

FLEXIBILIDAD Y CONTROL: REFLEXIONES SOBRE EL
DISEÑO DE CURSOS DE LECTURA EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DEL C.E.L.E. EN EL AREA DE INGLES

*Fernando Cataños Z.
Elin Emmilsson.
C.E.L.E.-U.N.A.M.*

Ponencia para el simposio La lectura y los lectores, de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. C.E.L.E., junio 30-julio 2, 1986.

Introducción

La elaboración en el C.E.L.E. de cursos de comprensión de lectura en inglés con propósitos académicos, tiene ya una historia de un poco más de quince años. Creemos que es una historia rica en experiencias, y esta ponencia es el resultado de un esfuerzo por rescatar algunas de ellas.

Al reflexionar hoy, nos damos cuenta que los problemas de diseño enfrentados durante el periodo fueron llevando a los autores a explorar la naturaleza del lenguaje, la lectura y el proceso de enseñanza y aprendizaje; la visión de ellos sobre los tres aspectos se refleja, aunque quizá no siempre de manera sistemática, en los programas y los tipos de ejercicios desarrollados. Pero también nos damos cuenta que esta visión no siempre fue consciente durante la elaboración de los cursos. Muchas veces se hizo explícita al planear cursos posteriores o al hacer reflexiones como la que aquí presentamos.

La historia nos enseña que la forma de los

cursos es determinada tanto por la visión sobre los aspectos mencionados arriba, como por el modelo de diseño que se siga al elaborarlos. Quizá una manera breve de resumir los cambios que han habido en la concepción y producción de los cursos, sea advirtiendo una tendencia¹: se ha buscado que los materiales vayan siendo más flexibles, a la vez que permitan un mayor control al profesor y a los estudiantes. La intención es que ellos puedan decidir los caminos del proceso de aprendizaje tomando en cuenta todos los factores que lo condicionan.

Esta tendencia no se ha presentado como una progresión lineal. Muchas veces a un curso muy flexible siguió uno menos flexible, como resultado indirecto de un intento por corregir tipos de ejercicios que no funcionaron idealmente o como respuesta realista a condiciones que habían sido ignoradas.

Además de no ser lineal, la tendencia podría interrumpirse o dejar de tener la importancia que le estamos atribuyendo: no estamos seguros que pueda permitir alguna predicción. Sin embargo, insistiríamos que ayuda a resumir lo que ha pasado hasta ahora.

Objetivos

El propósito de este trabajo es abordar la problemática del diseño de cursos de lectura a la luz de las experiencias que ha tenido el C.E.L.E. en la elaboración de cursos de inglés con propósitos académicos. Creemos que esta reflexión puede tener implicaciones importantes para la discusión más general sobre el diseño de cursos de lenguas².

En la siguiente parte haremos un resumen histórico de los cursos del C.E.L.E., caracterizando en forma esquemática de ellos, producidos entre 1971 y 1983 y un proyecto elaborado en 1984 pero que no llegó a realizarse, el proyecto "Decide". Como puede verse en el cuadro sinóptico que se encuentra al final de di-

cha parte (cuadro 1), en esta historia puntualizamos la concepción que se ha tenido en cada caso sobre cinco aspectos:

- el lenguaje
- la lectura
- la enseñanza y el aprendizaje
- la selección de textos
- el diseño de cursos

En la segunda parte presentaremos tres tipos de planteamientos. Uno se concentra en los argumentos en favor de una tensión entre la flexibilidad y el control. El segundo es una propuesta de diseño que permitiría llevar a la práctica de manera radical la idea. El último sustenta la propuesta cuestionando el papel del diseñador.

HISTORIA

El lenguaje, la lectura y la enseñanza y el aprendizaje.

Los cursos del C.E.L.E. se sucedieron unos a otros, tomando elementos de sus antecesores, añadiendo nuevos y descartando o ignorando algunos. En ese proceso a veces errático, se fue conformando una manera de concebir lo que son los cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera, que en términos generales podría llamarse el enfoque de estrategias de lectura. Se puede decir que este enfoque se ha caracterizado por poner más énfasis en la lectura que en la lengua, y más en el proceso de lectura que en su producto (Bastien 1983).

Para trazar la historia de los cursos de lectura del C.E.L.E., es necesario empezar por mencionar *The Written Word* (Garst, T., Bastien, S. y Fucikovsky, L. 1971). Como aparece más adelante en el Cuadro 1, éste es un curso muy diferente de los que siguieron después, y más que el primero de ellos, debe considerarse como

su precursor. Es un curso programado que concibe el aprendizaje como una serie de pequeños pasos predecibles (ver el ejemplo 1) que pueden lograrse con la simple repetición. Aunque no está explícito, es obvio que para el método, el lenguaje se toma como gramática de la oración, y la lectura es la capacidad para identificar palabras. Su mérito es aislar por primera vez la habilidad de la lectura con propósitos académicos de otras áreas de la enseñanza de lenguas .

EJEMPLO 1. EJERCICIOS TOMADOS DE THE WRITTEN WORD QUE MUESTRAN EL APRENDIZAJE CONCEBIDO COMO PEQUEÑOS PROCESOS.

 1A. ANSWER TO PROPOSITION 1. PAGE 1. La comunicación es una función básica de la sociedad. La palabra ES indica la relación constante entre los factores de esta definición.

CONTINUE WITH PROPOSITION 2. BELOW

 PROPOSITION 2. La palabra 'comunicación' se parece a una palabra que significa lo mismo en la lista que sigue, Indique cuál es.

- | | |
|-------------|------------------|
| a) combine | d) function |
| b) constant | e) communication |
| c) society | |

GO TO NUMBER 2A, ON PAGE 1
 Check your answer carefully

En 1974 se inició, propiamente, un movimiento en México que llevarla al establecimiento de cursos de lectura en varias lenguas para diferentes áreas y diferentes disciplinas en un número considerable de universidades. Es un movimiento que se inscribe dentro de una corriente mundial, la de Lenguas con Propósitos Específicos (L.P.E.), conocida en el área de inglés como E.S.P. (English for Specific Purposes). Esta corriente surge en un intento de ofrecer cursos dirigidos a satisfacer las necesidades lingüísticas de estudiantes adultos. Las concepciones que dieron forma al movimiento en

nuestro país, y lo guiaron durante los primeros tres años, se generaron sobre todo en discusiones de un grupo de diez o quince personas que trabajaban en el C.E.L.E.⁵ y en las secciones de lenguas de los tres planteles de la U.A.M.⁶

Puede decirse que esas discusiones iniciales se centraron en tres libros de texto y en tres artículos, aunque fueron muchas más publicaciones las que tuvieron influencia en el movimiento. Los libros son: *A Basic Course in Scientific English* (Ewer y Latorre 1969), *The Structure of Technical English* (Herbert 1965) y *English in Physical Science*, de la serie Focus (Alien y Widdowson 1974). El primero de ellos introduce las estructuras del inglés más frecuentes en la ciencia en un orden y de una manera análogos a los de una gramática descriptiva; el segundo por su parte, es producto de una selección más azarosa, pero trata las estructuras como formas de expresar las nociones de cantidad, velocidad, movimiento y otras comunes en los textos científicos. En oposición a estos enfoques, estructural y nocional, el tercer libro se concentra en los actos verbales de la exposición y la argumentación, como la definición, la clasificación y la generalización, que eran llamados en ese entonces "funciones comunicativas": tiene un enfoque funcional.

Los tres artículos son: "Directions in the Teaching of Discourse" (Widdowson 1973), "Lenguas para objetivos específicos" (Mackay 1975) y "English, Science and Language Teaching" (Alien 1975). El trabajo de Widdowson es una discusión sobre la naturaleza del lenguaje que fundamenta la concepción funcional y establece una distinción entre la combinación de funciones, a lo que llama "discurso", y la combinación de oraciones, que denomina "texto". El artículo de Mackay problematiza el concepto de lenguaje especializado; señala, aunque sin darle la importancia que después fue cobrando, a la lectura como objeto, además de la lengua, de los cursos con propósitos específicos; y subra-

ya la centralidad de las necesidades de los alumnos en el diseño de este tipo de cursos. Alien, por otro lado, presenta un conjunto de recomendaciones que sirvieron como guía para la elaboración de los libros de la serie "Focus"; incluyen cuestiones generales, tales como considerar al lenguaje como medio de comunicación y al aprendizaje de lenguas como un proceso cognoscitivo, al igual que aspectos de detalle, como incluir ciertos tipos de ejercicios.

Después del periodo en que se llevaron a cabo las discusiones sobre dichos trabajos, se generó una dinámica que si bien siguió nutriéndose en parte de ideas provenientes del exterior, puede calificarse de propia, ya que definía los momentos en que podrían recibirse esas ideas y la manera en que se incorporaban a los esquemas que se iban produciendo. Es la historia de esta dinámica la que queremos rescatar, y si por ejemplo, al hablar de estrategias de lectura no mencionamos explícitamente a Cooper y Petrosky (1975), no es porque minimicemos su importancia, sino porque queremos mostrar la significación de los pasos que se fueron tomando describiéndolos con referencia a los que se habían tomado antes.

Desde el principio aparecen preocupaciones sobre cuestiones que pueden ubicarse bajo cuatro de los rubros mencionados en la introducción: el lenguaje, la lectura, la enseñanza y el aprendizaje, los principios de diseño. El otro rubro, la selección de textos, no aparece en los tres artículos principales, y realmente no es una preocupación tan importante como las otras, aunque sí empieza a manifestarse, sobre todo porque los textos de *English in Physical Science* resultaban un poco artificiales y demasiado fáciles para los alumnos. Además, al poco tiempo fue haciéndose claro que la lógica del análisis de necesidades de los alumnos apuntaba hacia el uso de textos auténticos dentro de los materiales.

Debe agregarse que el enfoque resultante

de las discusiones incluía dos supuestos heredados del debate internacional, y planteados muy explícitamente en el artículo de Alien: 1. los estudiantes conocen su disciplina y 2. ellos saben inglés. La implicación era que los cursos de lenguas con propósitos específicos tenían como meta únicamente la de tender un puente entre el inglés y las disciplinas de los estudiantes.

Estos supuestos se mantenían automáticamente de no estar cuestionados explícitamente. Sin embargo, en retrospectiva podemos ver que ningún curso, ni siquiera el de Alien y Wid-dowson, que se basa en las recomendaciones de Alien, fue realmente consistente con éstos. De alguna manera, más o menos inconsciente, los autores se dirigían a estudiantes que necesitaban aprender inglés para aprender sus materias.

English for Specific Purposes. A Course in Reading Comprehension for Undergraduate Students of Veterinary Medicine (U.I.D. 1975), es el primer libro de la U.N.A.M. surgido del movimiento. Es un curso que trata unidades mayores que la oración, y vincula elementos visuales del texto con lo escrito. Su intención declarada es adoptar una perspectiva "discursiva", pero no obstante, la mayoría de los ejercicios relacionados con lenguaje se concentran en el "texto", especialmente en las referencias anafóricas y catafóricas.

El libro para estudiantes de veterinaria se encuentra prácticamente a la vanguardia internacional de los textos de L.P.E., en tanto que sus principios de diseño y sus tipos de ejercicios se derivan de una visión de la lectura y no únicamente del lenguaje. Desafortunadamente esta visión, presentada en Mackay, Klassen y Garst 1975, era muy limitada y el curso no pudo convertirse en un prototipo para los diseñadores del C.E.L.E. Según ella, el tipo de lectura que se da en el nivel de licenciatura es un proceso de recopilación de información, y las inferencias o respuestas críticas están fuera de lugar (p. 50). Es interesante que, a pesar de

esta posición acerca de la lectura como un proceso que tiene sólo una dirección (del texto a los ojos), en la segunda edición del libro hay algunos ejercicios diseñados para anticipar el contenido, lo cual indica un Interés incipiente por las estrategias de lectura.

EJEMPLO 2. EJERCICIO TOMADO DE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: A COURSE IN READING COMPREHENSION FOR UNDERGRADUATE STUDENTS OF VETERINARY MEDICINE, QUE MUESTRA UN INTERES INCIPIENTE POR LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA.

a. INTRODUCTORY EXERCISE

The text in this unit is entitled: EQUINE ENCEPHALITIS.
Before reading it, try to anticipate and think about it for a few minutes.

- a) What do you expect to read about?
- b) For what type of audience is this text written?
- c) Give three sub-topics you think you might find in reading this text.

i. _____

ii _____

iii _____

- d) Now, go ahead and scan the text, that is, look at it without reading it carefully. Do not stop for unknown words. Pay close attention to the first sentence of each paragraph only.
- e) Did the text fulfill your expectations?

Dos cursos siguieron a éste: *English for Law* (Alvarez y Williamson 1977) y *English for Architecture: A reading Course for University Students* (Richards, Castaños, Garst y Sierra 1978). Los autores de ambos cursos intercambiaron ideas mientras los desarrollaron. Por eso son similares en algunos aspectos. Por ejemplo, ambos cursos tienen implícita una posición crítica de la lectura únicamente como obtención de información, y consideran que la lectura también conduce a la formación de opiniones.

Cuando el proceso de diseño de los dos cursos comenzó, la corriente del momento buscaba ir más allá del curso para veterinarios en lo que respecta al lenguaje. Se intentaba poner más peso en las llamadas funciones comunicati-

vas que en los mecanismos formales de cohesión. También se advertía, aunque de manera incipiente, la necesidad de tratar las estructuras globales de exposición de un texto. Empero, aunque esta posición está presente en ambos cursos, la atención a aspectos de lenguaje pasa a un segundo plano mientras que se resaltan los de lectura.

English for Law introdujo dos ideas complementarias que tendrían un papel importante en *English for Architecture* y la mayoría de los cursos siguientes. La primera es que el objetivo principal es la comprensión de lectura. Por lo tanto, los aspectos de lenguaje se manejarían únicamente si estos representaban un obstáculo para la lectura. En ese momento, los obstáculos se identificaban intuitivamente, pero en proyectos futuros se utilizó la información reportada por los maestros o descubierta por medio de experimentos.

La segunda idea era que los estudiantes deberían desarrollar estrategias para enfrentar problemas de comprensión. Esta idea se aplicó sobre todo en tipos nuevos de ejercicios en los que los estudiantes practican la inferencia del significado aproximado de los elementos léxicos utilizando principios de organización semántica (ver ejemplo 3).

EJEMPLO 3- EJERCICIO TOMADO DE ENGLISH FOR LAW QUE ESTA DIRIGIDO AL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESION.

C. Vocabulary Attack Strategies

El significado de una palabra desconocida se puede deducir a veces cuando esta palabra forma parte de una lista o enumeración.

Por ejemplo:

"In México City there are Fords, Volkswagens, Chevrolets, Erks, Datsuns, Dodges and many others."

¿Qué tienen en común los objetos enumerados?

¿Por lo tanto que podemos inferir que significa "Erks"?

En el curso para arquitectos los diseñadores estuvieron muy conscientes de que distintos propósitos y distintos tipos de textos requieren de distintas maneras de leer (ver ejemplo 4), aunque no contaban con una terminología técnica adecuada sobre estilos (Pugh 1978) para plantearlo explícita y detalladamente. Sólo tenían dos nociones, que además eran un poco vagas: las de *Skimming* y *Scanning* (aproximadamente, "lectura global" y "rastreo").

EJEMPLO 4. EJERCICIO TOMADO DE ENGLISH FOR ARCHITECTURE QUE EMPIEZA A DESARROLLAR ESTILOS DE LECTURA.

En esta unidad los puntos de enfoque serán los siguientes:

- El uso de índices (use of content tables)
- La anticipación en la lectura (Anticipation)
- Las estrategias para entender vocabulario nuevo (Vocabulary strategies)
- La modificación de sustantivos (Modification of nouns)
- La lectura de detalles (Reading for details)
- La búsqueda de información de manera voloz (Scanning)

a. USE OF CONTENT TABLES

- 1 . Supongamos que usted quiere reunir información sobre las ciudades del Mexico prehispánico. De las cinco secciones del libro "Cities", ¿cuál contendría la información que requiere usted? Encierre con un círculo la letra correspondiente.
 - a) Urban Transport and City Planning
 - b) Group Relations in Cities
 - c) The Earliest Cities
 - d) Population, Health and City Environment
 - e) Cities of the Developing World

La motivación para incorporar la idea de estilos al curso surgió de las diferentes necesidades de lectura de los programas de posgrado que se ofrecían en la Facultad de Arquitectura

(planeación urbana, tecnología de la construcción, diseño, restauración) . Era muy claro, por ejemplo, que a veces los alumnos sólo necesitaban obtener datos numéricos de un texto, mientras que en otras debían seguir argumentos complejos.

Los autores de ambos cursos, tanto el de derecho como el de arquitectura, diseñaron ejercicios que contenían pistas para llevar a los estudiantes a descubrir estrategias de lectura o reglas de lenguaje. Quizá esto pueda verse como un intento inicial de seguir un enfoque de resolución de problemas, el cual se formularla más explícitamente en proyectos futuros. Lo que estaba muy claramente dicho en ese momento es que el conocimiento que los estudiantes adquirirían debería ser productivo y transferible. El objetivo era prestar menos atención a la comprensión de textos individuales que a la adquisición de habilidades generales.

En retrospectiva, diríamos que cuando se llevaban a cabo ejercicios de estrategias de lectura, ocurrían dos tipos de actividades: o bien guiaba a los estudiantes para relacionar estilos con propósitos de lectura, o se les enseñaban técnicas para resolver dificultades de lectura causadas por cuestiones de lenguaje.

Aunque no hubiera una distinción analítica entre estrategias de adopción de estilos de lectura y estrategias de solución de dificultades, *English for Political Science Students* fue el resultado *de facto* de ignorar deliberadamente el lenguaje para concentrarse casi exclusivamente en la lectura (ver ejemplo 5). El razonamiento era que el diseñador era incapaz de determinar los obstáculos lingüísticos precisos con los que un estudiante determinado podría toparse, y por lo tanto esa responsabilidad se delegaba completamente en el maestro.

Como dijimos anteriormente, los cursos de L.P.E. suponían que los estudiantes ya tenían un cierto conocimiento del inglés y tenían alguna habilidad para leer en ese idioma. Pero des-

EJEMPLO 5. EJERCICIO TOMADO DE COMPRESION DE LECTURA DE INGLÉS-, CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES, LIBRO (QUE SE CONCENTRA CASI EXCLUSIVAMENTE EN LA LECTURA.

DISCOVERING THE ORGANIZATION OF THE TEXT

Segunda explicación.- Que los radicales tiendan a ser tradicionalistas lo explica el autor en términos de las corrientes de desarrollo económico.

En esta segunda explicación, el autor se refiere a tres fases del desarrollo económico. Vea el esquema de abajo y consulte el texto II para indicar las líneas en que se encuentra explicada cada fase.

Fases del Desarrollo Económico

- 1a. Antes del desarrollo económico (líneas _____)
- 2a. Desarrollo inicial (líneas _____)
- 3a. Desarrollo posterior (líneas _____)

Texto II*

The second possible answer would be that the trends of economic development are such as to explain our findings. Before economic development begins, a traditionalist is a rural man who fatalistically accepts his position in life, and that goes for the poor as well as the rich. The poor receive little but expect little; they are conservative and traditional. 20

Early development shakes things up; men are dislodged from the countryside and flock to the urban factories. They get new aspirations, but the rewards are still rather small; even though they live somewhat better than before, they are still at the bottom of the hierarchy within the factory system, and they become conscious of the richer and more powerful men around them. They are still somewhat traditional in values, since they glance back toward rural ways and they continue to have a strong dose of fatalism about their personal chances. But they have changed just enough to desire advancement. Through unions and the mass media they learn about new possibilities of protest; they seek to remove the blocks to their advancement by political means. They combine old traditionalism with new Radicalism. 25

But those men who have been more successful in terms of their original aspirations - which means most white-collar men, and those blue-collar men with the highest incomes - react with conservative acceptance of the new system, and modernistic values of activism and personal striving. 30

Eventually, economic development reaches the point where there is enough for almost everybody. Education becomes more widespread, and throughout it, the sense of mastery over life increases. People become more 35

pues de una etapa de experimentación, se vio claramente que éste no era siempre el caso. Los grupos eran bastante heterogéneos aun cuando se tratara de estudiantes de la misma disciplina, y solía haber una proporción considerable de falsos principiantes e incluso algunos principiantes. Estos estudiantes no podían beneficiarse bien del tipo de cursos descritos hasta el momento.

Head.! (Castaños 197 8) se diseñó justamente con el fin de tratar de compensar esta situación, es decir, proporcionar el conocimiento y las habilidades necesarias para cursos más avanzados. Aquí, se estudian puntos lingüísti-

eos por sí mismos, y luego se estudian en el contexto del proceso de lectura (ver Ejemplo 6). Los ejercicios se concentran sobre todo en cuestiones relacionadas con la predicción de elementos léxicos y otros mecanismos básicos de la lectura. Las oraciones se ven como la manera de expresar proposiciones y de combinarlas lógicamente; se ven las estructuras básicas como un medio para realizar los actos de exposición y argumentación (las funciones comunicativas), y las relaciones semánticas de varios tipos se manejan en combinación con estructuras oracionales y textuales. Estas visiones del lenguaje y de la lectura se complementan con una visión del aprendizaje como un proceso de toma de riesgos y de resolución de problemas.

Reading Factors, (Castaños, Galicia, Gómez, Marrón y Emilsson 1984) que se diseñó para estudiantes de física y matemáticas, representa la culminación de las posiciones anteriores, mismas que están integradas en la concepción de la *lectura como un proceso de toma de decisiones*. Cómo leer se relaciona por un lado con qué y por qué leer, y por otro lado, con los límites y capacidades personales (Castaños 1979). Este punto de vista permite distinguir las estrategias para resolver problemas de comprensión de los estilos de lectura (que para entonces ya habían sido estudiados con rigor en algunos países) y para ubicar unos y otros en un marco global, junto con los mecanismos básicos de predicción. En *Reading Factors* hay una clara preocupación por representar textos de varios géneros y diferentes grados de complejidad de acuerdo con una concepción del lenguaje como medio de exposición y argumentación. Esto puede verse como una evolución de la concepción del lenguaje como comunicación (ver Ejemplo 7).

EJEMPLO 6. EJERCICIO QUE MUESTRA LA FORMA DE ABORDAR LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS EN READ!

LESSON 2

Hemos visto que las palabras que sirven para unir o ligar enunciados, nos indican algo respecto a si estos son verdaderos o no. También nos pueden indicar qué tipo de relación hay entre los enunciados. Por ejemplo, but indica que los de los enunciados que liga son verdaderos, y también indica que hay cierto contraste entre ellos.

MARK WITH A CROSS (X) THE LETTER OF THE OPTION THAT BEST COMPLETES EACH SENTENCE.

Example:

Después de la expresión "John arrived late because ..." seguirá:

- (a) una descripción de las causas que hicieran que John llegara tarde
- (b) una lista de amigos de John
- (c) una serie de instrucciones para realizar un experimento

1. Después de "The transportation system has many innovations, for example ..." seguirá:

- (a) una explicación de porqué se han hecho innovaciones al sistema de transporte
- (b) una lista de todas las innovaciones que se han hecho al sistema de transporte
- (c) una descripción que sirva para ilustrar el tipo de innovaciones que se han hecho al sistema de transporte

EJEMPLO 7. INTRODUCCIONES DE LA LECCION 1 Y LA LECCION 2 DE READING FACTORS.

Lesson 1

Easy Words for Hard Ideas

INTRODUCTION

Los textos empleados en esta lección han sido tomados del primer capítulo del libro *Mathematics and the Imagination* de E. Kasner y J. Newman. En este capítulo se tocan algunos puntos de interés relativos a la terminología empleada en las matemáticas. En los ejercicios que siguen se le pedirá a usted que explore algunos pasajes de dicho capítulo con la finalidad de determinar las ideas centrales de los mismos, así como aquéllas que les sirven de apoyo o las refuerzan. La forma en que lea los textos podrá variar dependiendo del tipo de información que se le pida que busque. Es decir, para obtener información más detallada probablemente tendrá que leer con más detenimiento que para obtener información más general. Antes de leer cada texto se le dará orientación más específica al respecto.

Lesson 2

Theory of Algebraic Equations

INTRODUCTION

Los textos empleados en esta lección han sido tomados del Capítulo IV *Algebra- Theory of Algebraic Equations* de B.N. Delone del libro *Mathematics: Its Content, Methods, and Meaning*. En los ejercicios de esta lección, como en los de la lección anterior, usted leerá de diferente manera según el propósito del ejercicio. En algunos ejercicios necesitará leer el pasaje completo y en otros no. A veces se le pedirá que busque información específica, o resuma, o tome notas de un pasaje. A medida que ejecuta usted los ejercicios de esta lección, piense en el proceso que ha seguido y en las estrategias que utiliza para realizar cada ejercicio.

Consistentes con el título del curso y con la visión de la lectura como un proceso de decisiones, hay un esfuerzo por hacer explícitas las ideas detrás del diseño, e invitar a los estudiantes a juzgar la utilidad de lo que se le enseña. Además, se les estimula para que observen sus propios procesos de lectura y aprendizaje (ver Ejemplo 8).

EJEMPLO 8. EJERCICIO TOMADO DE READING FACTORS QUE MUESTRA LAS IDEAS DETRAS DEL DISEÑO.

EXERCISE 13

En esta lección usted leyó de diferentes maneras dependiendo del propósito de cada ejercicio. Darnos cuenta del proceso que seguimos o la estrategia que empleamos al leer diferentes textos según el propósito que nos impulsó a leerlos, es importante porque puede ayudarnos a decidir la forma en que vamos a leer un texto.

DISCUTA CON UN PEQUEÑO GRUPO DE COMPAÑEROS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y LUEGO CONTESTELAS.

- 1 . ¿Cuándo leyó más rápido?
2. ¿Cuándo leyó lentamente?
3. ¿Cuándo se preocupó por entender el vocabulario que desconocía?
- 4., ¿Cuándo cree que no fue importante ese vocabulario?
5. ¿Cuándo necesitó leer con más detalle?
6. ¿Cree que los ejercicios 1, 8, y 9 le facilitaron la lectura del pasaje que les seguía?
7. ¿Cree usted que el ejercicio 10 evalúa adecuadamente su comprensión del pasaje (? ¿Tuvo usted que releer el pasaje varias veces para encontrar las respuestas correctas?

El proyecto "Decide" (Alvarez, Castaños, Emilsson, Galicia, Gómez, Ortiz, Marrón 1983) trata de dar una forma tangible a la idea de la lectura como toma de decisiones al proponer, como se verá en detalle más adelante, una sustitución del libro de texto por una serie de cuadernos y materiales que permitirán al estudiante escoger sus lecturas.

Aquí se reflejaba también una visión del aprendizaje como un proceso que depende del estado de conocimiento a partir del cual ocurre, así como de factores afectivos, es decir, un proceso que puede variar de un individuo a otro. Desde esta posición había un interés por proporcionar al alumno las bases y las indicaciones necesarias para que pudiera consultar fuentes diversas para resolver problemas relacionados con los distintos niveles de organización de la lengua.

Con respecto al lenguaje hay además una perspectiva discursiva para la cual los textos construyen conocimiento. Se piensa, por ejemplo, en ejercicios que permitan al alumno advertir cómo ciertos textos han modificado el significado de los términos científicos, o cómo un estudiante va cambiando su concepción del mundo al leer sus libros.

Como puede verse en el Cuadro 1, además de los rubros de lenguaje, lectura, y aprendizaje, la selección de textos ha sido importante en todos los diseños de cursos.

La selección de textos

La selección de textos en un curso nos dice muchas cosas acerca de las suposiciones que hace el diseñador con respecto a las unidades de significado y a la posibilidad de los estudiantes de beneficiarse de ellas. También revela la sensibilidad e importancia que se da al tema y a las diferencias entre 2 tipos de texto.

Así, todos los textos en *The Written Word* son párrafos cortos escritos por los autores del curso para ejemplificar los patrones gramaticales del programa. Aunque contienen información derivada de obras de consulta científica, no reflejan las técnicas de argumentación y exposición que los estudiantes encontrarán en los textos auténticos, y la variedad de temas parece haber sido seleccionada de manera asistemática

con el único fin de interesar a un público general.

El curso para los estudiantes de veterinaria tiene textos más largos y auténticos. Todos son tomados de un área temática de la medicina veterinaria (producción animal) y son de dos tipos: manuales técnicos y reportes de experimentos sencillos y muy controlados. La idea era, como ya se mencionó, que los estudiantes, en contraste con los investigadores, no podían ni debían leer críticamente.

El procedimiento de selección de textos que se siguió para los cursos de derecho y de ciencias políticas fue el siguiente. Primero se formó un banco de textos específicos que los estudiantes leían o tenían que leer según el análisis de necesidades. En segundo lugar, los diseñadores escogían aquellos textos que supuestamente ofrecían un mayor potencial para los ejercicios, o se adecuaban más a sus preferencias temáticas personales.

El curso para estudiantes de arquitectura fue el primero en tratar de incluir sistemáticamente textos de las diferentes áreas de las disciplinas. La necesidad de hacerlo así fue mostrada por la realidad al inicio del análisis de necesidades, dadas las diferencias obvias entre los textos de las cuatro áreas de concentración ya mencionadas.

El tema principal de los textos de *Read!* es el proceso mismo de la lectura. Esto se decidió, tanto buscando un común denominador para los estudiantes de todas las disciplinas, como procurando que los lectores se volvieran conscientes de lo que hacen al leer. El razonamiento fue que, como se deseaba un libro para estudiantes de varias disciplinas, un buen tema unificador y en el que podría profundizarse al avanzar el semestre, podría ser la lectura misma. Se pensó que esto sería mejor que tocar temas diversos a un nivel elemental.

También había un objetivo subyacente: proporcionar información a los nuevos maestros de

lectura que no tuvieran ninguna capacitación específica para este tipo de cursos. Hay una mezcla de textos auténticos, adaptados y creados para el libro y todos son más bien cortos.

Al planear *Reading Factors*, se estableció un cuadro de doble entrada con las siguientes categorías: en un eje, libro de texto, artículo de investigación, trabajo de divulgación y juegos matemáticos o aplicaciones en física y actuaría; en el otro, álgebra, geometría, cálculo y probabilidad y estadística. Con este esquema como guía se intentaban cubrir, de manera sistemática, todos los tipos de textos que necesitarían leer los alumnos, lo que se logró en gran medida.

Al planear los materiales de biología del proyecto "Decide" se obtuvo un esquema más sofisticado. Era tridimensional, porque el eje temático se había dividido en dos. Por un lado, se tenían materias que se designan por su manera de abordar el estudio de los seres vivos y que le brindan al alumno lo que podría llamarse "lógica de la biología"; la genética, la evolución, la ecología y la taxonomía. Por otro lado, se tenían materias que se designan por el objeto de estudio, que brindan al estudiante información específica: la botánica, la zoología, la citología y la bioquímica. Así, se podía decir que un texto era de botánica y trataba problemas taxonómicos, o de zoología y se centraba en cuestiones genéticas. El tercer eje era, como en el caso anterior, de clases de textos; incluía, entre otros, reportes experimentales, caracterizaciones de una especie que integraba descripciones parciales presentadas en fuentes diversas y lo que los científicos llaman "artículos de revisión", es decir, reseñas críticas de la literatura que confirman un paradigma o proponen un sustituto.

En resumen, y como ya dijimos anteriormente, los cursos tienden a seguirse los unos a los otros en un proceso parcialmente acumulativo. Muchas veces toman de sus predecesores lo

que funcionó bien. Sin embargo, siempre se han dejado de lado elementos potencialmente útiles por varias razones, principalmente:

- para asegurar una consistencia interna de los principios organizativos,

- por la relevancia que tienen o no para la problemática de los debates contemporáneos y

- por la falta de redes eficientes de comunicación entre los autores y de bancos adecuados para preservar la experiencia de diseño.

No obstante, una imagen global o modelo parece surgir de esta experiencia. Va acompañada de un lenguaje común entre maestros y diseñadores de cursos e incluye ciertos presupuestos. Ejemplos de esto serían:

"los estudiantes deben aprender a leer leyendo",

"deben desarrollar diferentes estilos de lectura"

"la dificultad de la lectura no se mide necesariamente en términos de complejidad sintáctica del texto, sino en términos de la tarea asignada y el conocimiento que tiene el lector de la materia",

"los estudiantes deben aprender a ver el texto como un todo, comprendiendo la relación dentro del texto".

Estos presupuestos se asocian a veces con dogmas que pueden ser ridículos si se llevan a un extremo, por ejemplo:

"los estudiantes deben hacer el menor uso posible del diccionario",

"se debe estudiar la sintaxis únicamente cuando constituye un problema para lograr el objetivo inicial de la lectura".

El Diseño

Los modelos de diseño que se han usado se fueron conformando, de la misma manera que las concepciones sobre los otros cuatro aspectos, al ir elaborando los diferentes cursos, aunque en el momento de hacer uno de ellos pudiera pa-

recer que se estaban siguiendo los mismos lineamientos que en todos los casos anteriores a él. Esta visión de un modelo único aparece, por ejemplo, implícita en Bastien 1983, en donde se plantean dos etapas en la historia del diseño en los cursos de lectura, la segunda caracterizada por "la adquisición de una conciencia más clara de las necesidades de nuestros alumnos " (p. 85). Si bien es cierto que inicialmente cada autor decidía conscientemente satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes, el proceso que siguieron para lograr este fin varió mucho.

En los primeros cursos el primer paso que se tomó fue una identificación deliberadamente *naïve* pero detallada y completa de las necesidades. Se diseñaron cuestionarios para averiguar las razones por las que los alumnos tendrían que usar el inglés. Con la excepción de una o dos situaciones, la respuesta era la obvia: los estudiantes necesitaban el inglés para leer textos académicos. Aunque estos resultados no eran inútiles, ya que ayudaban a convencer a las autoridades de la importancia de los programas de inglés con propósitos específicos, a partir de 1977 se cambió la orientación de los estudios, para intentar registrar las diferencias entre los hábitos de lectura que supuestamente deberían tener los alumnos y los que realmente tenían (Alderson, 1978: 2-3).

El verdadero valor de los análisis para los diseñadores yacía en las listas de libros y revistas de los cuales se podían seleccionar materiales para usarlos en sus cursos. Por esta razón los cuestionarios se redujeron paulatinamente de decenas de preguntas a cinco o seis, que tenían el único fin de verificar o complementar la información que no se obtenía de las entrevistas con coordinadores de los programas académicos o de archivos bibliotecarios (ver Mackay y Cao-Romero 1978).

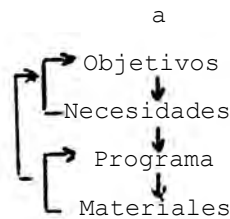
Otro desarrollo importante redujo el tiempo y el esfuerzo dedicado al análisis de necesi-

dades. En lugar de poner el énfasis en información cuantitativa de grandes poblaciones, se fue poniendo en datos clave y opiniones proporcionados por informantes selectos. Los resultados empezaron a ser algo más que conclusiones generales (y obvias) sobre la necesidad que tienen los alumnos de leer en inglés. Se empezaron a obtener, por ejemplo, clasificaciones finas y útiles de textos, como las mencionadas en la sección anterior.

Con este tipo de exploraciones, empezó a cambiar la ubicación de los análisis de necesidades. En lugar de tratar de obtener todas las respuestas en una primera etapa, y creer que los ejercicios se derivarían axiomática o mágicamente de ella, se tomó conciencia de que muchas preguntas se plantearían inevitablemente durante el proceso mismo de creación de los materiales. Los investigadores y los diseñadores ya no se planteaban situarse "inocentemente" frente a los hechos para ver cuales eran las necesidades de los alumnos, sino que se proponían comprobar (o rechazar) hipótesis sobre ellas.

El modelo cambió de

Necesidades
↓
Objetivos
↓
Programa
↓
Materiales



Sin embargo, aún en esta etapa el análisis proporcionaba poca información acerca de los obstáculos de lectura con los que los estudiantes podrían enfrentarse, y menos aún sobre lo que realmente motivaría a los estudiantes. Tampoco permitía prever las variaciones de las necesidades en el tiempo; no ayudaba en situaciones en que un estudiante encontraba nuevas opciones para ampliar su conocimiento de la materia y deseaba leer otros textos. La idea de

los análisis de necesidades, aunque revolucionaria en un principio por su filosofía de centrar la atención sobre el estudiante, llevaba a una visión estática, tanto del diseño de cursos, como del aprendizaje y de la lectura.

Cabe aquí señalar que en el diseño de ALua no se realizó ningún análisis de necesidades según los cánones establecidos. Como se indicó anteriormente, la información en que se basaba el planteamiento de los objetivos era la proporcionada por los maestros de los cursos existentes sobre los problemas que tenían sus alumnos.

Otro caso que debe mencionarse es el del libro para estudiantes de biología (Feher y Ortíz 1985 *English for Biology*), posterior a la historia que hemos reseñado en la sección anterior, que se elaboró después de varios años de impartir un curso con otro libro, producido por una editorial comercial. La elaboración estuvo a cargo de dos profesoras que conocían bien la situación y se plantearon el objetivo de resolver o evitar los problemas que causaba el libro existente, y que eran varios y bastante importantes .

En suma, el análisis de necesidades ha ido cambiando de lugar en el modelo de diseño, como ha cambiado también la forma de llevarlo a cabo, en la búsqueda de información cualitativa más que cuantitativa. Además, se ha visto que en la operación global de un curriculum de lengua con propósitos específicos, el análisis de necesidades debe complementarse con información sobre obstáculos que enfrentan los alumnos al leer y sobre problemas que tienen los cursos existentes. De hecho, en casos específicos esta información puede llegar a reemplazar al análisis.

Dejando la manera de proceder al diseñar un curso, y pasando a los productos del diseño, hay que consignar una tendencia hacia una mayor flexibilidad. *The Written Word* era, como ya se dijo, un curso programado. Todos los estudian-

tes debían seguir paso a paso todos los ejercicios en un orden estricto, y hacerlo al mismo tiempo.

Cuando se propuso la elaboración de *Read!* se reconoció la conveniencia de dejar tiempo para que el maestro lo complementara trabajando con textos traídos por los alumnos, y en la nueva edición que se ha preparado hay una sección amplia de ejercicios opcionales.

El curso para estudiantes de ciencias políticas, en su primera versión, dejaba en completa libertad al profesor de interrumpir el trabajo de lectura y realizar los ejercicios de lengua que quisiera.

Reading Factors tiene en cada unidad una actividad complementaria, para reforzar los puntos tratados en sus tres lecciones. Esto permite que en alguna lección los alumnos trabajen menos intensamente si el tema de los textos se les dificulta mucho o si no es de su completo interés.

El proyecto "Decide" pretendía que los estudiantes decidieran cuál sería su curso, ofreciéndoles un conjunto de elementos que se podrían combinar de múltiples maneras. Se trataba de ofrecer un conjunto flexible de materiales, en lugar de un libro de texto lineal. Se trataba también de poder llevar un control de la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque pudieran parecer contradictorias las ideas de flexibilidad y control, realmente son complementarias. La falta de control fácilmente se convierte en un sinónimo de falta de opciones reales. Lo que es importante es que el control efectivamente pase al maestro y al alumno, y no se quede en el programa del diseñador: es decir, que por materiales flexibles se entienda un sistema de opciones que permita la conformación sobre la marcha de un programa que refleje los intereses y necesidades de los alumnos.

Cuadro 1

CURSO	LENGUAJE	LECTURA	ENSEÑANZA APRENDIZAJE	TEXTOS	DISEÑOS
The Written Word	vocabulario	identificación de palabras; comprensión de oraciones	pasos pequeños	escritos por el autor en función del vocabulario (y las estructuras).	organizar pasos, escribir textos y elaborar ejercicios
English for Veterinary Students	cohesión textual	obtención de información	presentación explícita	auténticos de una sola área	satisfacción de necesidades
English for Law Students	funciones/estructuras semánticas	Información y opinión estrategias	verificación de hipótesis/solución de problemas (visión incipiente)	auténticos	satisfacción de necesidades
English for Architecture Students	estructuras particulares de exposición	estilos los (visión incipiente)	verificación de hipótesis/solución de problemas (visión incipiente)	auténticos/ todas las áreas proporcionalmente	satisfacción de necesidades
English for Political Science Students		estilos/estrategias	ejemplificación, inducción, Práctica	auténticos	satisfacción de necesidades-toma de posición política
Read!	sistema de niveles	mecanismos/estrategias	resolución de problemas	auténticos/ adaptados/ escritos por el autor	resolución de problemas prácticos
Reading Factors	sistema de niveles/enfasis en exposición y argumentación	toma de decisiones	auto-observación y auto-evaluación	auténticos/ selección sistemática por área y clase de texto	satisfacción de necesidades/ proceso programado
Decide	discurso como construcción del conocimiento	toma de decisiones	auto-observación auto-evaluación/ situación del salón de clases	selección sistemática de tipos de materias y clases de texto y variedad	resolución de problemas prácticos/ visión integral de la situación

Flexibilidad y control

Creemos que vale la pena recuperar los argumentos principales que se dieron en favor de la flexibilidad al elaborar el proyecto "Decide", para después describirlo en detalle.

El estudiante y el maestro requieren de la posibilidad de selección por dos razones principales. Una es que el aprendizaje depende del estado de conocimientos del estudiante, tanto del inglés como de su disciplina.

Es casi imposible y quizá hasta indeseable, garantizar que el conocimiento en estas dos áreas se comparta de manera homogénea en un salón de clases. Cada institución tendrá que decidir si formar grupos según el nivel de inglés o de la materia. En la U.N.A.M. se ha optado por organizar grupos de estudiantes con un nivel más o menos similar de inglés pero con un abanico a veces muy amplio de niveles de conocimientos (aunque siempre pertenecen a un área de estudios, esta es a veces muy variada: los cursos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la U.N.A.M. reciben alumnos de todos los niveles de sus cinco carreras: administración pública, ciencias políticas, sociología, comunicación, y relaciones internacionales) . En todo caso, no se puede esperar que la secuencia y dinámica de grupos que el programa del libro de texto promueve tendrá siempre buenos resultados. Diferentes individuos y diferentes grupos se verán en la necesidad de regular su ritmo de trabajo o determinar el orden de los textos con los que se trabajan .

La otra razón por la cual tanto el maestro como el estudiante requieren de la flexibilidad es que los estilos y estrategias de lectura dependerá de los propósitos de lectura y de las capacidades y limitaciones personales

(ver Castaños 1979). El mismo individuo leerá el mismo texto de maneras diferentes según si tiene que obtener datos específicos o si tiene que escribir un resumen. Por otro lado, la velocidad y el número de veces que se lee un texto variará, por ejemplo, según la capacidad de memoria, o, lo que es más importante, el conocimiento previo del lector.

Entonces, un curso necesita ser flexible para ser fiel a la naturaleza del aprendizaje y de la lectura. Pero la búsqueda de la flexibilidad tiene otra justificación importante. En unos materiales en que las partes no están muy imbricadas se pueden, en un momento dado, quitar o añadir diferentes elementos. Así, un diseño flexible previene la obsolescencia, además de que permite ir probando el material en partes, a medida que se va produciendo.

Ahora bien, al hacer estos planteamientos el equipo de diseñadores, se dio cuenta que sólo podría haber flexibilidad para el profesor y los alumnos si ellos podían tener el control de la enseñanza y el aprendizaje. Ello requería esquemas e índices que les permitieran registrar las tareas que irían realizando y los puntos que irían cubriendo, así como decidir qué pasos tomar: sin ellos no podría trazarse una secuencia, un programa. Flexibilidad y control: esta era la meta del proyecto, que ahora describiremos.

Decide

"Decide" no está concebido como un libro de texto, sino un conjunto de cuadernos y materiales que se pueden usar en combinaciones múltiples. Es decir, se pensó como una alternativa al libro de texto. Intenta acercarse lo más posible a la manifestación física de una visión de la lectura y del aprendizaje como procesos de decisiones. Al mismo tiempo proporciona un marco estructurado para que el estudiante pueda ver el programa que está desarrollando con

su maestro.

El esfuerzo por cuestionar la idea del libro de texto tiene varios orígenes. Tanto la lectura como el aprendizaje son dinámicos. Son el resultado de decisiones que toma el estudiante. Estas a su vez reflejan no solamente las demandas externas, sino también su propia historia y sus preferencias. Mientras que en una materia de su carrera el estudiante está rodeado de manera natural por un rico ambiente de material de lectura del cual nutrirse, en la clase de lengua extranjera el texto tiende a promover un curso único de acción lineal para todos los estudiantes.

No obstante, el libro de texto ha prevalecido socialmente por muchas razones: es fácil de imprimir, fácil de distribuir, fácil de comprar. Psicológicamente puede darle seguridad al estudiante: "Aquí esta el conocimiento, ab-sórbelo". De alguna manera, es justamente eso lo que se quería evitar. En las discusiones en torno a "Decide" se intentó conservar los aspectos prácticos, a la vez que se trató de restar algo del sentido de lo "sagrado" del libro de texto.

Los componentes de "Decide" eran:

1. Ejercicios Universales
2. Cuadernos de lectura
3. Materiales complementarios
4. Guía del estudiante
5. Guía del maestro

Estos se concebían como se indica a continuación .

1. *Ejercicios Universales*. El conjunto de Ejercicios Universales, aunque no necesariamente cada uno de ellos, es aplicable a cualquier texto. Esto se logra sencillamente escribiendo instrucciones que son independientes de textos individuales. Por ejemplo en lugar de tener el Ejercicio 3 inserto en una serie de ejercicios reñados con un texto, podemos tener el Ejercicio 20 (ambos son imaginarios).

Ejercicio 20 (viene del 15)

- A. Identifique todos los pronombres personales de la oración que no entienda.
(Para información sobre pronombres, puede consultar el cuaderno Basic Grammar pp. 10-12)
- B. Indique a que se refieren estos pronombres.
(Para mayor información sobre esto puede consultar el cuaderno *links*, pp.8-11).
- C. Comprende la oración ahora? Si su respuesta es positiva: regrese al Ejercicio 15.
Si es negativa: Conteste D.
- D. Para su objetivo de lectura; ¿aún siente que es importante comprender la oración? En caso de que sea positiva la respuesta: regrese al Ejercicio 21.
Si es negativa: regrese al Ejercicio 15.

Quizá un tema más interesante sea el del Ejercicio 8 (también imaginario).

Ejercicio 8

En el ejercicio 4 Ud. ha dicho que se trata del reporte de un experimento. Verifique si su estructura tiene los elementos a continuación:

- sinopsis
- introducción
- hipótesis u objetivos
- descripción de los aparatos
- descripción del procedimiento
- resultados
- conclusiones

Es evidente que los Ejercicios Universales deben insertarse dentro de un sistema. Además deben estar ligados a criterios de procedimientos para hacer decisiones. Esto es, no deben

llevarse a cabo al azar o sin un objetivo, sino que se deben realizar cuando el proceso de lectura o de apredizaje así lo requiera. Por otro lado, una vez que se haya aprendido sus usos, el sistema debe fungir como un instrumento para leer y aprender de textos con los que el estudiante se enfrenta fuera de clase o cuando haya terminado el curso.

2. *Los cuadernos de lectura.* Estos se componen de unidades integrales. Contienen uno o varios textos sobre el mismo tema, u otros temas en el caso de que se trate de contrastar características de los textos que dependen del tema. Los Ejercicios están diseñados específicamente no sólo para ayudar a la comprensión, sino también para discutir puntos de enseñanza que el texto ilustra de manera reveladora. Por ejemplo, el texto puede ser idóneo para un estilo específico de lectura; o puede ser representativo de la distribución típica de densidad de información de una reseña o de una revista especializada; puede servir para ayudar a reestructurar las relaciones de sentido en la mente del lector para resolver un problema de comprensión; o ilustrar la sintaxis de frases nominales que contiene símbolos matemáticos.

Los textos y ejercicios de un cuaderno están diseñados en principio para cubrirse en 5 horas de clase. Sin embargo, si los Ejercicios Universales se utilizan para el (los) mismo (s) texto (s), se puede asignar más tiempo al cuaderno .

3. *Materiales Complementarios.* Aunque consideremos el acto de la lectura como un proceso esencialmente privado, estamos también conscientes de que está integrado a la realidad social. El lector conforma un catálogo mental de lo que quiere, debe, o puede leer, en proceso de interacción con otras personas, aun cuando esto se derive de una bibliografía impresa. Su actitud al acercarse a un texto será influida por las opiniones que ha escuchado. En el proceso de lectura le podrán ocurrir muchas cosas. Compi-

lará información, formará alguna opinión, adquirirá alguna nueva habilidad, o incluso cambiará la manera en que ve las cosas. Todo esto tendrá un efecto sobre la gente con la que habla'o con la que hace algo. Es decir, tendrá un efecto social.

Por las razones arriba mencionadas, los estudiantes y el maestro pueden tomar la decisión de utilizar los Cuadernos para el estudio individual, para el trabajo en pares, en grupos o para cualquier otro tipo de interacción en el salón de clase que parezca apropiado. Pero además, como parte del esquema de "Decide", los Materiales Complementarios están pensados específicamente para realzar el contexto social de la lectura (y del aprendizaje). Entre estos se cuenta con juegos en los que se ha reunido información complementaria para llevar a cabo una tarea. Otro ejemplo son las especificaciones para la organización de un debate. Parte de la idea de los Materiales Complementarios es la de proporcionar lineamientos para actividades en el salón de clase que maximicen los recursos y equipos disponibles en la institución.

4 y 5. Las Guías para el Maestro y para el Estudiante. Estas contienen una exposición de las ideas que subyacen el sistema de materiales. También tienen como fin proveer esquemas para registrar el progreso del estudiante y discutir la estrategia de acción. Están organizadas en secciones a saber: de información, referencia, programación y evaluación. Aquí el sentido es proporcionar al estudiante instrumentos para plantear problemas y pistas para resolverlos, todo esto en un ambiente cooperativo. Pensamos que una propuesta de materiales flexibles puede sustentarse, no sólo en las consideraciones sobre la lectura y el aprendizaje presentadas en la sección anterior, sino también en las reflexiones siguientes.

Reflexiones generales

La introducción de la idea de análisis de necesidades provocó que los diseñadores empezaran a preocuparse por el enfoque de diseño que seguían, y no sólo por el contenido o forma de sus cursos. De hecho, aunque algunas veces pensaran que se regían por un modelo único, fue gestándose una crítica que acabó revirtiéndose sobre su origen.

Algunos diseñadores empezaron a preguntarse si la función del diseño debería realmente ser la satisfacción de necesidades. Incluso el mismo concepto de necesidad se ha cuestionado. Estas preocupaciones encontraron eco en una investigación para tesis de maestría realizada por Joaquín Meza, quien extrae ideas sobre el diseño de la teoría del diseño, de la misma manera que uno derivaría ideas sobre el lenguaje de la lingüística. Meza (1983) nos dice, sin negar la utilidad del análisis de necesidades, que diseñar para satisfacer necesidades significa trabajar para preservar el "status quo" y que los diseñadores hoy en día prefieren diseñar para resolver un problema o para cambiar una situación.

El estudio de la teoría del diseño ha promovido un cambio en las actitudes de los diseñadores y ha proporcionado marcos que permiten una mayor sensibilización hacia los lectores que intervienen en un proceso de diseño. Por ejemplo, comienza a haber una preocupación cada vez mayor no sólo por tomar en cuenta todas las personas que afectarían o serían afectadas por el producto del diseño, sino también de involucrarlas en lo posible en las decisiones que lo llevarán a cabo. De una visión del diseño de cursos centrada en el estudiante se pasa entonces a una en que todos los sujetos del proceso tienen peso.

Resumen

En la parte histórica hemos visto como han cambiado las concepciones sobre cinco aspectos: el lenguaje, la lectura, la enseñanza y el aprendizaje, la selección de textos y el diseño. Al hacerlo, hemos considerado los elementos de cada uno que han ido recibiendo la atención de los diseñadores.

Con respecto al lenguaje, al principio habla una preocupación casi exclusiva por el vocabulario, visto como listas de palabras aisladas que debían tener una correspondencia en español es decir, que debían relacionarse con un conocimiento dado. Después de quince años, hay un esfuerzo por integrar una visión estructuralista que reconoce distintos niveles de organización, y a todos les da importancia, con una perspectiva discursiva para la cual los textos construyen conocimiento. La reacción en cadena que nos llevó a esto, se inició con la discusión de los enfoques estructural, nocional y funcional-comunicativo.

Por otro lado, la lectura, que al principio se concebía simplemente como la identificación de un código se considera como un proceso de toma de decisiones. Hay un interés en que el alumno aprenda a determinar qué producto ha de obtener de una lectura y como lo hará, tomando en cuenta factores tales como: el uso posterior que dará a ese producto, las características del texto y sus capacidades y limitaciones personales. Esta visión distingue y, al mismo tiempo, trata integralmente los mecanismos básicos de la lectura, las estrategias para resolver problemas de comprensión y los estilos de lectura.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, se ha pasado de plantear que el alumno debe seguir una serie de pasos pequeños predeterminados a insistir que, más bien, debe ir encontrando y resolviendo problemas que se definen según su estado de conocimientos. El momento impor-

tante del cambio fue ver el aprendizaje de reglas como formulación y verificación de hipótesis.

La selección de textos en un principio dependía primordialmente de listas simples de lectura que se obtenían aplicando cuestionarios masivamente. Para los últimos cursos, se realizó con base en clasificaciones por materias y clases de textos proporcionadas por informantes selectos.

Por último, si antes los diseñadores consideraban que el fin de su tarea era la satisfacción de las necesidades de los alumnos, ahora la ven como la búsqueda de soluciones e insisten en tomar en cuenta todos los factores que puedan intervenir en la implementación de un curso. Por ejemplo, se pone atención especial a los recursos con que se cuenta para la reproducción y distribución de los materiales.

La parte que sigue al resumen histórico presenta tres tipos de planteamientos sobre diseño. Primero, se recogen los argumentos en favor de una tensión armónica entre flexibilidad y control que se derivan de la naturaleza de la lectura y del aprendizaje. Después, se describe en cierto detalle el diseño de los materiales no realizados del proyecto "Decide", que lograba esta tensión por medio de ejercicios universales, cuadernos concebidos como unidades independientes, guías e índices para planear y registrar el progreso y materiales complementarios para promover distintos tipos de interacción en el salón de clases.

El tercer tipo de planteamiento consta de unas reflexiones generales que retoman el cuestionamiento del diseño derivado del análisis de necesidades. Se recogen las observaciones que hace Meza a partir de la teoría del diseño y que no sólo refuerzan la idea del diseño como solución de problemas sino que, de manera más radical, lo plantean como el inicio del cambio en una situación dada. Sin dejar de reconocer que el análisis de necesidades tiene una gran

importancia, se le ve ahora como una de las partes del perfil del alumno y éste, a su vez, se ve como uno de los perfiles que se requieren, junto con el del propio diseñador, y los de los demás actores involucrados en la producción y utilización de los cursos. Pero al mismo tiempo, de manera dialéctica, puede decirse, se muestra que este tipo de consideraciones conduciría a dividir las funciones del diseñador entre el diseñador propiamente dicho, el profesor y el alumno.

Viendo las cosas de esta manera, se pregunta uno si la tarea del diseñador no es producir materiales que le permitan al alumno y al profesor elaborar sus propios cursos. En otras palabras, ¿debemos diseñar sólo elementos de diseño, "bloques de construcción", para que los usuarios sean sus propios diseñadores?.

NOTAS

- 1.- Otro elemento que ayudaría a definir la historia del diseño en el C.E.L.E. es la planeación. Conforme ha pasado el tiempo, se han ido diseñado no sólo los cursos, sino también los esquemas para diseñarlos. Estos esquemas incluyen desde rutas de diseño hasta cuadros para clasificar ejercicios según las concepciones adoptadas sobre el lenguaje, la lectura y el aprendizaje (ver Mackay y Cao-Romero 1978, Alderson 1978, Bastien 1983 y Marrón, Castaños, Galicia, Gómez, y Emilsson 1982).
 - 2.- Tradicionalmente, para definir su enfoque, un diseñador plantea sus posiciones con respecto a la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje. Nosotros consideramos necesario hablar del segundo aspecto de manera más amplia, tomando la enseñanza y el aprendizaje como distintos y complementarios. Además insistimos en que también debe hacerse explícita la posición sobre el proceso mismo de diseño.
 - 3.- Los siete cursos que se describen en el cuerpo de la exposición (y que se representan en el cuadro 1) han sido escogidos en parte porque creemos que permiten ilustrar los cambios que se han ido su cediendo y en parte porque son los que conocemos mejor. Los otros cursos que se han desarrollado en el C.E.L.E. para lectura en inglés son: *English for Economics* (Bastien y Breña 1979); *English for Administration* (Chasan, Madrazo y Alvarez 1978); *Comprensión de lectura en inglés: Psicología, material suplementario* (Alvarez, Galicia y Ortíz 1981); *Comprensión de lectura en inglés: Psicología, segundo nivel* (Alvarez, Galicia y Ortíz 1981) *Reading Biology: The Study of Biology Texts in English* (Feher y Ortíz 1985); *Inglés para Medicina* (Alvarez y Galicia 1986). Ciertas ideas surgidas en esta corriente han servido de punto de partida para formular y discutir algunos de los planteamientos básicos del curso general de inglés que tiene un componente importante de lectura; este programa tiene tres niveles elaborados hasta la fecha: *Into English* (Emilsson, Hildreth, Ryan, Shaw 1986), *In English* (Buck, Emilsson, Hildreth, Ormsby y Ryan, 1986) y *Within English* (Alfaro, Buck, Emilsson, Hildreth, Ormsby, y Ryan 1986).
- Cabe mencionar que se ha desarrollado material de lectura para fines académicos en portugués, francés, alemán e italiano. Además, actualmente en grupo de investigadores del idioma japonés está trabajando la posibilidad de aplicar ideas de los cursos de comprensión de lectura para sus cursos generales de lengua.
- 4.- Se pueden ver ejemplos de tipos de ejercicios utilizados con frecuencia dentro de este enfoque en Alderson 1979.
 - 5.- Los investigadores del C.E.L.E. que participaban en estas discusiones pertenecían a la Unidad de Investigación y Desarrollo, que posteriormente se fusionaría con otras secciones de investigación del Centro, para formar lo que hoy es el Departamento de Lingüística

Aplicada.

- 6.- Los principales promotores fueron Michael Long y Ronald Mackay, quienes fundaron la revista *Lenguas para objetivos específicos*, que originalmente aparecía como una sección de *E.D.U.T. E.C.* y después se independizó.

El ámbito se fue enriqueciendo después con un intercambio más o menos directo de las instituciones pioneras con las E.N.P.s y más o menos indirecto con la Universidad de Nuevo León y el Tecnológico de Monterrey. A fines de los setenta y principios de los ochenta, en un lapso de 4 ó 5 años, el interés por la lectura académica se extendió sorprendentemente: se formaron núcleos de profesores y diseñadores dedicados a ella en diversas instituciones de educación media y superior; se llevaron a cabo más de diez cursos de actualización y especialización en distintos lugares; se realizaron al menos seis eventos de gran importancia, incluyendo el Segundo Congreso Latinoamericano de Inglés con Propósitos Específicos (organizado por el Consejo Británico); y se instituyó en los cursos de formación de profesores un componente especialmente dedicado al área.

- 7.- La idea de ejercicios sobre estrategias para atacar problemas de comprensión se expone inicialmente en Alderson y Alvarez, 1977. Posteriormente se desarrolla en Alcalá y Best, 1979.
- 8.- El mismo concepto de necesidad también es cuestionable. En términos vitales quizá aprender inglés no es necesario en muchas ocasiones. En el caso de medicina veterinaria, donde se hicieron amplios estudios de necesidades, el desempeño exitoso de la profesión no requiere de conocimientos orales de inglés. Sin embargo los estudiantes querían aprender inglés, porque sentían que sus posibilidades de promoción serían mayores. Podemos inferir que es porque así tendrían habilidades más competitivas (marketable skills) para trabajar en alguna trasnacional. La necesidad está sujeta a cuestiones del orden económico internacional, y no a elementos intrínsecos a la profesión.

BIBLIOGRAFIA

- ALCALA, G. y Best, M. (1979) "Estrategias para resolver problemas de México por medio del discurso y del contexto". En: SELEX (ed.), *Memoria del SILOE-1*. México: U.A.M.-Xochimilco. 125-186.
- ALDERSON, J.C. (1978) "The Production of Pedagogic Materials at the U.N.A.M.". Reporte No. 12 de la Unidad de Investigación y Desarrollo. México: C.E.L.E., U.N.A.M. (mimeografiado).
- ALDERSON, J.C. y Alvarez, G. (1977) "The Development of Strategies for the Assignment of Semantic Information to Unknown Lexemes in Text". Research and Development Unit Report No. 10. México: C.E.L.E., U.N.A.M. (mimeografiado).
- ALFARO, C. Buck, M., Emilsson, E., Hildreth A., Ormsby, D. y Ryan, P. (1986) *Within English* (Tercer nivel del curso general de inglés del C.E.L.E.). México: C.E.L.E., U.N.A.M.
- ALLEN, J.P.E. (1975) "English, Science and Language Teaching: The 'Focus' Approach", *Lenguas para Objetivos Específicos* No. 3 (en EDUTEC No. 9). 28-35.
- ALLEN, J.P.B. Y Widdowson, H.G. (1984) *English in Physical Science* (Serie Focus) . Oxford: OUP.
- ALVAREZ, G. y Williamson, M. (1973) *English for Law*. México: C.E.L.E. y Facultad de Derecho, U.N.A.M. (mimeografiado).
- ALVAREZ, G., Galicia, F. y Ortiz, A. (1981) *Comprensión de lectura en inglés: psicología, material suplementario*. México: C.E.L.E. y Facultad de Psicología, U.N.A.M.

Comprensión de lectura en inglés: Psicología, segundo nivel. México: C-E.L.E. y Facultad de Psicología, U.N.A.M.

ALVAREZ, G. Castaños, F. Emilsson, E., Galicia, F., Gómez, C., Ortiz, A., Marrón, A. (1988). Proyecto DECIDE (mecanografiado).

BASTIEN, S. (1983) "Investigación básica y elaboración de materiales de comprensión de lectura", *Estudios de Lingüística Aplicada*, número especial dedicado al coloquio de comprensión de lectura en lengua extranjera celebrado en el C.E.L.E., U.N.A.M., en octubre de 1980: 81-103.

BASTIEN, S. y Breña, E. (1979) *English for Economics*. México: C.E.L.E., U.N.A.M. (mimeografiado).

BREÑA, E. y Gómez, C. (1978) *Comprensión de Lectura en Inglés, Ciencias Políticas y Sociales*: México: C.E.L.E. y F.C.P.S., U.N.A.M. (mimeografiado). (Segunda edición, revisada: Alvarez, G., Breña, E. y Gómez, C. (1983) Mismo título).

BUCK, M., Emilsson, E., Hildreth, A., Ormsby, D. y Ryan, P. (1986) *In English* (Segundo nivel del curso general de inglés del C.E.L.E.). México: C.E.L.E., U.N.A.M.

CASTAÑOS, F. (1978) *Read!*. México: C.E.L.E., U.N.A.M. (mimeografiado). (Primera edición impresa, coordinada por S. Bastien: Castaños 1982).

CASTAÑOS, F. (1979) "Estrategias de lectura". En: SELEX (ed.) *Memoria del CILOE-1*. México: U.A.M. Xochimilco. 137-166.

CASTAÑOS, F., Emilsson, E., Galicia, F., Gómez, C. y Marrón, A. (1983) *Reading Factors: The Study of Mathematics and Physics Texts in English* (tercera edición). México: C.E.L.E., U.N.A.M.

- COOPER, C. and Petrovsky, A. (1975) "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies, and Classroom Instruction" (mimeografiado).
- CHASAN, M., Madrazo, A. y Alvarez, G. (1978) *English for Administration*. Mexico: C.E.L.E. y Facultad de Comercio y Administración.
- EMILSSON, E., Hildreth, A., Ryan, P. y Shaw, A. (1986) *Into English* (Primer nivel del curso general de inglés del C.E.L.E.. México: C.E.L.E., U.N.A.M.
- EWER, J.R. and Latorre, G. (1969) *A Basic course in Scientific English*. London: Longman.
- FEHER, G. y Ortíz, A. (1985) *Reading Biology: The Study of Biology Texts in English*. Mexico: C.E.L.E. y Facultad de Ciencias (mimeografiado).
- GARST, T., Bastion, S. y Fucikovsky, L. (1971) *The Written Word*. México: McGraw-Hill.
- HERBERT, A.J. (1965) *The Structure of Technical English*. London: Longman.
- MACKAY, R. (1975) "Lenguas para objetivos específicos", *Lenguas para objetivos específicos No. 1* (en EDUTEC No. 3). 24-33
- MACKAY, R. y Cao-Romero, L. (1978) "A Project in English for Specific Purposes: English in the Service of International Food Production", *Mextesol Journal*, Vol. II, No. 3. 32-36.
- MACKAY, R., Klassen, B., Garst, T. (1975) "Etapas prácticas de la clasificación de tipos de ejercicios para la comprensión de la lectura", *Lenguas para objetivos específicos No. 2* (en EDUTEC No. 6). 44-57.

MARRON, A., Castaños, F., Galicia, F., Gómez, C., Emilsson, E. (1982) "Diseño de 'Reading Mathematics and Physics in English'". En: Colegio de Ciencias y Humanidades (ed.), *Memorias del primer foro nacional de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: C.C.H., U.N.A.M.

MEZA, J. (1986) "El diseño alternativo en la lingüística aplicada". Conferencia presentada en el 3er. foro de tesis de los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada, que se llevó a cabo en el C.E.L.E., U.N.A.M., en abril de 1986.

PUGH, A.K. (1978) *Silent Reading: An Introduction to Its Study and Teaching*. London: Heinemann.

RICHARDS, S., Castaños, F., Garst, T. y Sierra, A.M. (1978) (edición revisada 1981). *English for Architecture: A Reading Course for University Students*. Mexico: C.E.L.E. y Facultad de Arquitectura, U. N.A.M.

Unidad de Investigación y Desarrollo (1975) (segunda edición, 1976). *English for Specific Purposes: A Course in Reading Comprehension for Undergraduate Students of Veterinary Medicine*. México: C.E.L.E. y F.M.V.y Z., U.N.A.M. (Los miembros de la Unidad de Investigación y Desarrollo entre 1973 y 1976 fueron: S. Bastien, L. Cao-Romero, M. Chasan, T. Garst, B. Klassen, D. Litvak, R. Mackay y M. Williamson.)

WIDDOWSON, H.G. (1973) "Directions in the teaching of discourse". En: S.P. Corder y E. Roulet (eds.) *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Bruselas: Aimav y Paris: Didier. Reimpreso en: H.G. Widdowson (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP. 89-100.