semestre agosto-diciembre de 1994.

Se optó por enfocarse en la materia de inglés, esa materia muchas veces soslayada por los alumnos y considerada como un molesto requisito dentro del currículum esa materia que para los directivos puede ser atendida por alguien que impartiendo otra materia tenga alguna idea de ella o que al no existir ninguna otra opción puedan dar "aunque sea inglés". Inglés que de forma conjunta con la computación son un símbolo de dominio de los dos

lenguajes que actualmente son requisito indispensable para competir en terrenos académicos y laborales a nivel nacional e internacional.

La función social específica de la UAEH será entonces coadyuvar en la formación de profesionistas a través de la transmisión del conocimiento pedagogizado que generan las diferentes disciplinas. En este caso se analiza la función del bachillerato de la UAEH en el proceso de socialización del conocimiento de la comprensión de la lectura en el idioma inglés que es generado por los especialistas del campo. Para buscar este sentido se realiza un breve recorrido a la historia de la materia de Idioma Extranjero en el que se trata de contextualizar a nivel internacional, nacional y estatal' cómo, cuándo y porqué surge y permanece esta disciplina en la enseñanza del bachillerato, así como el momento en que se implementa el enfoque de comprensión de lectura que se encuentra vigente.

En el empleo del concepto institución se recurre al concepto de Berger y Luckmann² que permite ver cómo se constituyen las instituciones así como el entramado que se genera en los sujetos docentes, alumnos, directivos y personal que trabaja en el nivel bachillerato de la UAEH y que se externalizan en su accionar en su práctica cotidiana y a su vez internalizan las creencias de cómo esas prácticas deben ser.

En los capítulos tres y cuatro se analiza el deber ser, que se plasma en el programa, o en el libro de texto, pero también el deber ser que el docente ha hecho suyo, su versión personal que ha internalizado; y también se analiza la forma en que el docente realiza el proceso enseñanza-aprendizaje, la forma en que externaliza su acción, el elemento funcional de su práctica que no necesariamente se corresponde con lo que ha internalizado como deber ser.

Dado que las instituciones escolares en general, y la UAEH en particular, definen su proyecto educativo a través del currículum se analizan las diferentes fases del currículum de

² Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La Construcción Social de la Realidad*; 1 a. Ed. 1968 Amorrurto Editores, Buenos Aires, (Décima Reimpresión, 1991)

la materia de Idioma Extranjero I; a saber la fase del proyecto y la fase de la práctica curricular.

La fase del proyecto plasma el deber ser y en ella se analiza qué entiende la institución por comprensión de la lectura, qué contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, sistema de enseñanza y evaluación, qué libro de texto propone movilizar con el enfoque de comprensión de lectura. En la realización de este análisis se recurre a teóricos del currículum tales como Ralph W. Tyler y César Coll; así como de teóricos de la enseñanza del inglés como segunda lengua como Widdowson, Bolitho y Flavell entre otros, que servirán tanto para fundamentar el análisis del enfoque de la materia planteado en el programa, como para analizar algunas de las implicaciones que este enfoque trae al proceso enseñanza aprendizaje, aspectos a trabajar en los capítulos subsecuentes.

La segunda fase del currículum comprende la práctica curricular y esta práctica es mucho más que la simple ejecución de lo expresado en el proyecto, es donde los docentes transforman en actividad el quehacer docente agregando ideas, creencias y valores impregnándoles su huella personal y la del grupo social al que pertenecen; la práctica curricular se vuelve así una compleja madeja de elementos difícil de comprender.

Para indagar acerca de la puesta en marcha del currículum en el capítulo cuatro se realiza un análisis del sujeto docente, del proceso enseñanza aprendizaje y del rol que juega el docente en ese proceso así como del libro de texto y para ello se hace un movimiento de ida y vuelta del deber ser, al plano de lo real, el que concretiza en un estudio en caso que tendrá lugar en el tercer semestre grupo dos del semestre agosto diciembre de 1994 en la escuela preparatoria número cuatro de la UAEH. Debido a que son los sujetos los que hacen funcionar la institución UAEH desde todos los puntos de vista abordados porque crean e institucionalizan las formas de ser y de hacer, son los sujetos los que inventan y re inventan la sociedad, el concepto de sujeto de Agnes Heller³ permite delinear la imagen de los actores ideales que en el proyecto curricular existen en la institución, así como confrontada

³ Heller, Agnes; Historia y Vida Cotidiana; 1 a. Ed. en alemán Berlín, 1970, Grijalbo, Barcelona, 1971.

con los sujetos reales que ponen en marcha esta realidad curricular en el universo del inglés en el bachillerato de la UAEH; y también se identifica si los docentes se ven inmersos o no en las distintas fases del currículum como las de diseño, puesta en marcha o posibilitación de la estructura curricular. Cómo los sujetos oponen resistencia, aceptan, impulsan o pugnan por innovar el proyecto curricular.

Respecto a la categoría de rol en este trabajo se describen algunas de las características del rol que desempeña el sujeto docente con el objeto de tratar de encontrar las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para este individuo que se desempeña como docente en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro de la UAEH durante el semestre agosto-diciembre de 1994 y cómo el desempeño de su rol se vuelve en facilitador u obstaculizador del enfoque de comprensión de lectura en la materia de Idioma Extranjero 1. También se establece una relación entre el rol del docente que supone el enfoque comunicativo de comprensión de lectura, el rol que supone el programa y el rol desempeñado por el sujeto docente en la práctica del aula.

Ese proceso de confrontación constante entre el deber ser y el es tiene como propósito ver cómo los planteamientos del deber ser plasmados en los programas y los libros por ejemplo, son resignificados por el docente y al imprimirle su sello personal deviene en el es, y cómo algunos elementos tanto del plano ideal como del plano real posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura de idioma extranjero y para ponerlo en práctica, para indagar en las formas de movilizar esas prácticas, cómo el "deber ser" deviene en el es, en el aquí y el ahora.

En este proceso de indagación en el deber ser y el es se utilizan dos de las técnicas que se identifican con la etnografía: la observación y la entrevista porque son puertas de acceso que permiten un acercamiento al objeto de estudio y además de permitir registrar y describir las características del objeto de estudio dan la posibilidad de interpretar las acciones sociales e interpretar el significado y sentido que asignan los sujetos a sus acciones, así

como el significado de la intencionalidad que tiene en el contexto específico de la realización de la acción.

Plenamente consciente de que la elección de los aspectos abordados para analizar su influencia en el enfoque de comprensión de lectura del idioma inglés en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro de la UAEH, son sólo algunos de los muchos que influyen en ese aspecto, se espera que al menos la luz que logren arrojar sobre este aspecto pueda resultar interesante.

Debido a que las categorías de institución, sujeto, rol y currículum estarán presentes a lo largo de este trabajo se hace un análisis de las mismas en este capítulo, también se desarrollan las implicaciones teóricas que el enfoque de comprensión de la lectura conlleva respecto a las teorías de la naturaleza de la lengua, las teorías del aprendizaje, así como las teorías de la enseñanza que este enfoque propone movilizar y serán elementos valiosos que ayudarán a resolver la siguiente interrogante:

* ¿Qué factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo agosto- Diciembre de 1994?

1.1.- RESPECTO A INSTITUCIÓN

En la vida diaria es común que escuchemos el término institución, escuchamos que existen instituciones políticas, económicas o escolares, entre otras. Pero, ¿qué es una institución, desde qué punto de vista se aborda en este trabajo?

Se parte del concepto de institución que Berger & Luckmann aportan desde la Sociología del Conocimiento: "La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución."⁴ Ahora bien, para entender cómo se constituyen esas instituciones, (siguiendo a los autores citados) se describirán los tres procesos a partir de los cuales se instaura la institucionalización: la externalización, la objetivación y la internalización.

No existe una naturaleza humana biológica firmemente estructurada, es decir no existe una conducta innata típica de cómo ser humano.

Solo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (por ejemplo, la apertura al mundo y la plasticidad de la estructura de los instintos) que delimitan y permiten sus formaciones socio-culturales. Pero la forma específica dentro de la cual se moldea esta humanidad está determinada por dichas formaciones socioculturales y tiene relación con sus numerosas variaciones.⁵

Cuando el ser humano nace encuentra un mundo que existía antes de que él naciera, que se le impone objetivamente. La objetivación es el proceso por el que los productos

⁴ Berger, y Luckmann, Op. Cit. p.69

⁵ Ibidem.

externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad. Este proceso se da a través del lenguaje y el aparato cognoscitivo basado en él.

En el proceso de internalización el ser humano introyecta, gracias a su plasticidad y apertura al mundo esa realidad, ese mundo social objetivado vuelve a proyectarse en su conciencia mediante la socialización, mediante su relación cara a cara con los otros, la internalización es el proceso en el que la realidad construida socialmente se impone sobre el individuo, apareciendo como algo dado.

La externalización se refiere a que el hombre se externaliza en actividad y se relaciona con la plasticidad y la apertura al mundo que éste posee, es una necesidad cuasiorgánica, el hombre que es un producto social vuelve a actuar sobre el productor: la sociedad, que existe gracias a la externalización constante del hombre. En este orden de ideas, por ejemplo, el sujeto docente que trabaja en la Escuela Preparatoria Número Cuatro se externaliza en su accionar en su práctica cotidiana objetivándose ya su vez, internaliza las creencias de cómo esa práctica debe ser.

La relación entre el hombre y el mundo social es dialéctica, el hombre y su mundo social interactúan. Sin embargo, muchas veces el hombre accede a la realidad objetivada y pierde de vista que esa realidad social, es construida; vale decir reifica esa realidad. Por reificación se entiende la aprehensión de los fenómenos como si fueran cosas suprahumanas. A través de ella el mundo de las instituciones parece fusionarse con el de las cosas.

Las instituciones no se integran funcionalmente entre sí, esta integración se realiza en los individuos:

Los individuos realizan acciones institucionalizadas aisladas dentro del contexto de su biografía. Esta biografía es un todo meditado en el que las acciones discontinuas se piensan, no como acciones aisladas, sino como partes conexas de un universo subjetivamente significativo

cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente⁶

La idea anterior es de suma importancia debido a que: “Si la integración de un orden institucional puede entenderse solo en términos del 'conocimiento' que sus miembros tienen de él, síguese de ello que el análisis de dicho 'conocimiento' será esencial para el orden institucional en cuestión”⁷ Es en el campo de las representaciones institucionales que posee e el sujeto docente de la preparatoria número cuatro donde se trabaja en este estudio en caso.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es una institución que obedece ciertas reglas de funcionamiento y pretende conseguir de forma explícita y racional objetivos socialmente reconocidos.

En este sentido, la institución denominada UAEH es una institución que de forma racional pretende dar a los alumnos los elementos para que se formen como profesionistas en distintas ramas que habrán de desempeñarse en la sociedad. Es posible apreciar la función que de forma explícita se asigna a la UAEH en afirmaciones como la plasmada en el discurso de inauguración:

Hacia tiempo que en la mente de algunos individuos germinaba el hermoso pensamiento de establecer en esta Ciudad un Plantel de Educación Secundaria, en donde la juventud del Estado de Hidalgo pudiera emprender diversas profesiones, sin los inconvenientes que resultan de tener que ocurrir para ello a puntos distantes de los lugares de su residencia⁸

Se empleará el término institución haciendo uso de ese sentido para referirse a la UAEH debido a que el estudio en caso objeto de este estudio se desarrolla en esta institución.

⁶ Berger y Luckmann, Op. Cit., p.88

⁷ Ibidem.

⁸ Discurso pronunciado por el Sr. Agustín Cárdenas en la inauguración del Instituto el 3 de marzo de 1869.

El conocimiento pedagogizado es socialmente transmitido a través de procesos educativos y estos procesos educativos se desarrollan en instituciones, como la UAEH en las que se desempeñan acciones tipificadas, institucionalizadas de transmisión de conocimientos, ya que la tipificación no solo asegura las acciones a realizar, el qué hacer, sino también cómo hacerlo. Y aún más lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no solo de las acciones, sino también de los actores en las instituciones.⁹

1.2.- LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM

Una institución posee demandas, problemas y necesidades diversas. Las instituciones escolares actuales realizan una apuesta de organizar e integrar racionalmente esas múltiples esferas a través de un proyecto educativo. Dicho proyecto es definido a través del currículum. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo posee también un proyecto curricular que plasma los elementos citados.

Si se considera que el campo del Currículum es un campo en discusión, y de que éste es un término polisémico considero necesario partir de precisar en qué sentido entenderé este término y para ello retornaré la definición planteada por César Coll: "El Currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas"¹⁰

Aún cuando actualmente el diferenciar la fase del proyecto y su puesta en marcha pudiera parecer una obviedad, no siempre fue así, de ahí que se hayan escrito trabajos (Ibarrola, Stenhouse, Coll; entre otros) con la intención de clarificarlo, tal es el caso de Alfredo Furlán quien destaca que "la mayoría de los autores que han reflexionado sobre el

⁹ Berger & Luckmann, Op. Cito

¹⁰ Coll. César; Psicología y Currículum; 1 a. Ed. en Editorial Laia 1987, (Paidós 1991); p. -21

problema del desarrollo curricular señalan la existencia de dos etapas ...la etapa de la elaboración del currículo y la etapa de la puesta en marcha-práctica del proyecto"¹¹

En cuanto a la elaboración del currículum el autor señala que:

se está operando en el terreno de la teoría...construida sobre la base de un conjunto de elementos: una idea acerca de la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica deseable en el futuro profesional, una teoría del conocimiento, una teoría educativa, etc.¹²

Interesa la fase del proyecto curricular porque se desea partir de lo que la UAEH se plantea como deber ser, es decir cuál es la apuesta que hace la institución respecto a la materia de Idioma I, cuál es el enfoque que pretende movilizar, qué tipo de contenidos plantea movilizar para el logro de ese enfoque, qué tipo docente considera como ideal para hacerlo, la manera como propone que esos contenidos sean abordados, durante cuántas horas y sesiones a la semana, el tipo de docente que considera necesario para impartir la materia.

En relación a la puesta en marcha del proyecto se trata, a decir del autor, de que la institución comience a funcionar de acuerdo al currículum planeado, se trata de que el proyecto teórico pase a regular la vida cotidiana de la escuela. Sin embargo la institución real antes que un sistema organizacional de apoyo a un propósito educativo, es un conjunto complejo de personas que interactúan y perciben a la institución de maneras diferentes. Por lo tanto el proyecto curricular, afirma Alfredo Furlán, incide sólo en algunos aspectos de esa vida institucional.

Respecto a la práctica curricular interesa ver en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro durante el semestre agosto-diciembre de 1994 qué factores de la misma limitan o posibilitan el enfoque de comprensión de lectura del idioma inglés.

¹¹ Furlán, Malamud Alfredo; "El Currículum Pensado y el Currículum Vivido"; Jefe Depto. de Ped. ENEP-I

¹² Furlán, Op. Cit. p. -117

Ma. de Ibarrola distingue también la existencia de dos ámbitos que son el proyecto y la práctica en la realidad curricular . La autora alude a los constantes intentos de diferentes autores por inclinarse hacia uno u otro extremo y difiere de esa postura al ubicarse en un punto intermedio entre ambos. Para ello se vale del concepto de estructura curricular con el que pretende: “rescatar la influencia que tienen y el grado de penetración que alcanzan en función de la relación entre las dos dimensiones”¹³

La estructura curricular sería como un permanente vehiculizador del proyecto hacia la práctica real. En la medida en que la práctica curricular reproduce el proyecto y produce lo no proyectado (es decir produce la realidad curricular) trasciende el proyecto y la estructura curricular) pero no es totalmente ajena a ellos. La estructura curricular es una zona dinámica que podrá actuar como mecanismo actualizador del proyecto al devolverle las estructuras de la práctica curricular instituyentes que funcionan con - una lógica distinta o contraria al proyecto.

Ese impacto podrá ser suma o modificación del plan y al ser incorporada se institucionaliza una vez más Ibarrola nos muestra así como se construye socialmente la realidad curricular y el importante papel que en este proceso juega la estructura curricular. En este trabajo tiene especial importancia la estructura curricular porque permite ver qué elementos moviliza la UAEH e identifica como necesarios para lograr que el proyecto llegue a la realidad curricular.

1.3.- LA CONCEPCIÓN DE ROL

Se parte de caracterizar el rol como conductas tipificadas expresadas en pautas específicas de comportamiento. Como lo afirma Agnes Heller: “La vida social más elemental sería inimaginable sin imitación...el hombre es capaz de imitar no solo momentos y funciones

¹³ Ibarrola, Ma . de; Repensando el Currículum, p.-311

sueitas, sino también enteros modos de conducta y de acción¹⁴ Tanto Berger y Luckmann como Agnes Heller acuerdan en que la asunción de roles implica la imitación activa de una secuencia de comportamiento.

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los 'roles', los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar 'roles' los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos 'roles', ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.¹⁵

Esa externalización de los individuos en el desempeño de los roles, así como la internalización de los mismos es una relación dialéctica. Ahora bien, los roles representan el orden institucional desde dos puntos de vista. En primer lugar, representan el rol mismo por ejemplo, dedicarse a dar clases de inglés implica, desempeñar el rol de docente; el individuo no se agota en el desempeño del rol, de hecho este desempeño es solo una parte de las múltiples que componen su vida; pero al dar clase está desempeñando el rol de docente, actúa como docente. En segundo lugar, el rol representa todo un nexo institucional de comportamiento debido a que el ser humano se constituye en su relación con los otros, el rol no es solitario, yo no puedo ser madre si no es en relación a mi hijo, ni puedo ser hermana si no existe "ese otro" en relación a quien puede llamarme así. Se puede hablar del rol de maestro/docente de inglés; como un conjunto de acciones tipificadas que lo diferencian de otros roles, en tanto exista ese otro sujeto alumno de inglés.

Los roles o conductas tipificadas en un mundo institucional tienen una historia que antecede al individuo y que le son explicados a través de diferentes modos de legitimación tanto cognoscitiva como normativa, también surge la necesidad de desarrollar mecanismos de control social.

¹⁴ Heller, Agnes; *Historia y Vida Cotidiana*; 1 a. Ed. en alemán Berlín, 1970. Grijalbo, Barcelona, 1971, p. -124

¹⁵ Berger y Luckmann, *Op. Cit.*, p.98

“El individuo, en virtud de los 'roles' que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no solo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del "conocimiento" apropiado en el terreno de las emociones”¹⁶ De esta forma el docente tiene que adueñarse del conocimiento de un sector específico del bagaje -general de conocimientos que posee la sociedad, no solo en relación a qué enseñar, sino también debe penetrar en las implicaciones cognoscitivas y aun afectivas que atañen a ese rol.

Para la sociología del conocimiento el análisis de los roles resulta muy importante puesto que “...revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos.”¹⁷

En este trabajo me interesa saber en la división social del trabajo de qué forma el docente se adueñó del conocimiento pedagogizado de la materia de inglés, así como de algunas otras conductas que implican el desempeño de su rol de docente en el tercer semestre grupo dos de la escuela preparatoria número cuatro de la UAEH durante el semestre agosto-diciembre de 1994 y cómo el desempeño de su rol se convierte en facilitador u obstaculizador del enfoque de comprensión de lectura en la materia de inglés I.

1.4.- LA CATEGORÍA DE SUJETO

En cuanto a la categoría de sujeto se retorna y asume que va aparejada a la concepción de esencia humana, en la que se acepta que el individuo al nacer no trae un patrón biológico instintual, y está en contra de toda teoría que hable del individuo en específico. El sujeto no es el individuo. Luego entonces, si el individuo al nacer no posee una forma predeterminada

¹⁶ Berger & Luckmann, Op. Cit, p.-101

¹⁷ Berger & Luckmann, Op. Cit, p.-103

de conducta humana ¿cómo es que éste se constituye en sujeto, en relación a qué? La respuesta que Agnes Heller ofrece a esta interrogante se retorna en este trabajo.

Agnes Heller acepta que la alienación es parte de la constitución del sujeto, lo considera un sujeto histórico dominado y subdominado, que interpreta su mundo, un ente concreto que le da sentido, y le concede la posibilidad de elegir frente al rol de tipos de acción posible, aún dentro de estos límites institucionales puede existir la reproducción según Bourdieu, no como repetición de lo mismo, sino como posibilidad de producción constante.

De forma semejante a la que Agnes Heller plantea, para Mariflor Aguilar¹⁸

El sujeto es, así, el punto de cruzamiento de los dos procesos, del proceso de repetición y el de interrupción: está ineluctablemente dividido en la parte que se repite (por estar situado en el espacio reglado) y la parte que interrumpe (por estar atravesada por la fuerza). El proceso de repetición subordina el exceso de lugar, el de destrucción, por el contrario subordina el lugar al exceso. Ninguno de estos dos procesos tiene preeminencia ontológica ni epistemológica, no puede decidirse acerca de cuál de ambos es el término dominante. La emergencia del sujeto es indecible, que no es lo mismo que indeterminado.¹⁹

El sujeto es también recomposición de otro lugar y otras reglas. El espacio situado es inseparable de su concepto, el lugar regulado o se mantiene o se construye, pero es imprescindible para pensar al sujeto. La destrucción lo es de repetición, del efecto de lo mismo, pero otro Mismo se instaura.

¹⁸ Aguilar, Mariflor et al.; *Crítica del Sujeto*; 1a. Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1990, p.-99

¹⁹ *Ibidem*

El sujeto es hablar de lo contingente (lo que puede suceder), el sujeto es hablar de acción, pero esta acción no puede estar explicada en términos causalísticos salvo que se trate de cosificar a la acción humana.

Son los sujetos los que hacen posible la realidad curricular, son los sujetos de la institución UAEH los que se objetivan en actividad, son también los sujetos (docentes, alumnos, directivos) los que tienen en su capacidad de externalización ese margen para plantear el cambio o la reproducción de lo dado. Se buscan las características que poseen a los sujetos que hacen posible la permanente construcción de esta historia universitaria.

1.5.- EL INGLES COMO SEGUNDA LENGUA.

Uno de los elementos que entran en juego en la fase del proyecto curricular de la asignatura de Idioma en el nivel bachillerato de la UAEH es el enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras que está plasmado en el programa de estudios, pero ¿qué es un enfoque? Un enfoque es una forma específica de ver un objeto,...

Un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras abarca tanto teorías acerca de la naturaleza de la lengua como teorías acerca del aprendizaje de esa lengua, por lo que las metodologías para la enseñanza de un idioma se fundamentan explícitamente en una o varias teorías del funcionamiento de la lengua y en teorías sobre cómo se aprende una lengua²⁰

El programa de Inglés I del nivel bachillerato de la UAEH plantea como objetivo:

desarrollar en los alumnos ...la habilidad de comprender textos de lengua inglesa, desarrollando la capacidad de extraer información de los mismos y al mismo tiempo, estructurar en forma simple, enunciados gramaticales;

²⁰ Richard, Jack C. y Rodgers, Ted., "Method: Approach, Design, and Procedure", en *Tesol Quarterly*, volumen 14-2, junio 1982.

utilizando para ello, habilidades aprendidas en clase y estrategias de lectura que permitan identificar las funciones comunicativas de los textos.²¹

Este planteamiento implica la necesidad de analizar el enfoque comunicativo del idioma inglés el cual ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras ya que la comprensión de la lectura que se propone, puede ser considerada como una rama de la enseñanza de lenguas, concretamente llamada inglés para objetivos específicos (ESP en adelante por sus siglas en inglés). ESP es una derivación de la enseñanza de lenguas y puede ser aplicable a la enseñanza comunicativa:

Es importante no considerar ESP como un área separada de la enseñanza de la lengua inglesa ya que forma parte de un movimiento reciente de la enseñanza de la lengua inglesa hacia una esfera con bases más comunicativas para la enseñanza y el aprendizaje. Los enfoques propios de ESP pueden muy bien ser aplicables a la enseñanza comunicativa en otros contextos de la enseñanza de lenguas inglesas.²²

ESP surge cuando se identifica que los alumnos tienen interés y/o necesidad de aprender inglés no como un curso de conocimientos generales, sino para solucionar una necesidad/deseo específico y definido por ejemplo, una telefonista tendrá especial interés en aprender a interpretar los mensajes orales, un técnico querrá saber interpretar los manuales de instalación, operación y reparación de las máquinas que utiliza.

Dado que ESP es una derivación de la enseñanza de idiomas ambas se han desarrollado de manera simultánea. Abordaré ESP debido a que el programa de Inglés I centra su atención fundamentalmente en la lectura. Se considera un ESP que busque la capacidad comunicativa del estudiante, no sin antes aclarar que hay otras posturas respecto a ESP que van desde considerado como un propósito meramente utilitario que ha llevado a pensarlo

²¹ Academia de Inglés., Programa de Estudios de Idioma I Bachillerato de UAEH; 1993, p.-4

²² Bolilho and Kennedy Flavell, Englishfor Specific Purposes, la. Ed. 1984, Macmillan, p.-7.

como entrenamiento y no como educación, hasta aceptarlo como proceso educativo que figura en el enfoque comunicativo.

Concebido como entrenamiento se ha afirmado que ESP es solo competencia comunicativa: El eventual uso práctico en el cual el lenguaje será utilizado para lograr propósitos académicos y ocupacionales.²³ Entendiendo el concepto de competencia comunicativa... de acuerdo a la existencia de reglas de conducta predeterminadas como si el uso del lenguaje consistiera en boletos de canje de tipos de estructuras del conocimiento.²⁴

Sin embargo los cursos de ESP se pueden situar en un punto determinado de una recta cuyos extremos son el entrenamiento, por un lado, y la educación por el otro. Los objetivos de muchos cursos de ESP no se pueden limitar al entrenamiento debido a varias causas:

* Es imposible establecer un determinado código, pues siempre existirá el problema de que pueda ocurrir una situación que no haya sido contemplada en la descripción.

* La competencia comunicativa no llena los requerimientos de los estudiantes. La adquisición de un nivel de procedimientos es imprescindible para dar solución a todas aquellas situaciones nuevas que se presentan, para las cuales no hay fórmulas preestablecidas.

Es obvio que un curso para alumnos de bachillerato, cuyas expectativas académicas pueden representar un sinnúmero de situaciones comunicativas a resolver, el entrenamiento los limitaría a escasas situaciones preconcebidas mientras que la educación les proveería de una serie de herramientas y habilidades aplicables a resolver situaciones no previstas.

²³ Widdowson, H. G., *Learning Purpose and Language Use*, De. Oxford University Press, Londres, 1983, p._6

²⁴ Widdowson, Op. Cit., pp.-7-8

De esta forma en este trabajo se considera ESP desde un enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés en el nivel bachillerato de la UAEH. El enfoque comunicativo parte de considerar como teorías de la naturaleza de la lengua a la Gramática Generativa Transformacional, la Gramática Nociónal Funcional, el Registro de la Lengua y el Análisis del Discurso; respecto a teorías del aprendizaje se apoya en el Cognoscitvismo y el Aspecto Humanístico y basado tanto en las teorías de la naturaleza de la lengua, como en las teorías del aprendizaje; delinea sugerencias metodológicas para la enseñanza del idioma. A continuación se aborda brevemente cada uno de los aspectos citados.²⁵

1.5.1.- RESPECTO A LAS TEORÍAS DE LA NATURALEZA DE LA LENGUA IMPLICADAS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

1.5.1.1.- Gramática Generativa y Transformacional.

El enfoque comunicativo parte de considerar como teoría de la naturaleza de la lengua a la Gramática Generativa y Transformacional. Para Chomsky la gramática de una lengua debe ser entendida como el conjunto de reglas que permiten al usuario del idioma generar las estructuras de superficie en sí mismas. A partir de las ideas de Chomsky se restableció la idea de una lengua regida por reglas; en segundo lugar amplió la visión de ésta al incorporar la relación entre forma y significado y en tercer lugar destacó la importancia de describir lo que la gente hace con el idioma, desempeño lingüístico, pero tan importante o más que esto es descubrir la competencia lingüística que le permite llevar a cabo aquel.

La enseñanza de lenguas extranjeras en sus primeras etapas de desarrollo puso especial énfasis en la descripción del desempeño requerido para la comunicación en una situación determinada y poca atención en la competencia subyacente en ella, es decir en su forma y

²⁵ Ávila et al., La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Escuela Secundaria, Primer Nivel, Programa Nacional de Actualización Permanente, SEP, México, 1996.

no en su función. Socio lingüistas como Dell Hymes propusieron que la competencia lingüística consiste no solo en un conjunto de reglas para formular oraciones gramaticalmente correctas, sino también el conocimiento de cuándo hablar y cuando no; sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera. Por tanto el estudio de la lengua en uso debe atender no solo la sintaxis, sino también a los demás ingredientes de la comunicación como son: la comunicación no verbal (gestos, posiciones, contacto visual, etcétera) el medio y el canal de comunicación, la relación jerárquica de los participantes, el tópico y el propósito de comunicación.

1.5.1.2.- Gramática Nacional Funcional.

Otra de las teorías de la naturaleza de la lengua consideradas por el enfoque comunicativo es la Gramática Ncional Funcional. En ésta las funciones del lenguaje tienen que ver con la conducta social y representan la intención del que habla o escribe, por ejemplo, aconsejar, prevenir. Se les puede equiparar con los actos comunicativos que se llevan a cabo a través de la lengua.

Por otra parte, las nociones reflejan la forma en que actúa la mente humana. Las nociones son las categorías en que la mente y por consiguiente el lenguaje dividen la realidad, como pueden ser: tiempo, frecuencia, duración, género, número.

A partir de los años setenta se inició un distanciamiento de los cursos de lengua organizados con bases estructurales hacia aquellos basados en criterios funcionales y nocionales. La atracción del programa funcional es que se basa en la lengua en uso, en contraste con el programa estructural que utiliza solamente la forma del idioma.

El programa funcional, sin embargo, tiene sus propios inconvenientes ya que adolece de un marco que permita a los alumnos organizar su propio conocimiento del lenguaje. Un enfoque más constructivo para describir la lengua es ver ambos programas- funcional y estructural- como complementarios, cada uno apoyando y enriqueciendo al otro.

1.5.1.3.- Análisis de Discurso.

El Análisis de Discurso es otra de las teorías de la naturaleza de la lengua que es considerada por el enfoque comunicativo. Antes del análisis de discurso se había considerado a la lengua solo en términos de la oración. Con el análisis de discurso se pone énfasis en cómo se genera el significado entre oraciones. Esta fue una evolución lógica del enfoque nocional/funcional que muestra que en una oración el significado es más importante que las palabras que la componen.

1.5.2.- LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE IMPLICADAS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

1.5.2.1.- Cognoscitivismo.

El enfoque comunicativo se apoya en el Cognoscitivismo como teoría del aprendizaje. La visión cognoscitiva considera al que aprende como un ser pensante, como un procesador activo de información y lo coloca en el centro del proceso de enseñanza al enfatizar que ésta se lleva a cabo cuando lo que hay que aprender es significativo para los que lo hacen.

Ausubel, uno de los representantes de esta teoría, afirma que el aprendizaje significativo:

...presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente

relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.²⁶

Para Ausubel el aprendizaje significativo tiene dos características, la primera es su intencionalidad por ella el significado potencial puede relacionarse con significados establecidos; la segunda, la sustanciabilidad en la que la mente solo puede almacenar cantidades limitadas de material. Existen para este autor tres tipos de aprendizaje significativo el de representaciones en el cual se aprenden símbolos -palabras- ; el aprendizaje significativo de proposiciones que se ocupa de significados de ideas expresadas o grupos de palabras; y el aprendizaje significativo de conceptos que exige más conocimiento previo elaborado y es un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Para Ausubel el desarrollo del pensamiento lógico está vinculado al desarrollo de la capacidad lingüística, por lo tanto el lenguaje es sumamente importante y contribuye a resolver problemas y formar conceptos debido a que las propiedades representativas de las palabras facilitan los procesos de transformación que intervienen en el pensamiento; y la verbalización de productos subverbales que surgen en estas operaciones mejora y perfecciona sus significados.

1.5.2.2.- Aspecto Humanístico.

El Aspecto Humanístico es otra postura que el enfoque comunicativo considera dentro de sus teorías del aprendizaje y esto se debe a que el aprendizaje, particularmente el aprendizaje de un idioma, es una experiencia emocional y los sentimientos que el proceso de aprendizaje hace aflorar tendrán una repercusión crucial en el éxito o fracaso del mismo.

La importancia del factor emocional es fácilmente apreciada si consideramos la relación entre los aspectos cognoscitivo y afectivo del alumno. La teoría cognoscitiva nos dice que el alumno aprenderá cuando piense activamente sobre lo que está aprendiendo. Pero este

²⁶ Ausubel, D. P., Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas, México, 1980, p.-56

factor cognoscitivo presupone el factor afectivo de motivación. Antes que los alumnos puedan pensar algo activamente, deben querer pensar en eso. La reacción emocional a la experiencia de aprendizaje es el elemento esencial para que el proceso cognoscitivo se inicie. El cómo es percibido el aprendizaje por el alumno afectará el qué aprendizaje se lleva a cabo.

1.5.3.- LA ENSEÑANZA IMPLICADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

Con el propósito de clarificar las implicaciones que trae el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura (ESP) que se propone en el programa de Idioma I de nivel bachillerato de la UAEH, haré una somera descripción de cómo se considera la lectura para otros enfoques.

Los maestros que enseñaron la lectura bajo el enfoque audiolingüista creían que el idioma era el habla; la lectura era solamente el habla escrita. La enseñanza de la lectura debía suceder al desarrollo del lenguaje hablado. El orden de enseñanza 'natural' se consideraba que era escuchar, hablar, leer y escribir.²⁷ Inclusive la lectura era ignorada como etapa a enseñarse.

Alguno de los primeros enfoques de los años 60 de ESP consistía en una selección de textos escritos seguidos por alguna explicación de aspectos de vocabulario, preguntas de comprensión y ejercicios de lenguaje, y gramática. Aunque el objetivo final de este enfoque era preparar al estudiante para leer textos científicos la definición de lectura era estrecha. Los estudiantes no eran enseñados a desarrollar estrategias de comprensión. La práctica gramatical se basaba en oraciones aisladas y los ejercicios consistían en la adición de aspectos de vocabulario tomados de los temas relevantes.

²⁷ Silberstein, Sandra., "Let's Take Another Look at Reading: 25 Years of Reading Instruction", English Teaching Forum Number 4; October, 1987 p.28

Otro enfoque es el conocido como el de Herbert que se basaba en textos escritos y pretendía:

familiarizar al estudiante extranjero con la clase de escritura y de enunciados que está acostumbrado a encontrar en su lectura de literatura técnica y científica.²⁸

Herbert muestra que ciertas nociones lingüísticas y científicas pueden ser expresadas en una variedad de formas estructurales y las agrupa en nociones. “El resultado es un intento útil para enseñar un código gramatical básico de ciencia, pero que ayuda muy poco al alumno a indicarle cuando debe usar las formas y lo que significan como actividades comunicativas.”²⁹ una vez más a los estudiantes se les ofrecía imitar un estilo acartonado y anticuado que no les decía nada sobre cómo usar el lenguaje.

En los años 70 Goodman ofreció un nuevo paradigma respecto a la enseñanza de la lectura en el idioma inglés:

La lectura es un proceso selectivo e involucra un uso parcial de claves mínimas del lenguaje seleccionadas de una información perceptiva en la base de las expectativas de los lectores. Cuando esta información parcial es procesada, se hacen decisiones tentativas para confirmarse, rechazarse, o precisarse con el proceso de lectura. Para establecerlo más simplemente la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüísticas que involucra una interacción entre pensamiento y lenguaje. Una lectura eficiente no es el resultado de una percepción e identificación precisa de todos los elementos, pero es la habilidad de seleccionar unas cuantas claves significativas que son necesarias para provocar deducciones correctas al primer vistazo.³⁰

Si bien el concepto anterior de lectura va delineando las implicaciones que posee para el enfoque comunicativo, la complejidad de esta actividad hace que la sola definición del

²⁸ Herbert, 1965.

²⁹ Bolitho, Op. Cit., p.9

³⁰ Goodman, Kenneth S.: "Reading: A psycholinguistic guessing game" *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp. 126-35, 1967.

término resulte incompleta. A continuación mencionaré las características que vanos autores atribuyen a la acción de leer desde un enfoque comunicativo.

La lectura es un proceso para “...obtener información lingüística de una fuente escrita.”³¹. Pero este proceso forma parte de un proceso comunicativo mayor: un ciclo de producción e interpretación que según Goodman “implica una transacción entre el lector y el texto”³²

Ahora bien, el proceso de lectura también tiene sus propios elementos y para describirlos existen muchos modelos de lectura elaborados por diferentes autores. Retornaremos a Goodman³³ por ser una descripción acorde con el enfoque comunicativo de la enseñanza del idioma inglés. Goodman afirma que entre los elementos del proceso de lectura figuran los siguientes:

* La lectura es un proceso cognoscitivo. Esta aseveración que implica la recuperación de la teoría Cognoscitiva del aprendizaje del idioma, trae algunas implicaciones:

Primera no es solo un fenómeno óptico ya que parte de una búsqueda de significado y no de la mera identificación de signos lingüísticos.

Segunda, la lectura no es un fenómeno aislado y descontextualizado; la lectura es por ejemplo consecuencia de la duda o la necesidad de resolver un problema.

Tercera aún cuando una lingüística tradicional diferencia las habilidades en productivas o activas y pasivas o receptoras y clasifica a la lectura dentro de las últimas; sin embargo, el hablar de la naturaleza cognoscitiva de la lectura nos lleva a percibirla como un fenómeno comunicativo definitivamente activo.

³¹ Widdowson citado en Ibid .p.-XXV

³² Kenneth S. Goodman, “El proceso de la lectura; Consideraciones a través de las lenguas y del Desarrollo”, en Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, Emilia Ferreriro y Margarita Gómez, Comps. Siglo XXI Editores, México, 1982, p.-18

³³ Goodman, Op. Cit. , p.-18

Cuarta la lectura es un proceso cognoscitivo individual, no es réplica gráfica del lenguaje hablado. La lectura además de ser una actividad no observable es un fenómeno psicológico, prueba de ello es el hecho de que sin importar el esfuerzo pedagógico que se realice, el lector solo procesará la información que responda a sus propósitos.

Quinta la lectura como habilidad comunicativa es activa y creativa. Es activa porque el sujeto entra en acción al procesar el objeto y es creativa porque el proceso permite al sujeto recrear el objeto y obtener un producto. Es este aspecto se ve implicado también el enfoque Humanista del aprendizaje ya que el individuo aprende como parte de una experiencia individual emocional.

Una vez habiendo caracterizado el proceso de lectura resulta importante situarnos ahora en este proceso dentro del aula, es decir como proceso de enseñanza. Para ello habremos de considerar tres aspectos:

- a).-El conocimiento del idioma extranjero
- b).-El conocimiento sobre el contenido del texto
- c).-El uso de estrategias de lectura

Respecto al conocimiento del idioma extranjero se tenía la idea de que entre más conocimiento se tuviera sobre el idioma extranjero más eficaz sería el proceso de lectura, y por conocimiento de la lengua generalmente se entendía el manejo de estructuras gramaticales. No obstante autores como Alderson, Brandsford, Steffensen, Goodman y Smith han llegado a la conclusión de que para la lectura, la gramática no es tan importante como el conocimiento del vocabulario y el conocimiento previo del tema, los cuales son factores importantes en el proceso de lectura. El proceso de relacionar el texto y el conocimiento previo al cual algunos escritores se han referido como “dar sentido a los textos” implica del lector un rol activo

De ahí que la lectura es fundamentalmente una actividad cognoscitiva.³⁴

Al mencionar actividad cognoscitiva se está hablando del esquema referencial que el individuo aplica al objeto para conocerlo. Es del horizonte del saber (background knowledge) de lo que depende el grado de comprensión de la lectura. Se ha comprobado que uno de los factores que baja el nivel de comprensión de lectura es la falta de conocimiento previo del tema del texto. “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”³⁵

Este último aspecto está relacionado con las técnicas y estrategias de lectura que aunque el alumno usa para leer textos en su lengua materna, lo hace en la mayoría de los casos de manera inconsciente. Dentro de la Lingüística Aplicada se han desarrollado una serie de técnicas y estrategias que el alumno debe adquirir para leer un texto en un idioma extranjero. Será labor del maestro hacer evidente el uso de esas técnicas y estrategias de lectura usadas en la lengua materna, y reactivarlas en la lectura de textos en idioma inglés.

Se entiende por técnica la manera como se llega a la adquisición de una estrategia, misma que genera una gran variedad de ejercicios por ejemplo:

- Reconocer tipos de texto
- Localizar cognados
- Relacionar pronombres personales y adjetivos posesivos
- Localizar verbos y sujetos

³⁴ Alderson y Urquhart, Reading in a Foreign Language; Longman, 1984,p.45

³⁵ Goodman, Op . Cit., p.-18

Una estrategia de lectura es la manera de abordar un texto y está determinada por el propósito que la lectura tenga.

La clasificación de tipos de lectura aportada por Françoise Grellet se ha convertido en un lugar común y consiste en:

Reconocimiento del texto: deslizar la vista en el texto para obtener la idea general de él.

* Búsqueda de segmentos específicos de información.

* Lectura extensiva: lectura de textos extensos, generalmente por placer. Esta es una actividad fluida que implica la comprensión global.

* Lectura intensiva: Lectura de textos más breves, para extraer información específica. Esta es una actividad más puntual que implica la lectura en detalle.

Estas diferentes formas de leer no se excluyen mutuamente. Por ejemplo, uno con frecuencia reconoce un pasaje para ver acerca de qué se trata antes de decidir si leer un párrafo para obtener la información que uno está buscando.

En la vida real nuestras intenciones al leer varían constantemente y por lo tanto los ejemplos deben variar de acuerdo al tipo de texto estudiado y al propósito al leerlo. Leer implica una variedad de estrategias de las cuales se han hecho muchas clasificaciones esto se puede comprobar fácilmente hojeando el índice de los libros con un enfoque comunicativo. Entre esas clasificaciones la elaborada por Munby³⁶ es, quizá una de las más completas y citaré solo algunos ejemplos de ésta:

- Reconocimiento del texto
- Deducción del significado y uso de aspectos gramaticales poco usuales
- Comprensión de la información establecida explícitamente
- Comprensión de la información establecida de forma no explícita
- Comprensión del significado conceptual
- Comprensión del valor de comunicación (función) de expresiones y enunciados.
- Comprensión de relaciones al interior del enunciado.

³⁶ Munby, John, *Communicative Syllabus Design*.

Sin embargo es importante tener en mente que la capacidad comunicativa de la lectura no se logra con una simple lista de estrategias, sino que se trata de la interrelación entre ellas lo que posibilita la compleja actividad comprensiva. Para lograr esta interrelación los ejercicios a que se exponga a los alumnos juegan un papel central pues por medio de ellos se pueden integrar las estrategias de lectura. De ahí que sea importante conocer la estructura y función de los ejercicios. En cuanto a la estructura los hay de opción múltiple, falsa y verdadera, correspondencia, jerarquización, complementación, respuesta breve, etc. Respecto a la función se tiene que tomar en cuenta la forma en que operan en la mente del lector. Widdowson clasifica a los ejercicios en dos clases:

- Referencia léxica y gramatical (usage reference) son aquellos dirigidos al conocimiento lingüístico del lector. Operan en el nivel sistemático y generalmente hacen referencia al significado de una oración o unidad más pequeña.
- Inferencia comunicativa (use inference) aquí figuran todos los ejercicios que logran que el lector fije su atención en el valor del texto, es decir, proposiciones y rutinas retóricas.

CAPITULO II

HISTORIA DE LA MATERIA DE INGLES EN LA UAEH

La historia de la materia de idioma en el bachillerato de la UAEH obedece al intento de describir lo que en esta disciplina ocurre y porqué ocurre en relación a su ámbito estatal, nacional e internacional.

En este trabajo se parte de la idea de que la universidad (y con ella el bachillerato) se halla inmersa en una sociedad y que no puede ser explicada como parte aislada de ella, sino que los hilos que conforman el entramado político, económico, social y cultural de esa sociedad la atraviesan haciéndola formar parte del todo y por ello la universidad como una parte de ese todo la refleja, sin agotar su explicación en ese todo, es decir teniendo especificidades que la cierran como parte.

A pesar de que cualquier división de la historia es artificial y por lo tanto arbitraria, la redacción de este apartado fue dividido en tres periodos que obedecen a tres momentos claves en la historia de la materia de Idioma.

El primer periodo corresponde a 1869-1876 y explica el contexto en el que surge la institución y con ella la impartición de los idiomas en el bachillerato.

El segundo periodo abarca de 1877 a 1970 periodo en el que se va conformando el estado mexicano y con él la educación superior; y nos permite explicar como durante un gran lapso de tiempo el inglés y el francés eran ubicados en planos semejantes en la impartición de los idiomas.

El tercer periodo de 1970-1997 periodo que abarca procesos de cambio tan relevantes como la urbanización, las modificaciones en la estructura de producción y sus consecuencias en el empleo, las relaciones políticas y en fin una serie de factores que provocan una distinta

conformación social de la que forma parte la educación universitaria y con ella nos muestra cómo el inglés consolida su postura como conocimiento válido a ser enseñado en el bachillerato como único idioma extranjero en la UAEH

PRIMER PERIODO: 1869-1876

La historia moderna de México comienza con una derrota y termina con otra . La primera derrota se refiere al derrumbe del Imperio de Maximiliano en 1867 y la segunda corresponde al desplome del gobierno de Porfirio Díaz. A la época de 1867-1876 se le conoce como República Restaurada y a la época de 1877-1911 se le denomina Porfiriato.

Las continuas guerras civiles y extranjeras en que la nación vivió hasta 1857 crearon en el mexicano durante la República Restaurada una actitud de intolerancia y...

...liberales y conservadores se sucedían en el poder sin consolidarlo por espacio de tiempo suficiente para realizar un plan orgánico de educación nacional y carecían, además, de los recursos necesarios, la universidad a partir de la Independencia, habiendo perdido su antiguo esplendor y con un aparato ideológico y conceptual y una estructuración que ya no cuadraba con el tiempo ni satisfacía a ninguno de los partidos contendientes, entró en un franco periodo de aniquilamiento. Puede decirse que el presidente Comonfort no la suprimió sino lo único que hizo fue certificar su defunción...³⁷

Desde que fue suprimida la universidad, la educación superior y profesional se impartió en México en diferentes escuelas dependientes del gobierno. La ideología liberal se perfilaba como fuerza unificadora nacional y daba pie a la creación de diferentes instituciones educativas en las que se plasmaba la lucha por el laicismo como lo fue la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fundada en 1867 por Gabino Barreda. A los dos años de la fundación de la ENP en el estado de Hidalgo el 26 de Febrero de 1869 es autorizada la erección del Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios del Estado de Hidalgo a petición de la

³⁷ Mendieta y Núñez, Lucio, Ensayo Sociológico sobre la Universidad, la. Ed. UNAM, México, 1980

Sociedad Protectora de la Educación Secundaria. En gran medida lo que ocurriera a nivel nacional habría de repercutir en el contexto estatal de forma mediata o inmediata ya que surgió desde su inicio un vínculo centralizador muy fuerte entre la ENP y las preparatorias de los estados del interior de la república.

La preparatoria constaba entonces de cinco años que en la actualidad corresponden a los tres de secundaria y dos de bachillerato. Aunque en el centro de la república la influencia de la corriente positivista se empezaba a sentir en el Instituto Científico y Literario implantaron el viejo y tradicional sistema existente antes del plan positivista .En consecuencia con esto:

...el Plan Nacional de Instrucción Pública se estableció con las siguientes divisiones: Rudimental, Fundamental, Profesional y Trascendental"...Bajo estos lineamientos...la preparatoria se ubicaba en el rubro de la educación "Fundamental" definida por el carácter enciclopédico de los conocimientos a enseñar³⁸

SEGUNDO PERIODO: 1877-1970

Posteriormente en la época conocida como **Porfiriato** la figura de Porfirio Díaz domina este periodo durante aproximadamente 30 años con un amplio poder centralizado en la figura del presidente quien aplicaba la fórmula "poca política y mucha administración" y era apoyado por inversionistas extranjeros, terratenientes nacionales y un ejército bien armado a quienes Díaz brindaba protección paternalista. En este periodo los esfuerzos nacionales se enfocaron a la conformación de elementos necesarios para iniciar la ruta del modernismo: construcción de vías férreas, explotación de minería, metalurgia y producción petrolera. Con Díaz se inicia un periodo activo de importaciones y exportaciones que dinamiza la producción nacional pero que al mismo tiempo deja en el abandono a la

³⁸ Menes, Llaguno Juan Manuel, "UAH La Fuerza de la Historia", VAH, México, 1989, p. -32

economía interna del país y se enfatizan las tendencias semif feudales que sobrevivían en el país desde la colonia.

El panorama de la educación superior durante el Porfiriato nos presenta una imagen desalentadora ya que más del 80% de los 9 millones de habitantes del país estaban condenados a la pobreza y la ignorancia y las clases acomodadas recurrían a los establecimientos europeos y norteamericanos para la formación profesional de sus hijos; de ahí que para ellos lo refinado y socialmente aceptable era todo aquello que probara tener vínculos directos con el viejo mundo. El levantamiento armado se hizo inevitable y estalla la revolución.

En este contexto Justo Sierra promovió la reforma integral de la educación mexicana y se inició la revisión de las instituciones docentes que culminaría en 1910 con el establecimiento de la Universidad Nacional. La mayoría de las Universidades mantenían suspendidas sus cátedras desde la República Restaurada. Los institutos, de enseñanza superior creados por el estado no lograban aún consolidarse como instituciones sólidas en la calidad y sistematización de la docencia.

El Instituto Literario y la Escuela de Artes y Oficios del Estado de Hidalgo se funda en el periodo de la República Restaurada, es desde la misma creación del instituto que encontramos referencia a la existencia de idiomas extranjeros en las materias que fueron impartidas.

la instrucción preparatoria debe darse en una escuela enciclopédica de formación universal donde la preparación se base en las ciencias, primeramente, la matemática, la geografía, la física, la química, la geología, la biología y en séptimo lugar la geografía, los idiomas y la literatura³⁹

Los idiomas figuraban como conocimiento considerado válido para ser impartido. Si en el surgimiento del instituto (República Restaurada) figuraba como idioma únicamente el

³⁹ Menes, Op. Cito p. -33

francés más tarde, durante la época Porfirista éste habría de compartir créditos con el inglés. La primera referencia a la materia de inglés la encontramos en el año de 1870 y solo menciona que ésta era impartida por Ignacio Osorio.

En 1872 la materia de inglés se impartía en el segundo año de las carreras de Abogados, Ingenieros y Arquitectos; así como en el tercer año de Abogados, Ingenieros, Arquitectos, Ensayadores, Beneficiadores de Metales, Médicos Farmacéuticos, Agricultores y Veterinarios.

La presencia o ausencia de un idioma en el mapa curricular a ser impartido revela a su vez el peso que éste tiene en relación al país(es) que lo practiquen, de esta forma no es casual que en el periodo conocido como Porfiriato el inglés y el francés hayan coexistido.

En el año de 1893 encontramos que en el mapa curricular figuran las materias de Inglés I e Inglés II y que más tarde en 1895 con los nuevos planes de estudio la educación preparatoria comprendió los idiomas de: español, francés, inglés (dos semestres), latín y principios de alemán. Las citadas materias no figuran a nivel profesional.

El 16 de mayo de 1898 (siendo Gobernador Pedro L. Rodríguez) se expidió una nueva Ley de Estudios Preparatorios que modificó el contenido curricular y estableció que se impartieran entre otras, las materias de francés I y francés II en primero y segundo semestre respectivamente; así como inglés I en tercer semestre, e inglés II en cuarto semestre. Esta ley ratificó la gratuidad de los estudios y dejó en libertad a los profesores de cada materia para elaborar programas particulares de su asignatura y obligó a estos a determinar los textos de estudio. Este plan siguió íntegramente el modelo positivista e implantó el bachillerato único es decir polivalente para cualquier carrera profesional

El 27 de Mayo de 1899 se forma una agrupación Corporación Patriótica Privada bajo la influencia de la Escuela Nacional Preparatoria, en esta corporación se apoyaban las ideas liberales y participaban alumnos del Instituto Literario. La Escuela Nacional Preparatoria fue determinante y el día 10 de mayo de

1902 se establece un nuevo plan de estudios ampliándose a seis años donde figura francés en el primero y segundo grados inglés de tercero a sexto grados siendo impartida la materia tres veces a la semana.⁴⁰

El Instituto se convirtió solo en una Escuela Preparatoria en 1907 y se realizó una nueva reforma adoptándose integralmente el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y aún los textos que ahí se tenían y se regresa a planes de cinco años donde figuraban como idiomas el francés para primero y segundo grados e inglés de segundo a cuarto grados impartándose tres veces por semana.

Esa coexistencia del inglés y del francés como idiomas a ser impartidos obedecen a que al igual que en el mundo de hoy, en la segunda mitad del siglo pasado un par de países (Inglaterra y Estados Unidos) eran notoriamente prósperos; tras ellos, si bien a buena distancia seguía un grupo de países (Francia, Alemania, Holanda) y muy a la zaga el resto de los países del globo. La presencia del idioma francés aquí es sintomático ya que a nivel educativo la corriente del positivismo estaba en auge, no debe perderse de vista que "los científicos" encabezan la educación y predomina la organización de la educación al estilo francés. Respecto al inglés el hecho de que los dos países que encabezaban el liderazgo internacional fuesen angloparlantes aunado a la cercanía geográfica de nuestra patria con el vecino país del norte y al hecho de que las clases acomodadas enviaran a sus hijos a educarse en Europa (Francia preferentemente) y/o Estados Unidos explica perfectamente porqué la presencia de éstos y no otros idiomas figuran como saberes válidos durante esta etapa.

La rueda de la historia sigue girando y la revolución mexicana surge como una protesta de tono eminentemente político frente al régimen Porfiriano. México se hallaba sacudido por la violencia armada. La producción nacional decrecía por el abandono de las fábricas, la fuga de capitales y la destrucción casi total que reinaba en los sectores rural y urbano. El clero se hallaba amenazado por pueblo y gobierno mientras se aferraba a sus intereses

⁴⁰ Menes, Op. Cit. p.70

protegido por los grupos conservadores. Las actividades educativas prevalecían aunque debilitadas, en los establecimientos de las principales ciudades de la República.

La situación del sistema educativo nacional reflejaba el ambiente que reinaba en el país. El nivel superior era el más abandonado a pesar de las pequeñas decisiones que tomaban las autoridades docentes y gubernamentales para encausar la enseñanza propuesta por Justo Sierra a fines del Porfiriato, principalmente la fundación de la Universidad Nacional de México.

La educación en términos generales pasa por un largo periodo de crisis, a manera de ejemplo el 70% de los 4 635 alumnos inscritos en las escuelas preparatorias no concluyeron el ciclo escolar en 1912. Era evidente que la mayor parte del presupuesto era invertido en el rubro militar. En el Instituto Científico y Literario de Pachuca, Hidalgo la crisis se manifestó en este periodo con una sensible baja en la matrícula y en sus presupuestos anuales, a tal grado que el instituto corrió en algunas ocasiones el peligro de cerrar.

En 1917 el plan de estudios que adopta la universidad corresponde al que tenía la Escuela Nacional Preparatoria en 1896 y contempla tres años de francés y tres de inglés para la preparatoria, este plan rigió durante nueve años y llama la atención el vínculo centralizador de adoptar los planes de la ENP y la decisión de adoptar un plan anterior al de 1914 vigente en esa escuela.

Durante la administración de Obregón se comienza a definir la industrialización como objetivo de desarrollo nacional... Un nuevo estado que pretendía establecer una justicia social, requería el diseño de un programa que abarcara no solamente un modo de producción, sino su correspondiente distribución y contenido de servicio educativo para cubrir los diferentes niveles de enseñanza⁴¹

⁴¹ Robles, Martha; Educación y Sociedad en la Historia de México, México, Siglo XXI, 1985, p. -90

Vasconcelos colaboró con Obregón en el departamento universitario y de las Bellas Artes. Vasconcelos sustentó su proyecto Humanista en contraposición al positivista. El proyecto Humanista conceptualizaba a la educación como un proceso armonizador para favorecer la libertad y la democracia. Vasconcelos y el Ateneo de la Juventud que organizaban actividades de difusión cultural para instruir a obreros y empleados y sembrar mensajes de libertad y conocimiento como partes de un proceso democrático son representantes de nuestra revolución en la cultura.

En el estado de Hidalgo se elaboró un proyecto de "Universidad Popular del Estado...creándose una universidad de tipo europeo, sin tener elementos para sostenerla ni corresponder a las necesidades del momento"⁴² En este proyecto se impartían dos cursos de francés y dos de inglés.

Durante el periodo conocido como Maximato 1924-1934 Plutarco Elías Calles fundó el Banco de México, la política caminera, el sistema de riego, institucionalizó al ejército quitándole su carácter caudillesco y fundó un sistema de partidos que permitió que el poder político quedase concentrado en una sola persona, Calles se erigió como "jefe máximo". El modelo Callista prevaleció hasta la llegada de Lázaro Cárdenas, debido a que durante el gobierno de Portes Gil (1928-1930), Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934) continuaban la política Callista sin competir con el "jefe máximo". Este modelo mostraba una finalidad radicalmente diferente a la mesiánica idea Vasconceliana; enseñar y alfabetizar para preparar la infraestructura industrial; satisfacer las demandas de los grupos que presionan al estado con establecimientos de educación superior y actividades artísticas y culturales. El espíritu humanista que fomentaron los intelectuales que participaron durante los años anteriores a Calles, permanecería como un antecedente importante en la determinación de las exigencias de la clase media respecto de la educación, la cultura y la responsabilidad gubernamental. La obra emprendida por Vasconcelos no podía eliminarse del todo de los programas oficiales.

⁴² Menes, Op. Cit. p. 91

En el estado de Hidalgo en 1925 ante el fallido proyecto de Universidad se restablece el instituto como plantel de educación secundaria (tres años) y preparatoria (dos años) Separándose la educación en secundarias federales y preparatorias e impartíéndose dos cursos de inglés, francés y alemán en estas últimas. Quizás como un efecto de la influencia humanista se creó la preparatoria nocturna en el año de 1926, a la que asistieron empleados y obreros con lo que aumentaron alumnos, profesores y presupuestos destinados a la preparatoria , lamentablemente se cerró en 1929. En contraposición a la anterior postura humanista en 1930 se advierte una tendencia elitista ya que la mayoría de los alumnos universitarios proviene de escuelas particulares.

En 1929 se da la lucha y la obtención de la autonomía universitaria en la Universidad Nacional. La educación superior confrontaba serias dificultades docentes y administrativas en los programas pedagógicos y en el establecimiento de especialidades técnicas y profesionales para cubrir la demanda de personal educado capacitado. En los colegios e institutos estatales se reforzaron las antiguas secciones de artes y oficios con enseñanzas técnicas. La preparatoria continuaría con la influencia positivista que ya la caracterizaba.

Lázaro Cárdenas ocupó la presidencia de 1934-1940 en los comienzos del nuevo gobierno las posiciones sociales se radicalizaron, la lucha dentro del propio grupo en el poder estaba planteada. Las tácticas del Cardenismo fueron hacer concesiones a las grandes masas la base de su poder y con ello ampliaba y fortalecía su poder político. La etapa aguda de su contienda duró casi tres años y sus grandes episodios fueron: una violenta crisis de gabinete, el destierro de Calles, la neutralización de las antiguas agrupaciones obreras y campesinas creando otras de nuevo signo y finalmente la reorganización del partido oficial. Sobre las mismas bases de apoyo popular el gobierno pudo enfrentar el poder de los inversionistas extranjeros, y por medio de una serie de expropiaciones agrarias, de mejoras para los obreros y de rescate de los ferrocarriles y el petróleo confirmó la soberanía.

Ciertamente en algunos momentos del régimen de Lázaro Cárdenas se manejó el lenguaje del socialismo como algo propio. Sin embargo, en la práctica se siguió la doctrina

formulada claramente desde 1906 por el Partido Liberal, y sostenida más o menos fielmente a lo largo del proceso revolucionario: la creación y desarrollo de una economía capitalista⁴³

La clara visión que tenía Cárdenas sobre el futuro de México estaba apoyada en las funciones educativas del estado. En especial la enseñanza superior sería la responsable de proveer los cuadros técnicos y los servicios profesionales que apoyarían la producción nacional. En este sentido el IPN sería el establecimiento más importante del país en la capacitación de personal especializado. En 1934 se promulga en la ciudad de México la pedagogía socialista. El nuevo discurso educativo llegó al Instituto Científico Literario de Pachuca en 1937 cuando se dice que "...la dirección propuso y la Honorable Academia de Profesores aceptó por unanimidad, el dar una orientación socialista a la educación..."⁴⁴

El programa de estudios para preparatoria de 1937 respecto a la enseñanza de los idiomas comprendía francés y alemán en Ciencias Biológicas, Físico-Matemáticas, Físico-Químicas y Sociales y únicamente en Ciencias Físico Químicas se incluía un semestre de inglés, quizás esto pueda ser explicado en relación al auge de la educación socialista reconocida como válida en ese momento y a una postura antiamericana explicable debido a las pugnas económico-políticas del momento coyuntural en relación al petróleo entre México y Estados Unidos.

Las restricciones que había padecido la clase acomodada durante el sexenio anterior, solo sirvieron para impulsar el modelo capitalista que vio sus mejores épocas bajo los gobiernos de Ávila Camacho (1940-1946) y especialmente durante el periodo de Miguel Alemán (1946-1952). El gran telón de fondo de la Segunda Guerra Mundial justificó la nueva política proclamada como unidad nacional que en realidad se tradujo en un forzado quietismo social. A partir de 1946 Miguel Alemán re interpretó el proceso revolucionario mexicano y lo vio como un absurdo, repartir la riqueza exigía primero creada. En un primer

⁴³ Bernal, Cosío et al. , Historia Mínima de México, 1a. Ed. 1973, México, COLMEX, (7a. ed. 1983), p.-152

⁴⁴ Menes, Op. Cito p. -102

momento el Alemanismo parecía tener razón, la acumulación de capital a consecuencia de la guerra y por una política de tolerancia indiscriminada hacia la inversión extranjera hicieron posible un crecimiento espectacular de la economía mexicana, se frenó la reforma agraria y los instrumentos legales que la garantizaban fueron desvirtuados, los movimientos obreros se reprimieron y sus líderes fueron mantenidos en quietud por medio de una tenaz corrupción.

En el año de 1948 se autorizó en el estado de Hidalgo la formación del Instituto Científico Literario Autónomo del Estado constituido por las escuelas preparatorias, de Medicina, de Enfermería y Obstetricia y las incorporadas y dependientes que se crearan en el futuro de acuerdo a las necesidades y posibilidades del plantel; se reconoció la libertad de cátedra y de organización académica interna, aunque se ordenaba que todo plan de estudios estuviera acorde con los de la UNAM sobre todo debido a que algunas carreras se iniciaban en el Instituto y eran plenamente reconocidas para ser concluidas en aquella institución. Esta explicación puede aclarar porqué:

Por lo que se refiere al bachillerato en la UAEH e instituciones que le anteceden, en 118 años se han aplicado 17 planes de estudio, los primeros 15, tienen una influencia muy marcada por parte de la Escuela Nacional Preparatoria y los dos restantes se ven influenciados por las recomendaciones de ANUIES"... "Históricamente la UAH y sus antecedentes, no han tenido un plan de estudios de Bachillerato originalmente propio, ni tampoco una concepción clara de lo que es el bachillerato universitario, pues de 1869 a 1961 se le tomó como una continuación de los estudios de secundaria⁴⁵

La educación popular quedaba relegada, negando así la función educativa como factor determinante de desarrollo; las tareas educativas podrían resolverse cuando la política económica capitalizara, la inversión pública de la administración de Cárdenas destinó el 12.6%; Miguel Alemán el 8.3%. De 1952 a 1958 Ruiz Cortines destinó 89% de la inversión pública al aspecto educativo en pleno apogeo financiero. El acelerado crecimiento de la clase media durante la década de los cincuenta conlleva el fortalecimiento de las

⁴⁵ Gómez et al., Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la UAH, Damsyt, Pachuca, Hgo, 1988 p-6

escuelas privadas de educación superior. Desde 1945 la educación mexicana volvería a ser libre de credo o doctrina para permitir que el proceso diversificador de la enseñanza se desarrollara acorde a la desintegración de los ideales populares del levantamiento armado.

En 1956 se implanta un nuevo plan de estudios para bachillerato en Hidalgo se adoptó el sistema de tronco común con materias optativas según la carrera que se deseara estudiar y solo figuraba dentro de las materias optativas para Leyes como idioma el francés en dos cursos. Cabe destacar aquí la total ausencia del idioma inglés como conocimiento importante o válido dentro del currículum del bachillerato.

Al presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) correspondió afrontar la heterogeneidad del sistema mediante un programa educativo (el plan de once años) Jaime Torres Bodet difundió las ideas de José Vasconcelos ante la desoladora imagen que provocaba esa esforzada industrialización, el gobierno invocaba la razón como medio para contrarrestar las desiguales manifestaciones de tantos países.

El instituto se transformó en Universidad el 3 de marzo de 1961 la preparatoria de Pachuca continuó normalmente sus actividades bajo el mismo plan de estudios aprobado en 1956. En 1961 la educación secundaria correspondía a la Universidad pero en 1963 se separa creando la Secundaria Oficial de Pachuca.

El gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se caracterizó por la crisis y la cerrazón del régimen político respecto a la educación superior se le visualizó como un problema y no como objeto de estímulo. El movimiento del 68 ponía en entredicho el modelo de economía mixta que había acentuado la desigual distribución de la riqueza y era incapaz de crear empleos al ritmo adecuado para absorber los incrementos demográficos ya que la expansión y el surgimiento de sectores medios de la población fue uno de los factores centrales del desarrollo emprendido por la sociedad mexicana a partir de 1910 y particularmente desde 1940. En breve, estos procesos arrojaron como consecuencia la ampliación de la demanda en términos generales y especialmente de la educación superior.

En la educación media, la velocidad del crecimiento superó el ritmo de crecimiento de la población del país que se encontraba entre los 13 y los 18 años de edad (Muñoz Izquierdo, 1980). Mientras que el porcentaje de satisfacción de la demanda potencial fue en 1940 del 1.70% en 1950 fue del 3.8%, en 1960 del 10.8% Y en 1970 del 20.9%. La matrícula de educación media (secundaria y bachillerato) pasó de ser en 1940 de 45,575 a 3'502,830 alumnos en el ciclo 1977. De lo cual se puede inferir un efecto en cascada sobre la demanda de educación superior⁴⁶

TERCER PERIODO: 1971-1997

El sexenio de Luis Echeverría (1970-76) en el marco de la llamada Reforma Educativa, intentó restablecer los vínculos políticos entre los universitarios y el estado. La política pública de educación tuvo como guía cuatro orientaciones básicas:

el impulso sostenido al crecimiento del sistema, la centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones en el gobierno federal, y no en los gobiernos locales; la aplicación de una política inductiva para la modernización de su organización administrativa y académica; y el establecimiento de mecanismos de control y negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza⁴⁷

La política inductiva de modernización tuvo como principal impulsor al binomio ANUIESSEP y tenía como eje articulador a la tecnología educativa. La influencia de la ANUIES se deja sentir en la UAEH ya que en 1971 se implanta la reforma educativa y:

“El primer paso de esta acción fue la modificación al plan de estudios del bachillerato de conformidad con los lineamientos de la ANUIES.

⁴⁶ Gil. Casillas et al., Académicos: Un botón de muestra, Departamento de Sociología, UAM Azcapotzalco, 1992, p-20

⁴⁷ Fuentes, Olac; “Educación y Política en México”, México, Editorial Nueva Imagen, p-52

Así el periodo educativo de este nivel, se amplió de dos a tres años y se dividió por semestres...⁴⁸

“correspondiendo 5 semestres para el tronco común y 1 para el propedéutico con las opciones de Ciencias de la Salud, Ciencias Contable-Administrativas, Ciencias Exactas y Sociales; en este plan desapareció el idioma francés y se incluía inglés I y TI en el cuarto y quinto semestres respectivamente y en el sexto semestre se incluía inglés técnico en los cuatro propedéuticos.”⁴⁹

El 13 de Septiembre de 1974 se crean los Institutos de Ciencias Sociales, de Ciencias Exactas y de Ciencias Contable-Administrativas, en cada una de ellas se estableció un tronco común de tres semestres en los institutos se hicieron reformas a los planes de estudio y no incluyeron idiomas extranjeros.

En 1975 se realizó una reforma al bachillerato de la UAEH y se cursaba Inglés I en cuarto semestre, Inglés TI en quinto e Inglés ID en los propedéuticos de Ciencias Exactas y Ciencias Biológicas exclusivamente, siguiendo el sistema Lado 1, TI Y ID para cuarto, quinto y sexto semestres respectivamente. El 19 de septiembre de 1977 se inaugura la Preparatoria Número Tres y en 1979 se construye el laboratorio de Idiomas con lo que la influencia de la tecnología educativa hace su presencia en la Universidad y específicamente en el campo de la enseñanza de los idiomas.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) las políticas públicas estuvieron guiadas por la estrategia anticrisis que implementó el gobierno. La educación fue considerada como un sector no prioritario y el recorte en el gasto federal destinado a educación afectó a todos los niveles educativos. El nivel más afectado fue la primaria con una reducción del 44.5%, la educación superior se redujo en 38% y la educación media-antecedente fundamental para la educación superior- en 37%.

⁴⁸ Menes, Op. Cit. p.-146

⁴⁹ Academia de Inglés, Programa de Idioma Extranjero I, UAEH, Pachuca, Hgo., 1993)

Algunas características a nivel nacional, entre otras, de la Universidad de los 80's son: el surgimiento de dos nuevos actores el sindicalismo y la burocracia, la desactivación de los movimientos estudiantiles, la profesionalización de los docentes, la expansión de la matrícula y de la planta docente y el desarrollo de la planeación superior así como el crecimiento del postgrado.

A partir de 1985 se generaron un conjunto de iniciativas para delinear la política educativa. El proyecto más importante fue el PROIDES, el cual no tuvo mayores éxitos por estar diseñado bajo dos premisas falsas: la reactivación de la economía mexicana y el crecimiento del sistema. En la UNAM impulsó una serie de propuestas que fueron frustradas por el movimiento estudiantil ya que se oponían al aumento de cuotas y servicios y la cancelación del pase reglamentado y la departamentalización de la evaluación, entre otras.

La estrategia gubernamental Salinista hacia la educación superior se caracterizó por el manejo selectivo de los recursos financieros, el establecimiento de sectores y campos disciplinarios prioritarios. Respecto a los académicos se impulsó la diferenciación desarrollando una política de incentivos que tienen como base la productividad del trabajo académico y la evaluación periódica de resultados.

En la última década se han presentado signos inequívocos del agotamiento de las formas tradicionales de control, integración y dirección políticas. El fracaso del llamado "populismo Echeverrista" y de la petrolización lopezportillista coadyuvaron al triunfo de una facción tecnocrática de la clase política gobernante, formada casi exclusivamente en los circuitos financieros del estado y fortalecida por el desprestigio creciente del prísmo tradicional. Las políticas públicas durante este periodo estuvieron guiadas por la estrategia anticrisis que implementó el gobierno. La educación superior fue considerada un sector no prioritario pues en el esquema gubernamental la prioridad fue el control de la inflación y el pago de la deuda externa.⁵⁰

⁵⁰ Gil et al, Op. Cit.

El recorte en el gasto federal destinado a educación afectó a todos los niveles educativos, el cual bajó en términos agregados en más de 40% entre 1982 y 1987.

El marco contextual nacional en el que se inserta la UAEH permite describir algunas de las decisiones tomadas respecto a la enseñanza de los idiomas por esta institución, así la permanencia de la materia de inglés como un ingrediente curricular encuentra su razón de ser en la adopción de este idioma como lenguaje internacional para hacer intercambios comerciales, o para entender el funcionamiento de la tecnología de punta, o bien para tener acceso al conocimiento especializado de diferentes disciplinas. De esta forma las instituciones de educación superior actuales identifican el aprendizaje del inglés y la computación como requisito indispensable por ejemplo para el otorgamiento de becas de pos grado ya sea a nivel nacional o internacional. También las políticas públicas de educación superior imperantes en un momento determinado pueden darle un sello peculiar o aún más las características específicas de la propia institución pueden hacer la diferencia. De ahí que sea interesante seguir un poco más minuciosamente cómo se da la expansión de este campo disciplinar en la UAEH aprovechando que de la historia reciente se puede disponer de una mayor cantidad de datos.

En Enero de 1980 se inaugura la Preparatoria Número Cuatro. En 1986 se inaugura el Centro de Lenguas Extranjeras y en el área de inglés a nivel preparatoria se inicia un nuevo sistema de enseñanza con los textos *In Touch I y II* para cuarto y quinto semestres de tronco común; el de *Basic Sciences for Engineering* para el propedéutico de Ciencias Exactas y el de *Biological and Health Sciences* para el de Ciencias Biológicas.⁵¹

Durante 1988 se inicia un nuevo plan de estudios para el bachillerato que ahora posee el nuevo enfoque de comprensión de lectura y ampliándose un semestre y que comprende Idioma Extranjero I y II para el 3o. y 4o. semestres así como idioma III y IV para el 5o. y 6o. semestres cursándose por primera vez en todos los propedéuticos.

⁵¹ Programa de Idioma...Op.Cit., p.-2

Fue utilizada la serie de Reading and Understanding el libro I se manejó en tercero y el tronco común y el dos en los propedéutico. Por el año 1989 reafirmando la idea de la comprensión de lectura como objetivo general de esta materia surge el uso de la serie Reading Selections, incluyéndose el libro I en el tronco común y el TI para el propedéutico.⁵²

En 1990, esta Academia decide que el texto a utilizarse será el Reading Structure and Strategy I para el tronco común y el volumen II para el propedéutico, añadiéndole a este último los suplementos de Roads to Reading about..., los cuales enfocan la lectura en textos del área específica de cada propedéutico.⁵³

En el año de 1993 se realiza el primer programa de comprensión de lectura por algunos profesores de la academia. Al respecto afirma uno de los protagonistas que por ejemplo el programa de Idioma I lo hicieron tres maestros en la preparatoria cuatro y sugirieron el texto Think in English I para tercero y cuarto semestres y el volumen II para el quinto y sexto semestres respectivamente.

El día 4 de diciembre de 1992, se presentó al H. Consejo Universitario, la propuesta de introducir Inglés a los planes de estudio vigentes en los niveles terminales y superiores de la UAEH, la cual fue aprobada, acordándose implantada a partir de enero de 1993. Se acordó que inglés para licenciaturas tendría una duración de ocho semestres, con lo cual al [mal de estos, el alumno se] capaz de presentar el examen TOEFL, alcizando una puntuación de 550, utilizando el texto East West de la Oxford University Press⁵⁴

En marzo de 1994, la infraestructura de nuestra casa de estudios permite poner en marcha el Centro de Autoacceso* enfocado al área de idiomas y se acuerda que todos los grupos de inglés deberán ceder una hora de descarga en este lugar de las cuatro presenciales en el aula. En noviembre de 1995 se inicia una

⁵² Ibidem

⁵³ Ibidem

⁵⁴ Pontigo et al, "Anteproyecto de Programa Integral de Inglés", Pachuca, Hgo., UAEH, 1997, Mimeo)

propuesta de modificación, selección y organización de los contenidos curriculares del área de inglés dando inicio el proceso de integración de esta academia⁵⁵

⁵⁵ Ibidem

** El sistema de autoaprendizaje (autoacceso) apareció hace 25 años en Francia en una institución conocida como CRAPEL en la que se retoman las inquietudes de diferentes debates filosóficos, psicológicos, sociológicos y políticos sobre el devenir del ser humano y se discute acerca de conceptos como autoaprendizaje, autonomía, responsabilidad y democratización de la educación, se enfatiza el respeto por los intereses individuales y el reconocimiento de que los individuos aprenden de formas diferentes.

Los primeros centros de autoacceso eran laboratorios de lengua adaptados al nuevo sistema, sin embargo, aunque éstos se asociaron a la programación conductista del aprendizaje, ya poseían la semilla del método comunicativo pues movilizaban los conceptos antes citados.

Posteriormente múltiples países fundaron centros de autoacceso o autoaprendizaje y cada uno de ellos le imprimió un sello propio, hasta haber en la actualidad diferentes tipos de Centros de autoacceso entre los que se encuentran:

- A.- Centros de Autoaprendizaje en donde se adquieren nuevos saberes.
- B.- Centros de Práctica: en donde se reafirma y moviliza lo ya aprendido en clase.

Es un error común asociar los centros de autoacceso al uso de la tecnología, sin embargo esto no es necesariamente cierto, ya que existen algunos países que tienen centros de autoacceso sin apoyo de la tecnología, o bien con un uso muy limitado o de ésta.

Los centros de autoacceso en la República Mexicana surgen como un intento de elevar la calidad de la educación y como un compromiso conjunto de la Secretaría de Educación Pública y las Universidades. La primera institución se responsabilizó por aportar los recursos económicos y las Universidades por crear proyectos para el establecimiento de centros de auto acceso. La UAEH invirtió en tecnología de avanzada como computadoras láser, audio interactivo, video individual y paquetería apropiada para hacer posible ese Centro de Autoacceso que funciona como centro de práctica del idioma inglés.

Como resultado de este breve recorrido histórico en lo que ha sido el desarrollo de la materia de idioma en la universidad podemos decir que:

* Cuando se erige el Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios del Estado de Hidalgo en 1869 hacen su aparición los idiomas extranjeros en el bachillerato con la enseñanza del francés, un año más tarde aparece por primera vez la enseñanza del inglés para desaparecer temporalmente en 1879 y resurgir en 1893.

* Durante un largo periodo de 1893 a 1956 la importancia de la enseñanza de los idiomas extranjeros colocaba en planos semejantes al inglés y al francés; con excepción de los planes de estudio de 1895 y de 1937 en los cuales además de ellos, se impartía alemán y latín; ello se debe a que además de Inglaterra, Francia era considerada como potencia mundial y poseía un lugar importante debido a su influencia cultural en la corriente conocida como Positivismo.

* La presencia o ausencia de la materia de inglés en el currículum de bachillerato se relaciona con el contexto internacional en la medida en que primero Inglaterra y después Estados Unidos, ambos países angloparlantes, han desempeñado el rol de potencias lo que conlleva un poderío económico, político, social y cultural en el que el idioma juega un papel determinante.

* Es a partir de 1971 que la materia de Idioma es impartida como único idioma extranjero en el bachillerato y más tarde (1993) también a nivel profesional. Esta consolidación del idioma inglés como única lengua extranjera quizás se deba al uso del idioma como lenguaje internacional para hacer intercambios comerciales, o para entender el funcionamiento de la tecnología de punta, o bien para tener acceso al conocimiento especializado de diferentes disciplinas.

* Los diferentes planes de estudio aplicados en la UAEH, y con ellos los programas de idioma, fueron tomados fielmente de la ENP debido a la existencia de carreras que eran iniciadas en la UAEH y que tenían que ser concluidas en la UNAM, lo que obligaba a la primera a requerir del reconocimiento/revalidación de sus estudios por parte de la Universidad Nacional.

* La preocupación de la UAEH por elaborar sus propios planes de estudio (y con ello los de la materia de inglés) es relativamente reciente según se afirma en 1988.⁵⁶

* En la materia de idioma parece existir una preocupación no solo en el sentido de acordar el plan de estudios, sino también por especificar en cada programa el libro de texto que “se tendrá” que llevar o aún más algunas veces sin hacer alusión al programa se toma al texto en lugar del mismo.

* Siguiendo la idea de Basil Bernstein. “la distribución de las materias y el número de horas que se le asigna a las mismas no es letra muerta, sino que moviliza recursos económicos, materiales, sociales y simbólicos para determinados sujetos sociales. Estos sujetos crean intereses, lealtades e identidades para con su asignatura, que actúan como principios de control social⁵⁷; en ese sentido, es a partir de 1971 que el inglés gana “status” pues se le asigna progresivamente un mayor número no solo de semestres de 3 en 1971 a 4 en 1988; sino también se incrementa el número de sesiones en que se imparte la materia pasando de 3 sesiones de una hora por semana a 4 sesiones de una hora a partir de 1988. Es en 1992 cuando la materia vuelve a fortalecerse notablemente al formar parte de la el currículum de todos los semestres de nivel licenciatura.

⁵⁶ Gómez et. al., Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la UAH, DEMSYT, UAEH; Pachuca, Hgo., México, 1988

⁵⁷ Bernstein, Basil Clases, Código y Control, Editorial Akal

* La UAEH considera el desarrollo de la materia de Inglés como un campo prioritario al invertir fuertes sumas de dinero en la construcción de un Centro de Autoacceso que es el más grande de Latinoamérica. *

CAPITULO III
ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE IDIOMA I, 1993
DEL BACHIRATO DE LA U.A.E.H.

En la historia de la materia de idioma surgió como una característica que para la UAEH la elaboración de su propio currículum es algo relativamente reciente.

En este capítulo analizo el programa de Idioma I del año 1993 debido a que como se mencionó previamente es en la fase del proyecto curricular donde se expresan los ideales que la institución pretende lograr en los alumnos, es en el currículum donde se plasma una idea de cómo la materia de inglés puede apoyar en el proceso de formación del futuro profesionista, cuáles son los contenidos a través de los que ese objetivo se logrará, con qué enfoque habrán de ser impartidos, qué tipo de docente habrá de hacerlo, en cuántas sesiones y durante cuántos semestres habrá de cursarse la materia para conseguir dichos objetivos, cuáles son los recursos didácticos, materiales y humanos que considera necesarios para lograrlo.

La intención de realizar el análisis curricular de este programa es en suma indagar cuál es el proyecto que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo pretende impulsar para la impartición de la materia de idioma I (inglés) en el nivel bachillerato en el semestre agosto-diciembre de 1994.

Para Ralph W. Tyler⁵⁸ las fuentes de información de las cuales deberá formarse el currículum son: las necesidades e intereses de los educandos, los aspectos más importantes de la vida contemporánea y las consideraciones de los especialistas en la asignatura. Y son dos los filtros para seleccionar los contenidos a enseñar a saber; la filosofía de la educación y la psicología del aprendizaje.

⁵⁸ Tyler, Ralph, W., Principios Básicos del Currículo, la. Ed. 1973, Argentina, Troquel, (5a. Ed. 1985).

Tyler define el término necesidad como la diferencia que existe entre la realidad y la aspiración, entre la condición actual del alumno y lo aceptable y respecto a los intereses de los alumnos hay consenso en tomarlos como punto de partida .

Respecto a como determinar las necesidades e intereses de los alumnos Tyler recomienda realizar entrevistas o muestreos para ir analizando y clasificando la información para obtener datos confiables y recuperarlos en la elaboración de los objetivos.

En el programa de Idioma Extranjero 1, 1993 del nivel bachillerato de la UAEH se afirma que:

...en México últimamente ha habido un creciente interés en desarrollar la lectura de comprensión, dándole mayor énfasis a la habilidad de leer, satisfaciendo así la necesidad real de nuestros alumnos... Así el saber leer en la lengua inglesa se ha vuelto una necesidad para nuestros alumnos sobre todo los de nivel medio y medio superior, lo cual se muestra en la tendencia a dicha habilidad en los objetivos generales y específicos de los programas de educación⁵⁹

Sería pertinente clarificar cómo se llegó a tal conclusión respecto a las necesidades reales de los alumnos, si se realizó alguna encuesta o muestreo a alumnos y/o exalumnos; o si se realizó un análisis de los contenidos de licenciatura para identificar los contenidos previos necesarios, o si se realizaron encuestas a docentes, o en fin de qué forma se obtuvo tal conclusión, al parecer se da por hecho que lo que se supone válido a nivel nacional se retorna "en este programa. Tyler recomienda analizar los datos para descubrir lo que hay implícito en ellos para extraer sugerencias acerca de las necesidades hipotéticas que el programa de la escuela podría satisfacer.

En lo que al conocimiento de la vida contemporánea respecta, es preciso identificar del enorme bagaje de conocimiento generado por la humanidad qué conocimiento es más valioso, debemos centrar el esfuerzo educativo en sus aspectos más difíciles e importantes

⁵⁹ Programa de Idioma Extranjero 1 (Inglés) 1993, para las Escuelas Preparatorias Dependientes de la UAEH p.3

para aprovechar al máximo el tiempo de estudio de los alumnos; también es útil proporcionarles estas experiencias porque si el alumno es preparado en aspectos similares a los que se enfrentará podrá resolver cualquier contingencia.

En el aspecto de la necesidad de la vida contemporánea el programa parte de reconocer la necesidad de profesionistas preparados:

Nuestra sociedad reclama profesionistas preparados en todos los campos, hombres capaces de enfrentar los grandes retos que exige nuestra cambiante sociedad...la habilidad de la lectura de textos en inglés se ha convertido en nuestro medio en una de las más importantes a desarrollar,⁶⁰ dado el desenvolvimiento e influencia de la ciencia y la tecnología en los últimos años.⁶¹

Tyler propone considerar las sugerencias de los especialistas en la formulación de los objetivos programáticos porque sus puntos de vista son ampliamente difundidos a través de los libros de texto que ellos elaboran. En este sentido, el programa analizado menciona en su bibliografía un total de siete libros de los cuales uno es un tratado de gramática, cuatro son libros de texto de comprensión de lectura dirigidos a los alumnos que contienen algunas notas introductorias dirigidas al maestro y los dos textos restantes uno es el material de consulta que se llevó en el curso de Teacher's Diploma impartido por el Instituto Angloamericano y el otro texto se refiere a la metodología y la didáctica para la enseñanza comunicativa. Entre los textos citados ninguno de ellos explica de modo amplio en qué consiste la comprensión de la lectura; y de la consulta de esa bibliografía difícilmente un docente que no posea una preparación específica en este rubro puede adquirir la información que requiere para entender con claridad en qué consiste la comprensión de la lectura, cuáles son los retos que nos plantea y las sugerencias teórico metodológicas para enfrentadas eficazmente.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

Un aspecto que llama poderosamente mi atención es que en las diferentes etapas históricas por las que ha pasado la materia se considera muy importante citar los libros de texto a utilizarse, además de o en lugar de los programas de estudio, por ejemplo se dice que:

En 1986 en el área de inglés se introduce un nuevo sistema de enseñanza con los textos In Touch I y II para 4o. y 5o. semestres de tronco común; el de Basic Sciences for Engineering para el propedéutico de Ciencias Exactas y el de Biological and Health Sciences para el de Ciencias Biológicas.⁶²

El programa de Idioma Extranjero 1, 1993 no es la excepción ya que se afirma que:

...se reestructuran los contenidos de los programas para la materia de Idioma Extranjero (en este caso Inglés 1) con el fin de estar al día en los cambios que se requieren. De esta forma y para lograr este objetivo, se recomienda utilizar el texto Think in English I de los autores Brown y Kasprowicz, editorial Macmillan.⁶³

en este aspecto hay un reconocimiento implícito al conocimiento y a la autoridad de los especialistas quienes diseñan los libros aún cuando éste no se haga explícito.

De la enorme cantidad de objetivos posibles que pudieran obtenerse de las fuentes citadas, Tyler propone seleccionar un número reducido de fines importantes y coherentes que sean alcanzables en buena medida en el tiempo de que se dispone y Tyler propone que el primer filtro por el que se puedan pasar esas múltiples opciones deberá ser -la filosofía educativa y social adoptada por la escuela, en consideración a esto el propósito del bachillerato en la UAEH es:

Que el educando adquiera una cultura universal, de carácter integral, acorde con la época a que vive, que le permita participar y transformar su realidad individual y social, orientándolo

⁶² Programa...Op. Cito p.- 3

⁶³ Ibidem

vocacionalmente y, dotándole de los conocimientos particulares básicos, para cursar una carrera profesional⁶⁴

También en este documento⁶⁵ se reconocen como fines del bachillerato:

- 1.- Proporcionar al educando, los conocimientos básicos de la cultura general para su desarrollo personal y social.
- 2.- Proporcionar al educando, los elementos necesarios que b identifiquen con la realidad institucional, Regional, Nacional y Mundial.
- 3.- Proporcionar al educando, las herramientas metodológicas necesarias para desarrollarle hábitos de estudio y capacidad de autoaprendizaje.
- 4.- Desarrollar en el educando, la capacidad de observación, experimentación, análisis y síntesis mediante la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica.
- 5.- Desarrollar la capacidad crítica del educando, que le permita decidir, entre las diversas opciones personales, profesionales y sociales que se le presentan.

El Programa de Idioma Extranjero I se relacionaría con la finalidad número dos puesto que México se encuentra inserto en un proceso de globalización conceptualizada por Mc. Luhan como una aldea global gracias al enorme desarrollo de las telecomunicaciones y la informática y este proceso afecta la organización de las sociedades, instituciones y personas y el ámbito educativo no podía quedar al margen de esta dinámica ya que el conocimiento del idioma inglés le ayudaría a insertarse coherentemente en esa aldea global en la que se ha convertido el mundo.

De alguna manera, el objetivo del Programa analizado se relacionaría también con la finalidad del bachillerato antes citada con el número tres puesto que el adquirir la habilidad de comprender textos de lengua inglesa es una forma de poner en funcionamiento hábitos de

⁶⁴ Gómez et al., Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la UAH, DEMSYT, UAEH; Pachuca, Hgo, México, 1988, p.-34

⁶⁵ Ibidem

estudio y desarrollar la capacidad de autoaprendizaje, ya que ambos pueden ser aplicados a textos tanto de su lengua materna como los de habla inglesa.

Tyler identifica en la psicología del aprendizaje un segundo filtro para seleccionar los objetivos programáticos debido a que permite distinguir los objetivos fáciles de alcanzar así como permite identificar cuál sería la forma de presentarlos gradualmente que se relaciona con las secuencias de aprendizaje que caracterizan a cada objetivo particular. La psicología también -afirma Tyler- destaca las condiciones requeridas para aprender cierto tipo de objetivos, también se debe tomar en cuenta que las experiencias de aprendizaje rinden frutos múltiples y por tanto se debe verificar que las enseñanzas sean compatibles entre sí. Tyler también enfatiza la importancia de que maestros y planificadores del currículum deben apoyarse en alguna teoría del aprendizaje y tener claras las consecuencias que podría tener para los objetivos de la educación.

El Programa de Idioma Extranjero I del bachillerato de la UAEH, 1993 no reconoce explícitamente a qué tipo de teoría del aprendizaje se adscribe y hace algunas afirmaciones contradictorias a través de las cuales se puede leer la idea de cómo aprenden los alumnos por ejemplo afirma: *“Digamos que si logramos saber cuales estrategias usan los buenos lectores durante el proceso de lectura, esto nos puede ayudar a tomar en buenos a los malos lectores”*⁶⁶ de la afirmación anterior se puede concluir que todos los alumnos aprenden de la misma forma ya que si sabemos como aprenden algunos podremos enseñarles a todos de esa misma manera, y en contraposición a esa idea se afirma párrafos adelante *“..puesto que diferentes lectores usan diferentes estrategias, necesitamos producir un amplio rango de diversas técnicas para distintos alumnos seleccionando textos que...”*⁶⁷ en esta parte se reconoce que los alumnos aprenden de forma distinta con lo que contradice la afirmación previa.

⁶⁶ Programa...Op. Cit., p.-5

⁶⁷ Ibidem

Una vez realizado el análisis de las fuentes y filtros de información de las que se pueden elegir los objetivos del currículum retornaré la idea de Ralph W. Tyler respecto a que es importante reconocer que las actividades de aprendizaje deben tender a proporcionar continuidad, secuencia e integración identificándolos como elementos principales de manera que sirvan como hilos orientadores de la organización de actividades de aprendizaje.

Con el fin de buscar si existen estos criterios - continuidad, secuencia e integración- se realizó un:

Análisis de las Unidades del Programa de Idioma Extranjero I

En primer lugar habremos de clarificar en que consisten los conceptos de continuidad, secuencia e integración de acuerdo a como los conceptualiza Tyler. El primer concepto se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del currículo, es el principal factor de una organización vertical efectiva.

El concepto de secuencia 'énfatisa sobre la importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avance en ancho y en profundidad de las materias que abarca. ...La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición.'⁶⁸

En lo que al concepto de integración respecta se considera:

la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación con los elementos que maneja ...que no se limite a ser una conducta aislada y aplicable a un solo curso, sino una contribución cada vez mayor a la formación total del estudiante.⁶⁹

⁶⁸ Tyler, Op. Cit., p.-88

⁶⁹ Ibidem

Se utilizarán los conceptos de continuidad, secuencia e integración para analizar las unidades que conforman el programa de Idioma Extranjero 1 (inglés) 1993 del nivel de bachillerato en las escuelas preparatorias dependientes de la UAEH el cual consta de cuatro unidades de aprendizaje. Cada unidad contiene tres columnas:

A.- En la primera especifica solamente el número de la Unidad haciendo un total de cuatro y no poseen ningún título u objetivo específico.

B.- En la segunda enlista los contenidos temáticos de cada unidad siendo once para la primera unidad, dos para la segunda, cinco para la tercera y dos para la cuarta haciendo un total de veinte contenidos temáticos.

C.- En la tercera columna enlista junto a cada contenido temático un propósito haciendo también un total de veinte; sin embargo a pesar de que la columna tiene por título PROPÓSITO lo que en dicha columna se enlista puede ser considerado actividades y en esa forma se analizó.

Para realizar el análisis de las unidades comprendidas en este programa se utilizaron los criterios de continuidad, secuencia e integración considerados pertinentes por Tyler para una organización efectiva de actividades de aprendizaje.

La relación entre las unidades respecto al concepto de continuidad entendida como reiteración vertical que tiene un elemento; en el programa, se circunscribe a las siguientes relaciones:

- 1.1.- To be present-----3.1.- To be Past simple
 1.8.- Simple Present
 1.9.- Imperative-----3.3.- Past tense of regular &
 irregular.

- 2.1.- Present Progressive-----3.4.- Past Progressive
 2.2.- There is/there are-----3.2.- There was/there were
 1.7.- Prepositions-----4.2.- Prepositions
 1.11.- Question Words-----3.5.- When as relative
 1.3.- Plural of nouns-----4.1.- Countable and uncountable nouns

Respecto al criterio de secuencia que hace referencia a la profundidad progresiva con que deben ser tratados los temas es necesaria además de la reiteración de los temas (continuidad) un grado de avance en la profundidad de su presentación en ese sentido, en el programa existe secuencia en los siguientes contenidos:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1.1. - T o be present | 3.1. - T o be Past simple |
| 1.8.- Simple Present | |
| 1.9.- Imperative | 3.3.- Past tense of regular & irregular. |
| 2.1. - Present Progressive | 3.4. - Past Progressive |
| 2.2.- There is/ there are | 3.2.- There was/there were |
| 1.7. - Prepositions | 4.2. - Prepositions |
| 1.11-Question Words | 3.5.- When as relative |
| 1.3.-Plural of nouns | 4.1.-Countable & uncountable nouns. |

El concepto de integración alude al tipo de relación horizontal que deben tener los elementos curriculares y se analizará la integración de los contenidos educativos que existan en una unidad, así como la integración de las unidades en relación con los objetivos del programa. En este aspecto se seguirán las sugerencias de Serrano y Carvajal⁷⁰ para realizar la búsqueda de integración entre los componentes internos del programa.

* La integración en las unidades.

⁷⁰ Serrano, Castañeda José Antonio y Carvajal, Juárez Alicia; Proyecto de Evaluación y Seguimiento. Fase Análisis de Diseño del Plan de Estudios, Mimeo UPN, Agosto 1989.

Para realizar un análisis de la integración que existe en las unidades, en primer lugar se identificarán los principios organizativos posibles en las unidades, para después comprobar hasta donde permiten el logro de la integración. Se entiende por principio organizativo aquel que pueda servir como base para preparar los aspectos donde los elementos principales del Currículum logren extensión y profundidad dentro del programa.

Debido a la ausencia de propósitos de unidad y tomando como base los propósitos de cada contenido temático en la unidad I parece surgir como principio organizativo el abordaje del tiempo presente:

1.1.- Simple Present Tense

Verb to be

1.8.- Other verbs

a).-Auxiliary Do/does

b).-The third singular person (s/es/ies)

1.9.- The Imperative

Además de los distintos elementos gramaticales que conforman una oración:

1.2.-Subject pronouns

1.3.- Plural of nouns

1.4.- Articles

1.5.- Question Words

1.6.- Demonstratives

1.10.- Frequency Adverbs

1.11.- Question Words

En la unidad II es difícil apreciar cual es el criterio o principio organizativo que integra a los dos únicos contenidos temáticos aunque tal vez sea tomando en cuenta mas que el

contenido temático mismo, la forma de uso de ambos en sus tres formas así como la utilización de la respuesta corta.

2.1.- Present Progressive Tense

- a).- Affirmative form
- b).- Negative
- c).- Interrogative
- d).- Short answers

2.2.- There is/ there are

- a).- Affirmative form
- b).- Negative
- c).- Interrogative
- d).- Short answers

En la unidad III surge el principio organizativo de agrupar los contenidos temáticos de acuerdo al tiempo en este caso es el pasado:

3.1.- Past simple tense

3.3.- Past tense of regular and irregular verbs

3.4.- Past progressive tense

3.2.- There was/there were

en esta misma unidad ID se propone el tratamiento de when como pronombre relativo:

3.5.- When (as relative)

En la unidad IV el principio organizativo aunque no es muy evidente puede ser los modificadores del sustantivo.

4.1.- Countable and uncountable nouns:

- a).- some

b).- any

4.2.- Prepositions

a).- behind/in the back of

b).- beside/next to

c).- opposite/across

d).- from

e).- in the corner of

t).- in front of

g).- between/among

Si los principios organizadores detectados son:

* Tiempo Presente

* Elementos gramaticales que conforman la oración

* Forma de uso de las estructuras (afirmativo, negativo, interrogativo y respuesta corta)

* Tiempo Pasado

* Modificadores del sustantivo

La integración de contenidos entre las unidades considerando los principios organizativos sería del presente al pasado y del análisis, del desmembramiento de los elementos gramaticales del enunciado; sin embargo más allá de que al estudiar (presente) antes de lo lejano (pasado) resulta un elemento integrador; sin embargo al analizar los componentes del enunciado, el estudiados por separado no necesariamente implica que éstos logren integrarse a los conocimientos previos de los alumnos adquiridos en la educación secundaria.

* La integración entre unidades y objetivo general.

Si el objetivo general del curso es:

... desarrollar en los alumnos que la hayan cursado, la habilidad de comprender textos en lengua inglesa, desarrollando la capacidad de extraer información de los mismos y al mismo tiempo, estructurar en forma simple, enunciados gramaticales; utilizando para ello, habilidades aprendidas en clase y ESTRATEGIAS DE LECTURA que permitan identificar las funciones comunicativas de los textos.⁷¹

Aún cuando esté redactado como un solo objetivo da la impresión de que el desarrollo de la habilidad para comprender textos de lengua inglesa requiere de:

A.- extraer información de textos

B.- estructurar en forma simple enunciados gramaticales

del análisis de los propósitos que acompaña a cada uno de los contenidos temáticos se puede apreciar que hay una tendencia que va desde circunscribir los elementos gramaticales a la redacción de enunciados hasta, en el mejor de los casos, aspirar a que estos elementos sean reconocidos en contextos diversos. Para dar una idea más clara se hace la siguiente clasificación de los contenidos temáticos respecto a sus propósitos:

⁷¹ Programa... Op. Cito p.-4

OBJETIVOS DEL CURSO INGLÉS I PARA EL BACHILLERATO DE LA UAEH, 1993

CONDUCTA	Estructurar enunciados gramaticales	Diferenciar la estructura gramatical en cualquier oración	Diferenciar la estructura gramatical sin especificar si como elemento gramatical aislado, o en una serie de oraciones inconexas, o en una serie de oraciones relacionadas entre sí en un texto dado.	Reconocer la estructura gramatical en diversos contextos
CONTENIDO				
Simple Present Tense				X
Subject Pronouns	X			
Plural of nouns	X			
Articles	X			
Question Words	X			
Demonstratives		X		
Prepositions		X		
Do, does			X	
Imperative	X			
Frequency Adverbs	X			
Question Words			X	
Present Progressive	X			
There is / are			X	
Past Simple			X	
There was / were	X			
Past Tense			X	
Past Progressive			X	
When (as relative)			X	
Countable & uncountable nouns		X		
Prepositions				X

Cabe destacar de este análisis tanto de los contenidos temáticos, como de los propósitos de los mismos el manejo exclusivo de elementos gramaticales y la ausencia de técnicas y estrategias de lectura que hagan posible el logro del objetivo general del curso. Aún más de la forma como están planteados los contenidos y sus propósitos es evidente la tendencia de once de ellos (los comprendidos en la clasificación previa en la primera y segunda columnas) a ser enseñados en forma aislada ya sea como simple elemento suelto o como parte de una oración; mientras que en siete contenidos se aspira a diferenciarlos sin especificar si serán tratados como elemento aislado o en un contexto dado; solamente en dos contenidos se aspira explícitamente a reconocerlos en contextos diversos, aún cuando el mero reconocimiento de esos elementos gramaticales no garantiza ni la comprensión del texto, ni el desarrollo de habilidades para comprenderlo. Luego entonces, podemos concluir que, con la movilización de esos contenidos temáticos y el logro de sus respectivos objetivos no se garantiza el logro ni del objetivo general del curso, ni del enfoque a alcanzar.

Objetivo del Semestre y Lineamientos de Evaluación.

La evaluación es una etapa importante del proceso enseñanza-aprendizaje ya que nos permite reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, “todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación.”⁷²

En este programa no están claros los propósitos de evaluación; tampoco se hace alguna sugerencia que ponga de manifiesto la relación entre el objetivo del curso y la evaluación, por el contrario, el comentario respecto a la prohibición de exámenes orales evidencia la falta de adecuación de la evaluación para materias como idioma que considera a la práctica de la expresión oral como una de las habilidades a desarrollar y en cuyo caso, los exámenes

⁷² Tyler, Op. Cit., p.-110

orales se convierten en una útil herramienta para su desarrollo; en realidad más que hablar de evaluación se habla de medición, de calificación, de la aplicación de tres exámenes que serán elaborados y aplicados por el titular de la materia. Se menciona que el:

...resultado de la calificación que el alumno obtenga se realizará mediante el promedio de las tres evaluaciones independientemente de los resultados de las mismas, tomando en cuenta que las ponderaciones para cada una de ellas son diferentes, (25% para la primera, 30% para la segunda y 45% para la última). A su vez los aspectos subjetivos (trabajos extraclase, asistencia sistemática y actividades en equipo) aportarán un 30% de cada una de las tres evaluaciones y el 70% restante corresponderá al examen respectivo, quedando prohibidos los exámenes orales.⁷³

Se percibe en esta descripción una preocupación por dar a conocer los lineamientos normativos generales para realizar la función de acreditación, que es muy diferente a la de recuperar a la evaluación con todas sus potencialidades de brindar información del avance que se tenga en el proceso enseñanza-aprendizaje para corregir errores en el logro de las habilidades de los alumnos para comprender textos en lengua inglesa.

Relación entre Contenidos y Bibliografía.

En este programa la única alusión a consultar libros de texto se explicita en la sección titulada “introducción” en la cual se dice:

...se reestructuran los contenidos de los programas para la materia de Idioma Extranjero con el fin de estar al día en los cambios que se requieren.
De esta forma y para lograr este objetivo, se recomienda utilizar el texto “Think in English I” de los autores Brown y Kasproicz, editorial Macmillan...⁷⁴

⁷³ Programa... Op. Cit., p.-7

⁷⁴ Programa...Op. Cit., p.-3

Existe aquí un mensaje implícito a los docentes, que laboran a nivel bachillerato en el sentido de que el libro que “se debe llevar” es el “sugerido”, nótese que no hay una bibliografía diferenciada para docentes y alumnos que se desprenda de cada contenido, objetivo o unidad a abordar, la referencia a ese texto es la única en todo el programa y aunque en la hoja final de bibliografía se citan además del mencionado texto otros tres diferentes de Inglés I no se menciona que pueda elegirse entre ellos para usarlo como texto “oficial” . Este detalle no debe pasar desapercibido ya que como se afirma en el documento “Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la UAH”:

En la práctica estos objetivos de los programas de asignatura casi nunca son observados por los docentes quienes se dejan guiar por los contenidos programáticos, que en el mayor de los casos- en su secuencia- están apegados al índice de un texto representativo de la materia⁷⁵

Si los docentes efectivamente hicieran lo antes citado estarían actuando con total corrección ya que no solo en el programa se puede apreciar una similitud entre los contenidos temáticos de éste y los aspectos que aparecen en el libro de texto bajo el rubro de "Grammar" ya que de los 12 contenidos del texto once son recuperados en el programa aunque con diferente secuencia. Sin embargo, conviene destacar que mientras en el libro de texto en cada unidad se considera un diferente contenido temático a abordar en cada uno de los siguientes aspectos:

- * Reading Skill
- * Vocabulary
- * Grammar
- * Pronunciation

En el programa de Idioma I únicamente se registra como contenido temático aspectos referentes a gramática, a pesar de que al final se incluya una lista de estrategias de lectura no se indica ninguna sugerencia de progresión con la que debe abordarse en cuanto al nivel

⁷⁵ Gómez et al., Op. Cit.,p.-17

de profundidad/dificultad que éstas poseen ; mientras que en el libro de texto sí se considera ese orden y forma de abordaje, por lo que, en este sentido, el programa difiere y reduce las aspiraciones del texto.

Resulta pertinente recordar aquí que Alderson, Bransford, Steffensen, Goodman y Smith han llegado á la conclusión de que para la lectura, la gramática no es tan importante como el conocimiento del vocabulario y el manejo de técnicas y estrategias de lectura; es decir, de nada sirve a un estudiante saber identificar pronombre, verbo y elementos aislados de un enunciado si no es capaz de entender el sentido de lo que está leyendo.

Esto implica una actividad cognoscitiva en la que juega un papel importante el conocimiento previo del tema por parte del lector así como el conocimiento de técnicas y estrategias de lectura que no se logran con solo dar a conocer un listado de ellas, sino más bien de la correcta interrelación que se haga de ellas para lograr desarrollar en los alumnos la apropiación y manejo exitoso de las mismas.

Actividades de Aprendizaje.

En el Programa de Idioma Extranjero 1 (Inglés) para Bachillerato de la UAEH, 1993 se hace la propuesta de que: “Durante el desarrollo de la clase, se introducirán estructuras gramaticales a través de la técnica expositiva interrogativa, con la dirección permanente del profesor y la participación activa individual y grupal de los alumnos...”⁷⁶

Estas sugerencias didácticas pueden ser consideradas como una toma de postura de enseñanza tradicional ya que es el maestro el centro del aprendizaje, es el maestro el que expone, el que posee y da el conocimiento, el que dirige permanentemente el proceso de enseñanza aprendizaje, el que introduce las estructuras gramaticales; cuando este proceso puede perfectamente ser realizado por los alumnos con o sin ayuda del docente.

⁷⁶ Programa...Op.Cit., p.-7

Cabe recordar aquí que el Cognoscitivismo coloca al que aprende en el centro del proceso de enseñanza y lo concibe como generador de su propio aprendizaje; de ahí que además de la idea de introducir las estructuras gramaticales con la técnica expositiva pueden existir un sin fin de formas de abordar los contenidos gramaticales por ejemplo por descubrimiento de los alumnos a partir de las dudas que surjan en el proceso de análisis y comprensión de los textos abordados.

Se menciona en las actividades que es parte importante en el aprendizaje del idioma escuchar conversaciones con lo que nuevamente el desarrollo de la habilidad auditiva aparece circunscrita a esa actividad, cuando existe una amplia gama de actividades que puede ser movilizadas para el logro de este propósito: canciones, cuentos, chistes, etcétera.

En este apartado también se hace mención de que se realicen ejercicios que incidan en el uso de estrategias para lograr la comprensión de la lectura y se deja sin ahondar cuáles son los ejercicios que generan esas estrategias, como que hay el presupuesto de que por el solo hecho de citarlo esto se comprende inmediatamente por todos los docentes.

Perspectiva Teórica del Curso.

“La perspectiva teórica del curso consiste en la ubicación conceptual del trabajo del curso, en la línea teórica en que se sustenta con base en las nociones, conceptos y/o principios teóricos que se manejan tanto en la bibliografía como en los ejes de trabajo (análisis/conceptuales/metodológicos) y actividades que se proponen”⁷⁷

Por lo tanto habremos de realizar el análisis de la postura teórica que sustenta este programa.

⁷⁷ Serrano, José Antonio y Carvajal, Alicia., "Proyecto de Evaluación y Seguimiento"-fase de Análisis de Diseño del Plan de Estudios, 1989, UPN; Mimeo, p.-23 I

Afirmación que se presenta...	Ubicación
"se recomienda utilizar el texto "Think In English I" de los autores Brown y Kasprowicz editorial Macmillan..."	Enfoque comunicativo utilización de cuatro habilidades con énfasis en la lectura o empleo de ESP comunicativo.
"La inmensa mayoría de los programas de una lengua extranjera tienden a desarrollar en los estudiantes estas cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir)...Sin embargo en México últimamente ha habido un creciente interés en desarrollar la lectura de comprensión dándole mayor énfasis a la habilidad de leer..."	ESP que concibe el desarrollo de estrategias de comprensión de la lectura en combinación con estructuras gramaticales, por lo que se acerca más al enfoque gramatical.
"Es parte importante en el aprendizaje del idioma escuchar conversaciones..."	Enfoque comunicativo que presupone el uso de las cuatro habilidades.
"El objetivo principal de la materia es...desarrollar en los alumnos la habilidad de comprender textos de lengua inglesa, desarrollando la capacidad de extraer información de los mismos y al mismo tiempo, estructurar en forma simple, enunciados gramaticales; utilizando para ello habilidades aprendidas en clase y estrategias de lectura"	ESP que concibe el desarrollo de estrategias de comprensión de la lectura en combinación con estructuras gramaticales, por lo .que se acerca más al enfoque gramatical

En este programa están presentes dos formas de conceptualizar la metodología acerca de cómo enseñar la comprensión de la lectura; por un lado una postura sostiene que es posible enseñar la comprensión de la lectura en conjunto con un cierto manejo de la escritura de forma independiente al conocimiento de las otras dos habilidades involucradas en el idioma (escuchar y hablar) y se inserta dentro de la postura de un aprendizaje del inglés para propósitos específicos (ESP) y está mucho más relacionada con el enfoque gramatical y no tiene relación con el enfoque comunicativo. El mayor peso de esta postura se puede observar en los contenidos temáticos y propósitos ya que en su mayoría tienden a desarrollar el aspecto gramatical únicamente.

Por otra parte se coquetea con el manejo del desarrollo de las cuatro habilidades para utilizarse en este programa, así como con el enfoque comunicativo en distintos apartados del programa por citar solo algunos ejemplos; se coquetea cuando se sugiere ese libro de texto que maneja el desarrollo de las cuatro habilidades y el enfoque comunicativo para utilizarse en combinación con este programa; también se percibe esa aceptación del enfoque comunicativo al manifestar explícitamente la importancia de escuchar conversaciones y de emplear estrategias de lectura para ser utilizadas, situación que se contradice ya que no se incluye ni como propósito, ni como contenido temático a ser abordado en el curso.

Si bien existen acuerdos en lo que se refiere a las estrategias de lectura que resulta importante movilizar para lograr una comprensión eficiente del texto, existen sin embargo algunas diferencias importantes en relación al planteamiento general que traen efectos diferenciados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El primer enfoque destaca las estrategias de comprensión de lectura con el estudio de las estructuras gramaticales y su uso en el discurso escrito, acepta el uso de la lengua materna predominantemente sobre el uso del inglés en el tratamiento de los textos.

El segundo enfoque, por su parte enseña la comprensión de lectura como una de las cuatro habilidades que deben ser desarrolladas en un idioma y si bien acepta enfatizar en la

comprensión de la lectura esto es sin desmedro de las otras tres habilidades que también serán desarrolladas, el empleo de la lengua materna será empleado como último recurso dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje del idioma.

CAPITULO IV

¿COMO INFLUYEN ALGUNOS FACTORES EN EL ENFOQUE DE COMPRESION DE LA LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS?

En este capítulo se realiza un bosquejo de algunos elementos implicados en el proceso enseñanza aprendizaje en el enfoque de comprensión de la lectura a nivel bachillerato en el tercer semestre grupo dos durante el periodo agosto diciembre de 1994 en la escuela preparatoria número cuatro de la UAEH.

Entre los factores que se abordan figuran el sujeto docente, el proceso enseñanza-aprendizaje y el libro de texto; en un trabajo posterior sería interesante revisar con profundidad esta información para analizarla puntualmente.

IV. 1.- EL SUJETO DOCENTE.

Se analiza el sujeto docente porque juega un importante papel en la puesta en marcha de cualquier proyecto de innovación curricular, ya que es el docente el que se encarga de implementarlo, de resignificarlo, de sabotearlo, en fin está en manos del docente hacer realidad o no, las pretensiones del deber ser plasmado en el proyecto curricular. De ahí la importancia de abordar en este capítulo al sujeto docente. Este abordaje se realiza en dos planos. El primero es el sujeto docente ideal planteado por el programa y, el segundo se refiere al sujeto docente del aula.

IV.1.1.- El sujeto Docente del Programa.

En el programa de Idioma Extranjero 1 para el nivel bachillerato de la U.A.E.H. se considera que para impartir esta materia se requiere de un sujeto académico que: “cuente con preparación en la enseñanza del idioma inglés preferentemente haber obtenido el Teacher's Diploma o su equivalente.”⁷⁸

⁷⁸ Programa...Op. Cit., p.-6

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no ofrece la opción de preparación en la cual se otorgue el Teacher's Diploma y difícilmente puede hallarse esta opción en alguna otra institución privada del estado. Quizás la referencia al teacher's diploma obedezca a que en la UAEH existió un programa de intercambio académico con el Angloamericano de Polanco en el que se impartió un curso con duración de un año en 1987, ese curso fue tomado por aproximadamente 20 docentes de inglés que laboraban en distintas instancias de la Universidad y consistió en el abordaje de temas como:

- Pedagogía de la enseñanza de inglés como idioma extranjero
- Teoría de aprendizaje de idiomas
- Análisis gramatical del idioma inglés
- Técnicas de enseñanza para la comprensión, expresión oral, pronunciación, lectura y redacción para niños y adultos
- Técnicas específicas para la enseñanza de inglés a hispano parlantes
- Conocimiento de materiales y métodos actualizados para la enseñanza del inglés

Este programa no volvió a implementarse en los años subsecuentes. Sería interesante conocer a qué estudios se les puede asignar la equivalencia al teacher's diploma. Llama la atención que no se mencione la preparación que recientemente la institución ha ofrecido a los docentes del área en las modalidades de Preliminary English Test, First Certificate, Certificate Overseas of Teaching of English y aún nivel licenciatura que aunque ha sido dirigida a un número reducido de docentes (por ejemplo el penúltimo curso citado fue dirigido a dos grupos de veinte docentes aproximadamente) vía un convenio establecido con el Consejo Británico.

En el programa se menciona que para desempeñarse como docente de inglés del bachillerato se requiere además de: "En cuanto al propedéutico, de igual manera, con Licenciatura, o el conocimiento básico de la especialidad que pretende impartir; con un

buen manejo del idioma y, desde luego, haber sustentado examen de oposición conforme lo estipula la Legislación Universitaria”⁷⁹

Al requisito del conocimiento básico de la especialidad que pretende impartir se refiere a la existencia de cuatro propedéuticos: Ciencias Biológicas, Ciencias Exactas, Ciencias Humanístico-Sociales y Ciencias Contable -Administrativas y significa que el docente tenga una preparación a fin a ese propedéutico además del conocimiento del idioma (garantizado por un nivel teacher's diploma) y cubrir el requisito de presentar examen de oposición.

IV.1.2.-El Sujeto Docente del Aula.

En la escuela preparatoria número cuatro se encontraban laborando en el semestre agosto-diciembre de 1994 cuatro docentes que impartían la materia de Idioma y tenían las siguientes características:

SEXO	EDAD	ANTIGUEDAD EN LA UAEH	PREPARACION
Masculino	41	1º Agosto '94	Preparatoria Incompleta y Cursos de inglés
Masculino	32	1º Agosto '94	Preparatoria y Cursos de inglés
Femenino	18	1º Agosto '94	Preparatoria y Cursos de inglés
Femenino	30	16 Mayo '85	Licenciada en Derecho y Teacher's Diploma

Se puede apreciar que en su mayoría es personal recién contratado y que con excepción de una persona, los tres restantes no reúnen los requisitos expresados en el programa. Existe un equilibrio entre el personal masculino y femenino y todos pueden ser considerados jóvenes.

⁷⁹ Ibidem

La información del rubro cursos de inglés es demasiado general y no nos permite apreciar el peso que este puede tener en la formación del docente. Es importante destacar que en la UAEH no existe un departamento de información y estadística y que los datos respecto a la preparación de los docentes es difícil de conseguir, es necesario rastrearlos. Por consiguiente, se entrevistó a un sujeto docente que es de los pocos que ha permanecido en el nivel bachillerato durante 13 años y nos brindó la siguiente información:

E: En 1994 había en la prepa 4 cuatro docentes de los cuales tres eran de nuevo ingreso y la única que había permanecido eras tú a qué crees que se deba este hecho?

M: Eso sucedió cuando vino la crisis de maestros de inglés, se abrió inglés en las licenciaturas e incluso se abrió el centro de autoacceso...y córrele todos los docentes se fueron a dar clase allá, porque allá si había pizarrones decentes y pagaban más...y las prepas se quedaron vacías y tuvieron que aceptar, se vieron en la necesidad de aceptar al que llegara yeso fue en todas las preparatorias...⁸⁰

Ahora bien, ¿qué características posee el docente del aula del tercer semestre grupo dos del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo? Este personaje masculino de 41 años de edad, esbelto y de mediana estatura posee estudios incompletos de bachillerato así como algunos cursos de inglés:

E: ¿Y qué requisitos tuviste que cubrir para ingresar a trabajar a esta escuela, que documentos y otros trámites o exámenes tuviste que cubrir?

M: Pues el haber hecho un estudio en CELE durante ocho semestres 4 de nivel básico, dos de intermedio y dos de avanzado;...tengo unos cursos en Harmon Hall y he asistido a dos Congresos en la Universidad...y estoy pagando unas materias del bachillerato que debía yo, en el bachillerato abierto...

Salta a la vista que este docente posee características distintas a las planteadas en el programa y que no reúne los requisitos para impartir clase ni en tronco común, ni en el propedéutico al que también impartió clases durante este periodo. Se puede apreciar que este docente pudo llegar a impartir clase en el nivel preparatoria sin haber aún concluido sus

⁸⁰ Ma. Elena Silva/ Angélica Pontigo/ Entrevista Dos; p.6

estudios del mismo nivel y sin poseer una preparación formal en el aspecto pedagógico para ejercer esta actividad. Como afirma el director de la escuela este docente “fue enviado del Centro de Lenguas” para impartir la materia y no realizó ningún examen de oposición.

Si bien como un docente lo afirma la contratación de personal sin un perfil apropiado fue una medida necesaria ante la “crisis de maestros de inglés” ; sin embargo es lógico pensar que un sujeto que es contratado con estas características difícilmente puede tener una preparación suficiente para llevar el proceso enseñanza aprendizaje exitosamente, y aunque así fuera, la institución tendría que prever los posibles problemas que surjan y brindar al personal recientemente contratado, la información suficiente y oportuna para que el docente inicie su curso con el menor número de dudas posibles. Sin embargo, esto no fue así como se desprende de los comentarios del propio docente:

E: Al ingresar a trabajar a la Universidad en 1994 ¿te dieron alguna sesión de información respecto al curso que impartirías o algún curso u otra opción de inducción o de formación antes de que empezaras a dar clase?

M: No, nada de eso.

E: ¿Y posteriormente durante tu desempeño en la institución has recibido alguna opción de formación por parte de la Universidad y en caso de que así sea respecto a qué?

M: Sí... no, bueno, pláticas en el centro de autoacceso...y tenemos ahorita dos meses del diplomado en lingüística avanzada de haberlo concluido...⁸¹

Este docente después de haber permanecido en la institución considera que es su obligación prepararse y cuestiona la formación que la institución le ofrece:

La inquietud sería la preparación del maestro que fuera más encauzada por parte de las autoridades porque sí nos hacen cursos y nos muestran muchos conceptos positivos, pero luego no están encaminados adecuadamente, nada más hay un curso y órale pues tómallo, tu no sabes si te va a servir...tenemos ahorita dos meses de haber concluido el Diplomado de Lingüística Avanzada...y luego vienen siendo como obligaciones y luego no

⁸¹ Entrevista Uno; p. - 2

sabes ni para qué...pero en cambio si los enfocan y ven realmente, maestro usted qué necesita, ah! pues déle esto...⁸²

La institución lo aceptó como docente y ahora él le pide a la institución que le ofrezca la formación apropiada a sus necesidades para lo cual no ha habido un esfuerzo sistemático ni de formación, ni de información, como lo menciona el “informante clave” cuando se pone a funcionar por vez primera el enfoque de comprensión de la lectura, la Dirección de Enseñanza Media y Terminal (DEMSYT) organizó cursos y “vinieron autores a presentarnos textos, bibliografía y los mismos presentadores nos daban alguna introducción, pero fueron cursos muy esporádicos...”⁸³; posteriormente:

ha habido algunos cursos que se dan para el manejo del idioma, nuevamente sin enfocados a lo que es la lectura de comprensión...y solo son algunos los que pueden tomados ya que hay que hacer un examen y el nivel que tiene la mayoría de los maestros ni siquiera alcanza para que puedan tener la opción de tomar esos cursos, están tan deficientes que necesitan ponerlos a estudiar inglés y ya que lo manejen bien entonces se capaciten en pedagogía y eso porque los maestros que llegaron eran estudiantes del Centro de Lenguas o eran egresados de una primaria bilingüe⁸⁴

Ante este difícil panorama sería pertinente realizar un estudio específico que gire en torno a las necesidades de formación del personal docente de inglés para que con base en la información de ese estudio la UAEH implemente las medidas necesarias para solucionar esa problemática, en la inteligencia de que contar con un personal especializado tanto en el conocimiento de su disciplina, como en la metodología de la misma redundará en una mayor y mejor formación de los educandos.

Este docente a través de cuya boca pudieran estar expresadas las inquietudes de los docentes universitarios de inglés también pide

⁸² Op. Cit., p.-15

⁸³ Entrevista Dos; p.-6

⁸⁴ Op. Cit.,p.-7

la institución oportunidades para poder crecer y desenvolverse como ser humano y los estímulos necesarios para mejorar en el ámbito laboral. El sujeto docente del área de inglés está consciente de esa necesidad y sería el primero en celebrar que la institución haga algo al respecto:

...el maestro de inglés universitario, como que estamos un poquito relegados, yo me pregunté ¿yo que soy para la Universidad? entonces fui a preguntar al sindicato y me dijeron ¡ah no! de inglés no, de los de inglés aquí no sabemos nada, vaya a hablar con el Doctor Tervén...y como padre de familia pues vivo de mi trabajo y jamás lo negaré y me gusta mi trabajo pero necesito solidez en mi trabajo y motivación para ser cada día mejor...⁸⁵

El docente empieza hablando en tercera persona de singular de él, para después sumarse y volverse nosotros, ya es el deber ser que se expresa por sus labios, é! se vuelve portavoz del discurso producido socialmente, este discurso social de lo educativo es intenalizado en el sujeto pedagógico y al expresarlo de manera inconsciente trata de identificarse con él, de darle y darse sentido incluyéndose, el mensaje de ese discurso está en espera de ser tomado en cuenta como necesidad, como problemática importante a resolver por las autoridades de la UAEH.

IV. 2.- EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Se aborda el proceso enseñanza-aprendizaje tanto en su fase del deber ser plasmada en el programa, como desde lo que el docente piensa que debe ser y lo manifiesta en lo que dice que hace, para sumario como pieza de rompecabezas a la información obtenida durante las observaciones en el aula con el fin de acceder al hacer del docente, al desempeño de su labor. La realización de estas observaciones fue posible gracias a la buena disposición y gentileza del docente quien permitió registrar durante un semestre tres sesiones semanales

⁸⁵ Op. Cit, p.-18

de clase y a partir del estudio del registro de las mismas se bosqueja lo observado respecto a la puesta en marcha del programa en el aula.

IV. 2. 1.- El Proceso Enseñanza -Aprendizaje según el Deber Ser.

Respecto a lo que el docente debe hacer en el proceso enseñanza aprendizaje se indica en el programa de Idioma Extranjero 1, 1993, para el nivel bachillerato de la UAEH en el apartado intitulado Sistema de Enseñanza:

...han sido dos los enfoques utilizados para la enseñanza de la lectura de comprensión: uno llamado de "producto" y el otro de "proceso"...este último desarrolla una serie de estrategias que le ayudarán al alumno por medio de formas y procedimientos para abordar cualquier texto a manejarlo autónomamente⁸⁶

En el programa se afirma que la diferencia más grande entre estos dos enfoques está en que el enfoque de producto se circunscribe al texto, mientras que el de proceso se relaciona "tanto con el texto como con otros" sin embargo, no especifica en este apartado cómo habrán de abordarse esas estrategias tan importantes para la "lectura de comprensión" y da por hecho que el docente conoce las estrategias de lectura y comprende perfectamente lo que el programa quiere decir, por ejemplo no brinda ninguna sugerencia bibliográfica que el docente pueda consultar en caso de duda.

Ahora bien respecto al proceso podemos afirmar que los diferentes enfoques para aprender idiomas han puesto un cierto énfasis en el proceso, cada enfoque lo ha visto desde diferentes puntos de vista, por ejemplo el enfoque audiovisual enfatizó la práctica de estructuras, tendiente al uso automático de la lengua, como el rasgo más importante del proceso. El enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas ha puesto más valor que nunca en el proceso y ahora este es visto con el objetivo de involucrar al alumno en actividades comunicativas de la mayor variedad posible. El proceso dentro del programa de

⁸⁶ Programa... Op. Cit., p. 5

enseñanza se ve impactado por la forma como se concibe el idioma, el aprendizaje y los conceptos educativos en general. En este programa se afirma que: "el sistema de enseñanza requerido por el plan de estudios vigente debe ser de transición entre el sistema tradicional y el de ajuste"...pero, ¿qué quiere decir con sistema tradicional y de ajuste?

En el documento denominado "Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la DAR", se retoman las definiciones que Pedro Fontán Jubero hace de los modelos educativos y define al modelo tradicional o carismático de la forma siguiente:

El profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y el poder en el seno de la clase. El profesor es el que sabe, los alumnos, situados frente a él, son los que no saben nada, la disposición de las aulas reflejan el carácter "activo" del profesor y el "pasivo" de los alumnos, meramente receptivos...⁸⁷

Por lo que respecta al modelo de ajuste se cita a Pedro Fontán Jubero quien afirma que este modelo:

...se centra no en el maestro sino en el alumno, donde el maestro se preocupa ya de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno. El maestro se convierte en psicólogo...El maestro observador del modelo de ajuste, coloca, en primer plano al alumno como persona y sólo secundariamente tiene en cuenta los conocimientos que le desea impartir...⁸⁸

No hay que olvidar, en efecto, que en la nueva escuela no es el maestro el que da la clase: son los alumnos mismos quienes la dan.⁸⁹

Ante la descripción de este modelo de ajuste es difícil captar en el sistema de enseñanza sugerido en el programa de Idioma I elementos que tengan relación con ese concepto de

⁸⁷ Gómez, et al., "Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la DAR". Tomo 1, 1987; en el apartado "Análisis del Sistema de Enseñanza Aplicado en el bachillerato de la DAR" p.8

⁸⁸ *Ibid* p.-9

⁸⁹ *Ibidem*

hacer de los alumnos el punto de partida del proceso enseñanza aprendizaje, parece más bien permear la concepción del modelo tradicional o carismático cuando se sugiere que..."Durante el desarrollo de la clase, se introducirán estructuras gramaticales a través de la técnica expositiva interrogativa, con la dirección permanente del profesor y la participación activa individual y grupal de los alumnos..."⁹⁰

Quizás en la expresión "participación activa individual y grupal" amortigüe un poco esta concepción, no obstante, cabría reflexionar al respecto. En contraposición a esta tendencia, también se puede sentir esa postura de transición en este planteamiento puesto que se puede apreciar una concepción con claras tendencias hacia una actitud que incorpora elementos del enfoque comunicativo ya que más adelante plantea a que...

es recomendable ejercer estrategias para la comprensión de la lectura, apoyar las sesiones de clase con "flashcards" y grabaciones y videos, y sobre todo, realizar ejercicios de interpretación en un contexto, con apoyo en las estrategias de lectura que deberán ser enseñadas⁹¹

Se puede apreciar en esos elementos que se sugieren una preocupación por un proceso de enseñanza-aprendizaje que incorpore una variedad de actividades que tienden al desarrollo de las diferentes habilidades del idioma y que pugnan por el desarrollo de un proceso de comprensión de lectura comunicativo, sin embargo dada la 'supuesta postura de transición' de este programa en algunos rubros se inclina demasiado a uno u otro enfoque quedando vaga e imprecisa la postura del mismo.

IV. 2. 2.- Lo que el docente dice que debe ser y lo que dice que hace.

Se puede apreciar el discurso que el docente ha internalizado y es que ese discurso educativo está permeado por concepciones de múltiples campos disciplinarios: sociología, psicología, filosofía, pedagogía, entre otros; también las instancias gubernamentales contribuyen a su

⁹⁰ Programa...Op. Cit., p.-7

⁹¹ Programa...Op. Cit., p.-5

creación y aún más la gente común en pláticas informales lo van produciendo y reproduciendo. Así el discurso educativo se constituye en una serie de valores, mitos y creencias; representaciones que internalizan el orden institucional durante la socialización en los actores directamente implicados en el hecho educativo.

En este trabajo recurrí a una posible puerta de acceso a ese discurso como lo es la entrevista ya que nos permite obtener de labios del maestro como sujeto pedagógico las representaciones del orden institucional. Para el docente autodefinirse resulta mucho más difícil que para un mesero, por ejemplo y es que el maestro acaba creyendo todo lo que se dice que debe ser, el ideal interiorizado se exterioriza en su discurso:

... el alumno está participando en forma activa y se da el conocimiento, y uno siente que está uno cumpliendo,... porque si el alumno no cambia su forma de pensar jamás podrás decir que fuiste alguna vez maestro, tu paso por las aulas sería en blanco, si tú hiciste algún cambio en ellos es por eso que dejaste sembrado algo en ellos, una inquietud...⁹²

El docente guarda esa mezcla de experiencias, creencias y representaciones que se entrelazan, se repiten de boca en boca, se construyen socialmente y forman su peculiar manera de conceptualizar el cómo se deben abordar los contenidos, así por ejemplo resulta interesante rescatar la imagen que este docente guarda en su memoria respecto a cómo enseñaba la comprensión de la lectura una de sus mejores maestras:

Miss...X de ella aprendí muchísimo...nos hacía mucho la memorización en las lecturas leíamos una oración, la repetíamos, después leíamos otra y repetíamos la primera y la segunda, leíamos tres y repetíamos primera, segunda y tercera y así hasta que nos aprendíamos casi en cierta manera de memoria la lectura...⁹³

El docente identifica el aprendizaje memorístico como sinónimo de un "buen aprendizaje", esta idea habrá de verse implicada en su práctica docente. Respecto a cómo deben abordarse los contenidos programáticos el docente afirmó:

⁹² Entrevista Uno, p.-10

⁹³ Entrevista Uno

E: ¿Conoces el actual programa de idioma I? M: ¡Claro!

E: ¿Cuál es el enfoque que sustenta?

M: El enfoque, pues, (se rasca la barbilla) se pretende... que fuera de cuatro habilidades, pero es difícil, en la escuela preparatoria con grupos de 30 a 45 jóvenes es difícil dar cuatro habilidades, entonces lo que estamos viendo es principalmente enfocado a reading comprensión...⁹⁴

La institución le asignó un rol al docente que tenía límites identificables, distribuyendo a los sujetos educativos en un espacio (salón de clases), con contenidos (programa) y pautas de conducta (tiene que controlar al grupo); el sujeto identifica por momentos esos límites y se atreve a cuestionarlos "con grupos de 30 o 45 alumnos es difícil"... "se pretende que fuera (el enfoque) de cuatro habilidades, pero es difícil.." sin embargo "nunca presenta la determinación externa de sus actos, la sobre determinación de su historia como sujeto y entonces es necesario un yo que se cree libre y con albedrío"⁹⁵

El docente puede incluso crear categorías que no figuran en el programa como clases de inglés y clases en inglés con las que va a explicar su práctica docente:

E: ¿Es distinto cuatro habilidades y reading comprensión?

M: Pues sí, tiene su variante obviamente...

E: ¿podrías explicar cuál es la diferencia?

M: Porque una clase de cuatro habilidades es donde tu vas exactamente a eso, a trabajar en inglés, clases en inglés...nosotros lo que damos son clases de inglés enfocadas a lectura de comprensión⁹⁶

Para el docente el enfoque de comprensión de la lectura implica el no abarcar las cuatro habilidades del idioma, además de hablar "...no sé un 30 o 40% de inglés en clase..." El docente caracteriza una clase de comprensión de lectura más o menos de la forma siguiente:

⁹⁴ Programa...OP. Cit., p. 5

⁹⁵ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude; La Reproducción, Barcelona, Laia, 1981, p. 48

⁹⁶ Entrevista Uno, p.-6

Pues,... (se rasca la cabeza) primero enfocamos el concepto que vamos a hacer, vamos a tomar una lectura por ejemplo, las partes del cuerpo humano, entonces,...(pausa)⁹⁷

El docente hace pausas, se acomoda, se da tiempo para organizar sus ideas, parece reconstruir mentalmente su curso de acción y cuando duda lo manifiesta acomodándose en la silla, rascándose la cabeza.

vemos el texto que se va a tomar; empezamos a ver, vamos a ver...(se acomoda en la silla) ¡qué es esto, vamos a ver una aplicación de lectura, vamos a ver la lectura y la comprensión de la misma,⁹⁸

El docente busca la manera de explicar su proceder acomodando el proceso ordenándolo y al fin encuentra la forma de empezar:

entonces empezamos aplicando estrategias como qué es un cognado, referentes, apoyos visuales, título en el texto, qué importancia me da un apoyo visual, qué importancia tiene para mí una palabra familiar en el texto...

El docente menciona las estrategias de comprensión de lectura más usuales y es evidente que las conoce.

y después,... ya que tenemos los conceptos aplicar lo que es, el subrayado que es lo principal subrayar cognados, palabras repetidas para saber qué es un referente, entonces optamos o comenzamos la extracción de ideas por párrafo, yo les digo léanme, perdón aji (mueve la cabeza) yo le doy una revisión general al texto, ora, observen el primer párrafo, observen los primeros cinco renglones y de ahí extraíganme una idea esencial o básica del contexto, ya sean dos o tres ideas que ustedes crean convenientes donde me puedan explicar sin necesidad de traducir ese párrafo, entonces esa estrategia que aplicamos y al final de la sesión debemos de haber leído...eh...sacado la idea de todos los párrafos, de toda la lectura y hacemos un esbozo general, una idea general del texto"⁹⁹

⁹⁷ Entrevista Uno. P.7

⁹⁸ Ibidem

⁹⁹ Entrevista Uno. p. 7

En este discurso el docente acepta que es posible explicar, comprender un texto sin necesidad de traducir. Y el docente enfoca su mirada y concibe a ese otro en el mundo escolar que ambos comparten:

E: ¿Cuál es el rol del alumno en una clase de comprensión de lectura?

M: Pues receptivo,... (abre los ojos muy grandes, cambia el tono de su voz y cambia de postura en la silla) ...un poco receptivo...(y participativa en un 80%, el alumno que participa en la lectura de comprensión es porque está entendiendo si hay preguntas es porque hay curiosidad, es porque el alumno está entendiendo...¹⁰⁰

El docente afirma que el rol del docente es receptivo con un tono de voz y cuando parece darse cuenta de haber dicho algo que no quería decir, se pone nervioso y rectifica su afirmación. Respecto a la relación que el docente establece entre el programa y su práctica cotidiana afirma:

...si les vamos a dar un tema que se a difícil..., entonces necesitamos ver primero el rasgo gramático que me es conveniente para mi alumno, para mi grupo, decir bueno ya está preparado para recibir esta clase puede ser productiva ¿por qué?, porque ya tiene esos conceptos básicos de gramática...¹⁰¹

Aquí nuevamente salta la idea de que el abordaje de la gramática es primordial para la comprensión de la lectura postura que desde la óptica de Widdowson para quien la lectura involucra un uso parcial de claves mínimas del lenguaje seleccionadas de una información perceptiva en la base de las expectativas de los lectores, es un juego de adivinanzas psicolingüísticas que involucra una interacción entre pensamiento y lenguaje.

Evidentemente de este discurso entrecortado, aclarado con gran dificultad tanto para el productor como para el interlocutor, se percibe borrosamente a ese otro porque la... “Escuela lejos de ser un lugar de prácticas homogéneas, se constituye más bien como

¹⁰⁰ Entrevista Uno, p.-8

¹⁰¹ Entrevista Uno, p.-11

lugar de prácticas contradictorias¹⁰² Realidad reificada que pasea con un velo imperceptible ante nosotros y en nosotros, realidad a la que tuve gracias a este trabajo, un acercamiento.

IV. 2. 3.- El Hacer del Docente en el Aula.

El salón donde se ubicó este grupo está en la planta baja de un edificio estilo CAPFCE pintado de color amarillo con puerta gris. La distribución del mobiliario del aula era de forma tradicional, es decir un escritorio al frente del lado izquierdo del salón, un pizarrón verde sobre la pared de enfrente y las butacas individuales con paleta distribuidas en siete hileras.

El número de alumnos vestidos con ropas informales (jeans, playera, tenis) generalmente osciló entre 28 y 32. El maestro vestía con ropa formal (traje la mayoría de las veces o pantalón formal con camisa blanca y suéter cerrado). El docente entraba generalmente con su portafolio en la mano derecha, saludaba en español y se dirigía hacia el escritorio en donde colocaba su portafolio. El trato entre docente y alumnos era formal y cordial.

De las 16 sesiones de clase observadas tres de ellas se suspendieron debido a que hubo actividades sociales y/o culturales en la escuela como votación de la reina de las fiestas de la escuela y conciertos de música, entre otras causas no controladas por el docente, sino por las autoridades de la escuela. De las doce sesiones restantes en seis de ellas se trabajó sobre ejercicios del libro y en las otras seis con ejercicios de gramática. Hubo solo una sesión en la que se trabajó una parte de la clase con texto y el resto con ejercicios de gramática en el pizarrón. El abordaje de clases con contenidos gramaticales correspondería quizás a lo que el docente denomina "clases normales de inglés" y el repaso de los contenidos gramaticales en ejercicios del libro de texto correspondería a lo que el docente llama "clases de reading comprensión" que fueron tratadas en sesiones distintas y solo excepcionalmente -una de ellas- en la misma sesión.

¹⁰² Edwards, Op. Cit., p.-142

Después de realizadas las observaciones se analizó la información de las mismas y se encontraron elementos constantes que permitieron realizar la caracterización tanto de las *clases normales de inglés como de las clases de reading comprensión* que se describen a continuación.

* Las clases normales de inglés.

Los elementos constantes en la forma de llevar el proceso enseñanza aprendizaje en estas sesiones en términos generales fueron más o menos como se describe a continuación:

Un alumno borra el pizarrón, el maestro se sienta y acomoda su escritorio, los alumnos hablan en voz baja, un alumno canta, el maestro lo mira fijamente y dice: 'Silence please', toma su lista y empieza a leer los nombres por apellido en orden alfabético...¹⁰³

La atmósfera del grupo era agradable los alumnos podían comentar en voz baja, pero sin escandalizar mucho mientras el maestro pasaba ésta generalmente al inicio de la clase. Posteriormente el docente procedía de la forma siguiente:

El maestro escribe en el pizarrón la fecha en inglés del lado superior izquierdo del pizarrón: October 10th, 1994 Y escribe Demonstrative Adjectives y debajo de ese título enlista This: esta, esto; These: estos, estas; That: aquel, aquella; Those: aquellos, aquellas. (Paréntenle dice un alumno a dos que le golpearon la cabeza)...¹⁰⁴

El profesor presenta el tema que se abordará en esa sesión y posteriormente lo dicta:

¹⁰³ Observación número quince, p.-1

¹⁰⁴ Ibidem.

¿qué es un pronombre demostrativo? This son cosas que tengo cerca de mí, en relación al hablante, (un alumno voltea y da un recado a un compañero) ahora that ese muchacho está jugando en relación al hablante (risas del grupo), those son cosas que están lejos de mí, escriban todos...¹⁰⁵

El profesor escribe en el pizarrón y explica a los alumnos: "This is an elephant. That is a ball." y coloca en el pizarrón los dibujos correspondientes. Después distribuye entre los alumnos varios dibujos y les pide a otros que digan enunciados usando las palabras del pizarrón. Posteriormente el maestro dicta enunciados en español y los alumnos los traducen al inglés en sus cuadernos.

Una alumna dice this are family, algunos se ríen, el maestro la corrige, those is cars dice otro alumno, that is a book dice otra alumna, cuatro alumnos cuchichean, el maestro escribe en el pizarrón: That is a boy. This is a girl. These are apples. Those are grapes. Se escuchan murmullos en el salón. Una alumna pregunta cuál es el significado de grapes y el maestro le contesta. Los alumnos de atrás no ponen atención. Una alumna mira por la ventana. El maestro pide a algunos alumnos que lean los enunciados que escribió en el pizarrón en inglés y español¹⁰⁶

Los síntomas claros de desinterés por la clase se manifiestan en actitudes de los alumnos cuando murmuran, miran hacia afuera del salón, esos síntomas evidencian que la tarea a desarrollar o bien ha sido concluida o no representa un reto, ni una situación interesante para los alumnos. Estos alumnos son capaces de desarrollar complicadas fórmulas químicas o de despejar ecuaciones, cuando en la clase de inglés se les pide que traduzcan: This is a girl. En este uso que el docente moviliza del idioma se está empleando la lengua con base en su estructura gramatical, en contraste con esto la gramática nocional funcional se basa en la lengua en uso, su aplicación a las conductas sociales.

El maestro dice ahora traduzcan esto en sus cuadernos: These are my friends. This is a factory. ...El maestro circula entre las filas para

¹⁰⁵ Observación Núm 15, p.-2

¹⁰⁶ Observación Núm. 15, p.-4

cerciorarse de que todos lo escriban y va resolviendo dudas de los alumnos...después pide a dos alumnos que los traduzcan en voz alta, después va hacia el pizarrón borra y escribe: Frequency Words: always, never, seldom... y dice a los alumnos ¿listos?... voy a dictar...¹⁰⁷

En esta forma de conducir el proceso enseñanza aprendizaje los estudiantes no son enseñados a desarrollar estrategias de comprensión de la lectura y la práctica gramática se basa en oraciones partiendo de explicaciones brindadas por el maestro y no como ejercicios donde el alumno a través de un proceso de observación pueda llegar por sí mismo a deducir la regla gramatical, además de que se trabaja a nivel de enunciados sueltos, por ejemplo se pregunta: Is it an elephant? (¿Es un elefante?), para en seguida preguntar Are you happy? (Estás feliz?) siendo las dos ideas totalmente ajenas la una de la otra.

Lo anterior trae como consecuencia que al partir de ideas aisladas, desligadas entre sí, no se prepara al alumno a trabajar con bloques amplios de contenidos para desarrollar en ellos la capacidad de analizar y de visualizar globalmente contextos más amplios de información, habilidad que tendrá que ser utilizada en los ejercicios de comprensión de lectura. Por el contrario, se acostumbra al alumno a analizar, a fragmentar y a tender permanentemente a querer entender todas y cada una de las palabras que aparecen en los enunciados.

En esta forma de enseñanza se pierde de vista que una estructura gramatical es usada para expresar significados en un contexto determinado y que una estructura puede servir para expresar diferentes funciones y a la inversa una función puede desarrollarse empleando diferentes estructuras.

Esta postura desconoce lo que afirma Goodman en el sentido de que una lectura es un proceso cognoscitivo y que una lectura eficiente no resulta de la identificación precisa de todos los elementos sino de la habilidad de seleccionar las claves necesarias para deducir el significado del texto.

* Las clases de Reading Comprensión.

También existen elementos constantes en la forma de abordar los ejercicios del libro de texto que pueden ser caracterizados de la forma siguiente:

...a ver jóvenes guarden silencio y abran su libro y escuchen con atención porque va a leer la lección acerca de las computadoras...¹⁰⁸
 Posteriormente el maestro dice a ver tú (señala con la mano) empieza a leer por favor (el alumno lee con dificultad, risas de los alumnos) el maestro dice sssh. (coloca su dedo índice en su boca) a ver sigue tú, y diferentes alumnos van leyendo...el maestro les corrige pronunciación interrumpiendo la lectura varias veces...¹⁰⁹

Generalmente al leer un texto cada persona tiene una habilidad y velocidad distinta este hecho se pierde de vista cuando se pide hacer la lectura en voz alta. "Posteriormente el maestro pide a algunos alumnos que traduzcan de línea en línea y de palabra en palabra y cuando el alumno no sabe el significado de alguna palabra el maestro les indica la respuesta correcta."¹¹⁰ El maestro pide a los alumnos que lean el ejercicio siguiente y que lo contesten en silencio y en forma individual. El maestro circula por el salón resolviendo dudas de algunos alumnos. Algunos alumnos leen en voz alta las respuestas y los demás revisan el ejercicio.

El proceso descrito orienta la lectura del análisis de palabras y enunciados, es decir a cortar segmentos breves de información y alienta el hábito de la traducción literal lo que ocasiona que ante el desconocimiento de alguna(s) palabra(s) el alumno se bloquee y sienta que ya no es capaz de continuar interpretando el texto.

Esto es lo que Widdowson llama (usage reference) referencia léxica o gramatical es decir aquellos elementos que operan en la mente del lector en un nivel sistemático y generalmente

¹⁰⁷ Observación Nu m. 15, p.-4

¹⁰⁸ Observación No. 7., p.-1

¹⁰⁹ Ibidem

¹¹⁰ Observación No. 7, p.-2

hacen referencia al significado de una oración o unidad más pequeña; sin embargo, para desarrollar la capacidad de comprender textos se requiere de la inferencia comunicativa (use reference) aquí figuran los ejercicios que logran que el lector fije su atención en el valor del texto, es decir, proposiciones y rutinas retóricas y aquí debemos recordar que la capacidad comunicativa de la lectura implica la interrelación de las estrategias de lectura que posibilite la compleja actividad comprensiva y para lograrla los ejercicios a los que se exponga a los alumnos juega un papel central; de ahí que el exponerlos solamente a la traducción mecánica de enunciados aislados esté muy lejos de un proceso que los aproxime al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.

Aquí cabe mencionar que el docente al saberse observado articula un doble discurso, uno el de su práctica cotidiana con los alumnos cuando logra olvidarse de que está siendo observado y otro que está evidentemente dirigido hacia la observadora, por ejemplo, en una clase dice a los alumnos: "...por favor, todo trabajénlo con traducción, porque si no les va a costar trabajo estudiar..."¹¹¹; y en otra sesión afirma mirando fijamente a la observadora: "...la próxima clase ya no vamos a traducir porque hay el vicio de traducir y este no es un curso de traducción, la próxima clase van a leer la lectura, van a subrayar las palabras que desconocen y van a entender la lectura aplicando las estrategias que de antemano ya conocen..."¹¹² El docente hace alusión al proceso de comprensión de lectura, tiene una idea de él, lo incorpora a su discurso, pero en su práctica no logra plasmarlo, ya que sigue promoviendo el proceso de traducción.

El docente afirma también que los alumnos "...van a entender la lectura aplicando las estrategias que de antemano ya conocen..."¹¹³ y pierde de vista que este es el curso de Idioma Extranjero 1 y que en el antecedente inmediato que es el nivel de secundaria los alumnos jamás llevaron un curso de comprensión de lectura lo que hace muy remota la posibilidad de que conozcan de antemano las estrategias de lectura.

¹¹¹ Observación No. 16, p.-2

¹¹² Observación NO. 7, p.-1

¹¹³ Ibidem

IV. 3.- EL LIBRO DE TEXTO.

Se delinea a *grosso modo* cómo proponen los autores que se utilice su texto, como desde el deber ser habrá de ser utilizado este material de apoyo, para confrontarlo con el empleo que de él realiza el docente en su práctica cotidiana del aula y bosquejar si es un factor que obstaculiza, posibilita o es indiferente al enfoque de comprensión de la lectura en el nivel bachillerato.

IV. 3. 1.- El Uso del Libro de Texto según los Autores.

El libro de texto "sugerido" para llevarse en los cursos de Idioma Extranjero 1 lleva por nombre "Think in English 1" de los autores Lindsay Brown, Krystina Kasproicz y Nancy Stanley y fue publicado por la editorial MacmiUan. Esta serie se compone de:

- a).- Un libro del Maestro que contiene algunas notas introductorias donde se explican las secciones que componen el libro de texto del alumno, se hacen algunas sugerencias sobre la forma de abordarlos y se ofrece la resolución a todos los ejercicios del libro del alumno para facilitar la labor del profesor experimentado y orientar al profesor principiante.
- b).- Un audiocassette: Incluye ejercicios de comprensión y producción de sonidos individuales, así como ejercicios de comprensión auditiva basada ya sea en el texto, el tema o la unidad de gramática.
- c).- Un libro de texto del alumno que consta de doce unidades de trabajo y cada unidad a su vez está formada por las siguientes secciones:

A. - Lectura sección que introduce el tema de la unidad, la estructura gramatical presentada y la habilidad de lectura a trabajar. Aquí se presenta una estructura gramatical para reconocerla y el maestro no debe presentarla o explicarla detalladamente. El lenguaje de los textos está más elevado del nivel que los alumnos son capaces de entender intencionalmente para prepararlos en la lectura de textos auténticos. Por lo tanto es importante que el maestro explique el vocabulario desconocido antes de resolver los ejercicios.

Debido a la relevancia del tema para este trabajo se explicarán más ampliamente las actividades que los autores sugieren como procedimiento para abordar la lectura:

1.- Introducción del tema a los estudiantes para despertar en ellos la curiosidad y sugieren para logrado: escribir el título en el pizarrón y preguntar a los alumnos acerca de él o mostrar una fotografía e iniciar el tema.

2. - Los alumnos leerán las preguntas previas a la lectura del texto con la idea de que tengan un propósito, una razón para leer.

3.- Los estudiantes leen el texto otra vez y contestarán la actividad uno. Los autores recomiendan no contestar preguntas de vocabulario hasta que todas las actividades estén contestadas. El significado de palabras desconocidas puede usualmente deducirse del contexto o reconocerlas como cognados (palabras semejantes en escritura y significado al idioma español por ejemplo bank: banco).

4.- Cuadro de habilidades: es la presentación de la habilidad de la lectura enseñada en cada unidad, la actividad siguiente está basada en esa habilidad. El método para enseñar las habilidades es inductivo como en la sección de gramática, la segunda actividad implica el uso de la habilidad de lectura y podría implicar una segunda lectura del texto por parte de los alumnos.

B. - Vocabulario: Esta sección contiene presentación y práctica de vocabulario cotidiano relacionado con el tema de la unidad. El vocabulario es practicado en una serie de ejercicios comunicativos.

C.- Gramática: Se sugiere abordar esta sección inductivamente para que los estudiantes descubran la regla gramatical por sí mismos.

D.- Sonidos y ejercicios de pronunciación: Estos ejercicios están incluidos en un cassette. La primera parte de este cassette se relaciona con la comprensión y producción de sonidos individuales, la segunda parte contiene un texto de comprensión auditiva con un ejercicio basado en él y una actividad oral basada ya sea en el texto, el tema o la unidad de gramática.

E.- Tema de trabajo: Para concluir cada unidad y relajar a los alumnos esta sección contiene juegos y actividades grupales, de equipo, de parejas o individuales potencialmente divertidas. Todas las actividades refuerzan el conocimiento de la unidad y pueden ser usadas como revisión.

El libro incluye textos auténticos o semiauténticos con presentación en blanco y negro. El tipo de ejercicios y actividades que los autores incluyen en su libro de texto tienden potencialmente a la movilización de cuatro habilidades del idioma inglés (leer, escribir, comprensión auditiva y expresión oral).

IV. 3. 2.- El Uso del Libro de Texto según el Docente en su Práctica del Aula.

Aún cuando no esté escrito en ningún documento formal el docente de inglés sabe que "debe" abordar las primeras seis unidades del libro de texto en el curso de Idioma Extranjero I ya que las seis unidades restantes serán abordadas en el segundo curso. Sobre cómo el docente imparte los contenidos del libro de texto se ha hablado ya en el apartado titulado

"Las Clases de Reading Comprehension" y consta a grosso modo del procedimiento siguiente:

- El maestro lee en inglés el texto
- El maestro pide a algunos alumnos que lean el texto (en forma individual y en voz alta) y les corrige pronunciación
- El maestro pide a algunos alumnos que traduzcan de línea en línea y de palabra en palabra y cuando el alumno no sabe el significado de alguna palabra el maestro les indica la respuesta correcta.
- El maestro pide a los alumnos que lean el ejercicio siguiente y que lo contesten en silencio y en forma individual.
- El maestro circula por el salón resolviendo dudas de algunos alumnos.
- Algunos alumnos leen en voz alta las respuestas y los demás revisan el ejercicio.

Este procedimiento fue utilizado por el docente por ejemplo para enseñar la habilidad de identificación de cognados y de entrada al pedir la traducción literal de línea en línea y palabra por palabra no orientó a los alumnos al rastreo global del texto para identificar los cognados fácilmente y generar en el alumno la convicción de que hay ideas que son muy sencillas de "adivinar" en función a lo que sí sabemos para que al vincularlo a sus conocimientos previos se evite la sensación de bloqueo o parálisis ante la enorme cantidad de palabras que desconoce, cuando el propósito de este ejercicio es crear en los estudiantes la confianza de que por lo menos cuentan con el conocimiento de una enorme cantidad de cognados que los habilitan para identificar algunas ideas.

Cuando el docente pide a los alumnos que "contesten en silencio y en forma individual y si tienen dudas subrayen las palabras que desconozcan y preguntenlas (al maestro) no solo está movilizando su propio procedimiento para abordar este ejercicio, sino que lo está orientando justamente en sentido opuesto al propósito para el cual fue diseñado, ya que la idea era partir de lo conocido para tratar de inferir el significado de lo desconocido, cuando el docente pretende destacar lo que el alumno desconoce quedando en los alumnos la

sensación de que es mucho lo que se desconoce pues en su recorrido por los pasillos de las filas el maestro fue abordado en muchas ocasiones por los alumnos para que les tradujera las palabras que desconocían.

En la siguiente sesión por ejemplo el docente organiza a los alumnos en equipos de cinco y los pone a leer el texto "The Grand Canyon" en la página dieciocho donde la habilidad a desarrollar era identificar clases y subclases. El docente nuevamente pide a los alumnos que traduzcan y digan lo que entienden en cada párrafo pero la actividad se queda allí en los grupos de cinco, sin que se vuelva una actividad general que enriquezca al grupo.

El docente inmediatamente saca una hoja con la figura del cuerpo humano con algunas flechas indicando diferentes partes del cuerpo y las reparte a cada uno de los alumnos para pedirles que por favor anoten los nombres correspondientes y el resto de la clase se enfoca a recordar verbalmente y por escrito las partes del cuerpo. La clase sobre el desarrollo de la habilidad de identificar clases y sub. clases para ir enriqueciendo las habilidades de comprensión de la lectura quedó inconclusa y desvinculada de la siguiente actividad.

Es clara la consecuencia de que uno debería empezar con una comprensión global y moverse hacia la comprensión detallada más que a la inversa. Las tareas dadas para iniciar deberían ser de una clase más global- dentro de la competencia de los alumnos. Gradualmente, cuando ellos lean con más fluidez y obtengan la esencia del texto más fácilmente, se podrá trabajar hacia una más profunda y detallada comprensión del texto. Similarmente al construir ejercicios de comprensión de lectura de un texto dado, es siempre preferible iniciar con la comprensión global del texto, su función y objetivo, más que trabajar sobre el vocabulario o ideas más específicas.

Con los ejemplos antes citados queda de manifiesto cómo el docente re significa la forma en que debe usar el libro de texto y al hacerla da un sentido distinto a las actividades y con ello hace que el uso del libro de texto no favorezca el éxito del enfoque de comprensión de lectura en el nivel bachillerato de la UAEH.

CONCLUSIONES

* La presencia o ausencia de la materia de inglés en el currículum del bachillerato se relaciona con la importancia que el idioma posea a nivel internacional, con el valor social que se le otorgue a nivel nacional y más recientemente, con el reconocimiento que de éste se haga a nivel estatal; así como de la forma en que las políticas de la educación quieran implementarse en la institución.

* Si consideramos que con la distribución de materias y horas que se le asignen a las mismas también se movilizan recursos económicos, materiales, sociales y simbólicos, habremos de concluir que el inglés ganó estatus a partir de 1988 pues se le asigna progresivamente un mayor número no solo de semestres (de 3 en 1971 a 4 en 1988), sino también el número de sesiones en que se imparte la materia (pasando de 3 a 4 sesiones de una hora en 1988). Si a lo anterior, le aunamos que en 1992 la materia forma parte del currículum de todos los semestres de licenciatura y que en 1994 empieza a funcionar el Centro de Autoacceso concluiremos que todos estos datos demuestran que el inglés es considerado actualmente por la institución como un área prioritaria.

* La inclusión de la materia de idioma a nivel profesional, así como la puesta en marcha del Centro de Autoacceso trajo como consecuencia la movilidad del personal que trabajaba en bachillerato a nivel licenciatura. En la escuela preparatoria número tres, por ejemplo, en el año de 1994 el 100% del personal dejó de laborar en esa institución para desempeñarse como docentes de licenciatura y en la preparatoria cuatro, tres de los cuatro docentes que laboraron en el nivel bachillerato en ese año, eran personal de nuevo ingreso. Por lo tanto, al crecer la demanda de personal académico de esta área se contrató a personal que no reunía el perfil deseable requerido por la institución. Ejemplo claro de esto es el docente que atendió al tercer semestre grupo dos del semestre agosto diciembre de 1994 en la escuela preparatoria número cuatro puesto que su perfil no concuerda en absoluto con el que se propone en el programa.

* Existe una indefinición en el programa de Idioma Extranjero 1, 1993 del bachillerato de la UAEH respecto a la postura teórica del mismo pues no queda claro si pugna por enseñar comprensión de la lectura como ESP o como una más de las cuatro habilidades reading, writing, speaking and listening aunque con un énfasis especial en la comprensión de la lectura.

* Los contenidos temáticos y los propósitos que se proponen en el programa corresponden más a un curso de gramática que a uno de comprensión de lectura, además es evidente la tendencia de la mayoría de ellos a ser enseñados en forma aislada o cuando más como parte de una oración y solo en dos casos se aspira a reconocer los elementos en un contexto dado, por lo que se puede afirmar que con la movilización de esos contenidos temáticos y el logro de sus respectivos objetivos no se garantiza el logro ni del objetivo general del curso, ni del enfoque a alcanzar.

* La institución ha realizado pocos esfuerzos por solucionar el problema de la débil profesionalización de los docentes de inglés que laboran en el nivel bachillerato.

* La forma en que el docente conduce el proceso enseñanza aprendizaje en lo que llama clases de *reading comprehension* puede ser relacionada claramente con los primeros enfoques de ESP proceso que orienta la lectura al análisis de palabras y enunciados, es decir a cortar segmentos breves de información y alienta el hábito de la traducción literal lo que en nada prepara al joven para adquirir la habilidad de comprender textos en inglés.

* Lo que el docente denomina como *clases normales de inglés* se reducen a la práctica gramatical basada en oraciones y parte de explicaciones brindadas por el maestro y no como ejercicios donde el alumno a través de un proceso de observación pueda llegar por sí mismo a deducir la regla gramatical, además de que se trabaja con enunciados inconexos entre sí.

* Aún cuando los ejercicios del libro de texto posean actividades potencialmente significativas para los alumnos y tiendan a desarrollar en ellos las habilidades pertinentes para la comprensión de la lectura en inglés en forma comunicativa, el tipo de práctica que el docente moviliza reduce esa pretensión y transforma las actividades ya sea en una prolongación de los ejercicios de gramática o en un ejercicio de traducción literal, con lo que poco o nada se avanza en el logro de habilidades de comprensión de la lectura de textos en inglés.

Entre los factores que se identificaron como obstaculizadores del enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre grupo dos durante el semestre agosto-diciembre de 1994 en la escuela preparatoria número cuatro del nivel bachillerato figuran: la indefinición de la postura plasmada en el programa de estudios así como la movilización de contenidos principalmente gramaticales para lograr el objetivo del curso, el perfil inadecuado del sujeto docente, el tipo de actividades movilizadas por el docente en el proceso enseñanza aprendizaje en la práctica cotidiana del aula y el uso restringido que del libro de texto se realiza en el aula.

Estas problemáticas identificadas están relacionadas con un elemento que, aunque no es el único que los origina, les es común: existe un problema de formación docente, y si bien este es solo un estudio en caso, quizás pudiera ser considerado como un botón de muestra dentro de la problemática que aqueja al personal docente del área de inglés.

Luego entonces, si una parte de los académicos de inglés no poseen la preparación necesaria ni en el conocimiento del contenido de su materia ni en la metodología para enseñada; la institución tendría que generar alternativas de solución a esta problemática. Esto implica en términos de Ma. de Ibarrola, la movilización de una correcta estructura curricular, es decir la implementación de estrategias institucionales que hagan posible que los contenidos plasmados en el proyecto curricular puedan ser llevados a la realidad.

Como en este estudio en caso se percibe, más allá del discurso que el docente pueda articular como deber ser, importa lo que ocurre en las cuatro paredes del aula, no en el sentido de señalar al docente como culpable de la obstaculización del enfoque de comprensión de la lectura; por el contrario, cabe subrayar que más allá de su buena disposición, entusiasmo y responsabilidad para desempeñar su labor, el docente requiere de, un apoyo sistemático en su proceso de formación por parte de la institución.

Sería recomendable realizar un estudio que ayude a obtener información puntual respecto al estado que guarda la formación de los docentes en el área de inglés en la UAEH, para que una vez identificadas sus diversas necesidades se puedan echar a andar distintas opciones de formación, cito solo a manera de ejemplo el diseño de un curso abierto autodidacta con materiales de consulta especiales para ser usados por los docentes en el centro de auto acceso en la hora de descarga y que pueda ser evaluado de forma sistemática por una instancia que coordine el curso.

Y enfatizo la necesidad de encontrar diversas opciones de formación porque a distintas necesidades, distintas soluciones y esta problemática de formación no puede ser solucionada ni con cursos dirigidos a pequeños grupos (aunque contribuya a su solución) de docentes en la formación de su disciplina, ni con cursos "masivos" que incluyan a todo el personal docente pero que movilizan contenidos que en nada se relacionan con sus necesidades (como lo es el de Lingüística Avanzada). Por el contrario, es tiempo de que se pase el micrófono a los docentes para que expresen sus necesidades para que la institución genere opciones de formación que partan del reconocimiento de esas necesidades.

Las ventajas que lo anterior traería a la institución podrían verse cristalizadas en el manejo apropiado de los elementos teóricos del enfoque de comprensión de lectura, de un uso pertinente de cualquier libro de texto que el docente utilizara y aún más de la participación crítica y eficiente de los docentes en los procesos de revisión curricular.

En relación al aspecto de elaboración de programas convendría valorar la formación de un equipo de especialistas que trabaje de forma conjunta con los docentes del área para que al tiempo que los orienta y retorna sus opiniones, conforme un equipo de gente inquieta que por una parte garantice que los cambios no solo quedarán en el papel, sino que al introyectarlos en los docentes éstos saldrán fortalecidos y pugnarán por llevar esos cambios a la realidad, y, por otra parte, para que la institución identifique e involucre a los sujetos que formarán los grupos de especialistas que la propia institución habrá de necesitar en el permanente desarrollo de la investigación disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Mariflor et al.; *Crítica del Sujeto*; la. Ed. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.
- Alderson y Urquhart., *Reading in a Foreign Language*; Longman, 1984
- Ausubel, D.P.: *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo* Trillas, México, 1980.
- Berger & Luckmann. , *La Construcción Social de la Realidad*; 1 a. Ed. 1968 Amorrurtu Editores, Buenos Aires, (Décima Reimpresión, 1991)
- Bernal, Cosío et al., *Historia Mínima de México*, la. Ed. 1973 México, COLMEX, (7a. Ed. 1983).
- Bolitho and Kennedy Flavell. *English for Specific Purposes*, 1 a. Ed. 1984, Macmillan.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude; *La Reproducción*, la. Ed. 1977, Barcelona, Laia, (2a. Ed., 1981)
- Castoriadis, Cornelius., *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Vol. 1, 1 a. Ed. Tusquets Editores, 1983.
- Coll, César; *Psicología y Currículum*; (1 a. Ed. en Editorial Laia 1987) 1 a. Ed. Paidós Mexicana, 1991.
- Edmond Marc & Dorninique Picard., *La Interacción Social*, (la. Ed. en francés Presses Universitaires de France 1989) Paidós, Barcelona, 1992
- Edwards, Verónica., *Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar en la Escuela Primaria*, DIE, Cuaderno No. 19, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN., 1985.
- Fuentes, Olac, *Educación y Política en México*, México, Editorial Nueva Imagen.
- Furlán, Malamud Alfredo; *El C. Pensado y el C. Vivido*; Jefe Depto. de Pedagogía. ENEP-I, Mimeo. .
- Gil, Casillas, et al., *Académicos: Un botón de muestra México*, Departamento de Sociología, UAM Azcapotzalco, 1992.
- Gómez et al., *Revisión Curricular y Reconceptualización del Bachillerato en la UAH*, DEMSYT, UAEH; Pachuca, Hgo, México, 1988.

- Goodman, Kenneth S.; "Reading: A psycholinguistic guessing game" *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp. 126-35, 1967.
- Heller, Agnes; *Historia y Vida Cotidiana*; 1 a. Ed. en alemán Berlín, 1970, Grijalbo, Barcelona, 1971.
- Kenneth S. Goodman, "El proceso de la lectura; Consideraciones a través de las lenguas y del Desarrollo", en *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez, Margarita., Comps. Siglo XXI Editores, México, 1982.
- Mendieta y Núñez, Lucio, *Ensayo Sociológico sobre la Universidad*, 1 a. Ed. UNAM, México, 1980.
- Tyler, Ralph, W., Principios Básicos del Currículo, la. Ed. 1973 Argentina, Troquel, (5a. Ed. 1986).
- Menes, Llaguno Juan Manuel, *UAH La Fuerza de la Historia*, UAH, México, 1989.
- Richard, Jack C. y Rodgers, Ted. "Method: Approach, Design, and Procedure", en *Tesol Quarterly*, volumen 14-2, junio 1982.
- Robles, Martha; *Educación y Sociedad en la Historia de México*, México, Siglo XXI, 1985.
- Silberstein, Sandra., "Let's Take Another Look at Reading: 25 Years of Reading Instruction" *English Teaching Forum*, Number 4; October, 1987.
- Widdowson, H. G. *Learning Purpose and Language Use*, Ed. Oxford University Press, Londres, 1983.

DOCUMENTOS

- Discurso pronunciado por el Sr. Agustín Cárdenas en la inauguración del Instituto el 3 de marzo de 1869.
- Programa de Estudios de Idioma 1 Bachillerato de U AEH; Academia de Inglés, 1993.
- Pontigo et al , "Anteproyecto de Programa Integral de Inglés", Pachuca, Hago., UAEH, 1997, (Mimeo)

A N E X O S

SUMARIO

IMP ARTICION DE IDIOMAS A NIVEL BACHILLERATO DE LA U.A.E.H.

AÑO	INGLES	TIEMPO IMPARTIDO	OTROS IDIOMAS	TIEMPO IMPARTIDO
1869	-	-	FRANCES	-
1870	SI	-	-	-
1872	SI	2 AÑOS	-	-
1879	-	-	-	-
1890	-	-	-	-
1893	SI	2 SEMESTRES	-	-
1895	SI	2 SEMESTRES	FRANCES	2 SEMESTRES
1898	SI	2 SEMESTRES	FRANCES	2 SEMESTRES
1902	SI	DE 3º A 6º GRADOS 3 VECES A LA SEMANA	FRANCES	2 GRADOS
1907	SI	DE 2º A 4º GRADOS 3 VECES POR SEMANA	FRANCES	2 GRADOS
1917	SI	3 AÑOS	FRANCES	3 AÑOS
1921	SI	2 CURSOS	FRANCES	DOS CURSOS
1925	SI	2 CURSOS	-	-
1937	SI	1 SEMESTRE SOLO EN CIENS. FISICO QUIM.	FRANCES ALEMAN LATIN	EN LOS DEMAS SEMESTRES
1956	-	-	FRANCES (LEYES OPTATIVA)	DOS SEMESTRES
1971	SI	2 SEMESTRES TRONCO COMUN Y EN LOS 4 PROPEDEUTICOS	-	-
1975	SI	3 SEMESTRES 2 TRONCO COMUN Y EN PROP. CIENS. EXACTAS Y BIOLOGICAS	-	-
1986	SI	2 SEMESTRES TRONCO COMUN 4º, 5º y 1º SEM. PROP. EXACTAS Y BIOLOGICAS	-	-
1988	SI	4 SEMS. 2 TRONCO COMUN 3º Y 4º Y 2 EN TODOS LOS PROPEDEUTICOS	-	-
1992	SI	4 SEMESTRES DE 3º A 6º INCLUYE TODOS LOS PROPEDEUTICOS	-	-
1997	SI	4 SEMESTRES DE 3º A 6º INCLUYE TODOS LOS PROPEDEUTICOS	-	-

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE HIDALGO

ESCUELAS PREPARATORIAS DEPENDIENTES

PROGRAMA DE ESTUDIOS

AREA:	LENGUAJE
MATERIA:	IDIOMA EXTRANJERO I (INGLES)
UBICACIÓN:	TERCER SEMESTRE
CARGA HORARIA:	MAX. / MIN. 50/60 HRS. (4 HORAS SEMANALES)
CREDITOS:	SEIS
ELABORO:	ACADEMIA DE INGLES
FECHA DE ELABORACION:	DICIEMBRE 1993

ANTECEDENTES

De acuerdo a la investigación realizada sobre los diferentes planes de Estudio del Bachillerato, que han tenido vigencia dentro de la U.A.E.H. relacionados con la impartición de Lenguas Extranjeras en los mismos, se observó, que, desde 1868, año en que ésta última se incorpora al sistema educativo nacional incluyó dentro de sus programas de estudio las siguientes lenguas extranjeras: Francés, Latín, Alemán e Inglés.

Sin embargo las que lograron su permanencia fueron el Francés y el Inglés.

En 1971, es impartido en la U.A.E.H. el sistema de bachillerato con duración de 3 años distribuidos en 6 semestres y desaparece el idioma Francés del Plan de Estudios, por lo que queda como única lengua extranjera a impartirse el idioma Inglés.

En 1975 se imparte Inglés I en 4º semestre, Inglés II en 5º e Inglés III en propedéutico de C. Exactas y C. Biológicas exclusivamente, siguiendo el sistema "Lado" I, II, Y III para 4º, 5º Y 6º semestre respectivamente.

En 1986 en el área de Inglés se introduce un nuevo sistema de enseñanza con los textos "In Touch" I y n para 4º y 5º semestres de tronco común: el de "Basic Sciences for Engineering" para el propedéutico de Ciencias Exactas y el "Biological and Health Sciences" para el de Ciencias Biológicas.

En el año de 1988, tras la Revisión Curricular y el surgimiento de un nuevo Plan de Estudios, se determinó que el idioma Inglés se continúe impartiendo como lengua extranjera, por ahora con el enfoque de la lectura de comprensión y ampliándose un semestre con respecto al antiguo Plan de Estudios, dada la necesidad de la propia Institución. Por lo tanto, el Plan de Estudios del año antes mencionado, incluye cuatro semestres para la enseñanza de lenguas extranjeras, 2 cursos en el tronco común y 2, por primera vez, en todos los propedéuticos, en los que se encausarán hacia cada una de las áreas en que se impartirán, como son: C. Biológicas, C. Exactas, C. Humanístico - Sociales, y C. Contable Administrativas. En ese entonces, fue utilizada la serie de "Reading & Understanding", el libro I se maneja en tercero y el tronco común y el dos en los propedéuticos.

Por el año 1989, reafirmando la idea de la comprensión de la lectura como objetivo general de esta materia, surge el uso de la serie "Reading Selections", incluyéndose el libro I en el tronco común y el II para el propedéutico.

Finalmente en 1990, esta Academia decide que el texto a utilizarse será el "Reading, Structure & Strategy" I para el tronco común y el volumen II para el propedéutico, añadiéndole a este último los suplementos del "Roads to Teaching about...", los cuales enfocan la lectura en textos del área específica de cada propedéutico.

INTRODUCCIÓN

Considerando el proceso de transformación que vive nuestra Universidad cada día, así como la urgente necesidad de actualización en el ámbito del conocimiento general, y específicamente para la enseñanza de una lengua extranjera, se reestructuran los contenidos de los programas para la materia de Idioma Extranjera (en este caso Inglés 1), con el fin de estar al día en los cambios que se requieren.

De esta forma para lograr este objetivo, se recomienda utilizar el texto "Think in English" I de los autores Brown y Kasproicz, editorial Macmillan.

Existiendo aparentemente muchas habilidades que son poseídas por hablantes de cualquier lengua materna, tales como hablar por teléfono, leer libros, dictar conferencias, escribir cartas o artículos, escuchar la radio, etc. pero los lingüistas internacionales han estado de acuerdo en que hay cuatro habilidades principales que el hablante debe dominar con el fin de que se le considere competente. Estas cuatro habilidades son: "hablar, escuchar, leer y escribir" y se puede caracterizar de acuerdo al medio usado (oral o escrito) y a la función que se desempeñe (Reconocer o producir).

JUSTIFICACIÓN

La inmersa mayoría de los programas de enseñanza de una lengua extranjera tienden a desarrollar en los estudiantes estas cuatro habilidades. Este es el caso concreto de los programas de inglés para el nivel de Educación Media Básica. Sin embargo, en México últimamente ha habido un creciente interés en desarrollar la LECTURA DE COMPRENSIÓN, dándole mayor énfasis a la habilidad de leer, satisfaciendo así la necesidad real de nuestros alumnos.

Podemos decir, que la habilidad de la lectura de textos en inglés se ha convertido en nuestro medio en una de las más importantes a desarrollar, dado el desenvolvimiento e influencia de la ciencia y la tecnología en los últimos años. Así, el saber leer en la lengua inglesa se ha vuelto una necesidad para nuestros alumnos, sobre todo los del nivel medio y medio superior, lo cual se muestra en la tendencia hacia el desarrollo de dicha habilidad en los objetivos generales y específicos de los programas de educación.

Tanto alumnos como maestros, al fin se han dado cuenta de esta necesidad dentro de su vida personal y están comenzando a darle la relevancia requerida.

Nuestra sociedad reclama, profesionistas preparados en todos los campos, hombres capaces de enfrentar los grandes retos que exige nuestra cambiante sociedad.

RELACIONES HORIZONTALES Y VERTICALES DE LA MATERIA

La materia de Inglés I pertenece al área del Lenguaje y por lo tanto se relaciona tanto en forma horizontal como vertical con otras materias que conforman el Nuevo Plan de Estudios para bachillerato de la U.A.E.H.

Horizontalmente, la materia de Inglés I se relaciona con las siguientes materias: Etimologías, Taller de Lectura y Redacción, Historia, Geografía, etc., mientras que verticalmente con Inglés II, III Y IV de las que forman un prerrequisito.

POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDA

La materia de Inglés I será cursada por los alumnos del 3er. semestre del Nivel Medio Superior de las Escuelas Preparatorias Dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

PROPÓSITOS GENERALES

En general, el texto de lectura se puede tornar como algo que fue específicamente escrito o seleccionado de escritos auténticos para que los alumnos lo lean. Dicho texto se puede utilizar como parte de la práctica adicional, ya que contienen variados ejemplos de lenguajes, es decir, diferentes estructuras y un amplio vocabulario. Sin embargo, cualquier tipo de lectura debe tener sus objetivos claros y precisos.

El objetivo principal de la materia de Inglés I es desarrollar en los alumnos que la hayan cursado, la habilidad de comprender textos de lengua inglesa, desarrollando la capacidad de

extraer información de los mismos y al mismo tiempo, estructurar en forma simple, enunciados gramaticales; utilizando para ello, habilidades aprendidas en clase y ESTRATEGIAS DE LECTURA que permitan identificar las funciones comunicativas de los textos.

SISTEMA DE ENSEÑANZA

Muchos han sido los métodos y bastantes las técnicas que se han implementado para la enseñanza de la lectura, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Todos ellos, por lo general han tenido, como denominador común el logro de la comprensión de la lectura, factor que se ha distinguido por crear una vasta industria en el mundo de la enseñanza, a través de cientos de proyectos de investigación y de publicación de materiales.

Sin embargo, han sido dos de los principales enfoques utilizados para la enseñanza de la lectura de comprensión: uno llamado de "Producto" y el otro, de "Proceso", este último desarrolla una serie de estrategias que le ayudarán al alumno, por medio de formas y procedimientos para abordar cualquier texto, a manejarlo autónomamente. En otras palabras, mientras el enfoque de producto tiende a estar circunscrito al texto y no tiene inmediata aplicación a otros textos, el enfoque de proceso se relaciona tanto con el texto presente como con otros.

Digamos que si logramos saber cuales estrategias usan los buenos lectores durante el proceso de la lectura, esto nos puede ayudar a tomar en buenos a los malos lectores.

Ahora bien, el sistema de enseñanza requerido por el Plan de estudios vigente, debe ser una transición (nunca un modelo definitivo) entre el sistema tradicional y el de ajuste. Así el docente debe ejercer el control y la dirección del grupo, planear y elegir las actividades, proporcionar información y por supuesto, despejar dudas.

El docente utilizará los diversos recursos didácticos que la Academia determine.

Por las características y en base a los propósitos de la materia, -es recomendable ejercer estrategias para la comprensión de la lectura, apoyar las sesiones de clase con "flashards", grabaciones y videos, y sobre todo, realizar ejercicios de interpretación en un contexto, con apoyo en las estrategias de lectura que deberán ser enseñadas.

Sin embargo, puesto que diferentes lectores usan diferentes estrategias, necesitamos producir un amplio rango de diversas técnicas para distintos alumnos, seleccionando textos que, contextualizados con otras materias' del semestre que cursen, les sean interesantes y relevantes.

RECURSOS HUMANOS

Ahora bien, para impartir la materia en tronco común se requiere de un Académico que cuente con preparación en la enseñanza del idioma Inglés preferentemente haber obtenido el "Teacher's Diploma" o su equivalente.

En cuanto al propedéutico, de igual manera, con Licenciatura, o el conocimiento básico de la especialidad que pretenda impartir; con un buen manejo del Idioma y, desde luego, haber sustentado examen de oposición conforme lo estipula la Legislación Universitaria..

RECURSOS MATERIALES

Tradicionalmente los maestros hemos utilizado al libro de texto como nuestro mejor apoyo didáctico, recurriendo eventualmente a los grabados y cintas que, producidos comercialmente, lo acompañan. Sin embargo y teniendo como límite nuestra imaginación,

podemos echar mano de cualquier objeto, preparado ex profeso o casualmente en el salón, con el fin de auxiliarnos en el proceso enseñanza - aprendizaje.

Es preferible contar con un espacio físico adecuado al número de alumnos con los requerimientos necesarios de comodidad, como la ventilación e iluminación, con mobiliario adecuado a proveer con material de apoyo, como pueden ser: libros, revistas, carteles, periódicos, caricaturas, fotografías, películas, filminas, cintas magnetofónicas, video cassettes y por lo menos un toca-cintas o grabadora; en fin, cualquier objeto que pueda sernos de utilidad.

Recordemos que los materiales didácticos auxilian a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, promoviendo una interacción dinámica dentro del salón de clase. Por otra parte, se convierten en indispensables pues proveen estímulos auditivos y visuales a su vez promueven la comunicación y producción del lenguaje.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Durante el desarrollo de la clase, se introducirán estructuras gramaticales a través de la técnica expositiva interrogativa, con la dirección permanente del profesor y la participación activa individual de los alumnos, parte importante en el aprendizaje del idioma extranjero es escuchar conversaciones, realizar lecturas de cualquier tipo de texto, y ejercicios que incidan en el uso de las estrategias para lograr la comprensión de la lectura.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo a las disposiciones del Reglamento de Control Escolar, deberán contemplarse 3 exámenes en total, que serán acumulativos, elaborados y aplicados en forma directa por el titular de la materia y con el total de unidades elaborado por la Academia.

El resultado de la calificación definitiva que el alumno obtenga, se realizará mediante el promedio de las tres evaluaciones, independientemente de los resultados de las mismas, tomando en cuenta que las ponderaciones para cada una de ellas son diferentes, (25% para la primera, 30% para la segunda y 45% para la última). A su vez, los aspectos subjetivos (trabajos extraclasses, asistencia sistemática y actividades en equipo) aportarán un 30% de cada una de las tres evaluaciones y el 70% restante corresponderá al examen respectivo, quedando prohibidos, como ya se sabe, los exámenes orales.

UNIDAD	CONTENIDO TEMATICO	PROPOSITOS
I	<p>1.1 SIMPLE PRESENT TENSE</p> <p>Verb "TO BE" (am/are/is)</p> <p>a). Affirmative form</p> <p>b). Negative</p> <p>c). Interrogative</p> <p>d). Short answers</p> <p>1.2 Subjects pronouns</p> <p>1.3 Plural of nouns</p> <p>a). Regular</p> <p>b) Irregular</p> <p>1.4 Artieles</p> <p>a) Definite (the)</p> <p>b) Indefinite (a/an)</p> <p>1.5 Question words</p> <p>a) who</p> <p>b) what</p> <p>1.6 Demonstratives</p> <p>a) this - these</p> <p>b) that - those</p>	<p>Realizará en forma oral y escrita oraciones afirmativas, y negativas en el tiempo presente, reconociendo este verbo en contextos diversos.</p> <p>Utilizará correctamente los pronombres personales.</p> <p>Conocerá las reglas para formar los plurales regulares y los diferenciará de los que no lo son.</p> <p>Mejorará ambos tipos, diferenciándolos unos de otros.</p> <p>Mejorará las dos palabras y las diferenciará sin error</p> <p>Construirá con las oraciones demostrativos en sus tres formas diferenciando unos de otros.</p>

UNIDAD	CONTENIDO TEMATICO	PROPOSITOS
	1.7 Prepositions a) in b) no c) at d) hundir	Conocerá y diferenciará en cualquier oración, las diferentes preposiciones.
	1.8 Other verbs a) Auxiliar DO/DOS b) The 3rd. Singular person (s/es/ies)	Aplicará correctamente los auxiliares, diferenciándolos y enfatizando en las diversas terminaciones de la tercera persona singular
	1.9 The imperative a) Positive b) Negative	Construirá oraciones utilizando las dos formas del imperativo.
	1.10 Frequency adverbs a) always b) usually c) often d) sometimes e) seldom f) never	Formulará oraciones utilizando los adverbios de frecuencia en forma oral y escrita.
	1.11 Question words a) where b) when c) how d) why e) which	

1a EVALUACIÓN

UNIDAD	CONTENIDO TEMATICO	PROPOSITOS
II	2.1 PRESENT PROGRESSIVE TENSE a) Affirmative form b) Negative c) Interrogative d) Short answers 2.2 There is/there are a) affirmative form b) Negative c) Interrogative d) Short answers	Utilizará el tiempo progresivo construyendo oraciones en sus tres formas. Construirá y diferenciará oraciones en sus tres formas utilizando en la interrogativa, la respuesta corta.
III	3.1 PAST SIMPLE TENSE Verb "TO BE" (was/were) a) Affirmative form b) Negative c) Interrogative d) Short answers 3.2 There was/there were 3.3 Past tense of regular & irregular verbs a) affirmative form b) Negative c) Interrogative d) Short answers e) Did	Conocerá el tiempo simple de este verbo, utilizando las tres formas de oraciones. Construirá oraciones y manejará las tres formas. Aplicará en forma correcta el pasado de los verbos regulares y los diferenciará de los irregulares, utilizando correctamente el auxiliar DID, cuando sea necesario.

UNIDAD	CONTENIDO TEMATICO	PROPOSITOS
	3.4 PAST PROGRESSIVE TENSE	Aplicará este tiempo verbal en sus tres formas y en una serie de oraciones
	3.5 When (as a relative)	Diferenciará el uso de WHEN, como pronombre relativo, del uso como palabra de información.

2º EVALUACIÓN

UNIDAD	CONTENIDO TEMATICO	PROPOSITOS
	IV 4.1 Countable & uncountable nouns	Utilizará en diversas oraciones, estos dos sustantivos, diferenciando uno de otro.
	a) some	
	b) any	
	4.2 Prepositions	Mejora rá en todo contexto, las preposiciones que se indican, y conocerá el significado de cada una de ellas.
	a) behind / in back of	
	b) beside / next to	
	c) opposite / across	
	d) from	
	e) on the corner of	
	f) in front of	
	g) between / among	

3º EVALUACIÓN GLOBAL

(*) A continuación, nos permitimos hacer un listado de algunas estrategias de lectura que le serán de utilidad tanto al docente como a los alumnos, sugiriendo sean utilizadas cotidianamente en la práctica. Cabe mencionar que éstas no se encuentran en un orden específico.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

1. Cognados (palabras transparentes).
2. Predicción (fuente de información, tema).
3. Skimming (idea general).
4. Scanning (buscar información específica).
5. Predicción /apoyos Visuales: Fotografías, gráficas, números, tipos de letra (mayúsculas, negrillas, cursivas), etc.
6. Función de las palabras en un contexto: adjetivos, verbos, sustantivos, etc.
7. Prefijos y sufijos.
8. Tipos de textos (científicos, literarios, históricos, etc.).
9. Comparar fuentes de información (periódico, revista, texto, folleto, instructivo, etc.
10. Palabras repetidas.
11. Uso del diccionario.
12. Referencia (lectura detenida / pronombres).
13. Familia de palabras.
14. La organización del texto (cohesión).
15. Las funciones retóricas (describe, narra, especula, etc.).
16. El sustantivo (posición que ocupa).
17. El adjetivo (posición que ocupa)
18. Identificar definiciones.
19. Identificar clases y miembros de una misma clase.
20. Reconocer por medio de ejemplificación.
21. Deducir vocabulario en base al contexto.
22. Conectores o marcadores de discurso (ordenar cronológicamente).
23. Identificar la oración principal.
24. Identificar la idea principal.

BIBLIOGRAFÍA**1. ENSEÑANZA COMUNICATIVA**

Manual de Metodología y Didáctica para el maestro de Inglés

Manuel Luna Figueroa

Editorial Macmillan

México, 1985.

2. INSTITUTO ANGLO AMERICANO

Teacher's Diploma Course 1

Marie Claire O'Hagan

México, 1987

3. READING, STRUCTURE & STRATEGY

Book 1

Arturo Zentella, Elvia Campuzano, Patrick Ahern & James Taylor

Editorial Macmillan

México, 1992

4. REGENTS ENGLISH WORKBOOK

Book 1 (Elementary Intermediate)

Robert J. Dixson

Panorama Editorial

México, 1985

5. ROADS TO READING 1

Tácticas para el desarrollo de la lectura en inglés

Jeriloy Johnson & Patrick Goldsmith

Ediciones RP Panorama

México, 1991

6. THINK IN ENGLISH 1

Nancy Stanley, Lindsay Brown, Krystina Kasproicz

Editorial Macmillan

México, 1990

7. TRATADO GENERAL DE GRAMATICA INGLESA

Luis Palacios Hurtado

Editorial Zig - Zag Segunda Edición

Santiago de Chile, 1951.