

41070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION**

**“LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP  
ARAGÓN, VISTA A TRAVES DE L USO DEL IDIOMA  
INGLES: UN ESTUDIO E XPLORATORIO”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :  
MAESTRO EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A :**

**ALBERTO DANIEL SILVA ROSAS**

**TUTOR : MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR**



**MÉXICO**

**2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

*A Tonatiuh, quien fue la  
inspiración que guió este  
esfuerzo de superación.*

*A mi Maestro Toño, quien  
me hizo universitario.*

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN

## INTRODUCCIÓN

### **I. EL USO DE TEXTOS EN INGLÉS COMO DETONANTE DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL POSGRADO EN MÉXICO**

1.1 La globalización y su pugna por crear nuevos escenarios educativos.....	1
1.2 Hacia la construcción de una nueva cultura: el caso mexicano.....	4
1.3 Las políticas del posgrado en México y los retos de las instituciones de educación superior para su inserción en el plano mundial.....	8
1.4 Las políticas del posgrado en México en el marco de la internacionalización del posgrado de la UNAM y su relación con el requisito de la comprensión de lectura.....	12

### **II. EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL, LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y EL USO DEL INGLÉS COMO ELEMENTO FORMADOR**

2.1 La evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras y el enfoque comunicativo funcional.....	15
2.2 Internacionalización, lengua y poder.....	16
a. Lengua y poder.....	17
b. Lengua y escuela.....	17
c. Dimensión internacional del inglés en la maestría en pedagogía.....	18
2.3 Importancia del inglés y estrategias didácticas.....	18
a. Predominio del inglés y su uso.....	18
b. Aprendizaje del inglés como una segunda lengua.....	19
c. La lectura de textos en inglés y el enfoque comunicativo.....	19
2.4 Breve reseña del enfoque comunicativo funcional y aportaciones recientes.....	20
2.5 El enfoque comunicativo funcional de la lectura.....	32
a. Una visión más allá de la lengua española.....	32
b. El proceso de comprensión de lectura.....	33

c. Modelos de comprensión lectora.....	35
d. La traducción como un ejercicio hacia la comprensión lectora.....	37
e. Estrategias, técnicas y habilidades para la comprensión de un texto.....	40
2.6 La maestría en pedagogía y el inglés como herramienta de formación.....	46
a. Descripción de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón.....	46
b. El factor bilingüe y el bilingüismo.....	52
<b>III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1 Preguntas, categorías analíticas y objetivos.....	54
3.2 Hipótesis de trabajo.....	56
3.3 Fundamentación metodológica.....	58
3.4 Estudio exploratorio.....	58
3.5 Universo de estudio y estrategia de recolección de datos.....	63
<b>IV. SITUACIÓN ACTUAL DEL USO DEL INGLÉS EN LA MAESTRÍA</b>	
4.1 La cuestión institucional.....	70
4.2 Los maestros.....	75
4.3 Los alumnos.....	85
<b>V. RETOS Y PROPUESTAS PARA EL USO DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRIA EN PDAGOGIA</b>	
5.1 Inglés: los saberes de profesores y alumnos y la cultura.....	104
a. El reto del cambio.....	104
b. Historicidad de la práctica docente.....	105
c. Los saberes de profesores y alumnos.....	105
d. Las prácticas culturales de profesores y alumnos, la cultura y el uso del inglés.....	107
5.2 La educación bilingüe y la actitud lingüística.....	108
a. Intencionalidad de las actitudes lingüísticas, contexto y determinación docente del trabajo cotidiano.....	109
5.2 Los profesores.....	110

5.4 Los alumnos.....	112
5.5 La institución.....	113

## **CONCLUSIONES GENERALES**

### **FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS:**

Bibliográficas.....	122
Hemerográficas.....	126
Electrónicas.....	128
<b>Anexos.....</b>	<b>131</b>

1. Siglas utilizadas...
2. Entrevistas a funcionarios...
3. Cuestionario aplicado a alumnos de la maestría...
4. Vaciado de los datos arrojados por el cuestionario...
5. Ejemplos de entrevistas a profesores...

## PRESENTACIÓN

El idioma español, la *lengua franca* en las prácticas académicas de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón, no ha permitido a sus usuarios voltear la mirada hacia textos en lengua inglesa, toda vez que el monolingüismo impera en los diferentes seminarios. Sin embargo, las habilidades lingüísticas en otros idiomas, de manera particular en el inglés, son un tema que adquiere hoy día una relevancia que no pueden soslayar ni disimular sus actores.

A partir de nuestras interacciones diarias con los estudiantes de la maestría, hemos observado durante la estancia las dificultades que padecen cuando se enfrentan con la tarea de reproducir un texto en inglés.

Esta problemática alentó nuestro interés por conocer más a fondo las posibles causas de tales dificultades y, de manera simultánea, orientó la búsqueda de caminos alternativos para solucionarlas en el contexto del aula de enseñanza y el aprendizaje. Este trabajo surge de nuestro firme convencimiento de la necesidad de promover un contexto que favorezca acciones encaminadas a formar estudiantes como practicantes activos del idioma inglés.

La formación de un egresado con la capacidad de analizar textos originales en inglés, los procesos de internacionalización que se han generalizado en la actualidad dentro de las prácticas académicas que las instituciones de educación superior han incorporado y la integración de investigadores potenciales constituyen las razones fundamentales para invitar a una reflexión acerca de la importancia que tiene utilizar la lengua inglesa dentro de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón.

Por tal motivo, de la necesidad de reformular de inmediato su enseñanza y aprendizaje a través de la práctica de académicos y alumnos se desprende una serie de consideraciones que harían posible sustentar tales afirmaciones.

Para abatir la inmovilidad e indiferencia que padece el idioma inglés en el momento actual, además de la cuestión de las habilidades lingüísticas en otros idiomas, parecería inminente la necesidad de establecer un equilibrio entre la formación en la investigación (que es uno de

los objetivos institucionales de la maestría en pedagogía) de los elementos que ingresan a dicho programa, por un lado, y el cumplimiento de los estándares nacionales e internacionales de eficiencia académica y los parámetros de excelencia académica exigidos (una de las frases más empleadas en la UNAM) que deben satisfacer hoy las instituciones de educación superior, por el otro. A la luz de las problemáticas y diagnóstico consignados en esta investigación, éste parece un formidable reto a vencer.<sup>1</sup>

En términos cualitativos, el aspecto académico incluye también una sólida formación en lenguas extranjeras, especialmente el inglés. Esto supone la posibilidad de consultar las fuentes originales y no las traducciones, las cuales representan una parte considerable de los textos obligatorios de la maestría. De esta forma se puede propiciar un bilingüismo en los hábitos académicos, sin tener que restringirse a las limitadas posibilidades de una sola lengua, cualesquiera que sean sus niveles. Sólo de ese modo es posible formar individuos capaces de investigar y crear conocimientos y aportaciones nuevos, tan necesarios para la educación mexicana actual.

¿Por qué pensar en la utilización del inglés para los alumnos y profesores de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón? Ha resultado sintomático reconocer este planteamiento no sólo entre los alumnos, sino también entre algunos de los profesores de este posgrado en pedagogía, algo doblemente relevante puesto que ellos son, con excepción de algunos casos, los primeros deficitarios lingüísticos del idioma inglés y cuya formación profesional se ha consolidado en una sola lengua, desde la impartición de las clases hasta la consulta de bibliografía.

Este programa ha entrado al siglo XXI con prácticas académicas que han variado en escasa medida en cuanto al uso del idioma inglés, al menos desde el periodo de la maestría

---

<sup>1</sup> Conuerdo con Didou (2000: 258) en el sentido de que las autoridades hasta el presente momento han disimulado una realidad tal vez no muy incómoda: que pese a los numerosos cursos que aprueban a lo largo de su escolaridad, los estudiantes terminan su carrera universitaria sin hablar inglés ni entenderlo, pues dentro del contexto institucional no se promueve sistemáticamente el uso del inglés en las lecturas de texto, de que más allá de las reformas institucionales, las metas de proficiencia en materia de idiomas difícilmente se cumplen con los recursos disponibles y en el que las instituciones se encuentran laminadas entre el peso de su realidad y el de las normas internacionales de eficiencia.

de enseñanza superior, antecesora directa de la actual. Conceptos como la internacionalización, la globalización y el intercambio académico con otras instituciones extranjeras de habla inglesa, o aquellas en las que se emplea el inglés, parecen no tener mayor importancia más allá de la que le otorgan como tema de análisis los distintos seminarios en los que se tratan estos temas. Además, en mi opinión, no pasan de ser mencionados, de manera ambigua, en documentos oficiales, sin llevar a la práctica ninguna acción concreta para combatir con seriedad esta problemática dentro del seno de este posgrado.

Sylvie Didou señala como un hecho innegable el monolingüismo de estudiantes y profesores, en un marco en el que se privilegia la enseñanza y donde apenas hay espacio para realizar la investigación (2000: 257). Lo anterior puede constatarse dentro de las seminarios de la maestría. Más aún, se conoce la paradójica situación de que la institución exige a los alumnos de ingreso desempeñarse en otro idioma, sin que éstos cuenten con aprendizajes previos significativos y sin considerar que esta exigencia tampoco la apoya dentro del campus la mayoría de los académicos, que comparten una situación de déficit lingüístico con sus estudiantes (Didou, 2000:258).

A lo largo de mi estadía dentro de sus aulas no me sorprendió oír a compañeros estudiantes del área decir, no sin preocupación, que no entendían el inglés y que les costaba mucho trabajo comprenderlo. Esta preocupación se acentuaba más en el caso de seminarios en los que debían consultarse textos técnicos en inglés. Tal inseguridad ante la lengua inglesa parece más grave si se considera que los alumnos poseen un certificado de comprensión de un idioma extranjero, otorgado tras aprobar un examen y extendido por las mismas autoridades. Este hecho es explicable porque los cursos que se imparten para tal fin (y a los que tuve oportunidad de asistir) no están ni actualizados ni contextualizados de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y cuyo fin es certificar sin más una obligación de tipo administrativo.

Pese a todo, la maestría en pedagogía pugna por entrar al Padrón de Excelencia del CONACYT y sostiene su compromiso de convertirse en un posgrado de excelencia académica. Empero, en vista de este objetivo y la realidad práctica del idioma: ¿en qué estado se halla el uso del inglés?, ¿carece en realidad de importancia para profesores, alumnos y autoridades el uso del idioma extranjero para cursar en la maestría en pedagogía un posgrado de mayor excelencia académica?

Con base en estas consideraciones existen diversos hechos que parecen necesarios para conferirle otra visión al idioma, observarlo desde otra perspectiva y abordarlo de tal forma que no pueda perfilarse la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón sin la configuración que puede ofrecer el idioma inglés.

Un primer justificante se relaciona con un redimensionamiento del inglés dentro de la maestría, dado que existen en la actualidad contextos de comunicación e intercambio muy diferentes. Puede ser posible que anteriormente el idioma inglés no fuera muy necesario para las prácticas académicas y la formación de los maestros en la especialidad, pero a la luz de las dinámicas de intercambio de conocimiento esta lengua ya no resulta necesaria, sino indispensable.

Otro motivo de peso es la bibliografía utilizada en los seminarios. La gran mayoría de los textos leídos corresponde a traducciones vertidas al español de obras que en un porcentaje considerable proceden del inglés, o en su defecto de otro idioma diferente del español (por ejemplo francés y alemán), pero cuya primera traducción se realizó en inglés. Cuando una obra nueva se edita en este idioma (o en cualquier otro), el proceso editorial desde el original hasta su traducción y su publicación al español es largo. Más aún, cuando finalmente esa obra llega a manos de los usuarios, existen ya nuevas aportaciones que le arrebatan el carácter de novedoso a ese conocimiento.

Además, las traducciones no siempre son precisas; puesto que la lengua tiene su propia complejidad, existen términos que poseen varios significados, frases, ideas o pensamientos,

comprensibles sólo si se los lee en el idioma original, es decir, en la forma más nítida que el autor pretende.

Como se argumenta más adelante de forma más extensa, el inglés se ha convertido en el idioma científico por excelencia a nivel internacional y no hay que olvidar que la maestría en pedagogía, al formar también parte de la investigación, que es uno de los objetivos del programa, realiza una actividad científica.<sup>2</sup> Los textos en inglés o traducidos de otro idioma distinto del español deben ser la herramienta de uso cotidiano para alumnos y maestros.

Otra justificación es que el campo de la pedagogía está construido con base en las aportaciones de otros idiomas, como el francés o el alemán. Su práctica requiere, como en todo aprendizaje de una lengua nueva, la adquisición de herramientas para su comprensión y desarrollo.

El uso del inglés puede empezar a allanar ese camino hacia el multilingüismo en el campo de la pedagogía, la investigación y la formación de alumnos. Es pues recomendable que antes de iniciarse en las prácticas de lectura con un tercer idioma extranjero se parta de lo ya conocido y practicado, lo que en su caso corresponde al inglés, puesto que de alguna u otra forma éste se ha llevado cuando menos desde la etapa de la secundaria y ello puede facilitar las cosas para aprender una tercera lengua.

Asimismo, los intercambios académicos con otros países son otra razón de peso para el aprendizaje de la lengua. La posibilidad de concluir la maestría o hacer un doctorado en un país anglófono, estudiar un diplomado, llevar a cabo trabajo de campo, realizar un intercambio académico en un país de habla inglesa (o en donde el inglés es el idioma oficial) son hasta el momento un campo cerrado tanto para los egresados como para los profesores. La falta de dominio del inglés limita los posibles intercambios hacia estos países y, en este campo, las oportunidades las aprovechan los estudiantes de escuelas particulares. En este

---

<sup>2</sup> “es posible obtener auténtico conocimiento acumulativo acerca del mundo desde el interior de puntos de vista diferentes y rivales, e incluso sostener leyes de subsunción relativamente predictivas desde el interior de orientaciones generales que difieren en aspectos sustanciales” (Alexander, 1991: 34).

aspecto, la maestría en pedagogía es la perdedora, toda vez que la riqueza que generan estos intercambios hacen mirar las perspectivas del desarrollo del campo de forma limitada.

Otra razón para emplear el inglés es la disputa que la ENEP Aragón, como una institución universitaria pública, tiene que librar contra la competencia privada. Esto es así porque, dadas las condiciones de competitividad a las que están orillando las actuales directrices en materia de educación superior a los diferentes centros de educación superior públicos y privados, es urgente que en la maestría de la ENEP Aragón los alumnos y sus profesores tomen toda posible oportunidad de intercambios, publicaciones, conferencias y demás oportunidades académicas en un país de habla inglesa. Para ello es urgente contar con un adecuado adiestramiento en el idioma inglés, algo que en la actualidad parece imposible por la problemática que en materia lingüística se tiene, pero también algo impostergable porque las instituciones privadas (si bien hay que decir también algunas públicas) sacan una amplia ventaja.

Una última consideración en torno de este problema reside en la posibilidad de que lo alumnos, cuando menos durante su estadía dentro de la maestría, puedan efectuar, así sea de forma mínima, lecturas en inglés como parte de su proceso formativo, que sus profesores se habitúen, sea para sí mismos y para sus alumnos, a hacer uso de lecturas en otro idioma, y que el inglés se vuelva una práctica diaria y cotidiana. Del mismo modo que en la conformación de un futuro maestro en pedagogía se crean hábitos y disciplinas a partir de sus prácticas de estudio, discusiones, análisis de los temas, libre discusión dentro de las aulas, investigación y aportación de nuevos temas, también es urgente crear hábitos de lectura en otra lengua que contribuyan a fortalecer estas prácticas.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “Discernir sobre la importancia del idioma inglés, en la modalidad de comprensión de textos, es pensar sobre la responsabilidad social y moral que la UNAM tiene con la sociedad mexicana al ofrecer una vía, una posibilidad más de indagación epistemológica, sobre todo en el conocimiento científico y tecnológico de punta de esta época, caracterizada por esta racionalidad funcionalista; y la obtención del conocimiento de la amplia y diversa cultura anglosajona y de los países angloparlantes, incluyendo el establecimiento de más y mejores vías de comunicación con la mayoría de las naciones del orbe” (Hernández, 2004:45).

En este espacio cabe tener presente de nueva cuenta que se demanda un nuevo tipo de profesional eficiente en la investigación, lo cual exige asimismo un manejo aceptable del idioma inglés. Para esto se requiere de manera apremiante que la maestría en pedagogía efectúe un ejercicio crítico de evaluación retrospectiva para mirar hacia un futuro en el que exista una mayor apertura de alumnos y profesores hacia ámbitos internacionales, ya que hoy en día el idioma inglés se encuentra en una especie de limbo académico y administrativo y no se ha cobrado cabal conciencia de su importancia. Por lo tanto, invertir en el uso del idioma es apostar por una maestría que pueda estar en igualdad de condiciones a niveles local e internacional dentro del espectro académico y de esta manera asegurar su excelencia, eficiencia y competitividad.

# INTRODUCCIÓN

Este tema de investigación surgió a raíz de la participación en el proyecto *Políticas educativas en el posgrado y sus repercusiones en las prácticas cotidianas de los programas de posgrado en humanidades y ciencias biológicas y de la salud*,<sup>1</sup> en el que se propuso la articulación de los proyectos personales de estudio, de tal modo que éstos se reflejaran en la elaboración de nuestro trabajo de tesis. Fue entonces cuando nació la idea del análisis del estado actual de la lectura de textos en inglés, ya que en mis primeros días de estancia en la maestría observé diversos aspectos y problemáticas que ocurren con cierta regularidad. Por ejemplo, a los alumnos se les exigía de manera inicial el dominio de la lengua inglesa a nivel de comprensión cuando, por otra parte, la mayor parte de los materiales de consulta ya están elaborados o traducidos al español; en consecuencia, se trabaja con fuentes secundarias, lo cual se convierte en un problema dado que no existe la necesidad de utilizar el inglés como herramienta para el trabajo intelectual, algo que han alentado los catedráticos que imparten las asignaturas del plan de estudios. Además, recibí de algunos profesores de este programa diversos comentarios a nivel personal que también influyeron en la decisión de iniciar esta investigación.

Sin embargo, en relación con la situación del uso de esta competencia comunicativa, algunos compañeros de la maestría señalaban que en la práctica se trataba de un simple requisito académico y que por lo general no se precisaba esta destreza para el desarrollo de su formación, con excepción de muy contados casos (por ejemplo aquellos estudiantes de maestría que disponen de esta habilidad, como son los alumnos-maestros de inglés).

---

<sup>1</sup> El mencionado proyecto tiene como propósito principal establecer un contraste entre lo instituido y lo instituyente, que se circunscriben a la línea de formación (estudios sobre el posgrado), y es el resultado de varios trabajos colectivos, entre ellos la propuesta de evaluación y reestructuración del currículo de la maestría en enseñanza superior y cuyas líneas de investigación seguidas son las siguientes:

- Directrices educativas en el contexto del posgrado
- Socialización y representaciones sociales
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje
- Productos de aprendizaje

En la actualidad, la inglesa es la lengua universal por excelencia y la que por diferentes motivos se emplea más como opción de estudio en los programas académicos; casi siempre es la primera a la que recurren los estudiantes de nivel superior cuando se trata de satisfacer esta práctica académica, ya sea para el desarrollo de todas las habilidades comunicativas o, de forma específica, para la comprensión de la lectura. Esta última es la utilización más frecuente en diversas instituciones de educación superior, toda vez que la naturaleza de los estudios promueve la consulta de material escrito en libros, revistas, internet, etc.; dicha práctica es la más común para los estudiantes que invierten gran parte de su tiempo en bibliotecas, hemerotecas, páginas web, entre otras fuentes de consulta.

En esta dirección, Torres (1996:135) menciona lo siguiente:

El inglés domina, hoy en día, no solamente el mundo de las finanzas y el turismo sino el de la educación. Las publicaciones más citadas en el campo educativo, particularmente en el campo de la educación básica, son en inglés (...) ser angloparlante y angloescribiente es, por sí mismo, la mejor tarjeta de presentación para ser considerado un especialista y para que sus publicaciones sean tenidas en cuenta al momento de hacer compilaciones, estudios comparativos o estados de arte de la educación a nivel internacional.

### **La Maestría en Pedagogía y el Idioma Inglés**

Hoy en día, la maestría en pedagogía toma en consideración una nueva propuesta de plan de estudios instituida en 1996. Dicha propuesta se organiza a partir de campos de conocimiento cuyo propósito es, según lo dice el propio programa, "ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas" (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, p. 23). Entre otros requisitos de ingreso se le exige al aspirante la capacidad de leer textos en una lengua extranjera, incluida desde luego la inglesa.

El beneficio obtenido de la lectura de textos extranjeros (en este caso del inglés) y de su comprensión en la formación de los alumnos es desigual, en virtud de las áreas tan diversas

y disímiles que componen nuestra universidad; la realidad palpable, aunque no explícita, es que resulta innecesario su uso para la preparación académica de los alumnos, al menos en lo que corresponde a esta maestría.

En la actualidad, la ENEP Aragón imparte cursos de lenguas extranjeras, sea para la posesión integral del idioma o para la comprensión de textos,<sup>2</sup> con base, según los programas, en una metodología de carácter comunicativo. Esto llevó a analizar las habilidades adquiridas y la forma en que éstas se ponen en práctica.

Hay que considerar que a finales del siglo XX y comienzos del XXI la humanidad ha entrado de forma muy acelerada, gracias a los adelantos tecnológicos, en los nuevos procesos y dinámicas de todas las áreas de la actividad humana. Las distintas sociedades han dejado de ser una serie de mundos desconectados, ya que el concepto de la globalización los ha articulado dentro de este contexto (Sánchez, 1985:252).

En este marco, las instituciones de educación superior (IES) a nivel posgrado enfrentan nuevos desafíos que surgen de este proceso de mundialización de la economía, cuyos efectos se advierten, casi sin excepción, en todas las áreas del desarrollo y en todos los confines de la tierra.<sup>3</sup>

Dentro de este nuevo perfil, la internacionalización del posgrado en pedagogía de la ENEP Aragón, que es la institución en la que se enfoca el presente estudio, hace necesario realizar una valoración de la producción académica a la luz de los nuevos conocimientos y el ámbito de su intercambio, la cooperación interinstitucional a nivel mundial y en general las dinámicas inherentes a estos procesos, en los que el dominio de otros idiomas ha cobrado cada vez más relevancia.

---

<sup>2</sup> En el desarrollo de esta habilidad se ha trabajado desde hace varios años con una serie preparada *ex profeso* para el caso.

<sup>3</sup> Puesto que las características principales del proceso globalizador son la competitividad, la calidad total y el máximo aprovechamiento de los recursos económicos, los posgrados de las instituciones de educación superior en nuestro país se encuentran ahora en un proceso de transición y adaptación cuyos resultados todavía son impredecibles. A la luz de esta nueva etapa, en este panorama resultan impostergables los cambios en virtud de los avances en las áreas del conocimiento y las nuevas filosofías que éstas conllevan para formar de esta manera un nuevo perfil de lo que debe de ser una institución de educación superior.

## **Objetivos**

De manera específica, se puede afirmar que el propósito central de este trabajo de investigación es reconocer cuál es el estado que guarda el requisito de comprensión de textos de la lengua inglesa dentro del contexto de la maestría en pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón. En otras palabras, se busca analizar en qué medida se hace uso y se aprovecha esta competencia comunicativa en las prácticas cotidianas de la maestría, dado que por normatividad dicha competencia debe satisfacerse al ingresar a la maestría con el fin de que los alumnos sean capaces de consultar documentos en lenguas extranjeras, ya que esta exigencia es parte del perfil de los alumnos en su proceso de formación.

Una vez obtenidos los datos que permitan disponer de una información acerca del uso que tienen los textos en inglés dentro del posgrado mencionado, se pretende interpretarlos y adoptar los cambios pertinentes, siempre que lo juzguen conveniente los elementos que intervienen en esta problemática, de forma tal que la lectura de textos (en este caso en inglés) sea beneficiosa para su labor académica. Los grupos afectados son, en primer término, los alumnos, en quienes se basa de forma primordial este proyecto, para que en su proceso de formación la comprensión de textos sea algo útil y necesario y la incorporen de forma activa a sus estudios y la construcción de nuevos saberes. En segundo lugar hay que mencionar a los profesores de la maestría, para que amplifiquen el uso de textos escritos en inglés y saquen mayor provecho en sus cátedras. En tercer lugar figuran los profesores del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la ENEP Aragón, en particular del área de inglés, que pueden desarrollar espacios de reflexión, basados en los resultados que arroje esta investigación, en cuanto al uso e importancia de la comprensión de textos en inglés de acuerdo con las necesidades y características que requiere el programa de la maestría en pedagogía.

De igual forma, se pretende identificar a partir de los datos recolectados en qué medida ha penetrado el uso de esta lengua en la formación de los alumnos, en la cual intervienen estos

últimos y también los demás actores. Con base en los juicios que tales resultados y propuestas generen, puede delimitarse la relevancia de la investigación en fuentes originales, en particular en el idioma inglés, dentro de los procesos formativos de los alumnos. Para ello se requiere la creación de esta necesidad por parte de los catedráticos y la adopción de acciones que posibiliten la consecución de este objetivo por parte de la institución.

Asimismo, otra finalidad es mostrar la importancia de la internacionalización y su significado para la maestría y la relevancia que ésta tiene para la institución, los profesores y los alumnos. La pretensión final es entrever la posibilidad de su transformación hacia planos de cooperación con instituciones angloparlantes, así como la investigación de documentos redactados en esta lengua.

Los resultados de este trabajo no se circunscriban sólo al área del idioma inglés, ya que la problemática que encierra su uso en los alumnos, su utilidad en los procesos de formación de éstos y la inserción de la maestría en contextos internacionales reflejan la situación de la investigación en el aspecto educativo.

En un trabajo como éste se conjuntaron diferentes voces que reflejaron las influencias recibidas relacionadas con el uso del inglés en la maestría de la ENEP Aragón. Este documento constituyó en la práctica un medio para formular interrogantes vinculadas con el problema antes planteado; al mismo tiempo, pretende suscitar el debate entre los protagonistas de esta institución.

Con justa razón, el lector se preguntará por qué este trabajo se centra sólo en el inglés, toda vez que existe una extensa gama de lenguas incluidas en los contenidos curriculares de la maestría. La principal razón es el predominio del inglés en este nivel general, además de la formación académica previa basada en esa lengua y la intención de invitar a todos estos actores a que desarrollen las habilidades y el gusto por la lectura de textos extranjeros. Otra finalidad es promover y desarrollar la conciencia de la importancia de contar con un horizonte más amplio que supere las barreras del idioma. Además, es preciso adentrarse en un contexto internacional en el que el uso de textos en inglés reviste una importancia vital como

fuente primaria, puesto que muchas aportaciones efectuadas en el campo de la pedagogía se hallan en esa lengua; en consecuencia, es crucial como parte del fomento a la investigación.<sup>4</sup>

### **Aproximaciones documentales al problema de estudio y el proceso metodológico**

Cuando comenzó la búsqueda de fuentes de información relacionadas con la temática del uso del inglés en los posgrados en diferentes bibliotecas y hemerotecas, así como páginas web, prácticamente no se encontraron fuentes bibliográficas o hemerográficas disponibles; tampoco se hallaron análisis o investigaciones que describieran el impacto que tiene en términos de relevancia y eficiencia el requisito de la lectura de una lengua extranjera en la formación de estudiantes de posgrado (salvo algunos artículos que mencionan la importancia del dominio de algún idioma dentro del contexto de internacionalización de las IES).<sup>5</sup>

Más adelante, al continuar la búsqueda de información relacionada, se identificaron trabajos de recepción presentados sobre todo por estudiantes de la UNAM, lo cual constituyó una veta más abundante de información en torno del objeto de estudio.

Castañeda (1987) elaboró un recuento del idioma inglés en los niveles de posgrado de la UNAM a través de su legislación y en él hace una enumeración de los requerimientos y una evaluación; además, incluye un análisis de los requisitos relacionados con las lenguas extranjeras que se les exige de los aspirantes a las divisiones de estudios de posgrado de la UNAM, así como de las instancias departamentales que diseñan, aplican y evalúan los exámenes de requisito de idiomas.

---

<sup>4</sup> Del lado de los países en desarrollo y, particularmente en América Latina, toca a sus intelectuales y especialistas preocuparse más por acceder a la literatura internacional que, sobre el tema educativo, se produce en otros idiomas, particularmente en inglés (...) mientras América Latina siga empeñada en cerrarse sobre sí misma, hablando y escribiendo en español para consumo de latinoamericanos (...) y sin apuntar a los grandes centros donde se produce hoy en día la política educativa a nivel global, esta región seguirá siendo marginal, negada, incomprendida o distorsionada en sus planteamientos, eternamente dependiente de los diagnósticos, interpretaciones y propuestas que, de manera crecientemente homogeneizante, se elaboran y proponen desde el exterior (Torres, 1996:137).

<sup>5</sup> Jocelyne Gacel Avila ha hecho mención de la importancia del dominio de alguna lengua extranjera dentro de los nuevos contextos internacionales de las IES, especialmente las mexicanas.

Couvert (1993) llevó a cabo un estudio a profundidad, y desde una perspectiva lingüística-pedagógica, acerca de la comprensión de textos de una lengua extranjera. En esa investigación realiza una relación teórica y metodológica de la comprensión de textos a través de los diferentes modelos de enseñanza de la lengua, centrada en la comprensión de textos, y en ella incluye las funciones que desempeñan el profesor y el alumno en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura de un texto diferente del español.

González (1995) elaboró un estudio de la comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Bachilleres; este trabajo, aunque no se enfoca en el nivel de posgrado, contiene interesantes análisis de las diversas metodologías y enfoques sobre los que se ha desarrollado la enseñanza de esta lengua y se centra en el contexto del bachillerato; aun así, varias de los hallazgos de ese trabajo son del todo aplicables al área del posgrado.

Rodríguez (1994) defiende la tesis de la universalidad de la lectura y la trascendencia que ésta tiene para el aprendizaje del inglés y sus implicaciones en México. Dicha enseñanza se basa en un proyecto llamado REST (del inglés *Reading English for Science and Technology*) de la Universidad de Guadalajara y en él se ofrece también un modelo de lectura desde una perspectiva psicosocial.

Torres (1996) efectuó un análisis acerca del peso que ejerce la lengua inglesa en el ámbito educativo respecto de otros idiomas en las publicaciones más citadas. Asimismo, señala que dichas publicaciones soslayan o no incorporan la producción realizada en otros idiomas distintos del inglés.

Al indagar entre los documentos normativos vigentes en la UNAM no se encontró ninguno que mencione, en términos de alcance, importancia, pertinencia y eficacia, el uso de textos en inglés tomando en cuenta el contexto internacional y el enfoque bajo del cual se desarrolla su enseñanza.

En virtud de las características que señala el contexto antes descrito, se ha considerado enmarcar esta investigación dentro del enfoque comunicativo funcional porque es el planteamiento vigente en la enseñanza de lenguas. También se considera como referencia la

competencia comunicativa, que es una de las características que formula dicho enfoque, bajo un procedimiento metodológico exploratorio–interpretativo (Carr y Kemmis, 1988; Ericksson, 1987; Batanaz, 1996), en tanto se busca conocer el uso y aprovechamiento de textos en inglés en las instalaciones del posgrado en pedagogía de la ENEP Aragón.

Si se toma en cuenta que antes se exigía como requisito de egreso la comprensión de textos de dos idiomas extranjeros a los estudiantes de la anterior maestría en enseñanza superior, clausurada en el periodo escolar 1999, y que en la actualidad es uno de los requerimientos de ingreso solicitados a los estudiantes de la maestría en pedagogía, e indispensable para obtener el grado, ya que se presupone que el uso de una lengua distinta del español será necesario para ampliar el campo de conocimiento del estudiante al consultar material publicado en otros idiomas aunque, como se verá más adelante, los lineamientos del posgrado en la UNAM en materia de internacionalización y capacitación en el desarrollo y uso de idiomas extranjeros (en particular el inglés) todavía no se han instituido en esta maestría, lo que exige un proceso de acercamiento-indagación-interpretación del problema, que a su vez sirva de base para otro proceso de investigación más profundo en una segunda etapa.

En este trabajo se trata de proporcionar una visión del idioma inglés desde una perspectiva teórica, hoy día vigente en la enseñanza de lenguas, así como delinear el papel clave que lleva a cabo este enfoque en el contexto internacional dentro del plano académico de las universidades e institutos de enseñanza superior. El objetivo es derivar de esta perspectiva un análisis de su uso dentro del área de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón, sin dejar de lado a ninguno de sus actores y con la presentación de una propuesta de cambio.

Para tal motivo, en el capítulo primero se presentan un recuento y un análisis de la concepción, fundamentos y aportes del enfoque comunicativo-funcional, puesto que se trata de una metodología vigente en la enseñanza de idiomas extranjeros y a partir de la cual se circunscriben nuestros análisis y aportes. Antes serán necesarias algunas digresiones sobre

lengua y la relación que guardan los procesos de formación, los saberes de docentes y alumnos y el uso que se le da a esta lengua, así como el esbozo de un primer análisis de la internacionalización. A continuación se efectúa en el segundo capítulo un análisis del contexto internacional vigente, las directrices del posgrado diseñadas para tal fin y el vínculo que tiene el uso de textos en el idioma inglés en este ámbito.

El capítulo tercero discute los criterios vinculados con la metodología y se formulan de forma previa las preguntas de investigación, las hipótesis y las categorías que guiaron este trabajo; al final de la sección se describen los instrumentos empíricos aplicados al trabajo.

En el capítulo cuarto se interpretan los resultados que arrojaron los instrumentos y, en seguida, en el quinto capítulo, se enuncia una propuesta general del uso de la comprensión de lectura de textos en inglés a partir de los resultados. Por último, las conclusiones generales de este trabajo se perfilan en el sexto capítulo.

Esta investigación pretende ser a su vez un espacio común donde los participantes (autoridades, docentes y alumnos) sostengan un diálogo compartido en torno de la importancia del idioma inglés para los procesos de formación. A todos ellos vaya mi reconocimiento y gratitud y espero que de alguna forma este trabajo pueda servir de base para el inicio de un diálogo compartido acerca de este objetivo; espero, asimismo, que la obra pueda ser punto de partida para impulsar una autorreflexión que posibilite pensar de forma crítica. De igual manera, en este sentido el estudio pretende contribuir a derribar el muro de la autocontemplación pasiva, es decir, el estado en el que todos están conscientes de la problemática, pero poco o nada se hace para transformarla.

## **Agradecimientos**

Este trabajo no habría sido posible sin una labor de equipo y la colaboración de varios elementos que contribuyeron a su desarrollo y término.

Es por ello que quiero agradecer de manera muy especial a mi tutor, el maestro Antonio Carrillo Avelar por su acertada dirección, así como la infinita paciencia e inflexible rigor, tanto

con esta tarea como con el autor de este trabajo; a él le debo haberme iniciado en la apasionante labor de investigación y generación de conocimientos nuevos.

No podría tampoco dejar de reconocer la generosa y desinteresada ayuda que me brindaron los profesores Máximo Soriano Marbán y Rolando Hernández Antonia, director y subdirector de la Escuela Secundaria General 354-119 "Otilio Montaño", además de los profesores María Isabel Morales Franco, Norberto del Pilar Díaz y Félix Martínez Corona de la Sección 36 Valle de México del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes hicieron posible que se me concediera la beca académica sin la cual no habrían llegado a término satisfactorio mis estudios y esta investigación.

Igual gratitud profeso por las siguientes personas: el doctor Emilio Aguilar Rodríguez, jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la ENEP Aragón, por permitirme formar parte del proyecto de investigación que me facilitó enormemente la nada sencilla labor de investigar; la maestra María de la Paz Santa María Martínez, becaria del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) por sus oportunos comentarios y aportaciones; el maestro Henry Oueda, coordinador general del Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón; y el maestro Harold Ormsby, catedrático de la maestría en lingüística de la UNAM. Todos accedieron atentamente a leer este trabajo y sus comentarios lo enriquecieron de manera sustancial.

Del mismo modo, quiero mencionar al maestro Juan García Cortés y la maestra Rosa María Soriano, profesores de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón, que me hicieron el favor de leer el trabajo e hicieron invaluable aportaciones a este. Agradecido estoy también con la maestra Alicia Rodríguez, coordinadora de la maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, y con el profesor Francisco Javier Garrido, coordinador de inglés de la ENEP Aragón, quienes me suministraron valiosos datos para la elaboración de este obra.

Gracias a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, al Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A. C. y al Departamento de Investigación Educativa CINVESTAV-IPN quienes me permitieron compartir en sus respectivos foros los avances de

esta tesis. Similar reconocimiento merecen mis compañeros de proyecto Ignacio, Eriberta, Ramón, Raymundo, Rodolfo, Lourdes y Adriana, a quienes doy gracias por sus opiniones vertidas en el proyecto de investigación; ellos facilitaron la comprensión y avance de la elaboración de este trabajo.

Por último, no puedo olvidar a todos los profesores y alumnos de la maestría que amablemente me proporcionaron la información necesaria para la elaboración de esta tesis.

## **EL USO DE TEXTOS EN INGLÉS COMO DETONANTE DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL POSGRADO EN MÉXICO**

Es imposible pensar en la lectura de textos en inglés como una actividad fundamental, tanto en las actividades de formación de los alumnos del posgrado como en las diversas investigaciones que se llevan a cabo en las instalaciones de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón, si no consideramos el contexto internacional dentro del cual surge esta necesidad.

Es por esa razón que en este capítulo se intenta proporcionar una visión del papel que juega el posgrado en pedagogía dentro del contexto internacional, además de exponer una sinopsis general del concepto de globalización y la conformación de nuevas políticas educativas. Asimismo, se esboza un breve recordatorio de la importancia de la internacionalización y su fundamental función en la conformación de nuevos escenarios en la educación a nivel posgrado; de igual manera, se expone una muestra del estado actual de las instituciones de educación superior (IES), así como las directrices que en materia de internacionalización se tienen, sobre todo en el plano local, y que repercuten en la maestría en pedagogía.

### **1.1 La globalización y su pugna por crear nuevos escenarios educativos**

Dentro del marco de la globalización, las IES (y en particular los posgrados) han tenido que enfrentar nuevos retos y perspectivas planteados por el entorno económico global; éste, de acuerdo con Castells (1994:37), es:

Una economía en donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta, esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial.

En estas coordenadas, la competitividad y la calidad total son conceptos que, hoy más que en otros tiempos, adquieren una relevancia capital; por lo tanto, las IES se encuentran ahora en un proceso de transición de resultados todavía impredecibles, dados los avances de la tecnología en las diferentes áreas del conocimiento y las nuevas propuestas y lineamientos que éstas conllevan. En la actualidad se está configurando un nuevo perfil de institución de educación superior que responde a las grandes problemáticas y a las necesidades de la sociedad de nuestros días, a nivel global y en todas sus áreas.

En este marco, la internacionalización de las IES es esencial y ello implica una cooperación académica entre institutos de educación superior para el intercambio de conocimientos.<sup>1</sup> Esto es indispensable si se quiere participar de forma activa dentro del marco de la comunidad académica internacional, área en la que el dominio de otros idiomas es un asunto de primera necesidad.

En relación con esto, Licha (1996:41) apunta lo siguiente:

La internacionalización de la actividad de ID (investigación y desarrollo) conduce a la creación de un nuevo marco más complejo y diversificado, interactivo, amplio, flexible e interdependiente entre los distintos actores que participan en el proceso de producción y distribución del conocimiento. En dicho marco las universidades son llamadas a jugar un papel clave para lo cual son transformadas de acuerdo a nuevos patrones que garantizan el desempeño eficiente de aquellos grupos y unidades de investigación con gran potencial. Sin embargo, la globalización *exige un conjunto de importantes requisitos, estándares y recursos por parte de los grupos e instituciones del sistema de ID participantes* [cursivas del maestrante]. La desigualdad existente entre países centrales y periféricos coloca a estos últimos en una posición de extrema vulnerabilidad frente al proceso, que puede conducir a un mayor debilitamiento de las capacidades de investigación y de la institución académica en estos países.

A partir de la década de 1980 surgió la llamada globalización, un movimiento planetario que prosigue hasta el momento actual y que, según Yarzabal (1999), se trata de un proceso impulsado por cuatro factores:

---

<sup>1</sup> La habilidad de generar conocimiento nuevo y recoger información estratégica depende del acceso a los flujos de tales conocimientos e información, se trate de flujos entre los centros de investigación o de conocimiento privilegiado...(Castells, 1994:45).

- a) la revolución tecnológica (...) que se caracteriza por su gran velocidad, alcance y capacidad de retroalimentación.
- b) las políticas macroeconómicas diseñadas e impuestas por los organismos financieros internacionales.
- c) la desregulación de los mercados de trabajo y
- d) la apertura del intercambio comercial entre todas las regiones del mundo.

La globalización debe concebirse como una auténtica internacionalización, como una apertura a otros modelos económicos de desarrollo nacional (Sánchez Puentes, s/f) o, de modo más específico, como un "fenómeno de cambio estructural de las relaciones sociales y económicas de los diversos países y regiones del mundo para conformar un solo sistema socioeconómico; de este modo, sucesos de muy distinta índole ocurridos en un sólo país, pueden repercutir no sólo en otros países sino en el sistema en su conjunto" (Espadas, 2000:134).

Por su parte, Didriksson (2001:1) afirma que "las bases sobre las cuales se organizó esta transición fueron contradictorias y ahora pasajeras y abstractas, porque se trata de la condición con la que aparece el valor económico y social fundamental que da cuenta de su esencia: el conocimiento".

En esta perspectiva, las IES se encuentran precisamente en un proceso de adaptación a todos estos cambios que se han generado en el plano mundial.

Dichos procesos han sido difíciles y complicados, toda vez que las IES (en especial aquellas que se encuentran en las naciones del denominado Tercer Mundo) se han desarrollado dentro de diversas prácticas y procesos en los que la creación y transmisión del conocimiento, y todas las dinámicas que conforman el *modus vivendi* de éstas, han respondido de alguna manera a los contextos de las sociedades que las crearon.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Gibbons define como la modalidad 1 " un modelo de producción de conocimiento que se basa en las disciplinas. Esta estructura da la pauta a los investigadores de cuales son los problemas importantes, como se los debe abordar, quién ha de hacerlo y qué se considerará una contribución en una esfera. En los aspectos sociales, también prescribe las reglas para acreditar a los nuevos investigadores, los procedimientos para seleccionar a los nuevos docentes y los criterios para su

Hoy en día, estos modelos están sometidos a un proceso de agotamiento a raíz de los retos que les ha impuesto esta dinámica, en relación con la relevancia, calidad y pertinencia de los contenidos que tales modelos ofrecen para incrementar los estándares de calidad de vida de los individuos.

En este punto en particular, la UNESCO ha emitido una observación importante en cuanto a la urgencia de adecuar las IES a un entorno internacional.<sup>3</sup> En consecuencia, la globalización supone por fuerza la existencia de globalizadores y globalizados (Turnermann:2000).

## **1.2 Hacia la construcción de una nueva cultura: el caso mexicano**

La internacionalización es un asunto impostergable para la inserción de las IES dentro del marco de la globalización, lo que Jane Knight define como "...una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación..." (Knight, 1999:20). Esto es así puesto que los avances tecnológicos en materia de comunicación y las dinámicas existentes suscitadas por los cambios ocurridos en los últimos años han hecho indispensable que todo conocimiento se comparta a nivel planetario a través de la cooperación entre las IES; este concepto parte de la aceptación de que sólo existirá un verdadero conocimiento científico si éste es colectivo y compartido (UNESCO-CRESALC, 1991:111).

De este modo, la internacionalización se refiere a un proceso de transformación institucional que pretende integrar la dimensión internacional e intercultural a la misión, cultura y funciones sustantivas de los cuerpos educativos (Gacel, 2002:122), puesto que las nuevas tecnologías de la información juegan un papel sustantivo (UNESCO:1998).

---

avance en la vida académica. En pocas palabras, la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como 'buena ciencia' y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos" (Gibbons, 1998:5).

<sup>3</sup> "La UNESCO observa que diversas tendencias y problemas mundiales exigen un replanteamiento y una reforma de la educación superior y sus instituciones prácticamente en todo los países y todas las regiones" (UNESCO, 1995: 48).

La dimensión internacional que deben enfrentar las IES se relaciona con nociones tales como el mejoramiento de la enseñanza de idiomas, la comprensión de otros países y culturas y el impulso de las competencias y la comunicación interculturales.

A este respecto, se han observado grandiosas innovaciones tecnológicas surgidas en el área de la informática; en materia de transmisión de datos (sonido y televisión), los semiconductores han tenido un papel esencial y los avances de la reproducción de todo tipo de material impreso y fonográfico no han sido menos espectaculares (González, 2001:91). Por consiguiente, es el campo de la comunicación el que ha facilitado este tipo de transformaciones, algunas veces drásticas, identificadas en el comportamiento de las diferentes sociedades. Los medios de comunicación han hecho posible que las distancias en tiempo y espacio se acorten y hagan posible una mayor transferencia de información, lo cual incide en una modificación de prácticas y hábitos en todos las especialidades.

En estas circunstancias, la comunicación entre las instituciones de educación superior a nivel internacional cumple una función capital en el intercambio de información y nuevos conocimientos, puesto que dentro del concepto de "aldea global" es imposible concebir un centro de enseñanza superior como una ínsula sin contacto con el exterior.

Uno de los paradigmas que surgen de esta revolución tecnológica en materia de comunicación es la llamada sociedad de la información, que se deriva de la denominada sociedad del conocimiento.

Dicha sociedad, según Delabre (citado por Navarro, p. 41.), del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, se define como un nuevo entorno humano en el que los conocimientos, su creación y propagación son el elemento definitorio de las relaciones entre los individuos y entre las naciones.

A su vez, la sociedad del conocimiento, de acuerdo con Córdova (citado por Navarro, p. 43), es la valoración del cúmulo de datos que se recibe y se transforma en conocimiento y que puede aplicarse a la realidad en la que se vive y se desarrolla.

En este punto, Córdova (citado por Navarro, p. 43) anota, en párrafos extraídos del resumen de la conferencia dictada en noviembre de 1998 en la Facultad Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, que:

...el conocimiento tiene una connotación mucho más dinámica y ligada a condiciones reales o exteriores que lo hacen posible. Hoy el conocimiento debe definirse, ante todo, como un cúmulo de información. Antes la información era una condición del conocimiento. Ahora es su esencia misma. Saber o conocer significa estar bien informado. Crear o impartir el conocimiento es proporcionar información. Tal vez siempre haya ido así, pero, en todo caso, el objetivismo de la información siempre estuvo edulcorado por el raciocinio, la especulación y, también, la capacidad de imaginar nuevas fórmulas del conocimiento. Un conocimiento sin fantasía, sin llegar a la bizarria, jamás ha sido un conocimiento verdaderamente productivo.

Esta revolución tecnológica en materia de comunicación transforma todas las actividades humanas, que ahora se observan desde nuevas ópticas y con una perspectiva diferente. Tal vez esto posibilite que todos los avances alcanzados en el campo del conocimiento puedan compartirse de manera global y, en consecuencia, la necesidad de investigación se convierte en una tarea fundamental en el estudio de las relaciones internacionales, a la luz de los requerimientos que dicha revolución promueve para ese fin.

En tal sentido, Gibbons (1998:49-52) menciona como punto posible de partida la vinculación entre universidades, la promoción de intercambios internacionales de estudiantes del posgrado y el establecimiento de nexos más estrechos con la sociedad, sobre todo con la industria.

Didriksson (2001:23) se refiere a un escenario en el cual "...apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración sin perder su identidad institucional".

En México, los planes y programas de estudio de posgrado en el sistema de educación superior responden a un modelo de universidad, que Aguirre califica como napoleónico (1982:13) y lo llama modalidad 1 para distinguirlo de la modalidad 2 de Gibbons (1998:4). Entre las funciones de ese modelo sobresalen la formación de profesionales en un área del

saber, la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, con una acusada ausencia de relación entre ellas; más aún, en el caso de la docencia, ésta se desincorpora del entorno inmediato en que se realiza (Aguirre, 1982:13).

En esa misma dirección, Puelles y Torreblanca (1995:13) aluden a la obsolescencia de los currículos que resultan en métodos educativos anticuados, caracterizados por el aprendizaje pasivo y con contenidos orientados casi de modo exclusivo a la obtención del grado, con profesores escasamente motivados y, lo que resulta una verdadera paradoja, acogidos en universidades diseñadas de acuerdo con criterios de excelencia, pero marginales respecto del desarrollo del país.

Su adaptación al entorno internacional ha progresado con lentitud, en buena medida debido a toda la serie de procesos que se requieren para entrar en este juego de intercambio y movilidad, tanto de estudiantes como de personal académico, algo en particular atribuible a las dinámicas ya descritas.

En este sentido, las zonas naturales de colaboración internacional se han establecido a partir de las iniciativas personales de pares que, en función de intereses intelectuales compartidos, generan formas de comunicación y patrones de trabajo conjunto, que no necesariamente habrían sido materia de interés institucional. Así, muchos investigadores mexicanos han procurado su vinculación con su pares en el mundo (Ortega, 1997:4).

En efecto, Ortega señala que "la decisión de abrir la economía mexicana había sido producto de la convicción técnica y política de que la década de los ochenta había mostrado la inviabilidad de un modelo altamente protegido e incapaz de insertarse en un mercado mundial dominado por el intercambio de bienes y servicios con alto valor agregado" (Ortega:1997).

En consecuencia, las universidades públicas mexicanas, tanto las ubicadas en el Distrito Federal como las de los estados, han empezado a preocuparse de forma evidente por la promoción del intercambio y la cooperación académica internacional, dado que en las

universidades públicas ya existen departamentos especialmente dedicados a la promoción de dichas actividades (ANUIES, 2000:104).

Mención aparte merecen las IES privadas, que sin duda son las que más han impulsado el intercambio académico así como la adecuación de su currículos.

Un punto que tienen en común las IES públicas y privadas es que existe una gran movilidad hacia las IES de Estado Unidos y Canadá (Ortega: 1997).

### **1.3 Las políticas del posgrado en México y los retos de las instituciones de educación superior para su inserción en el plano mundial**

De manera concreta, en el ámbito de las políticas educativas, la atención de éstas se centra en los siguientes puntos:

1. Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente y proporcione una óptima gama de opciones, además de la posibilidad de entrar y salir con facilidad del sistema.
2. Promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación y como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad; fomentar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades; suscitar y desarrollar la investigación científica y tecnológica al mismo tiempo que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
3. La adjudicación de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles o cuotas a los estudiantes y la vinculación y el otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional.
4. La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación superior (Alvarado, 2003:10).

En este aspecto, desempeña una función de relevancia creciente la injerencia de los organismos internacionales, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- Banco Mundial (WB, por sus siglas en inglés).

- UNESCO.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Dichos organismos han emitido sus respectivos planteamientos y pronunciamientos, desde su particular perspectiva, en relación con las IES en cuanto a las directrices que deben seguirse y cuya finalidad es, desde el punto de vista de los organismos financieros internacionales, establecer las condiciones de una economía abierta y competitiva. Esto, desde luego, implica cambiar a una nueva modalidad de producción del conocimiento, que Gibbons (1998) clasifica como modalidad 2.<sup>4</sup> Sin embargo, la UNESCO matiza un poco lo anterior y lo enfoca más bien hacia el mejoramiento de la sociedad en su conjunto y no en términos de la relación costo-producción-beneficio.

A este propósito, el Banco Mundial<sup>5</sup> ha expresado que la educación superior juega un papel muy importante en la posición de las naciones y la economía mundial y contribuye de manera directa a la elevación de la productividad del trabajo, la energía emprendedora, la calidad de vida, además de propiciar la movilidad social, fortalecer la participación política y la sociedad civil y promover la democracia gubernamental, el crecimiento económico y el mejoramiento de los estándares de vida del conjunto de la sociedad (Didriksson, 2000:11). En esta demarcación conceptual, el conocimiento y sus aplicaciones productivas, la ciencia y

---

<sup>4</sup>Esto se puede resumir en el sentido de que las sociedades se diferenciarán por la capacidad en conocimientos de los miembros que la componen (Gibbons:1998).

<sup>5</sup> “En los noventa sus políticas (del BM) están enfocadas a promover el aumento del nivel de educación y capacitación de la mano de obra de los países en desarrollo, con el propósito de mejorar sus recursos humanos y generar el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Para tal efecto, su estrategia de financiamiento esta basada en nueve principios fundamentales que consisten en brindar educación básica para todos los niños y adultos, desarrollar un sistema comprensivo de educación formal y no formal; incrementar la productividad, promover la equidad social y las oportunidades educativas sin distinción de sexo, raza o clase social; mejorar la cantidad y calidad de la educación; adquirir la eficiencia interna en la administración, asignación y uso de recursos disponibles; superar cuantitativa y cualitativamente los niveles de conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo; vincular la educación con el trabajo y el ambiente en general, y construir y mantener una capacidad institucional que diseñe analice, administre y evalúe programas de educación y capacitación” (Zoguib, 1997:106).

la tecnología son cada vez más el motor principal del desarrollo económico y social de todas las regiones del mundo (Mayorga:1999).

A su vez, el Banco Interamericano de Desarrollo busca como objetivo principal elevar la calidad de desempeño de las IES, para lo cual pone el acento principal en el liderazgo académico, el trabajo profesional, el adiestramiento técnico y el desarrollo y la educación superior en general. Por tal motivo, las políticas del BID están subordinadas a su perfil bancario, a partir de los apoyos financieros que mejor rendimiento ofrecen; empero, también propone impulsar cambios en áreas problemáticas de la educación (Alvarado, 2003:8-9).

Estos organismos internacionales no sólo se han limitado a expresar sus puntos de vista respecto de las políticas a adoptar por parte de las IES, sino que han suministrado financiamientos directos a varias de estas instituciones de educación superior. De esta forma, en concordancia con las políticas vigentes de estos organismos, dichos financiamientos se otorgan siempre que las instituciones beneficiadas se adecuen a ellas.

El Fondo Monetario Internacional se ha convertido en el motor de una tendencia poderosa en la definición de directrices de educación superior, sobre todo en los países del Tercer Mundo, ya que aprueba y supervisa los programas de ajuste estructural que aplican aquellos; dicho proceso surge por la necesidad financiera que presentan los gobiernos para otorgar un préstamo, que después de someterse a diversas evaluaciones, el FMI establece condiciones particulares para diferentes campos de la administración pública, el gasto público y programas sociales (López, 2002:7). Lo relevante es que estos condicionantes afectan de forma directa la educación superior.

En tales circunstancias, una de los primeros retos que deben afrontarse es la internacionalización del currículo. Esto es así porque, dadas las inercias y resistencias que se generan en el seno de estas instituciones (sobre todo las públicas), y que enlentecen su transformación, es previsible que este proceso tome todavía algún tiempo para su concreción.

En relación con lo anterior, la ANUIES apunta que "...exige revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar los nuevos planes curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional" (ANUIES, p. 63).

Una prueba de ello es, por ejemplo, el escaso provecho que se obtiene de la comprensión de textos redactados en una lengua extranjera, que es el foco de esta investigación y cuyos resultados pueden verse más adelante.

La internacionalización del currículo implica una tarea compleja y laboriosa, ya que es necesario efectuar algunas modificaciones estructurales de importancia en las metodologías de enseñanza y los contenidos de los programas; la finalidad última es ajustar estos últimos al nuevo contexto internacional y global (Gacel, 2000:126).

Otro de los desafíos que enfrentan las IES en este ámbito de internacionalización lo constituyen los posibles beneficios que representa la tecnología, en especial la desarrollada en materia de comunicación. Apenas es necesario decir que esta tecnología es clave para el intercambio de los conocimientos y el proceso de internacionalización actuales.

Coraggio (2001:26) señala al respecto:

En muchos campos de la formación las nuevas tecnologías de la información y la comunicación obligan a las universidades públicas a competir con otros sistemas nacionales o regionales de formación y acreditación (...) dadas las características del mercado educativo, de no darse una respuesta pública, concertada y adecuada, bajo la apariencia de una mayor libertad de opción individual, esos procesos pueden conducir a (...) una pérdida de autonomía para generar nuestras capacidades como productores y usuarios de la información y el conocimiento, y por lo tanto, elegir el rumbo de nuestro desarrollo.

El uso de la computadora (en particular sus posibilidades de comunicación a través de la red [internet] en sus diferentes modalidades, como son el correo electrónico, la conferencia, los foros electrónicos, y otros más, independientemente de los avances de la telefonía) y la reproducción casi inmediata de material fonográfico e impreso (lo que facilita su difusión masiva) se vuelven indispensables y la sociedad del conocimiento depende inextricablemente de esas herramientas electrónicas.

Coraggio (2001:2) se refiere de nueva cuenta al centralismo del conocimiento:

La información empírica y el conocimiento -para producirla y generar aplicaciones a la resolución de problemas complejos – son el principal medio de producción, insumo y producto de una nueva economía. La sociedad del conocimiento que surja sobre esa base económica no dejará de ser una sociedad injusta en tanto el acceso al conocimiento y a la información sean fuertemente desiguales (...) en consecuencia la constitución de un sistema público de investigación básica y orientada a la acción (...) se convierten en una de las ramas fundamentales de inversión para orientar y posibilitar el desarrollo económico, social y político de los países y las regiones...

#### **1.4 Las políticas del posgrado en México en el marco de la internacionalización del posgrado de la UNAM y su relación con el requisito de la comprensión de lectura**

El estado mexicano ha tomado una serie de medidas destinadas a realizar una transformación de las IES en vista de las condiciones y escenarios que el entorno internacional ha demandado, sobre todo en lo que a educación superior toca y en el que la UNAM, incluida en esta problemática, ha tenido que adecuarse a la tarea de diseñar e instituir sus propios lineamientos con base en las directrices que determina el Estado, ya señaladas con anterioridad.

De manera específica, el estado mexicano difundió a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), concretamente por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado. De este modo, a partir de varias características que éste especifica para alcanzar un posgrado de excelencia, se menciona que uno de los puntos imprescindibles es la *cooperación internacional* con instituciones de educación superior o centros de investigación que coadyuven al fortalecimiento de los programas (PIFOP, 2002:7).

A su vez, el posgrado de la UNAM es por mucho uno de los más completos en toda América Latina y un elevado índice de graduados en este nivel procede de esta casa de estudios (UNAM, Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006, 2002:11). Esta institución ha perfilado su propio programa de acuerdo con los nuevos lineamientos analizados con anterioridad, de tal modo que en el año 2002 se divulgó el Plan de Desarrollo del Posgrado

UNAM 2002-2006. El programa, en el área de la internacionalización, contiene un apartado denominado Programa para la Internacionalización del Posgrado.<sup>6</sup>

El programa de maestría en pedagogía menciona, como uno de sus objetivos, formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas del conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999:22). Sin embargo, no se hace mención específica alguna de la cuestión de la internacionalización, al menos en lo que se refiere al Plan de Desarrollo del Posgrado de esta institución en general; en realidad, sólo se alude al requisito de la comprensión de una lengua extranjera exigida para ingresar a la maestría (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999:44).

Si observamos la normatividad que hace la ANUIES en cuanto a la problemática existente en la práctica de los idiomas extranjeros, sea entre estudiantes o profesores (ANUIES, La Educación Superior en el siglo XXI, 2000:101), el desarrollo y dominio de lenguas extranjeras se convierten en un imperativo para todos los miembros de la comunidad académica y científica en las IES a nivel global,<sup>7</sup> ya que la revolución tecnológica en materia de comunicación hace imprescindible que todos los miembros utilicen con fluidez uno o más idiomas, ya sea a nivel de comprensión o de traducción. Es preciso, sobre todo, dominar todas las habilidades comunicativas para el intercambio de conocimientos con sus pares de otras regiones del planeta,<sup>8</sup> toda vez que al adentrarse a nuevos escenarios el estudiante, docente o investigador de posgrado se enfrentarán a tres aspectos vitales:

---

<sup>6</sup> Este programa busca "fortalecer e incrementar la vinculación e internacionalización de los programas de posgrado de la UNAM, a fin de enriquecer su propio proceso educativo y lograr su posicionamiento exitoso dentro en el entorno de la competitividad internacional". UNAM, Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006. p. 65.

<sup>7</sup> "las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas" (Tusón:1989).

<sup>8</sup> "en muchos ámbitos se acepta como una situación normal el hecho de que la comunicación y las relaciones estén ocupadas por mas de una lengua" (Cassany, Daniel. *Enseñar Lengua*.p.28).

1. La competencia en los idiomas extranjeros.
2. Empleo de estudios regionales interdisciplinarios.
3. Sensibilidad para conocer y adaptarse a diversas culturas, costumbres y modos de pensar (Morales, 2001:125).

Por consiguiente, resulta de enorme importancia que el estudiante del posgrado comprenda textos y entienda videoconferencias y la información extraída de internet, así como de otras fuentes de información en otros idiomas.

La falta de dominio de un segundo o tercer idiomas limita el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros, tanto para el personal académico y administrativo como para los estudiantes. Sin embargo, el dominio de idiomas extranjeros es todavía muy precario para un gran número de académicos, administrativos y estudiantes de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón (en realidad, en todas las universidades públicas). En este aspecto es marcada la diferencia entre el sector público y el privado (Gacel, 2000:12).

Hasta aquí se han mostrado situaciones y panoramas deseables en los que el inglés podría utilizarse tanto en el plano de la práctica, tomando como modelo el enfoque comunicativo funcional, como en el plano del contexto institucional en el que se desempeña la maestría, considerando como eje la posibilidad de la maestría en pedagogía hacia su internacionalización. Sólo falta precisar cuáles son las realidades en las que el inglés se desempeña en la práctica diaria de alumnos, profesores y la institución misma; en esta última existe un juego de saberes, trayectorias y formaciones que interactúan de modo cotidiano en los procesos de integración de los alumnos y que le confieren un sello distintivo a la institución en general.

## EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL, LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y EL USO DEL INGLÉS COMO ELEMENTO FORMADOR

En este capítulo se muestra como marco de análisis el enfoque comunicativo funcional (*communicative approach*) y la recuperación de las aportaciones teóricas hechas a esta metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se ofrece un breve bosquejo de los conceptos de traducción, así como de la conexión que tiene este enfoque con la comprensión de textos con el idioma inglés y su relación con puntos medulares de esta investigación, como la internacionalización de la maestría en pedagogía y el uso y la apropiación del inglés como elemento de adquisición de los saberes de profesores y alumnos (y factor de formación para los estudiantes de la maestría). Al mismo tiempo, se proporciona de este último elemento una visión general y el vínculo que tiene su estructura curricular con los procesos de formación de los alumnos en relación con uso del inglés.

### **2.1 La evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras y el enfoque comunicativo funcional**

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido un proceso en continua transformación, desde que surgió la necesidad de comprender a pueblos y culturas de otras latitudes y entablar comunicación con ellos; por consiguiente, dicha necesidad ha evolucionado de forma paralela al progreso humano. Las presuposiciones teóricas que han fundamentado estas diferentes metodologías y enfoques muestran cierta dependencia del momento histórico específico en el que se formularon y constituían respuestas particulares a las necesidades de entonces. Sin embargo, cabe aclarar que varias de estas formas de enseñanza aún conservan vigencia y se hallan implícitas en varios regímenes escolares. Hoy en día existe una amplia gama de perspectivas didácticas pedagógicas para la incorporación de una

persona a una segunda lengua, casi siempre basadas en teorías generadas sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX.

De estos enfoques sobresale en la actualidad el comunicativo funcional, cuyas características y efectividad probada en la enseñanza de un idioma extranjero explican por qué es tan utilizado de manera oficial en una extensa variedad de sistemas escolares distribuidos en todo el orbe.

La relación que éste posee con la maestría en pedagogía depende en primer término de su actualidad y vigencia en la enseñanza de lenguas, ya que este método representa una concepción y visión específicas acerca del aprendizaje y adquisición; además, se considera el componente bilingüe que la propia maestría tiene y para el cual se toma como referencia dicho enfoque.

Para la maestría en pedagogía de la ENEP, tanto el aprendizaje como el uso del inglés como una segunda lengua, en cualquiera de sus modalidades, significa un saber más, sin dejar de lado el corpus de conocimientos existente y todas sus implicaciones; todo ello puede al final derivar en una posible transformación de esta maestría hacia su internacionalización.

## **2.2 Internacionalización, lengua y poder**

En el momento actual, la internacionalización<sup>1</sup> de las IES ha cobrado particular relevancia en vista de los nuevos escenarios políticos, económicos y sociales; en estas áreas la UNAM ha conseguido de forma gradual una participación cada vez mayor.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “internacionalización”, al igual que el término gemelo más reciente de “globalización”, se utiliza cada vez más para describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social, y la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales. Internacionalización y globalización se refieren a una realidad social que también se extiende cada vez más a las experiencias cotidianas de los individuos, ya sea en forma de interconexiones financieras y crisis monetarias internacionales, interdependencias ecológicas mundiales, costos sociales surgidos de un turismo de masas que se despliega por todo el mundo, presiones de las migraciones globales, o bien a la intensificación imprevista de la transmisión de noticias a escala mundial (...) el reciente cambio en el uso del término “internacionalización” indica que desde la macrosociología histórica, los procesos antes mencionados son un fenómeno totalmente nuevo (Schriewer, 2000:120).

<sup>2</sup> “la internacionalización implica el acercamiento a otras culturas, y en consecuencia, a otros idiomas. La falta de dominio de un segundo o tercer idioma limita el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros, tanto para el personal académico...como par los estudiantes (...) el

### **a. Lengua y poder**

Es indudable que el uso de otra lengua confiere al usuario otra categoría, en cuanto al acceso a información y conocimientos en distintos contextos, lo cual lo sitúa un paso adelante respecto de los que sólo utilizan el idioma materno. Con su aprendizaje y uso, las posibilidades de comunicación e interacción con otras culturas, personas o países otorga a estos usuarios de la lengua una dimensión especial, sobre la cual Lomas (1999) dice lo siguiente:

Quienes por su origen sociocultural, su estatus y su nivel de instrucción tienen un capital lingüístico abundante están en condiciones de utilizar la lengua para subrayar su jerarquía social en los intercambios comunicativos con otras salvo que su voluntad no sea la del ejercicio del poder y de la manipulación sino la de la cooperación en la construcción compartida del significado (Lomas, 1999:203).

### **b. Lengua y escuela**

Si nos remitimos al contexto actual, estos términos adquieren una importancia aún mayor, toda vez que hoy día vivimos en una realidad plurirracial, pluricultural y plurilingüística (Cassany, 1994:17) en materia de comunicación. En consecuencia, si la escuela tiene un componente bilingüe (como es el caso de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón) el objetivo esencial de ésta es contribuir a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, para lo cual el uso de una segunda lengua tiene como finalidad que los alumnos sean capaces no sólo de saber algunas cosas sobre la lengua, sino también realizar actividades con ese idioma (Lomas, 1999:238).

---

dominio de idiomas extranjeros sigue siendo muy problemático para un gran número de académicos...y estudiantes mexicanos, en particular los de las universidades públicas..." (Gacel, 2000:12).

### **c. Dimensión internacional del inglés en la maestría en pedagogía**

En términos concretos, a la lectura y la comprensión de textos en inglés, dentro de las actividades de la maestría, tendría que conferírseles una dimensión que hoy día no tienen, si el objetivo es alcanzar la categoría internacional requerida, como primer paso hacia un uso lingüístico extensivo del idioma.

A este respecto Tusón (1989) menciona lo siguiente:

las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas.

## **2.3 Importancia del inglés y estrategias didácticas**

### **a. Predominio del inglés y su uso**

En este contexto de internacionalización, el inglés posee una amplia ventaja en relación con el uso de todas las habilidades comunicativas (capacidades oral, escrita, auditiva y lectora) o el desarrollo específico de cualquiera de éstas, en virtud de sus propias características lingüísticas y estructurales y porque es el idioma de la superpotencia dominante en el escenario mundial, tras la caída del bloque socialista.

Este idioma tiene una función sobresaliente como lengua internacional, entre otras cosas porque la producción escrita de nuevos conocimientos, casi siempre procedentes de las IES, utiliza ese sistema lingüístico para difundirse; en consecuencia, se vuelve necesario su dominio o cuando menos su comprensión a nivel textual.

Los avances tecnológicos en materia de comunicación, el contexto internacional y el marco de la globalización, entre otros factores, han llevado a la aparición de necesidades expresadas en el idioma inglés, que por tanto adquiere un peso esencial. De este modo, los avances observados en la sociedad también modifican a enseñanza de esta lengua, tanto en su concepción como en su aplicación, de acuerdo con las nuevas teorías pedagógicas y propuestas didácticas para su desarrollo en los salones de clase.

Cassany (1994) señala al respecto:

Otro fenómeno remarcable de nuestro tiempo es el hecho de declarar, no explícitamente pero sí por la fuerza de los hechos, el inglés como lengua de *comunicación internacional* [cursivas del maestrante]. Y es un hecho. El inglés es una de las lenguas oficiales de la diplomacia, de la ciencia y de la técnica modernas, la de la mayoría de producciones cinematográficas o televisivas y la de uno de los estados de mayor influencia política en el mundo. El hecho de que una persona que sabe inglés puede viajar sin problemas de comunicación por todo el mundo, puesto que es la lengua más estudiada, es una realidad tácitamente (Cassany, 1994:17).

### **b. Aprendizaje del inglés como una segunda lengua**

En el caso de la maestría, la inserción activa de este idioma en la comprensión de lecturas sólo se reduciría a funciones de aplicación y contextualización dentro de las actividades académicas de ésta, dado que los aprendizajes lingüísticos de carácter general (es decir, el aprendizaje de la lengua materna) ya se han incorporado. Así es porque existe una competencia lingüística general, entendida como capacidad adquirida en la primera lengua, pero que después puede transmitirse a través de varios idiomas (Cassany, 1994:28).

Con esto se favorecería no sólo la adquisición de la competencia lingüística de las personas, sino también la consecución de una conciencia lingüística que se entiende en dos sentidos: primero, como conocimiento de la facultad humana de lenguaje y de su papel en el pensamiento, el aprendizaje y la vida social; y segundo, como una conciencia del poder y el control ejercidos a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura (Lomas, 1999:245)

### **c. La lectura de textos en inglés y el enfoque comunicativo**

La capacidad de leer textos en un idioma extranjero es una parte de las funciones comunicativas requeridas para la comprensión de un idioma y constituye sólo una parte de lo que es la posesión general del idioma, ya que en este caso se utilizan destrezas específicas que se aplican sólo a la lectura de un texto. El resto de las habilidades (usadas para escuchar, escribir y hablar) no son necesarias porque, en este caso, la competencia

comunicativa de las habilidades lectoras se limitan sólo a decodificar mensajes escritos para su comprensión.<sup>3</sup>

Éste puede ser el primer paso para un verdadero uso del idioma inglés, abriendo al mismo tiempo la posibilidad de abarcar otros intercambios que incluyan el empleo de las demás habilidades. No obstante, hay que recalcar que, en el caso de la maestría, es fundamental explotar la cuestión de la lectura para hablar en realidad de un acceso a otros niveles de conocimiento e interacción.

En este sentido, el surgimiento del enfoque comunicativo funcional es, además de ser un concepto revolucionario, un marco que sirve para analizar los resultados que más adelante se ofrecen en este trabajo. Aun así, para comprender lo que es y lo que ofrece es necesario revisar los elementos que lo sustentan.

#### **2.4 Breve reseña del enfoque comunicativo funcional y aportaciones recientes**

La lengua está estrechamente enlazada, sea en términos de uso<sup>4</sup> o desempeño<sup>5</sup> de ésta, en una situación de comunicación. Para la adquisición de ambos elementos en una lengua extranjera se han diseñado a lo largo de la historia diversos métodos para su enseñanza; el *communicative approach* (enfoque comunicativo funcional) es el más reciente.

Dicho enfoque se utiliza en la actualidad en el Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón en los cursos de inglés impartidos en sus modalidades de posesión general y comprensión de lectura; en consecuencia, es preciso contar con una visión general de él.

Su origen data de la década de 1960 en Inglaterra, cuando algunos lingüistas ingleses lo idearon como una respuesta a las metodologías de tipo estructural, que entonces imperaban

---

<sup>3</sup> El concepto de competencia comunicativa, término acuñado por Gumperz y Hymes (1964) se entiende como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante deberá de poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación de comunicación.

<sup>4</sup> El Longman *Dictionary of Language Teaching* define el uso como "The ways people actually speak and write"

<sup>5</sup> El mismo diccionario Longman lo define como "a person's actual use of language".

en los sistemas de enseñanza de una lengua extranjera.<sup>6</sup> Este enfoque responde a los avances realizados en diversas ramas de la psicología, la lingüística y otras áreas afines.

Los principios metodológicos del enfoque comunicativo expuestos por Keith Johnson en su obra *Communicative syllabus design and methodology* (Johnson, 1982) son los siguientes:

1. *Task dependency principle* (principio de dependencia de tareas). La información recibida durante una determinada actividad debe servir para convertirla en una actividad

---

<sup>6</sup> El estructuralismo se plasma en el método audiolingual que consistía en el ejercitamiento de estructuras como hábito de formación. Su respaldo teórico está basado en los siguientes elementos, de acuerdo a Power (*TEFL Methodology Index. Approaches and Methods in Second Language Teaching, 2003*):

1. Behaviourist view: D. Starch 1915: "Apparently imitation and repetition of correct expression are far more efficacious in forming correct habits than grammatical knowledge."
  2. B.F. Skinner's "Verbal Behavior" 1957: Skinner assumes that behavior is the total of conditioned and associated responses. Learning depends on the frequency with which the responses are repeated, consistent reinforcement by suitably rewarding correct responses and on careful sequencing of Stimulus-Response bonds so as to minimize the chance of mistakes. Programming into easily assimilable and minimal steps allows control and conditioning of responses and building them into a behavior pattern.
  3. Associated with behaviorism and equally responsible for the kind of language syllabuses much in evidence in the 1960's is the Theory of Structural linguistics. Leonard Bloomfield in his book "Language" 1933 is preoccupied with form and not with meaning or function.
  4. Behaviorism, Structuralism and reiteration of the fact that learners learn to speak L2 by speaking it have contributed in particular to the design of Audiolingual courses.
  5. The Audio-Lingual Method advocates "mimicry memorization" in pattern drills in which the role of understanding is minimized as much as possible. The major emphasis is on the mechanical production of the utterance as a language form and in the development of automatic responses in the desired nature. Julian Darkin [in "the Language Laboratory and Language Learning" Longman 1973] coined the phrase "meaningless drills" to describe pattern practice of the kind inspired by the above ideas.
- (1. la vision conductista: D. Starch 1915: "aparentemente la imitación y la repetición de expresiones correctas son mucho más eficaces en la formación de hábitos correctos que el conocimiento gramatical.
2. La obra de B.F. Skinner "Conducta Verbal" de 1957: Skinner asume que el comportamiento es el total de respuestas condicionadas y asociadas. El aprendizaje depende de la frecuencia con que las respuestas son repetidas, reforzadas de manera consistente, por respuestas confiables correctamente recompensadas y en una secuencia cuidadosa de operaciones estímulo-respuesta para de este modo minimizar la posibilidad de errores. Programándolas dentro de pasos mínimos fácilmente asimilables permite controlar y condicionar las respuestas y construir las dentro de un patrón de conducta.
  3. Asociado con el conductismo e igualmente responsable por el tipo de programas de lenguaje que tuvo bastante importancia durante los 60's es la Teoría de las Estructuras Lingüísticas. Leonard Bloomfield en su libro "Lenguaje" (1933) se preocupa por la forma y no por el significado o función.
  4. El Conductismo, el Estructuralismo y la reiteración del hecho que los alumnos aprenden a hablar una L2 (segunda lengua) por hablarla ha contribuido en particular al diseño de cursos audiolinguales.
  5. El método audiolingual invoca a la memorización-mímica en un patrón de ejercicios en el cual el papel de la comprensión se minimiza tanto como sea posible. Se enfatiza principalmente en la producción mecánica de frases como una forma de lenguaje y en el desarrollo de respuestas automáticas de la naturaleza deseada. Julian Darkin [en "El Laboratorio de Lenguaje y el Aprendizaje de Lenguas" Longman 1973] acuñó la frase "ejercicios sin significado" para describir el patrón de práctica del tipo mencionado por las ideas mencionadas anteriormente (*traducción del maestrante*).

posterior: comunicarse, expresarse, comprender algo concreto, etc. En este sentido, es necesario que la actividad previa se efectúe de forma correcta, de tal manera que facilite la realización de la actividad siguiente. El hecho de que unas tareas se conecten con otras es un factor motivador para el alumno.

2. *Information transfer principle* (principio de transferencia de información). Uno de los aspectos básicos de la enseñanza de lenguas, según el enfoque comunicativo, es la importancia que cobran la comprensión y transmisión de la información. El objetivo que puede alcanzarse a través de una actividad diseñada, de acuerdo con este postulado, es obtener información de un texto oral o escrito y transmitirla a otros. Este principio en particular resulta vital en la lectura de textos en inglés, ya que fomenta el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos y, de ese modo, un fortalecimiento de los procesos de formación de los alumnos.

3. *Information gap principle* (principio de "información gap"). Es una variante del principio anterior y se basa en la presuposición de que la comunicación suple huecos o lagunas de información entre los interlocutores. Este principio se ha convertido en una característica primordial en toda la metodología comunicativa. Entre las numerosas formas de llevarlo a la práctica se puede citar, por ejemplo, la utilización de dibujos o diapositivas para proporcionar información a unos alumnos y ocultársela a otros.

4. *Jigsaw principle* (principio de rompecabezas). Por medio de él es posible crear actividades en las cuales cada participante posee distintos fragmentos de información que deben intercambiarse para completar la idea o la información. Esta técnica es en especial válida para la práctica de la comprensión oral: a partir de un tema, los alumnos escuchan diferentes partes de él, que luego tienen que disponer en común para conseguir la información requerida por el profesor.

Uno de los primeros teóricos importantes del nuevo enfoque comunicativo-funcional fue el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien en su libro *Syntactic structures* (1957) criticaba las proposiciones estructuralistas.

Debido a las necesidades que exigía la realidad europea, dichos métodos ya no resultaban adecuados para las circunstancias actuales. En 1959 Chomsky dio a conocer su teoría de la gramática transformativa, en la cual aseguraba que el lenguaje no era un proceso de formación de hábitos y señalaba además que la innovación y formación de nuevas oraciones y patrones posibilitaban la generación o creación de nuevas expresiones a partir de los conocimientos del estudiante de reglas abstractas.

Más adelante, en su libro *Aspects of the theory of syntax* (1965), Chomsky mencionaba que la competencia es el conocimiento perfecto de un hablante-escucha de la lengua en una comunidad parlante homogénea y que el conocimiento lingüístico era separado de sus características socioculturales.

Hymes (1972) afirmaba que el objetivo de la enseñanza de idiomas era lograr la "competencia comunicativa", en contraste con la "competencia lingüística" de Chomsky. Hymes (citado por Magalys Ruiz Iglesias, p. 15) criticó el énfasis de Chomsky sobre la competencia lingüística. Sostenía que una oración no tiene que ser sólo gramaticalmente correcta o competente, sino que debía ser apropiada en relación con el contexto en el cual es usada.

La teoría de Hymes intentaba definir lo que un individuo necesita conocer para ser comunicativamente competente en un grupo parlante. Este autor conceptúa la competencia comunicativa en cuatro competencias o componentes, que son los siguientes:

- Un *componente lingüístico* que se refiere al conocimiento y aplicación de los modelos fónicos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua.
- Un *componente discursivo* que se relaciona con el conocimiento y aplicación de los distintos tipos de discurso y su orientación en función de la situación comunicativa en que son producidos e interpretados.
- Un *componente estratégico* que alude al conocimiento de los campos de la experiencia y los objetos del mundo, así como sus relaciones, lo que posibilita la

aplicación de determinadas estrategias para que un hablante inicie, mantenga, recupere, redirija y termine la comunicación.

- Un *componente sociocultural* que se refiere al conocimiento y aplicación de las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, al conocimiento de la historia cultural y las reglas de relaciones entre los objetos sociales. Se relaciona, además, con la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, la interrelación de los roles y el propósito perseguido.

Los "aspectos de la mente" de Chomsky diferían respecto del énfasis que ponía Skinner en las conductas observables. Estos conceptos se interrelacionan al momento de comprender un texto, para lo cual dichos componentes, al ponerse en práctica, modifican la visión en cuanto al uso de los textos.

A partir de los conceptos descritos por este autor, la competencia comunicativa, idea central del enfoque comunicativo, adquiere una mayor consistencia teórica y conceptual y es a partir de estas formulaciones que se proponen programas de enseñanza de lenguas, cuyos conceptos básicos, junto con algunas variantes, aún continúan vigentes hoy en día. Es importante no perder de vista estos asertos en lo que a la comprensión de lectura se refiere.

En los años 70 y 80 la visión abstracta y estructural del lenguaje fue sustituida por un énfasis social y semántico en el lenguaje. La psicolingüística<sup>7</sup>, la sociolingüística<sup>8</sup> y el interés de la semántica subrayaron la relevancia del empleo del mundo real del lenguaje.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con el *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* la Psicolingüística(1992: 300) es "the study of (a) the mental process that a person uses in producing and understanding language, and (b) how humans learn language. Psycholinguistics includes the study of speech PERCEPTION, the role of MEMORY, CONCEPTS and other processes in language use, and how social and psychological factors affect the use of language. (estudia a) los procesos mentales que una persona usa en producir y entender una lengua y b) como aprenden el lenguaje los seres humanos. La Psicolingüística incluye el estudio de la percepción del habla, el papel que juega la memoria, los conceptos y otros procesos en el uso del lenguaje, y como los factores sociales y psicológicos afectan el uso del lenguaje. *traducción del maestrante*).

<sup>8</sup> El *Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*(1992: 341) menciona que la sociolingüística es "the study of language in relation to social factors, that is, social class, educational level and type of education, age, sex, ethnic origin, etc. Linguistics differ as to what they include under sociolinguistics. Many would include the detailed study of interpersonal communication, sometimes called **micro-sociolinguistics**, e.g. speech, acts, speech events, sequencing of utterances, and also those investigations which relate variation in the language used by a group of people to social factors. Such areas as the study of language choice in bilingual or multilingual communities, language planning, language attitudes, etc. may be included under sociolinguistics and are sometimes referred to as **macro-sociolinguistics**, or they are considered as being part of the sociology of language or the social psychology of language.(el estudio del lenguaje en relación a factores sociales, esto es, clase social,

Halliday (1971:72) rechaza la dicotomía competencia-desempeño y describe las "macrofunciones":

- Ideacional
- Manipulativa
- Heurística
- Imaginativa

Asimismo, señala que el lenguaje es un modo de conducta humana (interacción social) y que el contexto de la situación ofrece una primera aproximación a la especificación de los componentes de la situación comunicativa.

Candlin, Widdowson y Wilkins son también otros teóricos claves en la aportación y conformación del enfoque comunicativo. La contribución principal de Christopher Candlin (1981) y Henry Widdowson (1978) fue la concesión de significado al potencial funcional y comunicativo de la lengua y entrevistaron además la necesidad de destacar la competencia comunicativa más que el dominio de estructura. Este hecho, en la comprensión de textos en L2, resulta crucial, dadas las circunstancias en las que se enseña y se aprende esta habilidad, ya que cambia de modo radical la concepción que se tiene en cuanto al aprendizaje de un segundo idioma, toda vez que este enfoque propicia un aprendizaje colegiado de la lengua y, en el caso de la comprensión de textos, promueve la utilización frecuente de textos en inglés.

Wilkins (1976), un lingüista inglés, propuso una definición comunicativa, la nocional-funcional,<sup>9</sup> que serviría como base para desarrollar programas comunicativos en la

---

nivel educativo y tipo de educación, edad, sexo, origen étnico, etc. La Lingüística difiere a lo que se incluye bajo la sociolingüística. Mucho sería incluido al estudio detallado de la comunicación interpersonal llamada a veces **micro-sociolingüística**, por ejemplo los actos del habla, los eventos del habla, la secuencia de expresiones, y también aquellas investigaciones que relacionan la variación en el lenguaje usada por un grupo de personas para factores sociales. Tales áreas como el estudio de la elección del lenguaje en comunidades bilingües o multilingües, la planeación del lenguaje, actitudes actitudes del lenguaje, etc. pueden ser incluidas bajo la sociolingüística y son a veces referidas como **macro-sociolingüística**, o son consideradas como parte de la sociología del lenguaje o la psicología social del lenguaje. *traducción del maestrante*)

<sup>9</sup> el término nocional es tomado de la gramática nocional, la cual se basa en los significados o conceptos que la gente necesita expresar a través del lenguaje (por ejemplo el tiempo la cantidad, la duración, la locación) y los sujetos lingüísticos y estructuras necesarios para expresarlos (*Longman Dictionary* : 250).

enseñanza de lenguas. Su contribución radica en analizar los significados comunicativos que un estudiante de idiomas necesita aprender para expresarse.

En lugar de describir el conjunto del lenguaje a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, Wilkins demostró que los sistemas de significados subyacen a los usos comunicativos del lenguaje.

Su libro *Notional syllabuses* (1976) tuvo un impacto notorio en el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua. Este trabajo lo complementó otra aportación realizada por J. A. van Ek en su libro *The threshold level for modern language learning in schools* (1975), en el que se lleva a cabo una realización práctica, en términos útiles, de la programación de la enseñanza de la lengua inglesa en concordancia con los principios indicados por Wilkins.

Estos programas nocionales-funcionales contenidos en dicha publicación mencionan lo siguiente:

- No son un manual para la enseñanza del inglés.
- No se centran en el alumno como eje en torno del cual debe girar la clase.
- Tienen un carácter cuantificable, precisamente porque el método aplicado para su selección es también de carácter constructivista.
- Suponen que el currículo apunta hacia la consecución de un determinado número de objetivos mediante la aplicación de métodos adecuados.
- No incluyen un conjunto de técnicas o actividades mediante las cuales se propicie la eficaz consecución de los fines propuestos.

El “nivel umbral” establece el principio de un enfoque que se centra en los aspectos funcionales de la lengua y, por lo tanto, en la comunicación. Tal conceptualización se denomina nocional-funcional porque señala:

- Las nociones (conceptos generales y específicos).
- Las funciones (fines para los que se habla), además de las formas lingüísticas (exponentes de las estructuras gramaticales con las que se expresan las nociones y las funciones)

Las nociones son elementos esenciales sin los cuales no tendría sentido hablar de las funciones, que no hacen más que añadir un nuevo significado a las primeras. Esta orientación metodológica tiene en cuenta el aspecto pragmático de la lengua (para qué hablamos o escribimos) al momento de definir las funciones del lenguaje. A pesar de que existen distintas definiciones, la mayor parte de los autores coincide en precisar que las funciones son los motivos por los que usamos una lengua, es decir: ofrecer y solicitar información, entablar relaciones sociales, hacer sugerencias y peticiones, etc. Este aspecto pragmático, que el método gramatical y el audiolingual habían ignorado, cambia de manera radical los contenidos de la enseñanza.

El enfoque nocional incide más en los contenidos que en la metodología, aunque se introducen algunas novedades y se insiste en el intercambio comunicativo entre los alumnos, por medio de trabajo en grupo y en parejas, juegos de rol, pequeñas dramatizaciones, etcétera.

Aquí destaca de nueva cuenta la relevancia que posee este último punto para la adquisición de la capacidad de leer un texto en L2, puesto que en los esquemas de enseñanza anteriores no se preveía la necesidad de trabajar en interacción con los demás elementos de la clase, ya que se privilegiaba la enseñanza de manera individual y con un enfoque mecanicista, cosa que no sucede con el enfoque comunicativo. Leer es un acto de comunicación por excelencia y requiere para el desarrollo de habilidades de comprensión de un texto en L2, en sus etapas primarias, la interacción constante entre los individuos para la comprensión y construcción de los significados de un texto. En términos de procesos de formación, los estudiantes aprenden a buscar y compartir información en inglés, lo cual favorece el trabajo en equipo y la formación de un espíritu investigador; la búsqueda de

fuentes originales documentales ya constituye un acto de indagación por excelencia, promueve un mayor interés por utilizar el inglés y constituye un acto más de fortalecimiento de los saberes tanto de alumnos como de maestros.

El Consejo de Europa incluyó estos análisis semánticos-comunicativos dentro de las especificaciones para un primer programa de lenguaje comunicativo conocido como Proyecto Número 4 (citado por Aquilino Sánchez Pérez, p. 43).

Steven Krashen (1978) aportó un fundamento teórico a partir del cual se comprende la importancia del papel de la comunicación en L2 (la lengua que se está aprendiendo).

De acuerdo con este especialista, la adquisición de una segunda lengua es análoga a la manera en que un niño adquiere la primera. El concepto implica que las lenguas pueden aprenderse de modo efectivo, sin estudios de estructura y forma.

Widdowson (1978) propuso la diferenciación entre lo que es la función de un detalle lingüístico como un elemento de un sistema lingüístico (el *usage*) y su función como parte de un sistema de comunicación (el *use*).

El enfoque comunicativo puede considerarse la vertiente pedagógica del enfoque nocional funcional y que da lugar a diversos métodos de trabajo (basados en tareas, proyectos, etc.) en los cuales existe un elemento común: el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma.

Canale y Swain (1980) describieron cuatro dimensiones del enfoque comunicativo:

- Competencia gramatical.
- Competencia sociolingüística que señala el carácter social de la comunicación.
- Competencia discursiva, que se refiere a la interpretación del significado de los mensajes individuales.
- Competencia estratégica, que alude a las formas que los comunicadores emplean para iniciar, mantener y terminar la traducción.

Por su parte, E. Coseriu (citado por Magalys Ruiz Iglesias, 1999:1) explica que la competencia comunicativa de un individuo está determinada por:

- *Saber elocucional* (coherencia del mensaje), que consiste simplemente en saber hablar en forma general y en que ese hablar sea congruente.
- *Saber idiomático* (elementos de corrección de acuerdo con la forma del lenguaje utilizado), que se refiere a reconocer las variedades diatópicas, diafásicas y diátricas que deben regirse por la corrección.
- *Saber expresivo* (adecuación del mensaje de acuerdo con la situación de comunicación o, lo que es lo mismo, uso apropiado de los recursos expresivos), que alude a saber adaptar el discurso a situaciones determinadas y atender a criterios de propiedad. Apunta para concluir que toda comunicación es un proceso simultáneo de comprensión y expresión.

Dentro del enfoque comunicativo, la práctica del lenguaje debe contextualizarse e incluir a los alumnos personalmente. Se parte del principio de que tanto las palabras como las frases son más fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de un contexto. La lengua extranjera, por consiguiente, debe enseñarse y practicarse de forma tal que los alumnos no pierdan ese elemento de vínculo constante con el idioma.<sup>10</sup> Este factor frecuencia-contexto es (a mi juicio) determinante en el logro de la competencia comunicativa y que sería decisiva en cuatro aspectos:

1. Se acelera, o cuando menos facilita el tránsito hacia una incipiente internacionalización.
2. Se fortalece el uso del inglés en las prácticas académicas.
3. Es un elemento más en la conformación de saberes de los actores participantes.
4. En los procesos de formación de los alumnos se convierte en una herramienta indispensable.

Johnson y Morrow (1981) reconocieron el gran número de estudiantes inscritos en cursos tradicionales basados en contenidos gramaticales y que tienen competencia estructural, pero

---

<sup>10</sup> Como dato interesante y a manera de ejemplo cabría citar que en la Facultad de Medicina de la UNAM existen cuatro opciones para cursar el idioma inglés: 1. Inglés Modalidad Medicina 2. Inglés Modalidad General 3. Lectura de Comprensión de Textos Médicos y 4. Taller de Conversación.

son incompetentes en el aspecto comunicativo. Dicha afirmación puede ser corroborada a partir de los datos que arrojó el material empírico y que se describe con detalle más adelante.

Con base en la idea según la cual la lengua se concibe como un instrumento para la creación de significado, y que en la cuestión del aprendizaje se acepta en términos generales que debe distinguirse entre "aprender qué" y "saber cómo", es decir, diferenciar el conocimiento de diversas reglas gramaticales de la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación (Nunan, 1989), se elaboraron varias propuestas de programas que trataban de sustentarse en estos fundamentos. La propuesta de Breen (1984) es una de las más claras, ya que concede mayor peso al proceso que al resultado, dado que sugería que si el currículo se centraba en la comunicación, el objetivo (individuos capaces de utilizar la lengua meta para comunicarse) y los medios (actividades de clase que desarrollaban esta capacidad) empiezan a confluir (Nunan 1983:13).

El constructivismo juega un importante papel en el enfoque comunicativo, en el que los alumnos tienen la capacidad de crear experiencias concretas, contextualmente significativas a través de las cuales ellos pueden buscar modelos, plantearse sus propias preguntas y construir sus propios modelo, conceptos y estrategias.

El salón de clases se observa en esta aportación como una minisociedad, una comunidad de alumnos comprometidos con la actividad, el discurso y la reflexión.

Pienso que en la medida que se concrete esta minisociedad dentro de la maestría en pedagogía podrían establecerse las condiciones para desarrollar o facilitar, o ambas cosas, la capacidad de comprender un texto en L2 en condiciones menos difíciles, y podría decirse incluso también que menos estresantes para los alumnos.

A partir de la década de los 80 diversos autores suscitaron un debate en cuanto a diversos aspectos de la enseñanza comunicativa de la L2, aunque un punto en común compartido por todos ellos es la necesidad del trabajo en sociedad y la preeminencia del significado sobre la forma.

Savignon (1983) mencionó lo que es el "enfoque interaccional" en el que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos se define como expresión, interpretación y negociación del significado e incluye la interacción entre dos o más personas o entre una persona y un texto oral o escrito.

Bachmann (1990) señala tres modelos de competencia comunicativa:

1. Competencia del lenguaje.
2. Competencia estratégica.
3. Mecanismos fisiopsicológicos.

En esta lógica, los principios que rigen una enseñanza comunicativa, de acuerdo con Morrow (1981), son los siguientes:

- Enfatizar el área y el significado por encima de la estructura.
- Orientación de las actividades en forma de tareas.
- La educación centrada en el estudiante.
- El trabajo debe ser en pareja o en pequeños grupos.

Además, se refiere a otras características:

- Existe un control personal de aprendizaje por los alumnos.
- La construcción del conocimiento y la colaboración.
- Descubrimiento individual y colectivo.
- Resolución de problemas.
- Trabajo multidisciplinario.

Ruiz (1999) indica que las características de una tarea comunicativa son las siguientes:

1. Que el alumno esté consciente de los fines sociales que se persiguen con aquello que se está haciendo. Esto es, que los alumnos participen en actividades que tienen un propósito comunicativo para llenar un vacío de información u opinión.
2. El todo es más importante que la suma de sus partes. Más que los elementos estructurales del fenómeno objeto de estudio, interesa cómo éste se integra a una totalidad significativa.

3. Los procesos de comunicación son tan importantes como aquello que se desea comunicar.

4. Se aprende haciendo.

Smith(1988) alude además a tres aspectos que en su opinión encierran la clave del aprendizaje:

- Demostraciones; establecen que en este sentido el primer componente esencial para aprender sobre el lenguaje es la forma como se realiza algo.
- Involucramiento; se propone que éste ocurra cuando el que aprende es capaz de aplicar a nuevas situaciones aquello que se le ha demostrado y ha aprendido.
- Sensibilidad; plantea que se observa la motivación y la creación de nuevas expectativas de aprendizaje.

5. Los errores no lo son siempre.

Cassany (1994) realizó un extenso trabajo dirigido a profesores de educación básica en el que su proposición apunta a una subdivisión más pormenorizada de lo que son la actividades precomunicativas y actividades comunicativas y que abarcan las cuatro competencias lingüísticas; las actividades precomunicativas, a su vez, se pueden dividir en estructurales y cuasicomunicativas y las actividades, por su parte, pueden dividirse en comunicación funcional y de interacción social.

Este trabajo resulta novedoso, ya que por lo general otras investigaciones proceden de lingüistas o expertos originarios de países angloparlantes. En este punto surge la opinión de un experto procedente de un país con el que se tienen muchos lazos y similitudes culturales.

## **2.5 El enfoque comunicativo funcional de la lectura**

### **a. Una visión más allá de la lengua española**

La comprensión de lectura está íntimamente ligada a los planteamientos ya mencionados y se considera que ésta es la parte nodal de este trabajo, puesto que es por principio parte de los requerimientos que deben de cubrir los estudiantes que ingresan a la maestría en

pedagogía. Es por esta razón que se presupone que ya se tienen cierto manejo de la lengua a nivel de lectura y que el adecuado uso de ésta dentro de la maestría sería el punto de arranque hacia otros niveles de utilización de la lengua inglesa. El adecuado empleo que se le dé a esta habilidad incidiría en la adquisición de una cultura de la investigación en temas en inglés, lo cual es un elemento formativo para el estudiante y su cultura y, además, su concepción del uso sufriría un cambio en el sentido de generar la necesidad de no sujetarse sólo a lo que dicen las fuentes en español, sino que se trataría de buscar más allá a través de su uso, lo que sería el paso mínimo necesario hacia una cultura de la internacionalización dentro de la maestría. Lo anterior es posible porque esta habilidad forma parte de las competencias lingüísticas que son necesarias para comprender y aprender una lengua en la que interviene una amplia variedad de factores entremezclados con las demás capacidades (*skills*) de la lengua.

#### **b. El proceso de comprensión de lectura**

El proceso de lectura comienza con una serie de expectativas, conjeturas o hipótesis acerca del tema, que luego se confirman o desechan a medida que la lectura se desarrolla (Harvey, 1980:34)

La actividad lectora es un juego interactuante de varias habilidades que intervienen para ello. En este sentido, Grellet (1981) afirma lo siguiente:

Reading is an active skill (...) constantly involves guessing. Predicting, checking and asking oneself questions (la lectura es una actividad activa (...) constantemente involucra pronosticar. Predecir, checar y a sí mismo formular preguntas [traducción del maestrante].

Cassany (1994:197) hace notar que la lectura, al igual que las demás habilidades comunicativas, es un conjunto de destrezas que se utilizan de una manera u otra, según sea la situación, y que estará siempre interactuando junto con las demás de una manera constante.

Kellermann (1981:9) describe una serie de puntos que deben de cumplirse para comprender un texto en un idioma extranjero; de ellos, para nuestros propósitos, pueden destacarse sobre todo dos:

- La lectura de comprensión debe ocurrir *frecuentemente, regularmente y de manera intensiva*.
- Debe enseñarse en etapas bien definidas.

Dado que la comunicación es por principio un proceso en el que intervienen dos o más individuos, el proceso lector está estrechamente ligado a este proceso. Pero para que exista tal proceso es necesario que tanto el que escribe como el que lee participen de reglas implícitas no habladas que uno y otro acatan.

Estas reglas se conocen en conjunto como el *principio co-operativo*:

- Tanto el que lee como el que escribe (el texto) usan el mismo código (el mismo lenguaje).
- El que escribe tiene un mensaje.
- El que escribe desea que el que lea entienda el mensaje (Nutall 1996:11).

De este modo, el proceso lector es interactivo puesto que, como en la conversación, tanto el lector como el escritor dependen uno de otro.

En el aprendizaje de la habilidad lectora considero que no sólo la interacción entre el escritor con el lector es importante; como una etapa previa, también puede resultar una interacción entre dos o más lectores y el escritor.

Nutall (1996:11) señala que la interacción entre quien escribe algo y quien lo lee es complicada porque el escritor está ausente en el momento de la lectura; quien lee no puede obtener la retroalimentación y no puede saber qué parte del texto no comprenderá.

De nueva cuenta, aquí la retroalimentación puede y debe ocurrir a partir de la construcción de significados en un proceso interactivo y de intercambio entre aprendices o expertos en la habilidad de la lectura.

### c. Modelos de comprensión lectora

Para alcanzar la competencia comunicativa de la capacidad lectora se han diseñado varios modelos del proceso de comprensión de lectura, tomando en cuenta que los individuos poseen estilos diferentes de lectura, en relación con las estrategias que utilizan para comprenderla y su nivel de conciencia de sus propios procesos de lectura. Esto es así porque algunas personas anticipan el contenido del texto mediante el título o las ilustraciones, o porque conocen de alguna forma el tema; en cambio, otros sujetos se hunden en el texto con escasa conciencia de lo que se pueden encontrar ahí y aun otros más buscan la idea principal o hechos centrales (Morales, 1998:18).

Si en un grupo con las características antes descritas conviven estas diferentes formas de captar y comprender un texto en L2, la adquisición de habilidades tiende a ser más rápida y significativa.

Así, Goodman describe la lectura como un proceso activo (*a psycholinguistic guessing game*) en el que seleccionar, predecir, probar y confirmar facilitan la reconstrucción del mensaje impreso en el texto; en esta reconstrucción de significados, el lector utiliza su experiencia del mundo, además de sus conocimientos léxico, sintáctico y retórico del idioma, para verificar sus predicciones. Asimismo, define la lectura como un proceso cíclico en el cual al reconstruir un mensaje un lector eficiente selecciona parte de un texto para predecir el significado de segmentos más amplios, para lo cual emplea sus conocimientos del mundo y la lengua con objeto de verificar o rechazar sus hipótesis y de esa manera continuar el ciclo (citado por González Suárez, p. 23).

Anderson y Pearson (1984) llevaron a cabo una investigación de los trabajos que realizan el *schemata* y la memoria del lector para comprender. Para ellos, el lector debe poseer y desarrollar tres factores básicos: el *schemata*, las capacidades conceptuales y las estrategias mentales de procesamiento, todas las cuales interactúan entre sí.

El *schemata* incluye, por ejemplo, el lenguaje aprendido (de la primera o segunda lenguas), el conocimiento de otras áreas (matemáticas, historia, etc.), el material leído en la

primera o segunda lengua, razonamientos y predicciones de datos en el texto. Para interpretar la lectura, la nueva información y el *schemata* deben ser compatibles y congruentes hasta cierto punto; esto es, los elementos de un *schemata* internalizado previamente deben contener características encontradas en uno nuevo. Este último está organizado de forma jerárquica, desde lo más específico hasta lo más general (Morales, 1998:28).

Carver (1984) presenta lo que denomina una teoría de comprensión de lectura y *rauding*. El término *rauding* fusiona dos palabras: la comprensión de lectura (*reading*) con la comprensión auditiva (*auding*) y se refiere a aquellas situaciones frecuentes que ocurren en la comprensión del lenguaje en el que la mayoría de los pensamientos que se codifican en forma de oraciones se comprende en el momento en que se presenta. Para Carver la oración es la expresión unitaria de un pensamiento. El propósito principal de la lectura y la audición es entender los pensamientos del escritor o emisor (Morales, 1998:21).

En este punto, Cassany (1994) propone un modelo interactivo que sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc. Toda la experiencia de lectura que se ha acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento que organizan la información en forma estructurada. De este modo, según Cassany, se puede prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, cuáles son sus posibles estructuras, qué lenguaje, etc., sin olvidar el almacén de la MLP que contiene también el dominio de sistema de lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual leeremos (Cassany, 1994:204).

El modelo de la teoría del esquema presupone que cualquier texto no suministra ningún significado, sino que sólo genera indicios para reconstruir el mensaje de acuerdo con el conocimiento adquirido con anterioridad.

De acuerdo con la teoría del esquema, entender un texto implica un proceso interactivo entre el conocimiento del mundo del lector y el texto. Una interpretación eficaz requiere la capacidad de relacionar el texto con el propio conocimiento.

Esta teoría toma en cuenta dos formas de procesar la información: el procesamiento *bottom-up* y el *top-down*. El primero tiene relación con el reconocimiento de las claves gráficas del texto (la elaboración de significados a partir de morfemas, palabras, estructuras gramaticales, etc.), mientras que el segundo se vincula con la interpretación de la información que usa algunas estrategias, como la predicción, la anticipación y la inferencia para formular hipótesis basadas en el propio conocimiento del mundo del lector.

A partir de esta teoría, que sostiene que un texto en sí mismo no proporciona ningún significado si no se relaciona con las experiencias culturales previas del lector, este enfoque propone la combinación en la información impresa del texto con el conocimiento previo en un proceso recíproco para una comprensión eficaz de la lectura, de tal manera que el equilibrio entre los procesos *top-down* y *bottom-up* de dicho modelo pretende mostrar su preeminencia para alcanzar una efectiva comprensión de lectura sobre los modelos anteriores, que tenían como base un solo enfoque: la decodificación o la predicción.

#### **d. La traducción como un ejercicio hacia la comprensión lectora**

Utilizar la traducción para enseñar lenguas es probablemente uno de los procedimientos más antiguos que pueden recordarse. Este término suele prestarse a confusión y es un problema para el usuario que no tiene práctica en la comprensión de textos y que, por consiguiente, se convierte en un problema pues el simple hecho de traducir genera resistencias en cuanto a la comprensión propia de un texto.

Como se sabe, siempre se había pensado que traducir contribuía al aprendizaje de la lengua hasta que la aparición del método directo a comienzos del siglo XX rompió la tradición y estableció los rudimentos de un nuevo enfoque. A este último se incorporaron después aportaciones diversas que han configurado la naturaleza de la enseñanza de lenguas, que hoy practican, más o menos, los profesionales de esta actividad.

Tanto el método directo (*direct method*) o Berlitz como el audiolingüe y el situacional (herederos del método directo) prescindieron de la traducción y concedieron prioridad a la lengua oral por encima de la escrita; asimismo, promovieron la formación de hábitos mediante procedimientos manipuladores tipo *drill*, que podían realizarse mediante una cuidadosa gradación por niveles de manera directa en la L2.

Al final, el enfoque comunicativo funcional, que está articulado en currículos funcional-nocionales, tampoco consideró que la traducción pudiera ser una actividad de clase. La ausencia de menciones a tal posibilidad es notable y sumamente significativa.

Los problemas que se atribuían, y en buena medida aún se atribuyen, al uso de la traducción en el aula de lengua extranjera los ha resumido Malmjkaer (1998:6):

- La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística, por no tratarse de una actividad natural y por ser radicalmente distinta a estas cuatro habilidades. Por lo tanto, es un mal ejercicio para comprobar el aprendizaje de dichas capacidades.
- Confunde a los alumnos, quienes pueden creer que unidades de una y otra lenguas tienen una correspondencia unívoca y, por tanto, impiden que los alumnos piensen en la lengua extranjera, además de que produce interferencias.
- Hace perder tiempo valioso que podría dedicarse precisamente a la enseñanza de estas cuatro destrezas y, por consiguiente, sólo debería preverse en el caso de alumnos de traducción.

Las únicas voces discordantes a este respecto fueron las de H. H. Stern y H. G.

Widdowson. Este último (1979) defendió la traducción como actividad en el aula:

I want to argue that translation (...) can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances (...) translation of a kind may provide the most means of learning. (Quiero decir que la traducción puede ser una herramienta pedagógica muy útil y realmente en algunas circunstancias (...) la traducción en una cierta forma puede generar los mayores medios de aprendizaje [traducción del maestrante]).

H. H. Stern, en su obra *Issues and options in language teaching* (1991), dedica un capítulo para analizar los pros y los contras de la adopción de enfoques unilingües o centrados sólo en la L2 y los compara con los cruzados, es decir, aquellos que se basan en la relación entre la L1 (la lengua materna) y la L2. Aquí, Stern menciona que ha habido poca investigación dedicada a este tipo de relación, sobre todo cuando se trata de contextos educativos de lengua extranjera en clases monolingües. En estas aulas, señala el autor, el uso sensato y *dosificado* de la L1 puede incluso a ayudar a reducir la ansiedad de los alumnos y sus problemas para entender el sistema y funcionamiento de la L2.

En este punto, Hurtado (1988) distingue tres tipos de traducción:

- La traducción propiamente dicha o *profesional, directa o inversa*, según sea que la lengua de llegada sea la primera del traductor o no. Requiere la formación de sujetos que ofrecen las escuelas de traductores e intérpretes y tiene como objetivo crear la competencia de *saber traducir* y no de saber idiomas.
- La traducción *explicativa* consiste en la utilización puntual del proceso de traducción para facilitar al alumno el acceso al significado de alguna palabra en la L2, particularmente en casos de palabras monosémicas o de equivalencia difícil.
- La traducción *pedagógica* consiste en emplear la traducción de textos o fragmentos en la enseñanza de lenguas, con el objeto de mejorar el dominio de la lengua y favorecer estrategias de comprensión y expresión. Tiene un carácter limitado y hay que tratarla como un ejercicio más de perfeccionamiento entre otros (citado por Cassany, p. 373).

Estos dos últimos tipos de traducción son, de acuerdo con Cassany (1994:374), los más adecuados para lograr la competencia comunicativa<sup>11</sup> del alumno y amplían las posibilidades de realizar ejercicios de comprensión y expresión.

Según este autor, existen tres fases del proceso de traducción:

1. Leer el texto original de forma comprensiva.
2. Captar el sentido contextual del texto más allá de la lengua.
3. Buscar expresiones paralelas a la lengua de llegada (Cassany, 1994:374).

### **e. Estrategias, técnicas y habilidades para la comprensión de un texto**

El *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* define una estrategia de la siguiente forma:

Procedures used in learning, thinking, etc. Which serve as a way of reaching a goal. In language learning, learning strategies and communication strategies are those conscious or unconscious processes which language learners make use of in learning and using a language. (Los procedimientos usados en aprender, pensar, etc., que sirven como una forma de alcanzar un resultado. En el aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación son aquellos procesos conscientes o inconscientes en el que los que aprenden una lengua hacen uso de ellos en el aprendizaje y usando un lenguaje [traducción del maestrante]).

En el aspecto específico de la comprensión de lectura, el término *estrategia*, de acuerdo con Morales (1998:32), significa extraer la información que se requiere del texto cuanto más eficiente sea posible.

Barnett (1989:66) define el término *estrategias de lectura* como las operaciones mentales que se llevan a cabo cuando los lectores con algún propósito se acercan a un texto para obtener significado de lo que ellos leen:

---

<sup>11</sup> "se desarrolla la capacidad de análisis, de síntesis, la creatividad, las capacidades asociativas y deductivas..., que intervienen en pro de un desarrollo de las aptitudes propias de la comunicación" (Hurtado, Albir, citado

por Daniel Cassany.p.374).

"...the term strategy refers to the mental operations involved when readers purposely approach a text to make sense of what they read. (El término estrategia se refiere principalmente a las operaciones mentales involucradas cuando los lectores intencionalmente se acercan a un texto para tomar sentido de lo que ellos leen [traducción del maestrante]).

Estas estrategias pueden ser conscientes y controladas por el lector o bien pueden también ser procesos inconscientes aplicados de modo automático, de los tipos general o particular.

Hosenfeld, Bloch y Saring ofrecen una taxonomía de estrategias utilizadas en la lectura de una segunda lengua (Morales, 1998:33):

✓ Estrategias generales

- Anticipación del contenido.
- Reconocimiento de la estructura del texto.
- Información integrada.
- Cuestionamiento de la información del texto.
- Interpretación del texto.
- Uso general del conocimiento y asociaciones.

• Reacción al texto.

✓ Estrategias locales.

- Parafrasear.
- Releer.
- Cuestionamiento del significado de una cláusula u oración.
- Cuestionamiento del significado de una palabra.
- Solución de problemas de vocabulario.

Cada individuo hace uso de varias estrategias según sean sus características particulares como lector, ya que cada persona posee al leer un esquema mental que le permitirá o no codificar el texto que tiene en sus manos.

Dichas estrategias van acompañadas por una serie de técnicas, con algunas de las cuales los estudiantes ya están familiarizados. Grellet (1985) menciona las siguientes:

1. *Sensibilización*. Su objetivo es proporcionar los ejercicios que sean necesarios para desarrollar las estrategias que los alumnos necesitarán para arreglárselas con palabras desconocidas y oraciones complejas o al parecer oscuras. Para alcanzar este objetivo existen tres procedimientos que se desprenden de esa técnica:

- *La inferencia*. Inferir significa hacer uso de algo.
- *Entender las relaciones que existen entre las oraciones*. La incapacidad de inferir el significado de elementos desconocidos causa con frecuencia desánimo y aprensión en los estudiantes cuando se enfrentan a un nuevo texto. Un problema similar surge cuando los estudiantes son incapaces de obtener un dominio inmediato de las estructuras de la oración y por lo tanto se vuelve importante entrenar al alumno en el orden que llevan las oraciones.
- *Juntar oraciones con ideas*. Resulta esencial reconocer los diversos mecanismos para crear una cohesión textual y, de manera más particular, el uso de frecuencias y palabra juntas.

2. *Mejorar la velocidad de la lectura*.

3. *Ir de la lectura de vistazo (skimming) a la lectura atenta (scanning)*.

Según Cassany (1994:199), la lectura de vistazo o *skimming* (que en inglés significa mirar de forma superficial) sirve para formarse una primera idea global que permite dirigir la atención hacia una u otra parte, y que responde a preguntas como: ¿de qué trata el texto?, ¿es largo?, ¿es denso?

En cambio, la lectura atenta o *scanning* (que en inglés significa examinar con detalle, repasar) se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan.

Junto a estas técnicas se reconocen dos procesos de lectura, los llamados *top-down* (de arriba abajo) y *bottom-up* (de la base a la punta), que se utilizan al mismo tiempo o de manera separada. En el proceso *top-down* se emplean los conocimientos previos al analizar

y procesar la información que se recibe, como palabras, oraciones, etcétera. Por el contrario, el proceso *bottom-up* usa sobre todo la información que ya está presente, es decir, entender un texto al analizar en especial las palabra y oraciones del propio texto.

En el proceso de la comprensión escrita Munby (1978:123-31) considera las siguientes subhabilidades:

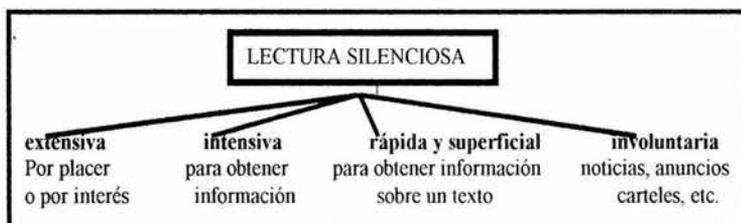
- Reconocer la escritura del lenguaje.
- Deducir el significado y uso de aspectos léxico a través de:
  - Entendimiento de la formación de la palabra.
  - Claves contextuales.
- Entender información establecida explícitamente.
- Entender información no establecida explícitamente al hacer inferencias o entender lenguaje figurativo.
  - Entender significados conceptuales.
  - Entender el valor comunicativo (función de oraciones expresadas).
  - Entender relaciones dentro de las oraciones.
  - Entender la relaciones entre las partes de un texto a través de dispositivos gramaticales con cohesión tales como:
    - Referencia.
    - Comparación.
    - Sustitución.
    - Elipsis.
    - Relación tiempo y espacio.
    - Conectores.
- Interpretar el texto al salirse de éste y:
  - Utilizar referencia fuera del texto.
  - Leer entre líneas.
  - Integrar datos.

- En el texto con experiencia propia o conocimiento del mundo.
- Identificar puntos importantes en un segmento de discurso.
- Distinguir la idea principal de detalles en los que se apoya el texto.
- Extraer puntos importantes para resumir (el texto, una idea, etc.).
- Extraer en forma selectiva puntos relevantes de un texto.
- Utilizar habilidades de referencia básica mediante el entendimiento y uso de:
  - Títulos, subtítulos, presentación gráfica, numeración, identificación, notas de pié de página, subrayado.
  - Tabla de contenidos e índice.
  - *Skimming* para obtener:
    - La idea del texto.
    - Una impresión general del texto.
    - *Scanning* para localizar específicamente la información requerida en:
      - Un punto simple, que nos lleva a una búsqueda sencilla.
      - Un punto simple que nos conduce a una búsqueda compleja.
      - Más un punto, que incluye una búsqueda compleja.
    - Extraer la información o datos específicos de un discurso escrito.
    - Identificación de la idea central de un párrafo.

Grellet (1981) indica que la lectura extensiva, que significa leer textos largos, es por lo general una actividad de fluidez dado que sobre todo supone una comprensión global de éstos. Además de la lectura extensiva, existe la lectura intensiva que, a diferencia de aquélla, se aplica a la lectura de textos cortos para extraer información específica; ello necesariamente implica que este tipo de lectura es de precisión porque representa una clase de lectura detallada y minuciosa.

Ronald White (citado por Cassany, pp. 197-198) distingue los diferentes tipos de lectura de acuerdo con los objetivos de la comprensión y la velocidad (véase cuadro 1).

## Cuadro 1. Tipos de lectura



Fuente: cuadro reelaborado a partir de los planteamientos de Cassany (1994:198).

En el proceso de la lectura, el lector es un elemento esencial, ya que desempeña la función de la codificación y comprensión de ésta, además de que se pone en práctica una amplia gama de procesos y estrategias ya descritos con anterioridad.

El lector (...) interviene de modo activo porque realiza un esfuerzo por captar todos los diferentes aspectos del texto para lograr la cohesión que surge de su encuentro con lo escrito y la experiencia adquirida en la vida (Couvert, 1993:117).

La actitud del individuo hacia la lectura es otro factor de importancia y la determinan diversos factores, de los cuales depende el nivel de comprensión que el lector alcance en el momento de realizarla. McKenna (citado por Bahasa, p. 3) ha sugerido que la actitud del individuo hacia la lectura se desarrolla con el tiempo como resultado de tres factores complejos:

1. Creencias normativas (cómo es la visión de los amigos de uno acerca de la lectura).
2. Creencias acerca de los resultados de la lectura (si la lectura es placentera, útil, frustrante o aburrida).
3. Experiencias específicas de lectura.

De estos factores depende, por un lado, que el lector asuma una posición positiva o negativa respecto del texto que se tiene en las manos y, por otro, obviamente, el tipo y propósito de la lectura efectuada.

Esta clase de actitudes surge de la capacidad del lector en cuanto a la calidad de sus estrategias, técnicas y habilidades para leer y comprender un texto.

En este sentido, Cassany (1994:201) menciona cuáles son las características de un buen lector:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de la lectura.
- Lee con rapidez y de modo eficiente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Reconoce unidades superiores de texto: frases, palabras, etc. NO repasa el texto letra por letra.

Como se ha mostrado, el enfoque comunicativo funcional como paradigma teórico de la enseñanza de la lengua se ha nutrido de una amplia variedad de aportaciones que fortalecen sus fundamentos teóricos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la forma en que incide este enfoque en la comprensión de textos en inglés y su uso dentro de las prácticas académicas de la maestría, en la que los alumnos y los catedráticos son la parte central de su desarrollo, toda vez que dichas prácticas son, como veremos más adelante, el fruto de una conformación de saberes y una cultura compartida por estos actores, para lo cual es necesario contextualizar las actitudes de éstos hacia la lectura de textos.

## **2.6 La Maestría en Pedagogía y el inglés como herramienta de formación**

### **a. Descripción de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón**

No se puede hablar del inglés como herramienta de formación para el trabajo intelectual sin hacer antes un breve análisis a nivel curricular y normativo de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón, ya que el uso del inglés dentro de sus aulas depende de la estructura conformada.

Dicha maestría, que se imparte actualmente dentro de la División de Estudios de Posgrado en la ENEP Aragón, es heredera directa de una ya larga tradición en estudios relacionados con cuestiones educativas (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, pp.

12-14). Dicha tradición data de 1935, primero con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y ha pasado por varias transformaciones que culminan con su antecedente directo e inmediato en la maestría en enseñanza superior, que se impartió desde el año 1981 hasta su clausura en 1999 (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, pp. 14-15).

El nacimiento de la mencionada maestría tuvo lugar en momentos en que la UNAM se encontraba en una fase crítica, que fue la huelga que afectó las actividades universitarias por un prolongado periodo de tiempo y que desató un proceso de cambios, tanto políticos como académicos-administrativos, y cuyo fin todavía no se vislumbra.

Los requisitos de ingreso son los siguientes: tener un promedio mínimo de 8 en la licenciatura, poseer una formación afín dentro del área o la demostración de conocimiento referente a ésta, la comprensión de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o portugués) y aprobar el proceso de ingreso.

Hasta la fecha, el plan de estudios vigente no ha sufrido ninguna reestructuración, aunque la misma institución reconoce que existe un desfase entre los contenidos de los programas actuales y los presentados originalmente cuando el Consejo Universitario aprobó el programa.<sup>12</sup>

Se busca que el perfil del egresado satisfaga las siguientes funciones como especialista del área:

1. Un dominio del campo extenso y consistente.
2. Elevada capacidad para el ejercicio profesional y académico, *en particular el ejercicio docente* (cursivas del maestrante).
3. La formación en el ejercicio de la investigación.

---

<sup>12</sup> Entrevista con la responsable del Programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Esta maestría busca proporcionar al estudiante: a) una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa, b) alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente y c) los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área (UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, p. 31).

Por lo regular, los estudios se cursan en un periodo de dos años, divididos en cuatro semestres, aunque desde el punto de vista administrativo se puede cursar en tres años y se pide a los aspirantes contar con una preparación afín al programa o tener una preparación vinculada con el área de las ciencias sociales. No obstante, en este caso varios alumnos cursan hoy día el programa y su preparación proviene de carreras de las llamadas "ciencias duras", como medicina o ingeniería.

La mayoría de éstos combina sus actividades académicas con prácticas laborales, aunque también se conoce el caso de alumnos que disfrutan de becas patrocinadas por diversas instituciones y están dedicados de forma exclusiva a sus estudios y cuyos seminarios se imparten casi siempre por las tardes. Es común que algunos alumnos, por requerimientos académicos, tengan que tomar algún seminario fuera de la ENEP Aragón, las más de las veces en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria de la UNAM.

Los profesores de la maestría cuentan con diversas formaciones, los cursos se imparten usualmente por las tardes y por lo general los alumnos se reúnen los días jueves con sus tutores en sesiones de tutoría de tesis. Ésta es una obligación normativa para los alumnos y opera casi desde el primer día en que éstos inician sus estudios.

La institución está representada por tres elementos:

1. La coordinación de la maestría en pedagogía, que por sus atribuciones exige una relación directa con la cuestión del requisito de comprensión de lectura.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Algunas de las atribuciones que tiene la Coordinación de la Maestría son:

- Coordinar las actividades académicas y organizar los cursos del programa....
- Coordinar las actividades académicas del plan de estudios de la maestría y organizar los cursos del programa.
- Hacer del conocimiento del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, del Consejo Técnico de la ENEP Aragón y del Consejo Técnico de Humanidades los acuerdos del Comité Académico sobre las *actualizaciones a los*

2. La coordinación del área de inglés del CLE, que es la responsable directa de la aplicación de los exámenes de comprensión de textos en inglés, así como de cursos de comprensión de lectura y posesión del idioma (que abarcan todas las habilidades, como las comprensiones oral, escrita, auditiva y lectora).

3. Los documentos normativos aplicables, que regulan el requisito de lengua extranjera en los estudios de posgrado y los programas vigentes.

El programa está estructurado en cuatro áreas, con 10 líneas de investigación y formación, 48 asignaturas y 798 textos básicos. En estas áreas los alumnos deben cursar cinco asignaturas básicas, así como siete optativas, aunque se busca que en cada una de ellas el estudiante obtenga una visión integral del campo del conocimiento, si bien dentro de esta concepción los estudiantes deben elegir una de acuerdo a sus intereses.

1. *Docencia universitaria*. Puede decirse que es la parte profesional de la maestría, dado que a lo largo de ésta tal línea se enfoca principalmente en la cuestión de la enseñanza y el análisis de la práctica de ésta a través de seminarios que están orientados hacia cuestiones como la asignatura de didáctica y los planes y programas de estudio. Este campo aborda la educación desde su práctica, desarrollo y evaluación, por lo que sus asignaturas se dirigen a una formación teórica a lo largo de los cuatro semestres. Se enfatiza aquí el estudio de las instituciones educativas y las creencias surgidas de éstas en torno de la educación, en asignaturas como cultura, didáctica, planes y programas de estudio y Estado y educación, así como la orientación hacia la práctica docente en materias como enseñanza de las ciencias, enseñanza de las ciencias sociales, evaluación y acreditación en educación. Sólo

---

*contenidos temáticos de los cursos* y las dispensas de grado, y presentar para su aprobación las propuestas de modificación de las normas operativas.

- Convocar al Comité Académico a la reunión anual de evaluación y planeación de las actividades académicas del programa...
- Vigilar el cumplimiento de la legislación aplicable y los acuerdos emanados de las autoridades universitarias...(Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM. 1999, p. 72).

una mínima parte de esta línea se refiere a la investigación en la asignatura de metodología de la investigación educativa,<sup>14</sup> que forma parte de los seminarios básicos.

2. *Gestión académica y políticas educativas.* Su línea es el abordaje de la cuestión institucional y administrativa de la educación a través de un abordaje teórico en asignaturas como teorías organizacionales y teorías del aprendizaje, además de una revisión de la configuración organizativa de sistemas educativos. La visión que analiza este campo de la problemática educativa se inclina hacia las prácticas institucionales, sus políticas, así como su entorno nacional e internacional en asignaturas de corte sociológico, entre ellas políticas y prácticas educativas en México, globalización, neoliberalismo y exclusión, organismos internacionales y educación, aunque también posee un enfoque filosófico en la asignatura de educación y valores en el Tercer Milenio.

3. *Educación y diversidad cultural.* Su orientación es claramente de corte sociológico-antropológico y en él el asunto educativo se observa desde las prácticas culturales de sus actores, comenzando con la asignatura diversidad cultural y educación, además de materias sociológicas como educación y movimientos sociales, educación y género, educación comunitaria, entre otras más.

4. *Construcción de saberes pedagógicos.* Tiene una línea notoriamente enfocada en la investigación desde su concepción y su construcción, con asignaturas como metodología de la investigación educativa, enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa y desarrollo de proyectos de investigación. Sin embargo, también posee una orientación psicologicista, con materias como educación y psicoanálisis así como asignaturas de índole filosófica como la formación humana desde diversas tradiciones, filosofía contemporánea y educación.

El mapa curricular de la maestría en pedagogía plantea una formación en el campo desde una perspectiva filosófica y sociológica del campo, con énfasis en la profesionalización y, en

---

<sup>14</sup> Esta asignatura está presente en todos los campos de conocimiento que ofrece la maestría, lo que en los 3 primeros campos de formación la práctica de la investigación al menos en lo formal es abordada y se muestra la preocupación a nivel curricular de que los alumnos tengan cuando menos un acercamiento con los fundamentos, desarrollo y práctica de ésta.

grado menor, la investigación y la construcción de nuevos conocimientos. Si nos atenemos al orden de prioridades que menciona la maestría para la formación en esta especialidad, existe una congruencia en cuanto a la relación que hay entre éstas y el contenido curricular.

La estructura del programa obedece a los nuevos modelos de planeación curricular (en particular al toyotista), en virtud de que ofrece una flexibilización al momento de elegir las materias optativas del campo, así como en el tiempo en que éstas pueden ser cubiertas y el orden horizontal en cuanto al manejo de las asignaturas en su estructuración.

Los campos de formación conceden importancia a una fuerte adquisición teórica en relación con los contenidos enseñados, sobre todo en el conocimiento de la problemática educativa nacional en sus diferentes aspectos. Sin embargo, en el Campo del Conocimiento 4 de este plan de estudios se privilegia la práctica de la elaboración de proyectos de investigación, con lo que se busca generar diferentes perfiles: uno de profesional en la actividad docente, otro de experto en el campo en la construcción de nuevos objetos del conocimiento, uno más del conocimiento y dominio de las políticas educativas en el país y otro del manejo del tema de educación y sociedad.

Pese a ello, la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón reviste características propias que dentro de su singularidad como institución<sup>15</sup> han dado a los contenidos curriculares un manejo específico.<sup>16</sup> Esto es en particular cierto en lo que respecta a la formación en investigación de los alumnos, dado que a diferencia de su homóloga de la Facultad de Filosofía y Letras que trabaja todos los campos del conocimiento, el campo específico desarrollado para la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación no está incluido en la ENEP Aragón. Por esta razón, el perfil que se desarrolla dentro las instalaciones de

---

<sup>15</sup> "Como institución social la escuela defiende el equilibrio conseguido por sus miembros, alimenta la tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia". Pérez Gómez, Angel. *La Escuela como encrucijada de culturas. Investigación en la Escuela*. No.26. 1995.p. 18.

<sup>16</sup> Aquí cabe señalar a Sandoval (2000:35) que considera a la escuela como institución en un sujeto particular que se mueve y actúa en su "pequeño mundo", y que este mundo se constituye en un primer plano por la escuela singular, sus exigencias propias y la dinámica que se genera entre los distintos participantes de este espacio, y que reconoce la existencia de una historia social que marca pautas y concepciones en torno a ésta.

esta maestría es, como lo hemos dicho ya, de una franca profesionalización del campo y la prioridad es formar gente altamente capacitada en el dominio del campo pedagógico en sus distintas modalidades, aunque para ello la creación de nuevos conocimientos y saberes pasa a un lugar secundario.<sup>17</sup> Por otro lado, los profesores, como parte de la institución y como un ente relativamente independiente en la construcción de los currículos, juegan un papel fundamental en la construcción real de éste.<sup>18</sup>

### **b. El factor bilingüe y el bilingüismo**

El uso del idioma inglés dentro de la maestría se considera un elemento de formación más de los alumnos y se presupone que debe tomarse en consideración en virtud de la existencia de bibliografía especializada en este idioma dentro de los programas de estudio. Además, en el proceso de investigación para la tesis o trabajos que se exigen en los seminarios es necesario acudir a distintas bibliotecas, que en mayor o menor medida cuentan con material en este idioma.<sup>19</sup>

La cuestión es saber hasta qué punto se aprovecha esta educación de tipo bilingüe dentro de las aulas y fuera de ellas. Y nos referimos al factor bilingüe porque el elemento está ahí presente, pero no en su justa dimensión. El diccionario Longman (1992) se refiere a la educación bilingüe como "The use of a second or foreign language in school for the teaching of content subjects".

Esto supone que el elemento del inglés en la comprensión de textos, como parte de la formación de los alumnos, sí está presente en los contenidos de varios de los seminarios de

---

<sup>17</sup> En entrevista con el periódico la Jornada Ricardo Gutiérrez Padilla, vicerrector de la Universidad de Guadalajara menciona entre otras cosas que "...En México se insiste a posgraduar a profesores. Pero sólo estamos engordando números, porque no hacen investigación...hay una fiebre de diplomas y de números alegres de posgraduados. Mejores cifras, pero también hay que ver su producción".

<sup>18</sup> Dentro de este contexto un pequeño detalle que pasa desapercibido, pero que sin embargo está presente en la maestría, es el componente bilingüe que forma parte del plan de estudios de la maestría, que aparece como un requisito perdido dentro de los requerimientos que se exigen para ingresar a este posgrado, y en el cual los estudiantes que aspiran a cursar esta maestría lo toman en cuenta sólo para aprobar el examen o el curso que ofrece la maestría para su aprobación, o si ya tienen el papel que les acredita el idioma simplemente lo usan como un trámite administrativo más.

<sup>19</sup> como un ejemplo de ello se puede mencionar la biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas, perteneciente al CINESTAV y que cuenta con un abundante acervo bibliográfico y hemerográfico en inglés.

la maestría. El hecho de hablar de bilingüismo no busca sino sugerir que se parta de la idea de que sólo se puede aprender una lengua en la medida en que se hacen cosas con ella. Así, puesto que la función de ésta es enseñar y aprender, la forma de dominar una lengua que se ignora es enseñar y aprender a través de ella (Lomas:1999; Vila:1998), más aún si hablamos de sólo una de las funciones comunicativas que es la lectura. ¿Como aprender a leer un texto en inglés si no se tiene un contacto regular con esta habilidad, si uno no tiene más acercamiento con éste que los cursos y materiales que se dan en los cursos para aprobar el requisito de comprensión de lectura, cuando ni siquiera el profesor encargado del seminario promueve su uso por diversas razones? Es por ello que podría hablarse primero de conseguir que todos los alumnos (y en este caso también los catedráticos) adquieran el mayor conocimiento y el mayor grado de competencia comunicativa en ambas lenguas (Lomas:1999).

Para ello resultaba vital obtener la visión y la acción en cuanto al uso del inglés que le dan profesores y alumnos y la misma institución a través de un marco teórico-metodológico de indagación. De este modo es posible llevar a cabo una interpretación de la realidad confiable que sirva de base para formular una propuesta acorde a la problemática y características que presenta este objeto de investigación.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe la metodología y otros elementos utilizados para esta investigación, ya que éstos constituyen un elemento clave que articula y vincula los conceptos ya vertidos en los apartados precedentes con los resultados que se obtengan. Para ello es primordial el enfoque de investigación con base en el cual se interpretan los hallazgos resultantes. Para tal objetivo, se formularon en primer lugar diversas preguntas y se establecieron las categorías; luego se continuó con una breve descripción del universo seleccionado a partir del cual se plantearon las preclusiones y más adelante se aborda la parte metodológica de la investigación; asimismo, se incluye una revisión del material empírico aplicado a éste.

### **3.1 Preguntas, categorías analíticas y objetivos**

De los primeros sondeos y observaciones preliminares realizadas dentro de la maestría surgió una serie de preguntas en torno de las cuales gira esta investigación; desde luego, una finalidad de este trabajo es proporcionar una explicación fundamentada:

- ¿Qué sucede con el requisito de comprensión de textos de una lengua distinta del español en la vida académica de la maestría en pedagogía?
- ¿Cuál es el significado que tiene la comprensión de textos en inglés para los actores participantes (autoridades, docentes y alumnos) en términos de los procesos de formación de los alumnos?
- ¿En qué proporción está interiorizado dicho significado dentro de sus prácticas cotidianas?, es decir, ¿en qué medida se hace uso de los textos en inglés dentro de los diferentes seminarios y las prácticas académicas?

La respuesta de estas preguntas llevó a la construcción de tres categorías de análisis, que surgieron después de: a) el análisis del marco institucional relacionado con la internacionalización, b) las entrevistas efectuadas en forma de cuestionarios a los diferentes

actores de esta problemática y c) una observación no formal de las prácticas académicas, las cuales permiten hacer un recorrido, desde la institución hasta los alumnos.

Esto hizo posible establecer un primer acercamiento al objeto de la investigación y, al mismo tiempo, articular la relación que existe entre lo explícito y lo implícito, entre lo que se formula y lo que se hace respecto de la utilización del inglés dentro de la maestría, por ejemplo lo siguiente:

- La *posibilidad de transformar la maestría en pedagogía hacia su internacionalización*, con todo lo que ello implica, y la importancia que juega en este sentido la lectura de textos en inglés dentro de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón para su inserción en la sociedad del conocimiento.
- El *uso* que se le da a los textos en lengua inglesa dentro del marco del enfoque comunicativo y la competencia comunicativa, además de su aplicación desde la parte institucional, los catedráticos y los alumnos, así como la posibilidad de explotación dentro de las prácticas académicas de la maestría.
- Los *saberes* que permean toda práctica académica, tanto por el lado de los docentes como por el de los estudiantes.
- Los *procesos de formación* de los alumnos, esto es, la función que desempeña la lectura de textos en inglés como un instrumento imprescindible en la formación y desempeño de investigadores.

El objetivo principal es identificar la tarea fundamental que tiene el inglés en el contexto de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón y determinar así cuáles son los principales problemas observados. Con esta base es posible elaborar una lectura de la realidad de la situación actual y, de este modo, identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades características.

Para tal efecto, se proponen estrategias y lineamientos y una revisión de los actuales, de tal manera que el requisito de comprensión de textos en inglés no sea simplemente un trámite, sino que los estudiantes de la maestría lo incorporen a su proceso de formación y le

den un uso real y efectivo. Sólo así será posible mejorar y ampliar la visión del campo de estudio y desarrollar en consecuencia un trabajo de excelencia académica, con los requisitos de calidad y pertinencia que esto supone.

### **3.2 Hipótesis de trabajo**

Se formularon tres conjeturas antes de enfocar el objetivo:

1. Que el idioma inglés, como requisito, se considera una formalidad académica por parte de los actores participantes, es decir:

- La institución, la cual considera el requisito sólo en el momento de inscribir a los nuevos alumnos que ingresan por primera vez.
- Los catedráticos, quienes casi siempre ignoran la práctica de leer textos en otro idioma dentro de sus seminarios.
- Los alumnos, que tampoco hacen uso de este requisito por problemas de dominio de la capacidad, así como por falta de incentivos, sea por la institución o los maestros, o ambos.

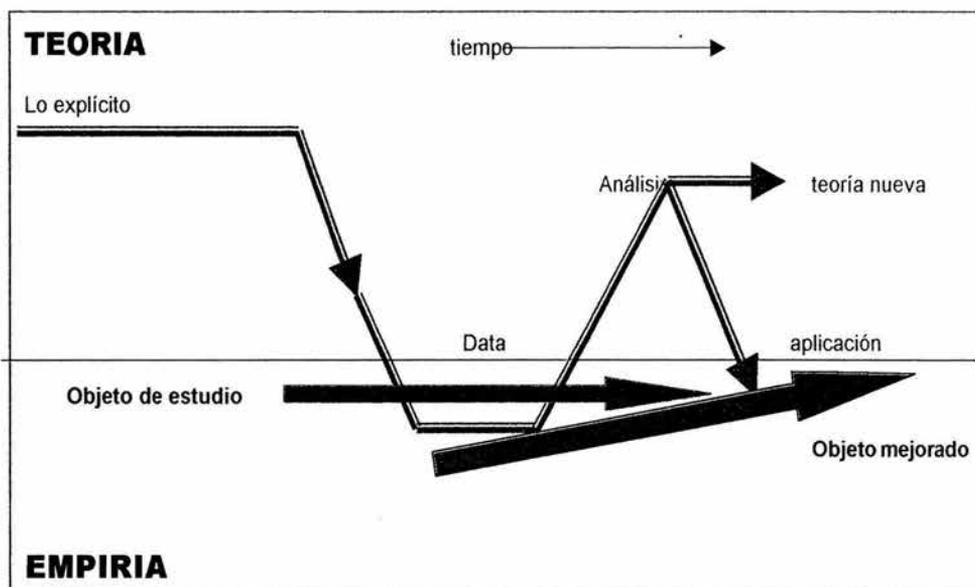
2. Los responsables no ha promovido el uso de su aplicación real en el aula, esto es:

- La parte institucional.
- Los catedráticos.

3. Un porcentaje considerable de los alumnos (los principales usuarios de textos en inglés) de la maestría carece de los conocimientos necesarios e indispensables para comprender un texto en inglés.

En el cuadro 2 se muestra un esquema de la investigación realizada para ilustrar, a modo de introducción, la cuestión metodológica y, de forma sinóptica, el procedimiento seguido. Tal representación sirvió también como una guía para llevar a cabo la investigación en virtud de su coincidencia con el proyecto de indagación propuesto. Este modelo esquemático procede de la página web Arteología: estudio comparativo.

**Cuadro 2. Esquema de la investigación\***



\*Fuente: *Arteología: Estudio Comparativo*. (Modelo adaptado para el desarrollo de este trabajo)

En el modelo presentado arriba se describe el desarrollo de la investigación a partir de un modelo teórico interpretativo-hermenéutico de la problemática, con base en una línea de tipo exploratoria ("lo explícito"). Ésta, a través del análisis teórico-metodológico, tiene constantes cruces respecto de lo que es el uso del inglés ("objeto de estudio") y los datos empíricos obtenidos ("Data"). Y puesto que el fin de este trabajo no es sólo mostrar una serie de datos interpretados y analizados dentro de la lógica que se ha detallado con anterioridad ("análisis"), se pretende ofrecer una propuesta que responda a la problemática descrita ("objeto mejorado"), que en este caso es una práctica real del idioma. Esto tiene como consecuencia un empleo de éste y la formación de una nueva concepción, desarrollo y manejo del inglés ("aplicación"), en particular en lo que se refiere al uso de textos, algo que muy bien podría ser extensivo a otros usos comunicativos ("teoría nueva").

### **3.3 Fundamentación metodológica**

Es indudable que dentro de la maestría en pedagogía, la cuestión del uso de la comprensión lectora en inglés tiene elementos y reglas perfectamente definidos, que son aceptados y puestos en práctica entre todos los miembros, sean profesores o estudiantes y autoridades.

Se considera que estos factores que tienen características propias no pueden compararse con otras maestrías, ya que cada centro de estudio contiene una dimensión propia que la distingue de los otros centros de posgrado de la UNAM; por consecuencia, no puede establecerse un patrón fijo entre ellas en virtud de la misma pluralidad y diversidad que como IES es la universidad.

Por lo tanto, se busca determinar cuáles son estos elementos característicos particulares y también saber con toda precisión cuál es el uso concedido a la lectura de textos en el idioma inglés; es por esta razón que se ha pensado ubicar este trabajo dentro de un enfoque exploratorio-interpretativo de investigación.

### **3.4 Estudio exploratorio**

Las particularidades propias de la utilización y aprovechamiento del inglés, por ejemplo la frecuencia con la que se usan textos en inglés dentro de los seminarios, el empleo de esta herramienta para producir nuevos objetos de conocimiento, posesión de los elementos académicos por parte de los profesores y los alumnos requeridos para leer un texto en inglés y existencia de algún tipo de colaboración entre la gente que está a cargo de la maestría y las personas que laboran en el centro de lenguas extranjeras de la ENEP en la maestría, son asuntos que no están documentadas. Todo lo anterior, a lo que Ericksson (1987:9) se refiere como la conformación de la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general y su distribución global, se decidió orientarlo a través del mencionado estudio exploratorio-interpretativo, en el cual la parte interpretativa se discute más adelante.

En este punto es conveniente comentar que se consultó una considerable cantidad de trabajos, sea en bibliotecas de distintas instituciones, sea en internet con el encabezado de

estudios exploratorios. Sin embargo, en su revisión se encontró otro tipo de conceptos teórico-metodológicos, en los que tal vez se delinea en estado implícito un acercamiento de este tipo, pero no había una base conceptual lo suficientemente clara que permitiera explicar la naturaleza y desarrollo de un trabajo de este tipo.

Sin embargo, se logró recoger una cantidad suficiente de información, sobre todo de algunas fuentes bibliográficas y, en menor medida, de fuentes electrónicas, lo cual facilita su explicación.

De manera inicial, se define este trabajo como un estudio de carácter exploratorio, dado que dicho acercamiento metodológico permite precisarlo e identificarlo mejor (Cazau, 2002), por la naturaleza del problema. En primer término, hay que mencionar que no se hallaron estudios o análisis relacionados con el uso del inglés en la maestría en pedagogía.<sup>1</sup> En segundo, debe señalarse que la finalidad del trabajo es revelar el significado de las formas particulares del empleo de textos en inglés mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos comunes en situaciones típicas (Carr y Kemmis, 1988:105). Todo lo anterior indujo en este acercamiento exploratorio un sesgo interpretativo, que se delinea más adelante.

Los estudios exploratorios son preponderantes en áreas o disciplinas en las que las problemáticas no están lo suficientemente desarrolladas; en este sentido, el investigador tiene como propósito "ganar familiaridad" con la situación antes de formular su problema de manera específica. Los estudios exploratorios son necesarios para la precisión o el examen de profundidad de algunos de los supuestos de la teoría, la construcción de esquemas clasificatorios provisionales, identificación de algún modelo aún no formulado de forma explícita o la generación de algunas hipótesis que luego se someten a prueba con algún

---

<sup>1</sup> "un estudio exploratorio es muy útil cuando el fenómeno en cuestión no ha sido estudiado o se carece de información acerca de cómo se da (un fenómeno), en una población específica {en este caso escuela, zona escolar, sector o delegación} (Tlaseca 1982:15).

diseño explicativo. Es conveniente repetir que el investigador siempre opera con alguna clase de "teoría" sobre la naturaleza del fenómeno o la situación (Padua 1979:31).

Selltiz menciona que un estudio exploratorio puede tener, no obstante, otras funciones, entre ellas las siguientes: aumentar la familiaridad del investigador con el fenómeno que desea investigar por medio de un estudio subsiguiente y más estructurado, o bien con el marco en el que proyecta llevar a cabo tal estudio; aclarar conceptos; establecer prioridades para ulteriores investigaciones; reunir información acerca de posibilidades prácticas para realizar investigaciones en marcos de vida actual; y proporcionar un censo de problemas considerados como urgentes por personas que trabajan en un determinado campo de relaciones sociales (Selltiz, 1980:134).

Asimismo, Tlaseca y García indican que un estudio exploratorio es un primer acercamiento sistemático al fenómeno y tiene como finalidad aclarar conceptos y definir sus límites y relaciones con otros fenómenos. Además, el estudio sugiere pautas y referencias para investigaciones posteriores más amplias; no pretende precisamente inferir conclusiones acerca del fenómeno estudiado, sino más bien suministrar ideas relevantes y abrir el panorama que permita estudiarlo con mayor profundidad (Tlaseca y García 1982:15-16).

Hernández (1991) menciona que los estudios exploratorios se asemejan a realizar un viaje hacia un sitio desconocido, del cual no se ha visto ningún documental ni leído ningún libro, tan sólo se conocen de él algunos comentarios aislados.

Este trabajo se conoce como exploratorio porque su valor radica precisamente en establecer una familiarización con una cuestión relativamente desconocida, en este caso particular la utilización del inglés y su uso dentro de las aulas. Es exploratorio también porque analiza la forma en que los actores participantes ven y utilizan este idioma dentro de sus saberes; la manera en que puede transitarse hacia una internacionalización en todo su concepto, partiendo como primer paso de la lectura de textos; y el modo en que el uso del idioma es una herramienta necesaria para los procesos de formación de los alumnos. En suma, pretende ser un paso hacia una investigación más minuciosa en el campo.

Sampieri (1991) dice a este respecto:

Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio (...) o establecen el tono de investigaciones más elaboradas o rigurosas. *Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología* [cursivas del maestrante] y requieren de gran paciencia, serenidad y paciencia del investigador.

El análisis en la investigación exploratoria se fundamenta, en esencia, en la abstracción y la generalización. La abstracción significa que se traducen las observaciones empíricas, las medidas, etc., en conceptos; la generalización presupone la disposición del material de tal modo que se aparte de personas u ocurrencias esporádicas y se centre en esas estructuras que sean comunes a todos o la mayor parte de los casos.

Un propósito de la investigación exploratoria descriptiva es inferir una estructura a partir del material de la fuente, que en el mejor caso se puede formar en un modelo general que gobierna todas las observaciones y no se sabe anterior (por la definición de estudio exploratorio). Encontrar la estructura desconocida puede requerir alguna innovación creativa, ya que incluso con los métodos de análisis más modernos no pueden reconocerse de inmediato las estructuras encubiertas de datos, aunque el interés principal sea examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Sampieri, 1991:115).

Antes que concentrarse en observaciones particulares, la estrategia de investigación consiste en buscar una mayor dispersión posible en las observaciones. Por lo tanto, una de las principales tareas que tiene ante sí esta investigación es identificar cuál es la mecánica inherente del uso del inglés entre los actores de la maestría;<sup>2</sup> de esta forma es posible generar los espacios de reflexión necesarios.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Lo que sí requieren los estudios exploratorios es una actitud crítica y abierta que vincule la experiencia en el campo educativo con el conocimiento del fenómeno estudiado (Tlaseca y García, 1982:17).

<sup>3</sup> “la tarea de la investigación interpretativa (...) radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social” (Erickson, 1987:221).

Selltiz asevera que la investigación exploratoria es necesaria par obtener la experiencia que será de utilidad para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva (Selltiz, 1980:134), sin perder nunca de vista que uno de los principales fines del estudio exploratorio es la producción de conocimientos relevantes que permitan la *construcción de problemas e hipótesis sólidas y fundamentales* (Tlaseca y García, 1982:16).

Tlaseca y García subrayan también que el estudio exploratorio, aunque es sistemático en sus procedimientos, debe también ser flexible porque ello permite *captar* detalles relevantes para *entender* y aventurar explicaciones tentativas, además de que es necesario intentar *mirar más allá de nuestros ojos* (Tlaseca y García, 1982:16); por consiguiente, puede considerarse también como una etapa inicial en un proceso continuo de investigación (Selltiz, 1980:135).

En este punto antes citado, cabe destacar la naturaleza interpretativa que posee este estudio. Carr y Kemmis (1988:105) afirman que el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las *formas particulares* de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que *rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas*. Esto es así porque existen elementos característicos entre los actores participantes de este problema en los cuales hay reglas no escritas, acuerdos tácitos acerca de qué, cómo, por qué y para qué del uso de textos extranjeros dentro del tratamiento otorgado a estos dentro de la maestría, su incidencia en la internacionalización de ella, así como su relevancia en los procesos de formación de los alumnos que cursan la maestría.<sup>4</sup>

Este enfoque exploratorio-interpretativo se basa en el modelo ecológico de Doyle (citado por Pérez Gómez:1989); en este modelo, el eje directriz de la vida académica (donde tiene

---

<sup>4</sup> “La escuela, bajo su dimensión cotidiana, aparece como el espacio históricamente definido en el que se llevan a cabo prácticas relativas al quehacer educativo; se dan relaciones entre actores y se producen procesos específicos y diferenciales. Es el espacio concreto donde los hombres y mujeres se manifiestan diariamente: actúan, se relacionan, piensan, etcétera.” (Calvo, 1992: 21).

lugar la práctica del inglés) se observa en las estructuras de las tareas llevadas a cabo en ella, realizadas siempre en un contexto de interacción ambiguo, simple y desigual. En este planteamiento, un proceso de negociación resuelto de manera ajustada genera un clima ecológico relativamente estable que ayuda a navegar en la vida del aula.

### **3.5 Universo de estudio y estrategia de recolección de datos**

Con base en estos planteamientos, y con el fin de contar con un acercamiento mayor para el problema de estudio, se aplicaron primeramente cuestionarios a la población estudiantil de la maestría con preguntas específicas acerca de la problemática. Más adelante se aplicó una entrevista en forma de cuestionarios a profesores y autoridades, lo cual permitió establecer la categorización analítica del problema,<sup>5</sup> ya que cada actor tenía un peso específico en cuanto al uso del inglés; empero, entre todos proporcionan un trato característico y definitorio a éste, aunque la tarea es la de definir su naturaleza y los mecanismos que lo rigen.

El primer actor abordado fue la institución, a través de la documentación normativa de la maestría. El análisis de los documentos y programas vigentes y aplicables dentro de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón<sup>6</sup> suministraron una visión de conjunto (desde los planos normativo, discursivo y teórico) del uso de textos en inglés, su importancia como factor en la investigación y su posible internacionalización; de igual modo, hay que considerarlo como elemento clave en los procesos de formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía.

---

<sup>5</sup> Los instrumentos que se utilicen para recolectar información en este tipo de estudios (exploratorios) deben ser capaces de captar lo más que sea posible de las relaciones, aspectos, detalles y estructura del proceso educativo en estudio. Es posible realizar este tipo de estudios en el aula, en la escuela, en la zona escolar, en el sector, o en la delegación estatal dado que: a) no requieren el uso de un equipo de trabajo numeroso ni el despliegue de cuantiosos recursos económicos. b) no suponen un gran conocimiento teórico y técnico del proceso de investigación. c) los conocimientos teóricos y técnicos necesarios para la realización no son complejos ni difíciles de aprender (Tlaseca y García, 1982:15).

<sup>6</sup> Los documentos normativos institucionales son prácticamente 4:

1. el programa de la maestría y doctorado en pedagogía.
2. el reglamento general de estudios de posgrado.
3. el proyecto de programa de maestría y doctorado en pedagogía.
4. el programa de fortalecimiento del posgrado de la UNAM.

En cuanto a los elementos humanos implicados en este marco institucional, se tomó en cuenta a los coordinadores del área de la maestría y de inglés del centro de lenguas. En el caso de la maestría se consultó de manera específica a la coordinadora de la maestría en pedagogía y, en el caso del centro de lenguas, al coordinador del área de inglés.<sup>7</sup>

En ambos casos se buscó delinear su perspectiva y recoger datos relacionados con el problema de estudio; en particular, interesaba conocer tres cuestiones en relación con la problemática estudiada:

- ¿Por qué se cambió la lectura de textos de requisito de egreso durante el programa anterior a requisito de ingreso en el programa actual?
- ¿Qué acciones se han llevado a cabo de forma específica para fomentar el uso de textos extranjeros?
- ¿Existe alguna coordinación con el CLE para promover el uso de textos extranjeros, en especial el inglés?

No menos importante era perfilar la perspectiva que tienen los catedráticos acerca de la lectura de textos en inglés, ya que éstos son sujetos claves en la investigación y la formación de los alumnos; ellos son los que determinan, independientemente de los contenidos curriculares, el uso del inglés dentro de los diferentes seminarios. Para ello se elaboró una entrevista estructurada con preguntas específicas que tenían respuestas libres, ante la imposibilidad de efectuar una entrevista más elaborada, y se aplicó a 19 de un total de 24 profesores que componen la maestría.

Se buscó reconocer cuál era la opinión de los maestros en cuanto al uso de los alumnos (y de los mismos catedráticos) de textos en inglés, aunque también la intención de los cuestionamientos era conocer su experiencia, además de precisar la trascendencia que tiene para estos actores en particular la visión de una maestría, al mismo tiempo como receptáculo

---

<sup>7</sup> "en la entrevista (...) el entrevistador desea *obtener información* sobre determinado problema y (...) podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc (...) puede incluso, que en ocasiones sólo desee conocer *como otros*-los participantes en la situación o contexto analizado-*ven el problema*". Rodríguez Gómez, Gregorio. *Metodología de la Investigación Cualitativa*, p.168.

y generador de ideas frescas e innovadoras en un plano más allá de las fronteras, y como un factor básico en la formación de pedagogos a este nivel. Por último, se pretendía escuchar sus propuestas y obtener una lectura de la prioridad que tiene para ellos esta capacidad:

- ¿Qué piensa sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?
- ¿Usa textos en inglés en sus seminarios?
- ¿Qué es lo que recomendaría usted para promover el empleo de los textos en inglés en su seminario?
- ¿Qué es lo que recomendaría usted para difundir la utilización de los textos en inglés en la maestría?

Otro actor esencial para este estudio lo constituyeron los alumnos, que son los destinatarios finales de los programas y en consecuencia los que asumen la cultura académica preponderante y los usuarios potenciales de textos en inglés.

De los 41 alumnos de la maestría que estaban en proceso de formación en el semestre 2003-I, como se muestra en el cuadro 1, se logró entrevistar a su gran mayoría, con lo cual se obtuvo la información necesaria para el desarrollo de la investigación. Esta población abarca desde la tercera hasta la quinta generación de alumnos (cuadro 3).

### **Cuadro 3: Alumnos encuestados de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón**

Total alumnos maestría	41	Porcentaje
Alumnos encuestados	29	70.74 %
Alumnos no encuestados	12	29.26

Estos alumnos proceden de diversas áreas de formación profesional; destacan en especial los egresados de la carrera de pedagogía (7 alumnos), el área de ingeniería en sus distintas especialidades (6 alumnos), educación, es decir, maestros de educación básica, bachillerato,

etc., así como egresados de la Normal Superior (7 alumnos), periodismo (3 alumnos), un geógrafo, un licenciado en humanidades, un médico cirujano, un egresado de psicología y una alumna con la especialidad de química. Por regla general, todos ellos ya habían tomado cursos de comprensión de escritos en lengua extranjera, dado que los planes de estudio de licenciatura establecen como requisito obligatorio la acreditación a nivel de comprensión de lectura de una lengua y, en consecuencia, ya tenían un uso (que no dominio) con bibliografía en inglés en sus distintas modalidades. Además, varios de estos alumnos poseían de forma adicional otros estudios (diplomados, especializaciones y posgrados) en los que la obligatoriedad de la posesión de un idioma extranjero a nivel de comprensión de textos también está presente.

A ellos se les aplicó un cuestionario de análisis del contenido<sup>8</sup> con objeto de conocer también su visión y perspectivas respecto de éste y obtener al mismo tiempo una lectura confiable acerca del dominio que los alumnos tienen en cuanto a la comprensión de un texto en inglés.<sup>9</sup>

Dicho cuestionario está estructurado en cuatro partes:

En la primera parte se solicitaron los datos generales de ubicación del sujeto encuestado, de tal forma que fuera posible saber si había cursos de comprensión de lectura o posesión general de inglés previos (que tienen relación con todas las habilidades comunicativas):

- ¿Cuál es tu formación académica?

---

<sup>8</sup> "el cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado...esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica *exploratoria*, no en profundidad...se emplea cuando no se cuenta con mucho tiempo para entrevistar a varios sujetos...la forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad.

Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco conceptual. El tipo de respuestas que obtiene son explicables desde ese mismo esquema conceptual" (Rodríguez Gómez, Gregorio, 1996:186).

<sup>9</sup> " Habitualmente los cuestionarios son standard, o sea, a todos los informantes se les hacen las mismas preguntas y en el mismo orden, bajo la misma consigna. Estos cuestionarios podrán ser cerrados, cuando el sujeto simplemente debe optar entre varias respuestas posibles fijadas de antemano o abiertos, donde la persona contesta libremente lo que se le ocurre". Cazau, Pablo. "la Investigación exploratoria" en *Guía de metodología de la Investigación* p.1

- ¿Qué otros estudios realizaste?

En la segunda parte se incluían las preguntas generales acerca de la problemática del uso del inglés en la comprensión de textos extranjeros escritos en lengua inglesa. Se analiza lo que ellos consideran su nivel de competencia en la lectura de textos, su contacto con fuentes en este idioma dentro de su estadía en la maestría, la utilización de estas fuentes en la elaboración de su trabajos académicos, su conocimiento acerca de la normatividad que exige la posesión a nivel de comprensión de lectura que exige el reglamento, además de saber si tomaban el curso de comprensión de textos que ofrecía la maestría.<sup>10</sup>

- ¿Posees conocimientos de inglés?
- Si contestaste afirmativamente la pregunta anterior ¿a qué nivel de inglés te encuentras actualmente?
- ¿Cómo consideras tu nivel de comprensión de lectura de textos en inglés?
- ¿Lees textos en inglés?
- ¿Has tenido que consultar fuentes escritas en inglés en los estudios de la maestría?
- Dentro de la bibliografía básica de las materias que estás cursando, ¿hay algún libro, capítulo, o artículo redactado en inglés?
- En la elaboración de tu tesis, ¿cuantos libros o textos en inglés has consultado?
- ¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado y su relación con el requisito de comprensión de textos en inglés?
- ¿Tienes la constancia de comprensión de textos?
- ¿Estás tomando el curso de comprensión de textos?

En la tercera parte se formularon diversas preguntas a los encuestados en función de su contacto con fuentes en inglés, así como sus experiencias en relación con el uso de textos. De ellas se obtuvo una visión cercana y personal acerca del requisitos de lectura de textos

---

<sup>10</sup> Esta pregunta la incluí en el cuestionario porque en los inicios de la investigación fue cuando apareció la convocatoria para el mencionado curso y me intrigó ver que por un lado al inscribirse se exigía tener ya la constancia de comprensión de textos y por el otro ver que las autoridades del posgrado ofrecían dicho curso para obviamente aprobar el requisito.

en inglés y se recogieron sugerencias para fomentar este uso. Se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de textos en inglés has leído desde que ingresaste a la maestría?
- ¿Qué recomendarías para que se fomente la utilización de textos en inglés en la maestría?

La cuarta parte del cuestionario consistió en la aplicación de una prueba diagnóstica que permitiría saber de manera fehaciente si efectivamente se tenía la habilidad de comprender un texto en inglés, ya que aunque se les preguntó cómo consideraban su dominio en la comprensión de los documentos era necesario comprobar el nivel de competencia comunicativa de éstos en su uso. Dicha prueba fue la traducción de un párrafo en inglés acerca de la Educación Liberadora de Paulo Freire. El objetivo era proporcionarles a los alumnos un tema que no fuera ajeno a su área de conocimientos; en realidad, dicho párrafo versaba sobre los campos relativos a las áreas de competencia de los estudiantes, pues era un tema directamente relacionado con la cuestión pedagógica; así, de algún modo u otro, la mayoría de los estudiantes, ya sea por referencia o por lecturas directas a este autor, tenían ya un conocimiento previo.

Como parte de este proceso de indagación se asistió, en calidad de oyente, al curso de comprensión de textos en inglés que ofrecía la unidad de posgrado de la ENEP Aragón para los estudiantes de las diferentes maestrías. La finalidad era obtener los datos siguientes:

- ¿Por qué se ofrecía dicho curso?
- ¿A quienes iba en verdad dirigido este curso?
- ¿Cuál era su metodología de enseñanza?
- ¿Cuál era el material utilizado en las sesiones?
- ¿Cuál era su duración?

Una vez obtenidos los resultados que arrojaron los instrumentos de investigación antes descritos, se los analizó de acuerdo con cada una de las categorías de análisis y con ello se mostró primero la condición deseable y lo explícito del uso de textos plasmado en los

diferentes programas así como en las entrevistas hechas. Después se observó la condición objetiva e implícita de los hechos en los que se muestra la realidad imperante, para finalizar con las conclusiones que se obtuvieron a raíz de estos resultados.

## IV

### SITUACIÓN ACTUAL DEL USO DEL INGLÉS EN LA MAESTRÍA

Este capítulo presenta una lectura de la realidad en relación con la situación que guarda el requisito de lectura de textos del idioma inglés en la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón. A continuación se analiza e interpreta la información recopilada, tanto la que procede de la consulta directa de las fuentes documentales disponibles relacionadas con el tema, como la obtenida por medio de diferentes instrumentos aplicados a los sujetos participantes en esta problemática, esto es, los profesores y alumnos, sin olvidar a la institución misma. Se muestra una visión de conjunto a partir de las perspectivas que ellos tienen y que están delineadas en sus respuestas, las cuales giran en torno de un factor: cómo viven la problemática del uso de textos en lengua inglesa.

El trabajo expone en primera instancia la normatividad existente en referencia al requisito de comprensión de textos; luego se analizan las opiniones vertidas por los catedráticos y se cotejan los resultados arrojados por los alumnos, para terminar con la formulación de las conclusiones basadas en los análisis anteriores.

#### 4.1 La cuestión institucional

Son diversos los elementos de la base institucional que se vinculan de forma directa, a través de distintas acciones, con el requisito de comprensión de textos dentro del posgrado de pedagogía:

- La normatividad vigente, descrita por ejemplo en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, el Programa de la Maestría y Doctorado de la UNAM<sup>1</sup> y el Programa de Fortalecimiento del Posgrado de la UNAM 2002-2006.

---

<sup>1</sup> El programa de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón tiene una concepción de corte Toyotista, es decir, un programa que de acuerdo con Torres (1994: 22-27) responde a una concepción empresarial con nociones de calidad total y

- Las coordinaciones de Pedagogía y el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la ENEP Aragón.

La comprensión de textos está incluida de manera específica en los requisitos de ingreso a la maestría,<sup>2</sup> en ellos se les exige a los alumnos la disposición, en términos de una competencia comunicativa, de herramientas para el uso de textos,<sup>3</sup> algo que forma parte de los objetivos del Plan de Estudios de la Maestría del Programa de Maestría y Doctorado (UNAM, 1999:31). En este documento se menciona que debe proporcionarse a los estudiantes los elementos necesarios para inducirlos al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área (inciso "c", Objetivos del Plan de Estudios. Plan de Estudios de la Maestría, UNAM, 1999). Los aspirantes pueden presentar un examen a partir de cinco posibles lenguas: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.<sup>4</sup>

En cuanto al aspecto de la internacionalización, éste se menciona en el Programa para la Internacionalización del Posgrado UNAM 2002-2006; en ese programa se especifican las acciones que deben tomarse.<sup>5</sup>

eficiencia, dado que se manejan conceptos como flexibilidad, interdisciplinariedad, etc. y en donde la calidad de la educación es imposible sin el compromiso de los docentes.

<sup>2</sup> "para estudiantes de habla hispana:

\* comprensión de lectura de un idioma diferente al español "(inciso "c" párrafo primero, artículo 7 del Reglamento de Inscripción a Estudios de Posgrado)

<sup>3</sup> "en la Maestría en Enseñanza Superior se pedían dos idiomas como requisito de egreso. Se daba oportunidad a que durante todo el curso, todos los cuatro semestres los alumnos fueran estudiando el idioma. Al hacer la revisión de estudios y hacer el cambio de plan de estudios decidió el comité que era importante que el alumno ya supiera por lo menos un idioma ya no digamos dos, por lo menos que tuviera la comprensión de un idioma, para que así mismo durante el proceso de formación de la maestría utilizar esos conocimientos para tener acceso a textos en lengua de otros, y es con el fin de que ellos puedan prepararse en textos en idiomas extranjeros" (Entr. Ca. Mtra. Pa.EA).

<sup>4</sup> "la aplicación de exámenes de comprensión a los aspirantes (se hace) por un acuerdo que hicimos con el Coordinador del Centro de Lenguas Extranjeras, ( y que ) se los hace de manera muy rápida, ya que en una semana ellos tienen el resultado de los exámenes de comprensión..." (Entr. Ca. Mtra. Pa.EA).

<sup>5</sup>

- promover y difundir los programas de posgrado de la UNAM.
- en el ámbito internacional articular los componentes del SUP para que respondan en forma integrada al proceso de internacionalización.
- favorecer la participación de profesores y/o investigadores de IES del extranjero en los programas de la UNAM, mediante la oferta de cátedras patrimoniales.
- incrementar el intercambio y la movilidad de la comunidad académica del posgrado mediante el establecimiento de convenios específicos con instituciones internacionales.
- Difundir dentro de la comunidad universitaria los logros, servicios e impacto de los convenios de colaboración internacional del posgrado.

Sin embargo, el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía reconoce que los alumnos tienen problemas con la cuestión de los idiomas extranjeros.<sup>6</sup> Para la resolución de este asunto, y con la finalidad de alcanzar los objetivos del programa, se creó un curso intensivo de cuatro meses de comprensión de lectura del idioma inglés dirigido de manera específica a los aspirantes del posgrado en general de la ENEP Aragón.

Cabe señalar que en el momento que apareció la convocatoria para dicho curso, no estaba claro si éste estaba dirigido sólo a los aspirantes o también a los estudiantes que aceptados al programa,<sup>7</sup> además de que en la convocatoria de ingreso al posgrado en ningún momento apareció la oferta de este programa alternativo de acreditación, que luego se publicó una vez comenzado el semestre.

Según el docente que impartió el curso, los alumnos no tienen confianza en las capacidades que adquieren y por consiguiente no le dan la importancia debida, además de que quienes lo toman lo hacen por la obligación de acreditar el requisito.

En opinión del coordinador de inglés del CLE, es necesario que no sólo se satisfaga el requisito mediante la acreditación del examen o del curso, sino que esta habilidad no deje de desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la estancia en el programa.<sup>8</sup>

- 
- Propiciar el alcance internacional de los programas de posgrado de la UNAM, a través de modalidades como la educación a distancia.

<sup>6</sup> En la Maestría en Enseñanza Superior, que fue la predecesora de la actual Maestría en Pedagogía, se mencionaba que "en algunos casos (se adeuda) unó de los idiomas extranjeros que se pide como requisito de egreso". *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*.p.22.

<sup>7</sup> "fundamentalmente se les ha apoyado a los aspirantes (ya) que vemos que hay una grave carencia, la mayoría de aspirantes que vienen, vienen sin el idioma y se les ha tratado de apoyar implementando seminarios, cursos de textos en inglés para el posgrado, que anteriormente lo tomaban algunos estudiantes del posgrado y ahora lo toman sólo aspirantes al posgrado" (Entr. Ca. Mtra. Pa.EA.).

<sup>8</sup> "todo mundo acredita inglés para requisito de ingreso pero en realidad no toda la gente desarrolla la habilidad de leer textos en inglés porque una cosa es acreditar un examen, pero otra cosa es tener la habilidad de leer y enfrentarse a textos en inglés para poder desarrollar sus actividades de investigación" (Entr. Cr. Is. CL. EA).

En este punto Gibbons (1998:49-52) señala lo siguiente:

Un como punto de partida posible es la asociación entre universidades, la promoción de intercambios internacionales de estudiantes del posgrado y el establecimiento de vínculos más estrechos con la sociedad, y en particular con la industria.

Si consideramos los resultados mostrados más adelante en este capítulo, la opinión de dicho profesor no está alejada de la realidad, toda vez que la acreditación del idioma inglés en la comprensión de textos es en realidad sólo un requisito de trámite; además, su utilidad como herramienta constante de uso para el proceso de formación de los alumnos, y como un posible detonante de internacionalización de este posgrado, desaparece en vista de las prácticas cotidianas de la maestría.<sup>9</sup>

Si consideramos la bibliografía que aparece en el programa de maestría, se advierte que existe un peso determinante y específico para la lectura de textos en español; más aún, si nos atenemos a los conceptos de internacionalización, el predominio que tiene el inglés en este contexto y los proyectos que la propia UNAM tiene para la internacionalización del posgrado en general, la maestría en pedagogía ha asimilado apenas este concepto, ya que en el proyecto del Programa de Maestría y Doctorado existe un considerable peso de materiales bibliográficos y hemerográficos en español y una mínima parte de esta bibliografía la constituyen documentos en inglés. Esto puede ser lógico y explicable si contextualizamos este hecho dentro de la cultura académica prevaleciente<sup>10</sup> y que desde luego incide en los procesos de formación de los alumnos (cuadro 4).

---

<sup>9</sup> "no hay una política específica desde la coordinación para pedirles a los profesores que implementen textos, ésa es la verdad, no hay ése lineamiento, digamos, dado que se respeta la libertad de cátedra. Desde luego el profesor elige los temas que trata dentro de los lineamientos que marca el programa y la currícula de la maestría, ellos deciden las lecturas que implementan y las lecturas que sean en el idioma o en idiomas extranjeros, por lo tanto ahí no hay una digamos dictaminación por parte de nosotros o de parte de las autoridades para que los profesores emitan" (Entr. Ca. Mtra. Pa. EA.).

<sup>10</sup> La Cultura Académica, es, según Pérez Gómez (1998:253), " la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela : el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar".

#### **Cuadro 4. Asignaturas y bibliografía en inglés**

Núm. de asignaturas del programa de maestría	49	Porcentaje
Bibliografía básica (núm. de títulos)	798	100%
Bibliografía en español (núm. de títulos)	749	93.85%
Bibliografía en inglés (núm. de títulos)	49	<b>6.15%</b>

Otro indicador de la dependencia casi exclusiva de textos en el idioma materno es el hecho de que casi el 40% (310 títulos de la bibliografía de los diversos seminarios) de los títulos en español corresponde a traducciones de distintos idiomas (sobre todo inglés y francés) vertidas al español. Es por esa razón que el uso de la bibliografía en otros idiomas provoca una serie de reacciones diversas en los alumnos, los cuales tienen que recurrir a estrategias de supervivencia cuando deben remitirse a éstos.

Esta situación se explica por qué existe una actitud específica<sup>11</sup> para la práctica y el uso de textos en inglés dentro de la cotidianidad académica de la maestría; pueden reconocerse diversas rutinas ya establecidas, más bien propensas a persistir (Berger y Luckmann, 2001:81), que tienen un carácter conservador,<sup>12</sup> además de que existe una legitimación en cuanto a los usos y prácticas de éste en el interior de las aulas (Berger y Luckmann 2001:122). Hay por tanto una ideología inherente a tales hábitos y, que como se verá más adelante, se evidencia al momento de generar conocimiento.

A este respecto señala Carrizales (1985:21):

---

<sup>11</sup> Ver apartados 4.2 y 4.3

<sup>12</sup> "Como institución social la escuela defiende el equilibrio conseguido por sus miembros, alimenta la tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia". Pérez Gómez, Angel. *La Escuela como encrucijada de culturas. Investigación en la Escuela*. No.26. 1995.p. 18.

La ideología tiende a deformar el conocimiento de la realidad. La ideología comprendida como falsa conciencia está integrada por mitos, utopías y dogmas; estos conceptos no sólo son deformantes de la realidad en el sentido cognoscitivo, sino que, en la medida en que se apropian de las mentes de hombres reales, se transforman en relaciones sociales y por ende, en comportamientos.

## 4.2 Los maestros

Como grupo social, los catedráticos de esta maestría tienen rasgos únicos que los distinguen y que están definidos por una serie de reglas y códigos implícitos y explícitos. Éstos, a su vez, determinan los comportamientos, actitudes, formación, etc., que se desarrollan en las prácticas escolares.<sup>13</sup> Ya en el capítulo 1 se observó el peso que representan los saberes en la práctica profesional de los docentes y la relación que directamente tienen para su uso.

En este sentido, Pérez (1998:162) apunta lo siguiente:

...podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional. La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.

A su vez, la cultura docente se especifica en todas las actividades inherentes a dichas prácticas (Pérez, 1998:163). De igual modo, debe tomarse en cuenta toda la carga de significados y formación que tiene cada uno de los maestros y que refleja fielmente las prácticas docentes que desarrollan éstos. Asimismo, debe considerarse el contexto cultural en torno del cual se desenvuelven los profesores, algo que no es otra cosa que "aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad" (Eduard B. Tylor citado por Pérez, p. 13). A partir de esta definición puede delinearse el uso

---

<sup>13</sup> ...los profesores de las universidades públicas...en su mayoría son de tiempo parcial (donde) los determinantes del estado son más tenuous, no sólo por la existencia del principio de libertad de cátedra e investigación, sino porque en la práctica cotidiana hay mucho menos control administrativo sobre las tareas de los profesores (...) tienen en realidad menos cargas y presiones que los maestros (de educación básica), por sus condiciones generales de trabajo, percepciones, reconocimiento social y calificaciones profesionales, pero por encima de eso, porque la mayoría no se dedica profesionalmente a la enseñanza (...) comúnmente no ejercen trato directo con los padres de familia y (...) se puede afirmar que no les interesa tenerla. Las relaciones con los alumnos, las más de las veces son frías y tienden a ser impersonales (...) las demandas de los estudiantes hacia los profesores son diversas pero, por regla general, se dirigen a las autoridades de la institución (...) no hay documentación congruente que indique que los estudiantes pidan a los profesores que sean mejores, que pongan mayor empeño en las clases, en fin, que hagan lo suyo para aumentar la calidad de la educación. Paradójicamente, parece que la tendencia pesada es en el sentido opuesto (Ornelas, 1995: 141-142).

que se le da a los textos de lengua extranjera, lo cual tiene como consecuencia la existencia de una cultura académica de la actividad docente.

La cultura académica forma un entramado complejo en el cual interactúan los intereses, la formación, los usos y las costumbres que integran una realidad; de ella, los actores que se desenvuelven en su interior difícilmente pueden sustraerse. Esta cultura escolar puede, en mi opinión, convertirse tanto en un lastre como en un motor de progreso que lleve al avance y la búsqueda de nuevos y diferentes conocimientos y formas de pensar, hacer y crear conocimientos nuevos e innovadores.

Hargreaves (citado por Pérez Gómez Angel, p. 165) distingue dos dimensiones en la cultura académica, que son el contenido y la forma. El primero, menciona el autor, lo forman los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos sustantivos compartidos por un grupo de docentes o por una comunidad profesional más amplia; en cambio, la segunda define las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes.

En el contexto de toda esta compleja red de significados, son los catedráticos los que principalmente han conferido al requisito de la lectura de textos una connotación que permea toda la maestría. Dicha connotación obedece a una serie de reglas no escritas que de manera tácita aceptan los estudiantes<sup>14</sup> y que, al mismo tiempo, son parte clave para la práctica de esta actividad dentro de las aulas. Rockwell señala a este respecto:

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten la "cultura de la sociedad" ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales... otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos (Rockwell 1997: s/p).

---

<sup>14</sup> "Al tratar sus objetivos e intereses dentro de los campos de interacción, los individuos se basan típicamente en *reglas y convenciones* de diversos tipos. Tales reglas y convenciones pueden ser preceptos explícitos y bien formulados, como en el caso de las reglas escritas que guían el comportamiento de los individuos en una oficina o fábrica...en gran medida, las reglas y convenciones que guían gran parte de las acciones e interacciones de la vida social son implícitas, formales e imprecisas, y no están formuladas". Thompson, John B. *Ideología y Cultura Moderna*, p.163.

Por lo tanto, el requisito del inglés pasa de una cuestión formal, es decir, la normatividad vigente y lo que dicen autoridades y especialistas, a la práctica, esto es, cuando el requisito se observa en el plano de los hechos.

El uso del inglés y su dominio (*competencia comunicativa* en términos lingüísticos<sup>15</sup>) en relación con la comprensión de textos es algo que los profesores consideran esencial.

Ninguno de los entrevistados pone en entredicho la importancia que posee esta capacidad para las prácticas académicas dentro de la maestría, sobre todo en consonancia con los nuevos contextos de la globalización e internacionalización de las IES. No ofrece ninguna duda que el individuo con capacidad probada para leer textos especializados en lengua inglesa tendrá mejor información y, en consecuencia, estará un paso adelante respecto de los conocimientos recientes y novedosos. Véase las siguientes opiniones:

**Profesor E:** *Es básico, es fundamental, es imprescindible (...) creo que el 80% de las herramientas de análisis teórico-metodológico se encuentra principalmente en inglés (...) es indispensable que los alumnos por lo menos sepan leer inglés bien.*

**Profesor D:** *Si no poseemos un idioma extranjero a nivel de maestría nos perdemos mucho del planteamiento original de los pensadores, pero más del inglés en particular (...) y si no se tiene el conocimiento de idiomas se queda uno con una parte del conocimiento a expensas de traductores y editorialistas. Entonces queremos tener acceso al conocimiento, al avance, todos los medios exigen inglés, y el conocimiento avanzado no escapa al planteamiento.*

En el terreno de la práctica, algunos profesores efectivamente utilizan textos en inglés como parte de su actividad docente dentro de sus seminarios, pero las respuestas son en

---

<sup>15</sup> La competencia comunicativa es según el Diccionario Longman (1992) es "The ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences but also know when and where to use these sentences to whom.(es la habilidad no solo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua para formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también saber cuándo y donde usar estas oraciones y con quién (*traducción del maestrante*)).

verdad variables, tanto en uso como en frecuencia. Esto sugiere en primera instancia la ausencia de una sistematicidad y cotidianeidad en relación con el empleo de esos documentos. Otro indicador que se infiere de estas respuestas es que los propios profesores *carecerían* de las herramientas necesarias para analizar un texto en inglés<sup>16</sup>.

En este punto Ortiz (1980) señala:

Quando los maestros hablan del significado de su tarea, se expresan de manera retórica y, desde luego, ésta no concuerda con la realidad en la que ellos viven. Sin embargo, ciertos símbolos y el lenguaje metafórico llegan a ser constituyentes esenciales de la concepción que los maestros tienen de lo que significa educar...

Veamos otras opiniones:

**Profesor H:** *Sí, textos en inglés y francés.*

**Profesor D:** *Sí, aunque no completos. Más bien algunas deducciones o publicaciones que ya los tienen sintetizados.*

**Profesor L:** *Desafortunadamente no he tenido la oportunidad de trabajar más que por ahí dos o tres textos que me he topado que no han sido traducidos al español.*<sup>17</sup>

Sin embargo, algunos profesores se rehusaron a usar lecturas en inglés y adujeron distintas razones para no hacerlo. La principal, según ellos, es la dificultad que representa para los alumnos puesto que éstos no cuentan (a juicio de los catedráticos) con las herramientas necesarias para poder comprenderlos. También señalan que, aun si se utilizan documentos redactados en otra lengua, los alumnos recurren en el curso a estrategias "de supervivencia" siempre que ello les valga aprobar el curso. Cabría preguntar si los profesores no esgrimen este argumento para ocultar su propia falta de capacidad en cuanto al dominio de un idioma.

---

<sup>16</sup> No se les preguntó específicamente a los maestros si sabían y/o podían comprender un texto en inglés, dado que esta pregunta cuestionaría directamente su capacidad docente y en consecuencia hubiese provocado una reacción desfavorable en el transcurso de la entrevista.

<sup>17</sup> Otro indicativo del uso del inglés es la frecuencia con la que se hace uso dentro de las aulas.

De nueva cuenta, Ortiz (1980) menciona en este punto:

Aparentemente las actitudes que los maestros toman frente a sus tareas diarias parecen ideológicas y la manera en que las expresan encierran situaciones sociales complicadas que no pueden ser calificadas como simples expresiones emotivas.

Vistas con atención, estas actitudes forman parte de una cultura institucional inmanente de la maestría. Así, los profesores dan por descontado, primero, que los alumnos simplemente *no pueden* afrontar textos en inglés y, segundo, se escudan en el axioma según el cual los maestros razonan del siguiente modo: "dado que en el conjunto académico donde yo trabajo *los otros* no usan textos en inglés, yo tampoco estoy obligado por circunstancia alguna a usarlos".

Continúan las respuestas a las encuestas:

**Profesora A:** *No, porque no los leerían los alumnos.*

**Profesor C:** *Generalmente no, porque la gente es floja para el inglés.*

**Profesora Q:** *Yo uso más textos españoles, de autores españoles. Sin embargo, los textos del área de pedagogía hay mas que nada en francés y español, aunque no se descartan los textos en inglés (pero) muy pocos maestros hacen uso de ellos.*

**Profesor P:** *En esta maestría, a diferencia de la facultad,<sup>18</sup> es que casi no se utilizan textos en inglés y no se utilizan textos en inglés porque la experiencia que yo tengo de ya más de cinco años aquí es que los estudiantes no saben inglés, y yo creo que si estamos hablando de maestría tendríamos que hablar de la necesidad forzosa de leer en inglés pero los intentos que yo he realizado es que terminan ellos pagando la traducción pero no terminan leyendo en inglés.*

Otro aspecto del que los catedráticos están conscientes es la inserción de la maestría en pedagogía en el plano internacional y su participación activa dentro de ella través de lecturas que, las más de las veces, están escritas en inglés; éstas les permiten mantenerse al día en cuanto a la generación de los nuevos conocimientos que aparecen a nivel global.

---

<sup>18</sup> Se refiere a la maestría en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Prosiguen las opiniones:

**Profesor I:** *El inglés es una necesidad hoy por hoy de vital importancia en este proceso de globalización o de internacionalización de la comunicación y habría que activar o redimensionar el uso del inglés en la maestría.*

**Profesor B:** *creo que el inglés queramos o no es una lengua digamos que prima por la hegemonía que tiene el mundo de habla inglesa en todo lo que es adelantos científicos, tecnológicos, técnicos y todo lo que sea ciencia (...) independientemente que sea una penetración sociocultural es una necesidad y debiera exigirse desde la formación básica.*

En esta dirección, McKellin (1996:141) apunta lo siguiente:

Internacionalizar el currículum es integrar la dimensión internacional en los contenidos, así como preparar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y, multicultural. El currículum internacionalizado tanto para los estudiantes locales como para los extranjeros.

A pesar de esto, los mismos catedráticos reconocen la ausencia de la práctica de la lectura de textos, por lo cual la adquisición de nuevos conocimientos ocurre de manera fragmentada o esporádica, o ambas cosas. En consecuencia, en relación con la inexistencia de un contexto internacional en las prácticas académicas de la maestría, algunas opiniones recogidas son las siguientes:

**Profesor M:** *Es una práctica que no se ha realizado realmente, que hasta donde yo tengo información es una práctica dejada. Nosotros como maestros no utilizamos textos en inglés y consecuentemente pues nuestros alumnos no tienen un ejercicio al respecto.*

**Profesora A:** *Los profesores nos hacemos aquí de la vista gorda respecto al idioma, no le hacemos mucho caso, no le damos importancia y lo hacemos a un lado y nos vamos.*

Si nos remitimos a Geertz (citado por Thompson, John B, Cap. III "El concepto de Cultura", p. 45), estas actitudes se explican por un patrón de significados incorporados a las formas entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.

Por último, hablan los catedráticos de la importancia que tiene la lectura de los textos en inglés como parte de una formación integral del alumnado, integrada en realidad a la construcción de especialistas, tanto en el área profesional como en la de investigación, e incluida en la actualidad en sus procesos de formación:

**Profesor H:** *El inglés en estos momentos es una lengua que tiene un impacto en diferentes contextos no solamente educativos sino también en lo económico (...) de forma que yo considero que es un elemento de formación muy importante y que todos deberíamos de poseer desde los niveles iniciales.*

**Profesora N:** *Yo creo que hablar del uso del inglés en la formación del posgrado es básico y es determinante para poder incorporarse a las demandas sociales actuales que hay sobre este nivel y para incrementar las capacidades de los estudiantes de maestría.*

Algunos profesores, pese a estar conscientes de que la lectura de textos en inglés es un elemento constante y presente en el proceso de formación de los alumnos de la maestría, no satisface los objetivos planteados en el Programa de Maestría y Doctorado:

**Profesor I:** *El inglés es una necesidad vital en términos de formación académica en la medida que un sinnúmero de publicaciones a nivel internacional se están publicando en ese idioma, que si bien es cierto que hay que reconocer que el proceso de formación en la maestría escasamente se ha tenido el uso del inglés, hay que reconocerlo...*

En cuanto a las sugerencias de los maestros, se puede advertir que el cambio y la mejora de la práctica no requieren sólo la comprensión intelectual de los agentes referidos, sino de manera fundamental su voluntad decidida de transformar las condiciones que conforman la cultura heredada (Pérez Gómez 1998:163).

Además, hay que tomar en cuenta que de la práctica surgiría una habituación y que ésta llevaría más adelante a una utilización real del inglés; de ese modo, la competencia comunicativa tanto de alumnos como de catedráticos sería una realidad.

Berger y Luckmann (1989:74) dicen lo siguiente:

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo y que *ipso facto* es aprendida como pauta por el que la ejecuta.

Así, los profesores proponen diversas y variadas soluciones en aras de fortalecer dichas prácticas dentro del posgrado. Pretenden generalizar el uso de textos redactados en lengua inglesa y hacer de él un hábito constante en el interior de sus aulas; con ello conseguirían por consiguiente insertar a los alumnos (y a los propios catedráticos) en una perspectiva internacional y fortalecer así los procesos de formación de los alumnos.

Una primera propuesta que formularon varios profesores en cuanto al uso de textos de las aulas es la necesidad de instituir a nivel institucional criterios y directrices para convertir la lectura de textos en inglés en una actividad cotidiana de la maestría, esto es, un recurso obligatorio que incluya contenidos, asignaturas o creación de cursos opcionales con textos en inglés. En relación con esto se obtuvieron las siguientes respuestas:

**Profesor T:** *En principio, el apoyo incondicional por parte de la institución por ofrecer cursos no nada más de comprensión de lector, sino cursos que incidan directamente y desde la perspectiva curricular, incluso que sea un respaldo institucional para poder apoyar a los alumnos en el curso en la asistencia de éstos y que no se convierta únicamente como*

*requisito para poder acreditar un grado y poder acreditar el ingreso a una maestría, que les ofrezcan cursos no nada más de comprensión.*

**Profesor D:** *Primero, una integración institucional, formal de la acreditación del idioma y objetos propios (...) que nos metiéramos a nuestros propios discursos en inglés. Eso implicaría que el CLE abriera una opción especializada para pedagogía y se tomaran dichos cursos pero con otra perspectiva.*

**Profesor H:** *De primera instancia incorporarlo en el currículo de manera formal no solamente la lectura que proporcione el asesor, el tutor, el profesor, sino incorporar actividades de búsqueda de información científica para que el estudiante vea que el manejo de una lengua distinta a la materna le abre también otras posibilidades, e intentar construir grupos y redes académicas que no necesariamente se limiten a la lengua materna, es decir, como una tarea de formación y de investigación nivel superior.*

También han propuesto que se trabaje de manera colegiada para que dicho uso se establezca de una manera coordinada y constante:

**Profesor I:** *Una integración docente. Es decir, ponernos de acuerdo en contenidos. Luego, buscar los temas actualizados, las corrientes, los campos emergentes, los actores, los protagonistas y luego de ahí localizar quiénes tienen preeminentemente el inglés como idioma cultural, y ya acercarse.*

**Profesor P:** *Yo creo que tendríamos que utilizar los cuerpos colegiados, los distintos profesores, también obligar a los estudiantes a leer en inglés porque si a veces uno lo hace en forma individual el estudiante piensa que es una forma de agresión más que un planteamiento del propio seminario y si hubiera una conformación colegiada, que de hecho ya se ha hablado de ella, pero que se llevara a cabo, entonces sería mucho más enriquecedor. Yo creo que la única manera de usar textos en inglés es que no solamente el maestro los utilice, sino que lo utilicen varios maestros.*

Otros catedráticos también se refirieron a la necesidad de un mayor compromiso a nivel personal con el estudio de fuentes en inglés, además de una mayor preparación y documentación en este terreno y una mayor incorporación de tales fuentes dentro de los seminarios. La finalidad es introducir a los alumnos de una manera paulatina pero consistente en el estudio de fuentes en inglés y, de esa manera, adquirir una perspectiva que superara las fronteras lingüísticas.

Los maestros se expresaron de esta forma:

**Profesora N:** *Un nivel de exigencia mayor para los mismos profesores, incluyéndome obviamente, como para los mismos alumnos. El hecho que se me dificulte el inglés en lo personal no significa que no pueda visualizar la importancia del mismo.*

**Profesor G:** *Que haya una buena comprensión del idioma por parte de todos los maestros. Segundo, eso nos obligaría a que entre los mismos académicos fomentáramos o recomendáramos el uso de textos de materias que son similares, y esto después pasárselo a los alumnos.*

**Profesor Q:** *que los maestros tuviéramos también esa formación de hacer la comprensión de las lecturas en inglés, ya que muchas veces no se cuenta con esa formación, entonces para exigir tenemos que saberlo.*

Para el empleo de textos en inglés dentro de los procesos de formación de los alumnos, los profesores mencionan, antes que nada, la importancia del dominio de los documentos escritos en lengua inglesa, así como la pertinencia de éstos dentro del contexto de los contenidos, que como parte de dicho proceso formativo resulta esencial. Se incluye aquí la utilización de las nuevas tecnologías, que hoy en día son elementos indispensables para el progreso científico y el campo del conocimiento.

Otros catedráticos señalan lo siguiente:

**Profesor S:** *Bueno, que la gente maneje el inglés de tal manera que pueda traducir y que pueda sobre todo interpretar.*

**Profesor M:** *Habría que empezarse por textos básicos, textos elementales, a lo mejor algunos textos de revistas que no impliquen una profundidad teórica pero que sí posibiliten y nos acerquen al ejercicio de idioma.*

**Profesor T:** *La sugerencia que hago directamente en mi seminario es el acceso a internet. Sugerimos una serie de páginas básicas como son las de organizaciones y es obligación del alumno poder ingresar a ella, para que con base en ello podamos tener referentes bibliohemerográficos básicos que permitan la confrontación de ideas y aquellas personas que no tengan acceso a este documento.*

#### **4.3 Los alumnos**

Los alumnos deben recurrir a lecturas en inglés según sean la necesidad o la obligación, o ambas, de consultar fuentes redactadas en esa lengua, aunque el dominio que éstos poseen del lenguaje sea muy variable, tanto como la opinión que tienen del efecto de este requisito.

En su formación anterior a esta maestría, la mayoría de estos estudiantes ha tomado cursos en diferentes niveles y modalidades en el idioma inglés. Sin embargo, desde su propia óptica y experiencia, estos sujetos muestran tendencias diversas respecto de su uso en diferentes niveles<sup>19</sup> (véase el cuadro 5), aunque más de la mitad puede incluirse en el nivel de comprensión de textos.

---

<sup>19</sup> Hay que recordar que en una lengua viva se emplean diferentes destrezas y habilidades dependiendo del tipo de proceso comunicativo del que se este hablando (nota del autor).

**Cuadro 5. Nivel de inglés**

<b>Nivel</b>	<b>Núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Comprensión	18	62
Traducción	5	17.24
Dominio	4	13.79
No contestaron	2	6.89
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Cuando se les preguntó cuál era el nivel de dominio de comprensión de lectura que creían tener, casi el 70% de los alumnos de este posgrado afirmó que tenía un dominio bueno o regular del empleo de la lengua inglesa a nivel comprensión de lectura (cuadro 6). En términos de competencia comunicativa y para efectos del trámite administrativo, puede aseverarse que estos alumnos sí cuentan con las herramientas y los conocimientos necesarios para comprender una lectura en inglés.

**Cuadro 6. Nivel de comprensión de lectura**

<b>Nivel</b>	<b>Núm. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Bueno	10	34.48
Regular	10	34.48
Deficiente	9	31.04
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

El requisito de comprensión de textos de cuando menos un idioma es un trámite obligatorio para el ingreso a la maestría. No obstante, un considerable número de los alumnos que cursan en la actualidad la maestría<sup>20</sup> no conoce dicha exigencia, razón por la

<sup>20</sup> No obstante que la totalidad de los alumnos cuentan con la Constancia de Comprensión de textos.

cual el uso del inglés se convierte para ellos en un aspecto más de trámite, toda vez que al momento de ser aceptado e inscribirse, éstos se limitaron a presentar su constancia de comprensión de textos cuando se les requiere (véase el cuadro 7).<sup>21</sup> Como la comprensión de textos del idioma inglés es obligada para ingresar a la maestría, ninguno de los alumnos regulares inscritos mencionó haber tomado dicho curso (con la excepción de dos personas que lo estaban cursando).<sup>22</sup>

#### **Cuadro 7. Conocimiento del requisito en el reglamento de posgrado**

	Núm.de alumnos	%
Lo conocen	18	62%
No lo conocen	11	38%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

En este punto, es pertinente citar a Carr y Kemmis (1988:105) al señalar que estas conductas son atribuibles a un orden preestablecido e implícito:

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significado conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la "realidad".

En los distintos seminarios se reconoció el caso de algunos alumnos que efectivamente analizaban con regularidad textos en inglés, lo cual los forzaba, en este caso por necesidad, a poner en práctica sus conocimientos de comprensión de textos (véase el cuadro 8).

---

<sup>21</sup> Existen casos de alumnos que no tuvieron necesidad de hacer un curso de comprensión de textos o de presentar el examen para obtener la constancia, ya que como proceden de instituciones de la misma UNAM, contaban ya con el documento requerido.

<sup>22</sup> Resultaba curioso observar la contradicción que, por un lado, exige a los alumnos por reglamento poseer la constancia de comprensión de textos, y por el otro que la institución ofrezca un curso para *acreditar* este requisito sin tener claro su objetivo.

### **Cuadro 8. Bibliografía básica en inglés en seminarios cursados por los alumnos**

Bibliografía básica en inglés	<b>Si</b>	<b>%</b>	<b>No</b>	<b>%</b>
	17	58.62%	12	41.38%

Dentro de sus tareas de aprendizaje, además, un porcentaje notorio de los alumnos tuvo que consultar fuentes en inglés, ya sea en artículos de internet o revistas y libros, o ambas cosas. Esto indica que existía una necesidad reconocible de buscar fuentes bibliográficas generadas por las exigencias o necesidades de los contenidos de los cursos y que ello obligaba a los alumnos a cotejar fuentes en inglés, lo cual los introducía necesariamente en contextos lingüísticos y de conocimientos especializados ajenos al español, que tal vez procedían de diferentes países. Sin embargo, también se identificó un número elevado de ellos que no consultó ningún tipo de texto en inglés en ninguna forma o modalidad (véase el cuadro 9), si bien se considera que esto último, en general, forma parte de su cultura vivencial.<sup>23</sup>

### **Cuadro 9. Consulta de textos en inglés**

Núm. de alumnos que han consultado textos en inglés	Núm. de alumnos que <b>no</b> han consultado textos en inglés	No contestaron	Total
19	7	3	29

Como parte integral de la actividad académica, los alumnos muestran, como veremos más adelante, una preocupación por el uso de escritos en inglés dentro de sus procesos de

<sup>23</sup> La cultura experiencial es un término rescatado de Pérez Gómez ( 1998: 199) en donde este la describe como "la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela de la escuela, mediante los intercambios <<espontáneos>> con el medio familiar que ha rodeado su existencia."

formación. Esto es comprensible si pensamos, por un lado, en las exigencias académicas que surgen cuando en un seminario se solicitan obras en inglés; pero, por otro lado, también es comprensible por su propia formación, que los lleva a tomar conciencia de la importancia que posee el empleo y explotación de estas fuentes para el fortalecimiento de su perfil como futuros maestros en pedagogía. Asimismo, muchos estudiantes saben que sus competencias lingüísticas se verán fortalecidas para que, si así lo deciden, sigan desarrollando estudios superiores en otros niveles.

Sin embargo, en el terreno de los hechos se buscó constatar el verdadero nivel de dominio de comprensión de textos de los alumnos encuestados. Para ello se utilizó una prueba incluida en el cuestionario y de la cual se desprendieron resultados que contradicen las afirmaciones anteriores, de manera específica en cuanto al nivel de dominio de su uso y la formación previa recibida en relación con el manejo de textos extranjeros, estuvieran escritos de inglés o cualquier otra lengua.

Al elaborar el cuestionario destinado a los estudiantes de la maestría, se pensó incluir un párrafo breve con el fin de que los compañeros alumnos lo tradujeran con sus propias palabras, es decir, elaborar una traducción pedagógica en los términos de Cassany (1994:373) ya que el fin no era en el sentido de hacer una traducción completa y rigurosa, sino ver el nivel de comprensión que tenían los estudiantes y su capacidad de captar la idea general del texto. Se buscó cual podría ser el tipo de texto mas conveniente para los alumnos que fuera en primer lugar un texto auténtico<sup>24</sup> y que no fuera sacado de un libro de enseñanza de inglés. Además, se trató de que no tuviera un elevado nivel de dificultad ni que contuviera demasiada terminología especializada y no se llevara mucho tiempo su contestación, y que tuviera algún tipo de relación con la especialidad de los estudiantes<sup>25</sup>, por

---

<sup>24</sup> Al referirme a textos auténticos es al hecho de usar textos que no sean especialmente diseñados para una práctica de lectura de comprensión. Reconozco que el término "textos auténticos" es un tema de debate entre profesionales de la enseñanza de lengua extranjera.

<sup>25</sup> "A lot will depend on who students are. If they are all business people the teacher may well want to concentrate on business texts. If they are science students, reading scientific texts may be a priority" (Harmer, 1998: 69)

lo que tras una revisión de textos se decidió escoger una lectura de Paulo Freire llamada *La Educación Liberadora*.

Los resultados que arrojó sirvió para, primera, ver de primera mano el nivel de comprensión de los estudiantes a nivel general y hacer al mismo tiempo una inferencia de su grado de habilidades lectoras. Segundo, fue útil para hacer un contraste entre lo que estos respondieron en las preguntas hechas en el cuestionario con el nivel real que cuentan para entender una lectura en inglés, pues se partió del supuesto de que no siempre los hechos respaldan a las afirmaciones.

En esta lectura puede primeramente distinguirse las palabras de más fácil comprensión (de color verde) incluidos los cognados (palabras parecidas al español) para las cuales los estudiantes lo inferen a su similar en español sea por el parecido o por algunos términos para los cuales ya les son familiares y en donde puede decirse que el uso del diccionario no es necesario y su contextualización es sencilla.

Existen palabras en la lectura (escritas en color negro) que demandan de los alumnos cierto conocimiento y que eventualmente puede requerir el auxilio del diccionario para su mejor comprensión y contextualización dentro del texto. Finalmente están aquellas (en color rojo) que son de comprensión más difícil y para las cuales se requiere de una mayor habilidad de contextualización del texto y un uso del diccionario que pueda acomodar estas palabras en su significado adecuado (cuadros 1, 2 y 3).

Tomando como referencia lo que dice Cassany acerca de los lectores expertos y no expertos<sup>26</sup>, distinguimos los resultados de la prueba de comprensión escrita en tres niveles, en aquellos que tienen un excelente y/o buen nivel de comprensión de la lectura, los que tienen una idea aproximada de lo que dice el texto pero con fallas en sus microhabilidades

---

<sup>26</sup> “en conjunto, los lectores expertos comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que es para ellos mismos, etc. En cambio, los aprendices son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y cega, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales” (Cassany, 1994:202)

lectoras<sup>27</sup> y los que definitivamente tienen serias deficiencias que les impide tener una comprensión mínima del texto (no se tomó en cuenta a los que no contestaron). En la lectura existen palabras y oraciones que necesitan ser aprendidos e internalizados dentro de la construcción de vocabulario del nuevo idioma. Además, es necesario contextualizar las palabras y/u oraciones para ir viendo cuál es la idea de cada párrafo y del texto en su generalidad.

Es importante señalar aquí que los compañeros que efectuaron la prueba de comprensión no tuvieron acceso en ningún momento a un diccionario español – inglés inglés – español, por lo que las pruebas reflejan con más fidelidad su práctica para leer en inglés.

En el cuadro siguiente se muestran dos ejemplos de compañeros estudiantes que poseen desde una buena comprensión del texto y por lo tanto sus habilidades de comprensión y contextualización los demuestra con las aptitudes necesarias para efectuar una lectura en inglés hasta aquellos cuya deficiencia lingüística es notoria. Se escribió la traducción aproximada así como las traducciones que hicieron 2 de los compañeros que tienen un buen nivel de comprensión de los textos. En este cuadro, como en los subsiguientes, el texto se divide en párrafos para facilitar su análisis. La idea general aparece de manera clara en la traducción que ellos hacen de este texto(cuadro 10).

---

<sup>27</sup> algunas de las principales son, según Cassany (1994:202) el vistazo la anticipación, la lectura entre líneas, entre otras.

### Cuadro 10. ejemplos de traducción de nivel satisfactorio

TEXTO EN INGLES	TRADUCCIÓN	TRADUCCION ALUMNO 1	TRADUCCIÓN ALUMNO 2
Education which is liberatory encourages learners to challenge and change the world, not merely uncritically adapt themselves to it.	La educación que es liberadora anima a los alumnos tanto a desafiar como a retar al mundo, y no nada mas adaptarse acriticamente a este.	La educación como tendencia liberadora enseña a hacer cambios y cambiar el mundo, no sólo a adaptarlo acriticamente.	La educación, cuando es liberadora, anima a los estudiantes a cambiar y desafiar el mundo, no solamente a adaptarse a él.
The content and purpose of liberatory education is the collective responsibility of learners, teachers and the community alike who, through dialogue, seek political, as well as economical and personal empowerment.	El contenido y el propósito de la educación liberadora es la responsabilidad colectiva de los alumnos, maestros y la comunidad juntos, quienes a través del diálogo buscan el poder tanto político, como el económico y el personal.	El contenido y propósito de la educación liberadora es una responsabilidad colectiva de educación, maestros y la comunidad quienes a través del diálogo así como de un empoderamiento personal, económico y político.	El contenido y propósito de la educación liberadora es por medio de la responsabilidad colectiva de alumnos, maestros y la comunidad que los rodea a través del diálogo, buscar el enriquecimiento político, económico y personal de quienes participan en ella.
Programs of liberatory education support and complement larger social struggles for liberation.	Los programas de la educación liberadora apoyan y complementan luchas sociales más grandes por la liberación.	Los programas de la educación liberadora soportan y complementan educación para la liberación.	Los programas de educación liberadora apoyan y complementan las amplias luchas sociales por la liberación.

Si observamos cuidadosamente párrafo por párrafo, podemos ver que estos alumnos hicieron una lectura *comprensiva* del texto, es decir, que pudieron captar de entrada la idea que el autor quiere dar a entender. Ven cual es la idea central del texto, y para lo cual debieron hacer una lectura rápida y ver cual era a grandes rasgos la disposición del artículo. Esto requiere un manejo ya desarrollado de las microhabilidades ya mencionadas en cuanto a la conexión entre las ideas que dice cada párrafo del texto y su estructuración en una sola idea.

En su sentido contextual, también hay una buena captación del sentido del marco dentro del cual se desarrolla este artículo. A su modo cada uno de los compañeros usó expresiones similares a las del texto, mismos tienen un sentido paralelo a las de la lectura, indicador de que poseen un buen nivel de vocabulario que les permite ponerlo en práctica a la hora de plasmar la idea que se entiende del texto al ponerlo en español.

Por el otro lado tenemos a los compañeros que tiene una idea medianamente clara de lo que dice este texto, aunque el dominio en cuanto a comprensión de vocabulario y contextualización no es muy amplia en el sentido lingüístico de la palabra, aunque sin embargo no hay elementos significativos que deformen la coherencia de la idea general de esta lectura no obstante algunos errores(cuadro 11).

### **Cuadro 11. ejemplos de traducción de nivel regular**

TEXTO EN INGLES	TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN ALUMNO 3	TRADUCCIÓN ALUMNO 4
Education which is liberatory encourages learners to challenge and change the world, not merely uncritically adapt themselves to it.	La educación que es liberadora anima a los alumnos tanto a desafiar como a retar al mundo, y no nada más adaptarse acriticamente a este.	La educación con tendencia liberadora enseñan a hacer cambios que a cambiar el mundo, no solo una adaptación acritica.	La educación es como un propósito liberador de los estudiantes para enfrentar y cambiar el mundo, no una adaptación acritica de adaptación hacia él.
The content and purpose of liberatory education is the collective responsibility of learners, teachers and the community alike who, through dialogue, seek political, as well as economical and personal empowerment.	El contenido y el propósito de la Educación liberadora es la responsabilidad colectiva de los alumnos, maestros y la comunidad juntos, quienes a través del diálogo buscan el poder tanto político, como el económico y el personal.	Es una responsabilidad colectiva los propósitos y contenidos de la educación liberadora de profesores, alumnos y de toda la comunidad a través del diálogo así como de un empoderamiento personal y económico.	El contenido y los objetivos de la educación de la liberación es la responsabilidad colectiva de los estudiante, profesores y la comunidad quienes a través del diálogo, búsqueda de políticas tan buenas como la personal y académica.
Programs of liberatory education support and complement larger social struggles for liberation.	Los programas de la educación liberadora apoyan y complementan luchas sociales más grandes por la liberación.	Los programas de educación liberadora soportan y complementan.	El programa de la educación para la liberación significa y complementa gran lucha social para la liberación.

En el caso de estos compañeros, éstos no lograron comprender en su totalidad la idea que contenía el texto, pero lograron rescatar sus elementos principales que dan una coherencia mínima a su traducción, aunque sin embargo no pudieron obtener captar varios aspectos de la lectura, lo cual modifica, que no cambia, el contexto de la misma. En la contextualización no logran captar todo el sentido de la lectura, lo cual hace que precisamente se recurra a recursos tales como el “*guessing*” (adivinación) para enlazar sus elementos. Tienen un dominio muy elemental del vocabulario lo cual hace que sustituyan unas expresiones por otras que sin embargo no hacen que el sentido del texto se desvíe.

Finalmente tenemos al tercer grupo, el de los compañeros que tienen graves deficiencias en el dominio de sus microhabilidades lectoras, a deficiencias en el uso del vocabulario y de la contextualización del texto en una forma coherente que tenga sentido con la idea que viene en el texto (cuadro 12).

**Cuadro 12. ejemplos de traducción de nivel deficiente**

TEXTO EN INGLÉS	TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN DEL ALUMNO 5	TRADUCCIÓN ALUMNO 6
Education which is liberatory encourages learners to challenge and change the world, not merely uncritically adapt themselves to it.	La educación que es liberadora anima a los alumnos tanto a desafiar como a retar al mundo, y no nada mas adaptarse acriticamente a este.	La educación es un laboratorio de aprendizajes y enseñanzas para cambiar al mundo, siendo autocritico para salvarlo.	La educación con un enfoque liberal está cambiando al mundo no sin que se autocritique.
The content and purpose of liberatory education is the collective responsibility of learners, teachers and the community alike who, through dialogue, seek political, as well as economical and personal empowerment.	El contenido y el propósito de la Educación liberadora es la responsabilidad colectiva de los alumnos, maestros y la comunidad juntos, quienes a través del diálogo buscan el poder tanto político, como el económico y el personal.	El contenido y el propósito de la educación liberadora es una responsabilidad de aprendices, maestros y toda la comunidad a través del diálogo, la política, la economía y esfuerzos personales.	El propósito de la educación liberal es la responsabilidad colectiva de los alumnos, maestros y personal administrativo.
Programs of liberatory education support and complement larger social struggles for liberation.	Los programas de la educación liberadora apoyan y complementan luchas sociales más grandes por la liberación.		Los programas de educación liberal soportan y complementan el largo esfuerzo social de la liberación.

Los compañeros de este grupo, no pudieron comprender la totalidad del texto, a pesar de que muestran algunos conocimientos sobre vocabularios, conectores, etc. La idea que ponen los compañeros está totalmente desvirtuada de su sentido original, lo cual es indicativo de su falta de habilidad en la comprensión a través de los párrafos, y vocabulario de la lectura.

No pueden establecer la conexión que hay en los tres párrafos de los que se compone la lectura para lo cual también recurren al recurso de adivinar lo que consideran es el término correcto, lo cual hace que la lectura no pueda ser contextualizada.

De igual forma tienen conocimiento de palabras y términos sueltos que no logran hacerlos entrelazar en una idea coherente que atraviese la lectura, indicador de una fuerte falta de vocabulario, expresiones, tiempos verbales, cognados, entre otros.

A manera de comentario, se puede decir que las habilidades para comprender un texto en inglés, al igual que otras, no son habilidades que puedan adquirirse y menos dominarse de un día para otro. No obstante un factor determinante para lograr en un tiempo razonablemente rápido su aprendizaje y práctica es la voluntad individual, ya que sin esta cualquier aprendizaje se torna imposible, para lo cual es imprescindible que como refuerzo a esta voluntad, haya una adecuada estimulación de los profesores y de la institución, elementos cruciales para animar al texto de lecturas en inglés para su abordaje, y en un ejercicio paulatino pero constante de la práctica, llegar a un buen, si no excelente manejo de textos. Es urgente implementar programas emergentes de inmersión para que aquellos alumnos que poseen un nivel regular o deficiente puedan llegar a tener un calidad aceptable en sus lecturas efectuadas. Pero la problemática principal consistirá – a mi juicio- en la existencia de una voluntad real de incluir al inglés de forma activa en el currículo actual y poder ver las prácticas desde otra óptica, la óptica del uso de textos en inglés.

Dentro de los resultados generales se observa que el 41% de los alumnos reveló diversos grados de deficiencia y en ese porcentaje no se reconoce un adecuado nivel de comprensión, al margen de que el 21% de ellos no contestó la prueba.

La competencia comunicativa necesaria para comprender un escrito en inglés no se manifiesta en la mayoría de los alumnos. En realidad, si consideramos tanto a los alumnos que tienen un nivel "no satisfactorio" como a los que no contestaron, más de la mitad de ellos carece los elementos mínimos de competencia en la comprensión de una lectura en inglés (véase el cuadro 13).

**Cuadro 13. Resultados de la prueba escrita**

<b>Resultados</b>	<b>Núm. De alumnos</b>	<b>%</b>
Satisfactorio	4	13.79
Regular	7	24.13
No satisfactorio	12	41.37
No contesto	6	20.69
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

A pesar de dichos resultados, es indiscutible que todos tienen en mayor o menor grado ciertos conocimientos en cuanto a la forma de leer textos escritos en inglés. Esto podría explicar que la mayoría de los estudiantes contestara a pregunta expresa que consideraba que poseía un buen dominio en el nivel de comprensión; pese a ello, de nueva cuenta se advirtió una contradicción más al referirse varios de ellos a una gama de problemáticas, a cual más compleja en torno de experiencias o problemas con su uso.

Si se considera que existe ya un contexto dentro del cual interactúan los integrantes de la maestría y que hay una realidad en cuyo interior se circunscriben e intervienen todos sus actores, el conocimiento (en este caso la lectura de textos en inglés) juega un papel ya determinado por la institución.<sup>28</sup>

La falta de competencia comunicativa en la utilización de textos la evidencian múltiples factores. Aquí queda fuera de toda discusión que la práctica constante lleva a un mayor dominio de cualquier actividad, mientras que la ausencia de ésta produce el efecto contrario

<sup>28</sup> Para Pérez Gómez. (1988:67) el conocimiento se encuentra situacionalmente condicionado, y para entender su valor, sus efectos y sus implicaciones es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los individuos o grupos humanos, los legos o los académicos elaboran sus interpretaciones, análisis, juicios de valores y programas de intervención.

y al final son pocas o ninguna las fuentes en inglés consultadas. En consecuencia, el empleo de tales documentos incide muy poco en estos productos finales que son fiel reflejo de su paso por las aulas y, por consiguiente, de su proceso de formación; además, este tipo de actitudes también puede estar circunscrito a la cultura docente imperante (Pérez, 1998:164).

Ruiz (1999) subraya lo siguiente:

Que el alumno esté consciente de los fines sociales que se persiguen con aquello que se está haciendo. Esto es, que los alumnos se involucren en actividades que tienen un propósito comunicativo para llenar un vacío de información u opinión.

En esta dirección, varios de los alumnos mencionaron diversos problemas o experiencias en torno de la comprensión de textos en inglés, desde dificultades de dominio del vocabulario hasta problemas de tipo estructural vinculados con la aplicación de técnicas para comprender un texto. Se observó asimismo que estos problemas necesariamente tienen una incidencia decisiva en sus procesos de formación, no obstante que todos ellos poseen la constancia de comprensión de textos, amén de que ya de suyo los estudiantes arrastran problemas con el manejo de textos en sus procesos de formación académica anteriores, en los que la falta de práctica para comprender textos resulta palpable:

**Alumno A:** *No domino el inglés y por lo tanto no puedo leer.*

**Alumno B:** *[Tengo] deficiencia en su conocimiento*

**Alumno C:** *[Tengo] deficiencia y dificultades por falta de manejo del idioma*

**Alumno D:** *[Tengo] muy poca experiencia [para comprender textos]*

En este sentido, Nutall convalida (1996:35) las razones por las que los alumnos fracasan en su intento por comprender textos:

- *Negative expectations* (expectativas negativas).
- *Unsuitable tasks* (tareas imposibles).
- *The wrong procedures* (procedimientos erróneos).

- *Expecting them to run before they can walk* (esperar que se corra antes de poder caminar).
- *The wrong texts* (textos equivocados) [*traducción del maestrante*].

La falta de dominio del idioma escrito orilla a los alumnos a situaciones de frustración puesto que no pueden leer con fluidez los textos y no pueden hacerlo porque tratan de *traducirlos*, no de *leerlos*.<sup>29</sup> El efecto es la consiguiente pérdida de esfuerzo y tiempo, con una nula incidencia en el proceso de formación. Los alumnos, cuando afrontan un problema de este tipo, recurren a otra clase de estrategias de evasión académica en cuanto al uso de lecturas en inglés.

Véase algunas de sus respuestas:

**Alumno H:** *Búsquedas sin éxito por no saber de qué trata un artículo hasta que lo traduces y te das cuenta que no te sirvió y (por lo tanto) pierdes tiempo por lo lento que traduces.*

**Alumno I:** *Lo denso del discurso escrito.*

Otro aspecto es el de los estudiantes que desean extender su campo de conocimiento, pero la limitante del idioma frustra las búsquedas al elaborar sus trabajos de investigación, como se observa en estas afirmaciones:

**Alumno J:** *Por no dominar el inglés mi trabajo de investigación se ve limitado puesto que no puedo revisar temas desarrollados en inglés.*

---

<sup>29</sup> Ver apartado 2.4.

A este respecto, Mackay (1979:111) asegura que:

Comprehension (...) truly depends on the reader's expectations as defined by his or her content and formal schemata, linguistic proficiency, first language reading skill, reading strategies, and interest and purpose in reading the text. Unique reader characteristics determine the meaning that an individual reader will create for any particular text (...) reader schemata are vital to understanding foreign language text. (La comprensión depende en realidad de las expectativas que tenga el lector y que son definidas por su contenido y esquema formal, dominio lingüístico, su habilidad de lectura en su lengua materna, las estrategias de lectura y el interés y propósito en leer el texto. Las características únicas del lector son las que determinan el significado que un lector individual creará para cualquier texto en particular (...) el esquema del lector será vital para entender textos en lengua extranjera [traducción del maestrante]).

Como anteriormente se advirtió, sí hay catedráticos que utilizan textos en inglés en sus seminarios. El resultado es que los alumnos, la gran mayoría de los cuales no tiene los elementos para analizar con fluidez un texto en inglés, recurren a prácticas de supervivencia académica, como lo muestran las siguientes respuestas:

**Alumno K:** *[He tenido] experiencias desagradables ya que dependemos de terceras personas para la traducción y generalmente responde a apreciaciones e interpretaciones que deforman la lectura.*

**Alumno L:** *Falta de diccionarios especializados.*

Es por este tipo de experiencias desagradables o problemas con el inglés que otros compañeros se rehúsan de forma manifiesta a utilizar la lengua inglesa:

**Alumno M:** *El inglés no me gusta, yo creo que es una necesidad cultural [y] por eso lo cursé.*

¿Resultado? En la elaboración de su tesis, pocos de estos alumnos mencionan que estén consultando fuentes en inglés de manera frecuente en una cantidad considerable (cuadro 14).

#### **Cuadro 14. Fuentes en inglés para la elaboración de la tesis**

<b>Frecuencia</b>	<b>Núm. de alumnos</b>	<b>%</b>
Muchos	2	6.89%
Pocos	11	37.93%
Ninguno	15	51.72%
No contesto	1	3.44%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Mc. Kenna (citado por Bahasa, Jabatan, p. 3) ha sugerido que la actitud del individuo hacia la lectura se desarrolla con el tiempo como resultado de tres factores complejos:

1. Creencias normativas (cómo es la visión de los amigos de uno acerca de la lectura).
2. Creencias acerca de los resultados de la lectura (si la lectura es placentera, útil, frustrante o aburrida) y experiencias específicas de lectura. De esto factores depende que el lector asuma una posición positiva o negativa hacia el texto que se tiene en sus manos y de los que obviamente depende el tipo y propósito de la lectura que se efectúe.

Es indudable que de acuerdo con la cultura vivencial, los alumnos determinan de manera decisiva el tratamiento que éste le brinde a los textos de lengua extranjera, ya que retomando de nueva cuenta a Pérez Gómez "...[es] el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto" (Pérez, 1998:199). Esta cultura vivencial en mi opinión puede ser cambiada siempre y cuando concurren las situación y el contexto idóneos para modificar la perspectiva del inglés, así como para transformar la visión y acción que tiene la maestría en cuanto a la utilización de textos en lengua inglesa para entrar plenamente a una dinámica de internacionalización de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón; esto puede servir como uno de los elementos base de los procesos de formación del alumnado.

Yo creo que es importante tomar en consideración la opinión (a mi juicio muy valiosa) de los estudiantes, ya que ellos son a final de cuentas los que reciben toda la carga, responsabilidad, sacrificios y significados que supone sacar adelante un posgrado de excelencia, y los que mostrarán, en un futuro, la pertinencia y eficacia de lo aprendido en su paso por las aulas de esta maestría.

Ellos mencionan una serie de propuestas para subsanar estas deficiencias y poder así leer y entender un texto en inglés de forma satisfactoria y adquirir además la competencia comunicativa que tan necesaria resulta para comprender los textos.

En opinión de uno de los alumnos, la mayor frecuencia en el uso de artículos genera una mayor necesidad y por consiguiente una mayor competencia lingüística:

**Alumno D:** *[sugiero] más artículos.*

**Alumno N:** *Que los maestros nos den bibliografía en inglés.*

**Alumno M:** *Proponer bibliografía en inglés.*

**Alumno O:** *Incluir dentro de la bibliografía de cada seminario la fuentes primarias pertinentes escritas en ese idioma.*

**Alumno Q:** *Incorporar lecturas de algunos artículos.*

**Alumno L:** *Que haya publicaciones en la biblioteca.*

**Alumno G:** *Que los profesores ampliaran las referencias bibliográficas.*

El uso de nuevas tecnologías también se menciona como sugerencia de uso para los textos en inglés.

**Alumno P:** *Que exista una sala de cómputo donde se pueda interactuar con la computadora a través de la lectura de textos en Internet.*

El docente forma parte vital y fundamental de los procesos de formación de los alumnos, y el que determina en gran medida la relevancia y pertinencia del uso de bibliografía en inglés; en esta área, otro alumno propone la importancia del manejo del idioma por parte de los docentes:

**Alumno H:** *El docente encargado del seminario debe manejar el idioma para discutir el texto en el seminario.*

Existen compañeros que están conscientes acerca de la importancia que tiene el uso de textos en inglés y por lo tanto plantean una reevaluación a nivel institucional a fin de fomentarlo. Considero que esta parte es la más delicada en cuanto a su utilización, ya que como se ha visto existen problemas estructurales y de formación en el manejo de lecturas en este idioma por parte de los alumnos (y me atrevería a decir que en los catedráticos también); por consiguiente, es necesario suministrar una lectura cuidadosa, atenta y responsable a estas sugerencias para instituir directrices adecuadas e impulsar esta habilidad; no hay que rezagarse respecto de otras instituciones educativas de nivel posgrado tanto a nivel local como internacional:

**Alumno T:** *Que la mayoría tuviéramos por lo menos una introducción a la comprensión de lectura en inglés.*

**Alumno K:** *El idioma [la constancia] de inglés como requisito administrativo debería de seguir exigiendo la perfección del mismo con cursos por semestre, también como requisito de permanencia.*

**Alumno C:** *Fomentar programas en la maestría para [la] comprensión y [el] manejo del idioma y así poder realizar consulta a bibliografía por libre decisión.*

**Alumno E:** *Instaurar un seminario adjunto que abordara temas específicos de la maestría que requieran la traducción y comprensión de textos en inglés.*

**Alumno U:** *Se debe implementar un curso de inglés en un marco pedagógico.*

**Alumno J:** *Que se evalúe nuestro nivel de inglés en la maestría.*

Las experiencias expresadas por los actores así como los datos arrojados podrían inducir fácilmente a negar la validez del actual modelo que se sigue para la formación de los alumnos en cuanto al uso del inglés, así como de las actitudes mostradas por las autoridades y los catedráticos respecto de la utilidad y conveniencia de su inserción en otro contexto. Sin embargo, es pertinente partir precisamente de las estructuras vigentes para formular, más que una propuesta, una invitación a la reflexión, análisis profundo y acción convencida pero razonada de la puesta en práctica de la utilidad de leer textos en inglés.

## V

### RETOS Y PROPUESTAS PARA EL USO DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

En este capítulo se sintetizan los retos que presuponen para la maestría en pedagogía la adopción y adaptación de nuevas actitudes que lleven en consecuencia a la institución de nuevas políticas relacionadas con el uso del inglés. En este proceso, la institución, profesores y alumnos intervienen en la formación de cuadros con un perfil de excelencia académica, y al tanto de las nuevas corrientes que día a día surgen en el plano internacional; se busca la creación de un profesional del campo de la pedagogía cuyos conocimientos adquiridos y por adquirir rebasen las fronteras del idioma español, sin perder su perspectiva y contexto dentro de los cuales se formó. Para este fin se describe una propuesta que intenta satisfacer este objetivo, para lo cual se presenta primero un marco de análisis en el que se revisa el papel que juegan los saberes de profesores y alumnos (actores principales de esta problemática) en relación con el empleo del idioma inglés.

Como parte de la propuesta se busca que los actores (maestros, alumnos y autoridades) reconozcan cuál es el tratamiento que se le da a la lengua inglesa y, por lo tanto, toda la riqueza y extensión que ésta puede tener para la formación de los alumnos de la maestría en caso de utilizar textos (en este caso el inglés) en las tareas cotidianas de aprendizaje. En el caso contrario, es un objetivo crear un espacio de discusión, reflexión y análisis con el fin de infundir un nuevo impulso y una mayor valoración de los textos en una lengua extranjera para aquellos que consultan materiales redactados en otro idioma.

#### **5.1 Inglés: los saberes de profesores y alumnos y la cultura**

##### **a. El reto del cambio**

La voluntad de adentrar a los actores de la maestría en la lectura de textos en inglés y éstos se apliquen en la maestría, la investigación y la formación general de los alumnos, y

desde luego también en la planeación de los catedráticos y a nivel institucional, exige conocer antes algunas características que permitan comprender mejor la actitud lingüística hacia el inglés. Sólo de esa forma puede asumirse el compromiso moral y académico de cambio, y el reto que esto conlleva. Para ello es precisa en primer término la voluntad de cambio y junto con ella la práctica, desarrollo y dominio de la habilidad lectora, que obviamente incidirá en el proceso de formación; esto traerá como consecuencia la creación de cuadros capacitados y profesionales con un dominio de su área de conocimientos en los que el manejo de un idioma es una parte integral.

### **b. Historicidad de la práctica docente**

Respecto de los catedráticos, el cambio no ocurre de la noche a la mañana, si consideramos que existe una práctica docente consuetudinaria y construida, que constituye una historicidad por sí misma. Del mismo modo, los alumnos traen consigo un corpus de experiencias escolares y lingüísticas que entra en acción durante la práctica académica.

En relación con esto, Rockwell y Mercado (1988) señalan que:

... Toda práctica docente, no sólo la "tradicional", es histórica: es construida en momentos históricos particulares. Es decir, toda práctica docente refleja un proceso amplio de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos (...) provienen de muy diferentes ámbitos, profesionales como personales: provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del medio social específico en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.

### **c. Los saberes de profesores y alumnos**

En esta práctica, los saberes desempeñan una función precisa en esta construcción. Hablar de saber es aludir a un conocimiento implícito en las prácticas específicas de los distintos sujetos que participan de la vida escolar y que se construye a partir de las vivencias cotidianas y el trabajo diario. Dicho trabajo está matizado por la experiencia y la historia

propia de cada sujeto, así como por los distintos momentos históricos de la institución que han dejado huellas en la conformación actual de ésta, un conocimiento sobre la realidad particular del establecimiento y su marco normativo y cultural, necesario para desarrollar determinadas prácticas. Estas últimas, para el caso de los maestros, se conocen como "saberes docentes" y, para los alumnos, "saberes estudiantiles" (Sandoval, 2000:127-128).

Por parte de los profesores, estos saberes son los que en realidad pesan en las prácticas académicas dentro de los salones y en las escolares, sin importar cuál sea el currículo que se les presente. Tales saberes moldean, a partir de su cultura profesional, cualquier propuesta que se les formule, ya sea a través de medios administrativos o del currículo elaborado por materiales, guías, libros de texto, etc. En esta circunstancia, el profesor se convierte de hecho en un traductor que interviene en la configuración de los significados de las propuestas curriculares (Gimeno, 1988:124), lo cual confiere a la práctica un sentido particular y único.<sup>1</sup>

Del mismo modo, los alumnos poseen un corpus de saberes que ponen en práctica durante su estancia en las aulas. Su acción como sujetos en proceso de adquirir un conocimiento nuevo está mediada por las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar y las vivencias culturales que han conseguido en otras integraciones sociales (Sandoval, 2000:208).

En ambos casos, la utilización del inglés en cualquiera de sus modalidades la modifica el proceso de adquisición de saberes; en consecuencia, al llegar a la maestría alumnos y profesores tienen ya una actitud lingüística<sup>2</sup> determinada hacia su uso<sup>3</sup> y se observa un proceso de negociación entre estos dos elementos cuyo resultado es una práctica común.

---

<sup>1</sup> En cuanto al uso del inglés es interesante ver cómo se reflejan estos conceptos en la práctica (ver capítulo IV).

<sup>2</sup> Ver 2.7.

<sup>3</sup> Ver capítulo IV.

#### **d. Las prácticas culturales de profesores y alumnos, la cultura y el uso del inglés**

El efecto de este proceso podría denominarse una "práctica cultural". Parafraseando a Sandoval (2000), la maestría en pedagogía, con su historia, tradiciones, cultura y formas históricas y particulares de organización, es el mundo constituido en el que los estudiantes necesitan reformular muchos de sus saberes adquiridos en su tránsito por los niveles escolares anteriores, además de adaptar otros, es decir, apropiarse de los sistemas de usos de este espacio para conservarse como alumnos. Esto, aunado a la cultura escolar ya establecida, crea un ambiente de acepciones y reglas entendidas, compartidas y aceptadas, lo que deriva en una cultura escolar.

Austin (1999) menciona en relación con la cultura lo siguiente:

La cultura es un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima, historia y procesos productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento teórico que nos dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven.

Dentro del contexto de la cultura escolar, los profesores ponen en práctica sus diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales; por su parte, los alumnos ven a la escuela como el conjunto de prácticas que son representadas por sus maestros (Rockwell, 1997). De la actitud mostrada por los maestros hacia el idioma inglés depende la actitud asumida por los estudiantes hacia su práctica.

De esta suerte de equilibrio creado entre los saberes de los maestros y los alumnos, sin dejar de considerar la mediación que ocurre entre éstos y su resultado (en el que el inglés está incluido de manera implícita), surge lo que Bordieu denomina *habitus*, que este autor define como "un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de prácticas" (1988:134). Las consecuencias del *habitus*, de acuerdo con Geertz, son las siguientes:

un patrón de significados incorporados a las formas simbólicas -entre los que se incluyen acciones, enunciados, y objetos significativos de diversos tipos- en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1998:145).

Aunque las directrices del posgrado en México, y en particular la UNAM, tienen ya previstos los nuevos escenarios dictados en parte por los organismos internacionales, en los que también tienen presencia aquellos que representan el gran capital y en los que de manera explícita la lectura y la comprensión de textos en lengua inglesa están incluidas, existe una óptica y realidad específicas al respecto no siempre de acuerdo con las necesidades que supone el uso de una segunda lengua como instrumento formativo, tanto para la investigación como para la conformación del perfil que se espera de la maestría en general y de sus alumnos y maestros en particular. Se trata de una política de práctica y uso del inglés para la cual conviene ofrecer una revisión de los conceptos de la educación bilingüe y la actitud lingüística que se deriva de ello.

## **5.2 La educación bilingüe y la actitud lingüística**

Dado que existen distintos tipos de educación bilingüe,<sup>4</sup> cabe considerar aquel en el que la cuestión bilingüe se orienta a la lectura, pero usando la lengua materna para la enseñanza de los contenidos vinculados con el entorno cultural del alumno y la segunda lengua para la enseñanza de los contenidos de carácter humanístico, científico y técnico. Fishman y Lovas denominan a lo anterior "bilingüismo parcial". Aquí no hay que perder de vista que el objetivo principal es *dar uso continuo y constante a textos en inglés* dentro de la mayoría de los seminarios y, para alcanzar este objetivo, es necesaria una adecuada actitud lingüística hacia su práctica. Lomas (1999) menciona tres componentes de ésta: un componente cognitivo (que se evidencia en las actitudes de defensa de una lengua y el énfasis en su

---

<sup>4</sup> Fishman y Lovas (1970) sugieren la existencia de cuatro tipos de educación bilingüe:

1. Una educación bilingüe transitoria.
2. Una educación de monoalfabetización.
3. Educación bilingüe orientada a la enseñanza de la lectura y escritura en las dos lenguas.
4. Educación bilingüe en la que los contenidos educativos son transmitidos de forma equilibrada.

papel como transmisora de la identidad cultural), un componente afectivo (que es la estima o la antipatía por una lengua, *en la ansiedad producida por la dificultad de su aprendizaje* [cursivas del maestrante]), y un componente conativo, un ejemplo del cual es la actitud favorable o contraria a estudiar en una escuela bilingüe.

#### **a. Intencionalidad de las actitudes lingüísticas, contexto y determinación docente del trabajo cotidiano**

Por lo tanto, es deseable que la maestría en pedagogía forme una adecuada actitud lingüística hacia el idioma inglés, a través de lineamientos institucionales, y que sume esfuerzos individuales para su impulso. La finalidad es que la lengua inglesa sea valorada como un instrumento cognitivo, como un medio de comunicación privilegiado y un elemento configurador de la identidad personal (es decir, alumnos, profesores, etc.) y colectiva; además, debe suscitar la necesidad, el interés y la curiosidad por comunicarse con los demás (institución).

Para alcanzar este objetivo es absolutamente necesario que la maestría cambie el contexto y las condiciones sobre los cuales trabajan profesores y alumnos, en relación con la forma de concebir y usar el idioma; hay que sustituir el contexto por otro en el que se favorezca este tipo de actitudes a través de la práctica docente de sus profesores.

Una parte importante de este contexto del que hablamos son las condiciones materiales,<sup>5</sup> que en una considerable proporción determina la práctica de los profesores. No obstante, como se mencionó con anterioridad, es la biografía misma de los profesores, o su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, lo que contribuye a formar las características propias de cada escuela (Rockwell y Mercado:1988). No hay que olvidar que en esta apropiación de saberes, en esta trayectoria individual de cada uno de los docentes, se perfila una actitud lingüística hacia el idioma extranjero, además de que en la

---

<sup>5</sup> Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana (Rockwell y Mercado:1988).

conformación de esta actitud lingüística el contexto institucional tiene un peso considerable para tal configuración.

Un hecho indiscutible que en realidad determina la práctica del inglés para la formación de los alumnos de la maestría es que, sin importar cuáles sean los contenidos curriculares establecidos, el profesor puede precisar, en cierta medida, su quehacer cotidiano, dentro del ámbito sujeto a su propia conciencia y los límites dados por la negociación entre alumnos (Rockwell y Mercado:1988). Y, dentro de esta negociación, existe o no la posibilidad de efectuar lecturas en inglés.

En resumen, el cambio de mentalidad y actitud de los actores (sobre todo institución y profesores) es lo que establece el camino hacia una modificación de conductas hacia el idioma inglés o una preservación del estado actual de éste, sea en cuestiones de uso, sea la apropiación de éste como un saber más, sea un elemento de formación, o sea una posibilidad de situar la maestría en un contexto internacional. En esta última situación, en virtud de las condiciones actuales del mundo, sería poco adecuado seguir manteniendo una práctica y mentalidad aisladas en la comunicación y el intercambio de conocimientos frescos que nutran a todos los elementos que componen la maestría en pedagogía, incluidos la institución misma, los profesores y los alumnos.

### **5.3 Los profesores**

Elemento esencial para la transformación del requisito de inglés, de una exigencia de carácter meramente administrativo y formal a una de naturaleza académica y práctica, son los profesores. Ellos son los elementos que de forma categórica determinan la cultura escolar en cuanto a este requisito (Pérez, 1998:163), lo que puede advertirse a través de las prácticas y el uso dado a los textos en inglés dentro de la maestría.

Sin duda, como ya se mencionó, los profesores ponen en práctica en los diferentes seminarios de la maestría los saberes que ellos adquieren en sus trayectorias personales (Alvarez, 1997). Empero, como se ha visto, el empleo de textos en inglés no prefigura entre

esos saberes adquiridos. Sin embargo, no ha sido objeto de este trabajo ahondar en las razones que llevan a prescindir del inglés por parte de los profesores. Basta (en mi opinión) con los resultados ya antes expuestos, y se parte además del principio de que no es posible elevar la calidad de la educación impartida con un reemplazo total de la práctica docente, o más bien de las normas o materiales que se supone la rigen sin que esto signifique que no interese o importe la calidad. En realidad, sólo es posible construir a partir de la historia de la práctica docente y la experiencia de los maestros (Rocwell y Mercado:1998).

El meollo del asunto, que representa por consecuencia un reto, radica en *qué* se puede hacer para que los profesores utilicen efectivamente los documentos en inglés.

Una primera medida consiste en sensibilizar a los profesores acerca de la importancia que tiene saber comprender textos en lengua inglesa y la necesidad urgente de su práctica dentro de las sesiones académicas de la maestría.

A continuación debe averiguarse cuántos de estos profesores dominan en verdad al menos la habilidad de comprender textos en inglés y su capacidad para trabajarlos. Cassany (1994) propone un diagnóstico preliminar con base en las siguientes preguntas:

- *¿Qué grado de competencia comunicativa tienen en la lengua que deben usar en sus clases?* [cursivas del maestrante]
- *¿Qué actitud tienen hacia la normalización lingüística?* [cursivas del maestrante]
- *¿Qué predisposición existe (tiempo, reciclaje, interés, etc.)?*
- *¿Existe una preparación lingüística y metodológica suficiente para realizar alguna campaña específica (reciclaje, inmersión, etc.)?* (Cassany, 1994:21)

A partir de este hecho, hay que instituir medidas adecuadas para que los catedráticos adquieran las herramientas necesarias para su uso en los seminarios. Esta tarea puede resultar compleja y laboriosa, ya que los profesores podrían sentirse invadidos en su esfera docente y, desde luego, se generarían resistencias al respecto, por lo que se requeriría un gran cuidado y tacto al indagar en este particular.

El siguiente paso sería el diseño de cursos específicos para el manejo de textos en inglés dirigido a los profesores, aunque esto dependería de los resultados del diagnóstico ya mencionado. Por supuesto, la finalidad sería capacitar a los profesores que acusaran deficiencias en el uso del inglés en la cuestión de la comprensión de lectura, en su manejo y dominio.

Otra cuestión total es el perfil que deben satisfacer los nuevos profesores que ingresan a la maestría, dentro del cual el dominio del inglés en su aspecto lector sería parte preponderante. Esto haría necesaria una revisión de los requisitos exigidos a los aspirantes a ocupar una plaza docente en la maestría, puesto que hoy en día las características de los maestros difícilmente se adecuarían a los nuevos enfoques del uso del inglés que adoptara la maestría. Para ello es vital un profesor que domine una o más lenguas.

Una vez alcanzado este objetivo a nivel magisterial, sería difícil oponer alguna justificación para no usar textos en inglés, dado que los profesores contarían ya con el elemento primario para poner en práctica sus saberes desde una perspectiva más internacional y global.

A partir de este contorno, el trabajo en forma colegiada sería indispensable para dar estos primeros pasos y hacer del uso de textos una práctica uniforme y homogénea entre todo el profesorado de la maestría.

#### **5.4 Los alumnos**

A la luz de los resultados mostrados, es indudable que los alumnos confrontan serias deficiencias en la utilización de textos; por lo tanto, ellos serían los directamente favorecidos con la institución de los lineamientos ya descritos. No obstante, el reto a superar en estos actores es también la concientización en cuanto a la importancia del uso de textos en inglés y a que éste no se vea como un requisito-obstáculo de naturaleza puramente administrativa; más bien que se convierta en un elemento de uso constante en sus prácticas académicas dentro de su paso por la maestría, toda vez que la cultura vivencial de los estudiantes les

impide hacer uso de textos en sus prácticas académicas de manera autónoma. En este sentido, su uso sería ineludible a través de la práctica cotidiana.

La introducción de nuevas prácticas y usos en cualquier actividad es un proceso lento, complejo y laborioso, sobre todo en un ambiente tan plural y complicado como lo es el académico, en el cual todo cambio supone un determinado proceso de asimilación, adaptación y acción. Para ello se requiere, en primer lugar, la voluntad de cambio de todos sus actores y luego una acción concreta y definida en la que deben tomar parte todos los elementos participantes en esta problemática. Sólo así el requisito de comprensión de lectura de textos en inglés dejará de considerarse una exigencia de "relleno" y se convertirá en un verdadero instrumento útil para el desarrollo de la maestría.

## **5.5 La institución**

La institución tiene ya claramente los lineamientos que la normatividad marca en cuanto al uso de la lengua inglesa para los estudios de la maestría. Si se los observa con atención, existe la apertura para tomar las acciones necesarias (que de hecho se han tomado<sup>6</sup>), tanto para el aprendizaje como para el ejercicio de la investigación por parte de los alumnos (inciso "c", Objetivos del Plan de Estudios de la Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM, 1999). Sin embargo, resultan insuficientes dadas las características extendidas en toda la maestría.

La formación de los alumnos (y me atrevería decir que también los catedráticos) arrastran tras de sí un problema complejo en cuanto al aprendizaje y manejo de una lengua extranjera, pese a que en la escuela pública a nivel de secundaria se tiene el primer contacto con un idioma extranjero en el que el alumno hace uso de todas las habilidades lingüísticas. Más adelante, durante el bachillerato, por lo general tiene la opción el alumno de acreditar el idioma mediante un curso de comprensión de textos, pero el contenido, concepción y

---

<sup>6</sup> El curso para acreditar el requisito de comprensión de textos en el idioma inglés dirigido a los aspirantes de los diferentes posgrados de la ENEP Aragón.

desarrollo de dichos cursos han tenido como resultado un pobre manejo al llegar a niveles de posgrado.

Por lo tanto, un primer paso vital para acceder a una práctica total de lecturas en inglés consiste, por principio, en definir este idioma como obligatorio en los seminarios de la maestría; el objetivo es que los alumnos tengan desde el inicio conciencia de que se utilizará la lengua inglesa y que ésta será requisito básico para poder egresar de la maestría. Para ello es vital realizar una revisión de los contenidos curriculares y la inclusión en forma activa de textos en el idioma inglés.

Esta inclusión puede asumir la forma de cursos propedéuticos específicos o parte de ellos, en los que se adquiera de forma simultánea la introducción al manejo continuo y constante de textos en inglés, así como de su inclusión en el campo de formación propiamente dicho,<sup>7</sup> con una adecuada claridad de los objetivos a alcanzar.

En este sentido, Nutall (1996:31) menciona algunos de los objetivos que todo programa de comprensión lectura debiera, en teoría, tener:

To enable students to enjoy (or at least feel comfortable with) reading in the foreign language, and to read without help unfamiliar authentic texts at appropriate speed, silently and with adequate understanding. (Ayudar a los alumnos a disfrutar (o cuando menos a sentirse confortables) con la lectura en lengua extranjera, y leer sin ayuda alguna textos auténticos a una velocidad apropiada, silenciosamente y con un adecuado entendimiento [*traducción del maestrante*]).

En virtud de las deficiencias que enfrentan los aspirantes en su generalidad con los textos en inglés y la dificultad que encaran éstos en su ingreso al tener que presentar un examen o el curso, o ambos, para lo cual carecen de las herramientas necesarias, sea para presentar el examen o sea para el manejo de los documentos, es necesario efectuar de nueva cuenta un replanteamiento acerca de la conveniencia y pertinencia de mantener como requisito de ingreso la lectura de materiales escritos en inglés y cambiarlo por un requerimiento de egreso. Hay que entender esto no sólo como un cambio de naturaleza administrativa, sino

---

<sup>7</sup> En mi experiencia como maestro del curso de comprensión de lenguas extranjeras en la maestría en pedagogía de la Normal Superior de Hidalgo, esto puede ser posible por el contenido y el desarrollo del curso.

que este cambio traiga consigo un nuevo enfoque del uso de textos en este idioma, lo que se refleja en cursos, seminarios, talleres, etc. Para ello se presenta una propuesta que parte de las características ya mencionadas a lo largo de este trabajo y que incluyó a la institución, que es la que instruye y aplica los programas, la participación de los profesores, quienes los ponen en práctica, y los alumnos, que son los consumidores finales del conocimiento impartido y generado a través de su formación dentro de la maestría.

En tales cursos es indispensable la colaboración entre las instancias correspondientes, esto es, la coordinación de la maestría en pedagogía y la coordinación de inglés del CLE (Centro de Lenguas Extranjeras) de la ENEP Aragón. Se pretende diseñar e instituir de manera colegiada dichos cursos o seminarios de manejo de lecturas en inglés o, dicho de manera más apropiada, de *textos pedagógicos*.

Estos cursos no deben dirigirse sólo a los alumnos, sino también y de manera separada a los catedráticos, para que tanto unos como otros puedan del mismo modo adquirir o perfeccionar en su caso las herramientas para una buena comprensión de textos en inglés.

La misma naturaleza de estos cursos, de ofrecerse, debiera tener, en primer término, un espíritu constructivista<sup>8</sup> y dirigirse con un enfoque netamente comunicativo<sup>9</sup>, esto es, trabajar dentro de ciertos parámetros entre los que destacarían los siguientes:

- Trabajar en equipo. El trabajo en el que existen dos o más elementos facilita de modo notorio la adquisición de las herramientas necesarias para comprender textos y, en su caso, como excepción, hacer traducciones *pedagógicas*. La carga de estrés es menos intensa dado que el alumno no afronta solo la responsabilidad y la angustia de enfrentarse a textos que encierran distintos grados de complejidad. Tampoco hay que

---

<sup>8</sup> Constructivism emphasizes the importance of the knowledge, beliefs, and skills an individual brings to the experience of learning. It recognizes the construction of new understanding as a combination of prior learning, new information, and readiness to learn. Individuals make choices about what new ideas to accept and how to fit them into their established views of the world. *Classroom Compass*. p. 1 (el constructivismo enfatiza la importancia del conocimiento, creencias y habilidades que un individuo trae consigo para la experiencia del aprendizaje. Este (el individuo) reconoce que la construcción de nuevos saberes como una combinación de aprendizajes previos, información nueva, y disposición para aprender. Los individuos hacen elecciones acerca de que nuevas ideas aceptar y cómo acomodarlas dentro de sus visiones ya establecidas del mundo. *Traducción del maestrante*)

<sup>9</sup> Ver capítulo 1.

perder de vista que la adquisición de dichas herramientas es una función eminentemente comunicativa que implica la interacción entre dos o más personas y como tal es importante tanto la cooperación como la interacción entre los alumnos en su proceso de aprendizaje.<sup>10</sup>

- Uso de textos relacionados con el campo de estudio. Los cursos deben tener un componente de *conexión* con la maestría a través de los materiales proporcionados en forma de textos, ya que con su inclusión se aprenden las capacidades de comprensión y un primer acercamiento con autores, textos y naturaleza de esta.

En este sentido, Cassany (1994:506) menciona que los textos más útiles para crear una motivación por la lectura *son los más próximos al alumno*. Este autor menciona esta aproximación con base en varios factores:

- Los temas
- Los personajes
- El lenguaje
- Aspectos formales (Cassany, 1994:506 –508)

Puesto que el tiempo es un elemento crítico en la concepción y desarrollo de un curso, es factible, dados los tiempos, a veces muy cortos disponibles para el desarrollo de los seminarios, desarrollar un taller de comprensión de textos con los elementos arriba mencionados en un máximo de dos semanas, durante cinco horas diarias, para completar 60 horas-clase, a fin de que los profesores incrementen sus habilidades de comprensión de textos. Hay que hacer hincapié en que estos cursos son sólo para "sumergir" a alumnos y catedráticos en la práctica de la comprensión de textos, debiendo continuar con esta práctica en todos y cada uno de los seminarios de ser posible, toda vez que éstos deben relacionarse *directamente* con el uso indispensable de textos en inglés e incluirse en *todas* las asignaturas

---

<sup>10</sup> En la impartición de los cursos de comprensión de textos en la Maestría en Pedagogía de la Normal Superior de Hidalgo se utiliza como sustento teórico un trabajo de Janette K. Klingner y Sharon Vaughn llamado Collaborative Strategic Reading el cual en su presentación dice: "CSR combines two instructional approaches that teachers may implement: reading comprehension strategy instruction and cooperative learning. Procedures are described for teaching CSR to students".

como parte de la bibliografía básica que los profesores exponen en los diferentes seminarios. El uso de cuando menos un texto sería de gran utilidad para que los catedráticos ejercitaran su habilidad de comprender un texto, amén de que podría ser bastante útil para ellos obtener una perspectiva que de algún modo sería, por así decirlo, fuera de la rutina.

Otra posibilidad estriba en destinar un seminario específico dirigido a la lectura de textos en inglés con una duración también de 60 horas, con tres horas-clase semanales. Aquí resulta oportuno señalar que es primordial seguir la misma metodología ya señalada más arriba.

El factor de la internacionalización puede fomentarse de manera inicial con el uso de textos extranjeros; esto es además un primer paso para tomar acciones posteriores para su consolidación, ya que la habilidad de comprender textos no es suficiente para entrar a la dinámica que lleva a la ya mencionada internacionalización. Esto es así porque los intercambios académicos con otros países, y entender a conferencistas invitados que no hablan español, además de los vínculos con otros posgrados de pedagogía alrededor del mundo, son cuestiones que requieren acciones concretas en cuanto al uso del idioma (en este caso el inglés) en toda su extensión, lo cual exige replantear a éste.

Por consiguiente, el reto principal que tiene ante sí la parte institucional es cambiar el enfoque sobre el que hasta ahora se ha venido trabajando en cuanto al uso de la lengua inglesa, desafío nada fácil en vista de la cultura académica prevaleciente dentro de la maestría. Esto supone un compromiso no sólo por parte de la institución sino también de los demás elementos integrantes de la maestría, dado que dicho cambio implicaría una modificación (en mi opinión radical) de varias de las bases sobre de las cuales descansa la maestría.

## CONCLUSIONES GENERALES

Más allá de las reglamentaciones y la retórica, se trata de presentar una lectura de hechos para comprender la forma en que los actores conciben el uso de textos dentro de la maestría. En este proceso puede reconocerse un entramado de ideas, acciones y pensamientos en cuanto a su uso y desarrollo.

En términos generales, no existe una utilización metódica y constante de textos en inglés por parte de alumnos y profesores. Esto convierte tal práctica en un proceso de aprendizaje de escasa relevancia<sup>1</sup> debido a que, por cuestiones de formación, los estudiantes no tienen las habilidades necesarias para comprender un texto, pese a que varios de ellos recurren a textos en inglés en sus actividades académicas.

Por otra parte, los profesores observan que los alumnos tienen problemas para comprender lecturas en inglés y, por lo tanto, la mayoría de ellos no consulta esos documentos, o sólo de manera ocasional. Esto se observa aun si existen profesores que los utilizan y asumen compromisos y obligaciones que implican el empleo en clase de ellos, tanto para sí mismos como para los alumnos.

De hecho, existe la práctica de leer textos en inglés dentro de la maestría, pero los catedráticos sólo lo hacen de modo esporádico y no de forma muy coordinada, tal vez porque la lógica del currículo y la manera como se maneja el requisito de comprensión de lectura no

---

<sup>1</sup> "el aprendizaje relevante se produce cuando (...) la importancia del tema o el interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reestructuración de sus esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad o relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente. El aprendizaje relevante consigue la trascendencia de la situación concreta de aprendizaje porque sus efectos provocan la reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento del individuo, al menos en el estadio pendiente del desarrollo evolutivo, en los diferentes dominios de la realidad". Pérez Gómez, Angel. *La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal*, p.262.

facilitan la formación de estos hábitos. En consecuencia, estas actividades como tareas académicas cobran poco significado dentro de la maestría.<sup>2</sup>

Más aún, si se considera la relevancia que adquiere esta exigencia a la luz de la internacionalización, no se observa congruencia, en primer término, entre lo que es el requisito y los contenidos bibliográficos. De igual modo, existe un pobre porcentaje de textos, tanto en inglés como en otros idiomas,<sup>3</sup> además de que

el curso que se ofrece de comprensión de lectura aspira más a satisfacer el requisito y menos a desarrollar las herramientas indispensables. No se identifica otro tipo de acciones que promuevan su empleo, aunque en varias de las propuestas maestros y alumnos coinciden en tres vertientes: la institucional, desde la impartición de programas y cursos destinados al incremento y reforzamiento del uso de textos en inglés hasta la revisión de los contenidos curriculares formales; la académica, en la que ambos grupos proponen una mayor utilización de documentos en inglés, así como un mayor compromiso y preparación para su uso; y la tecnológica, con la inclusión del uso del internet y la disposición de laboratorios de cómputo para la maestría. Todo ello podría, sin duda, ser de gran ayuda en su formación integral.

Los profesores mencionan en particular la apremiante necesidad de solucionar la cuestión de la comprensión de textos en inglés de manera colegiada, esto es, conjuntar los esfuerzos individuales para hacer de esta práctica un hábito y una actividad constante.

La documentación que hace referencia al uso de otras lenguas, como el Reglamento de Estudios de Posgrado, la Bibliografía Básica de la Maestría y el Plan de Desarrollo del Posgrado, sobre todo el Programa de Internacionalización, no posee una homogeneidad de criterios en cuanto al uso de los idiomas, razón por la cual la perspectiva de la maestría no

---

<sup>2</sup> "...las actividades de las tareas académicas raramente pueden ser consideradas como auténticas actividades, como practicas ordinarias de una cultura donde adquieren sentido, significado e intencionalidad (...) adquieren sentido dentro de la cultura de la escuela, dentro del contexto evaluador de la institución escolar". Pérez Gómez Angel. *La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal*, p.263.

<sup>3</sup> Ver la tabla de porcentaje de textos usados en los diferentes seminarios en la Perspectiva del Alumno.

tiene los elementos suficientes para poder aprovechar y explotar este uso. Por desgracia, en el contexto de las circunstancias ya descritas, a esto no se le ha concedido ni la importancia ni la dimensión requeridas, sin las cuales es imposible avanzar en este punto.

En suma, la lectura de textos en inglés es una práctica que está presente en la vida académica de la maestría, aunque no en toda la proporción deseable. Son impostergables las condiciones básicas que favorezcan su desarrollo, por las razones ya descritas. Las medidas no se llevan a la práctica de manera inmediata y general y ello conforma y condiciona la práctica del uso de los textos en inglés dentro de un esquema cultural-académico implícito y oculto. Es necesario transformar este último a la brevedad, si en verdad se desea adoptar nuevos esquemas en el plano internacional y la igualdad de condiciones.

Por lo tanto, el replanteamiento del empleo del inglés dentro de las prácticas de la maestría es un asunto que deben tomar en cuenta las autoridades y los profesores que imparten los diversos seminarios, toda vez que son ellos los primeros afectados. Se esperaría que así fuera si en realidad existe la voluntad de ingresar a la participación académica internacional. Desde luego, esto implicaría una serie de cambios curriculares a fin de incluir la utilización de la lengua en las prácticas cotidianas.

Para ello, la consideración del enfoque comunicativo-funcional resultaría adecuada para incluirlo en cursos de lectura en la maestría. Gracias a su fundamentación teórica y forma de trabajo se alcanzarían buenos resultados, aunque no espectaculares, en la adquisición de las herramientas necesarias para leer un texto en una segunda lengua.

Además este trabajo, en virtud de ser precisamente un estudio exploratorio, con sus resultados no se busca dar por concluida una problemática ya de por sí muy poco abordada, sino que por el contrario, se pretende que este trabajo sea un paso previo para realizar *a posteriori* un estudio más en profundidad en el cual se pueda realizar un estudio ya sea de dimensión comparativa o de contraste de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón con

otra entidad académica<sup>4</sup> de la UNAM dentro de la cual se puedan ver cuales son los similitudes y las diferencias, los logros y los retos que hay en cuanto al uso e importancia que reviste el uso del idioma, pues se considera que esta maestría no puede ni debe ser analizada en torno a su singularidad y en particular en lo que corresponde a este problema, sino que es necesario ver las prácticas del idioma desde la perspectiva que pueden ofrecer otras carreras y centros académicos en donde el uso del inglés se da dentro de un amplio abanico de posibilidades tanto para su estudio como para su práctica.

---

<sup>4</sup> El Instituto de Ciencias Biomédicas es hasta ahora el candidato más viable para llevar a cabo este proyecto por dos razones principalmente: en primera por ser parte del proyecto dentro del cual desarrollé mi trabajo; segundo, por las características particulares que reviste el uso del inglés dentro

# FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS :

## BIBLIOGRAFICAS

- Alexander, Jeffrey C.(1991). *La Centralidad de los Clásicos*. En La Teoría Social Hoy. México. Alianza.
- Barnett, Marva A (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Center for Applied Linguistics.Englewood Cliffs, New Jersey.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bordieu, Pierre(1988).*Cosas Dichas*.Barcelona. Gedisa.
- Breen, M. (1984) "Processes in syllabus design".en Brumfit C. Edit., *General English Syllabus Design*. Oxford, Pergamon Press,.
- Castells,Manuel(1994). *Flujos, Redes e Identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En Castells, Manuel y otros **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**. Barcelona. Paidós Educador.
- Candlin, C. (1980). *The communicative teaching of English*. London. Longman.
- Carr, Wilfred., Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Libros Universitarios.
- Carrell L., Patricia, Joanne Devine, David E. Eskey (1998). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Carrizales Retamoza, César Ramón. (1985). *La Experiencia Docente*. Tesis de Maestría en Ciencias.DIE-CINVESTAV. México.
- Cassany, Daniel, Marta Luna, Gloria Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Graó. España.
- Castañeda Moro, Salvador (1987). *El Idioma Inglés como requisito en los niveles de Posgrado de la UNAM*. Tesis de Licenciatura (Licenciado en Lengua y Literatura Modernas Inglesas)UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México: el autor.

- Castells, Manuel (1994). *Flujos, Redes e Identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En Castells, Manuel y otros **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**. Barcelona. Paidós Educador.
- Coraggio, José Luis (2001). *Construir universidad en la adversidad: Desafíos de la Educación Superior en América Latina*. Trabajo comisionado por la unidad de desarrollo social y educación de la OEA, Punta del Este 24-25 de Septiembre de 2001
- Couvert Rojas, Bertha Alicia (1993). *La Comprensión de Lectura de una Lengua Extranjera*. Tesis de Licenciatura (Licenciado en Enseñanza de Inglés) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. México: el autor.
- Didou Aupetit, Sylvie (2000). *Sociedad del Conocimiento e Internacionalización de la Educación Superior en México*. México. ANUIES.
- Erickson, Frederick (1987). *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*, en Wittrock, M., *Handbook of research of teaching*. Universidad Estatal de Michigan. (Trad. Martha Corenstein)
- Espadas, Ancona Uuc-Kib (2000). *Estructura socioeconómica de México*. Nueva Imagen, México.
- Gimeno Sacristán, Jose (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- González Aguirre, Sara Isabel (2001). *La Globalización como resultado del Desarrollo tecnológico en materia de comunicación*. Tesis de Licenciatura. (Licenciada en Relaciones Internacionales) UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales campus Aragón. México: la autora.
- González Suárez, Antonio (1995). *La Comprensión de Lectura en Inglés en el Colegio de Bachilleres*. Tesis de Licenciatura (Licenciado en Lengua y Literatura Modernas Inglesas) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México: el autor,
- Grellet, Françoise (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University. Cambridge.
- Harmer, Jeremy (1998). *How to Teach English*. Longman. England.
- Hernandez Delgado, Luis Felipe (2004). *Fundamento Curricular sobre los Cursos de Comprensión de Lecturas en Inglés y una Propuesta Curricular*. Tesis de Maestría (Maestría en Pedagogía) UNAM, Escuela Nacional de Estudios profesionales Aragón. México: el autor.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio (1991). *Metodología de la Investigación*. México. Mc.Graw-Hill.
- K. Morrow y K. Johnson (1981). *Communication in the Classroom*. Longman Handbook for Language Teachers,

- Kellermann, Marcelle (1981). *The Forgotten Third Skill: Reading in a Foreign Language*. Oxford: Pergamon,.
- Licha, Isabel.(1996) *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*. México, D.F.: UDUAL.
- Lomas, Carlos(1999). *Como hacer cosas con las palabras:teoría y práctica de la educación lingüística Vol. II*. Paidós Barcelona
- Mackay, Ronald, Bruce Barkman, R.R. Jordan, editor (1979). *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization and Practice*. Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts.
- Malmjkaer, K. (1998). *Language Teaching in Translation, Translation in Language teaching*. Manchester: St. Jerome
- McKellin, Karen (1996). *Anticipating the future. Workshops and resorces for internationalizing the Post-secondary campus*. 2ª ed. Vancouver. BCCIE
- Morales López, Julieta (1998). *La Relación entre el dominio general de Inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Tesis de Licenciatura(Licenciado en Enseñanza de Inglés)UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. México: el autor.
- Munby, John (1978) *Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose especific language programmes*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Navarro Trujillo, Mina Alejandra (2002). *La Educación Superior como estrategia de inserción a la globalización: el caso de la UNAM y el subsistema de investigación científica*. Tesis de Licenciatura(Licenciada en Relaciones Internacionales)UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: el autor.
- Nunan, David (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Colección Cambridge para la Enseñanza de Lenguas. Traducción de María González Davies. Cambridge University Press. Cambridge
- Nuttall, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. MacMillan Heinemann. Oxford.
- Ornelas, Carlos(1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de Fin de Siglo*. Fondo de Cultura Económica. México
- Ortiz Maldonado Ruhama (1980). "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y de su tarea educativa". En Benítez, Zenteno, R. Com. *Sociedad y Política en Oaxaca*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca.
- Padua Jorge(1979). *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. Colegio de México - Fondo de Cultura Económica. México.

- Pérez Gómez, Angel(1989). *Paradigmas contemporáneos de investigación educativa*. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, Angel. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal.Madrid
- Pérez Gómez, Angel (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata. Madrid.
- *Reglamento General de Estudios de Posgrado* (1995). UNAM. México.
- Richards, Jack C., Heidi Platt, John Platt (1992). *Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*. Longman Group UK. Essex.
- Rockwell, Elsie(1997). *La dinámica cultural de la Escuela*. En Alvarez, Amelia. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación**. Fundación Infancia y aprendizaje. Madrid
- Rodríguez Gómez Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez(1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. España.
- Ruiz Iglesias, Magalys (1999). *Didáctica del Enfoque Comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward an interctive model of reading*. En: S.D. Domic (ed) *Attention and Performance V.I*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Sánchez Pérez, Aquilino (1993). *Hacia un Método Integral de la Enseñanza de Idiomas: Estudio Analítico*. Sociedad General Española de Librería. Madrid.
- Sandoval Flores, Etelvina(2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. UPN- Plaza Y Valdés editores.México.
- Schriewer, Jürgen(2000). *Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada*. En Calderón López Velarde, Jaime (coordinador). **Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada**. UPN- Plaza y Valdés editores. México.
- Selltiz, Claire, Lawrence S. Wrightsman, Stuart S. Cook.(1980). *Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales* Ediciones Rialp. Madrid.
- Smith, Frank. (1988) *Demostraciones, compromisos y sensibilidad: una aproximación a la enseñanza de la lengua materna* en *Desarrollo lingüístico y Currículum Escolar*. Mexico, UPN, 1988.
- Thompson, John B (1998). *Ideología y Cultura moderna. Teoría Crítica Social en la era de la comunicación de masas*. México, UAM. Capítulo 3 "El Concepto de Cultura".
- Tlaseca Ponce Martha Elba, José María García Garduño y Guillermina Natera Rey(1982). *Manual para realizar Estudios Exploratorios en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

- Torres, Jurjo(1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid.
- Tusón, Jesús(1989). *El lujo del lenguaje*. Paidós. Barcelona
- UNAM (1999). *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*.
- UNAM. *Plan de Desarrollo del Posgrado 2002-2006*.
- UNESCO-CRESALC-ANUIES (1991). *Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel global: el caso de América Latina y el Caribe*. México.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO. París.
- Van Ek, J.A. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe (Repr. 1980. Oxford: Pergamon Press.)
- Vila, I.(1998). *Minorías Culturales y escuela: una aproximación educativa*. A.C. Mir. (coord.). **Cooperar en la Escuela**. Graó
- Wallace, Catherine. (1992). *Reading*. Oxford University Press. Oxford.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford.
- Wittrock, Merlin C (198-). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador. México.
- Wittrock, Merlin C. (1986). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y Alumnos*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Zoguib Achcar, Elena(1997). *La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa*. En Loyo, Aurora. **Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988 –1994)**. UNAM – Plaza y Valdés. México.

## HEMEROGRAFICAS

- Alvarado Hernández Victor Manuel. (2003). *Las Políticas de Educación en México*. UNAM. ENEP Aragón. Maestría en Pedagogía. México, 31p.
- Aguirre Lora, Ma. Esther (1982). *Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM como alternativa para la formación de profesores*. Perfiles Educativos, CISE, No. 17, Julio- septiembre de 1982. México.
- ANUIES. (2000) *La educación superior en el Siglo XXI*. México Capítulo 2.
- Calvo, Beatriz (1992). "Etnografía de la Educación". En *Revista Nueva Antropología*. Vol.XII, num.42. México, Julio. p.21

- Carver, R.P. (1984). *Rauding Theory. Predictions of amount comprehended under different purposes and speed reading conditions*. Reading Research Quarterly, 19 (2). 205- 218
- *Constructing knowledge in the classroom*(1995). Classroom Compass. Vol. 1 number 3.
- De Puelles Benitez, Manuel y José Ignacio Torreblanca Paya(1995). **Educación, desarrollo y equidad social. Tomado del # 9 de la Revista Iberoamericana de Educación, publicada en Madrid (España) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La ciencia y la Cultura (OEI)**. Biblioteca Digital de la OEI
- Didriksson, Axel (s/f). *El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro*. México, Mimeo. 40 p.
- Eskey, David E (1971). *Advanced Reading: The Structural Problem*. Revista **Forum**, vol. IX September- October 1971 Number 5. pp. 15-19.
- Evangelidou, E., P. Polymenidou, E. Tsitsopoulou. and A. Vacharoglou(1990). "Reading Skills". Revista **Forum**, vol. XXVIII num. 4 October. Pp. 30-32.
- Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in sociolinguistic perspectiva*. TESOL Quarterly, 4, 215-222.
- Gacel Avila Jocelyne. (2000). *Políticas y estrategias institucionales de internacionalización*. revista *Educación Global*. Editada por la Asociación mexicana para la Educación Internacional. Guadalajara, Jalisco. Abril.7p.
- Gibbons, Michael .(1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Conferencia, UNESCO. París, Francia. 75 p.
- Gumperz, J y Hymes, D. (1964) *The Etnography of Communication*. **American Antropologist**, 66 (6) parte 2.
- Harvey A., Ana Maria. (1980). "Why Reading?". en *Revista Forum*, vol XVIII, num. 1 January. pp. 34-35.
- Holcomb, Constance (s/f) compiler and editor. *English Teaching in México*. pp. 79-89.
- Knight, Jane. (1996) "Internationalization of higher education". En *Quality and Organization in Higher Education*, París, OECD.
- López, Alexander (2002) *La formación de una nueva imagen pública. La Educación Superior en América Latina* en Revista Iberoamericana de Educación, pp.1-14
- Lucas, Michael A. (1990). "Four Important factors in Reading. Revista **Forum**, vol XXVIII, num. 3, July 1990. Pp. 26-30.

- Ramírez Raymundo, Rodolfo, coordinador (1999). "¿cómo conocer mejor nuestra escuela?: elementos para el diagnóstico". En *Cuadernos para transformar nuestra escuela*. SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Rocwell, Elsie y Ruth Mercado(1988). *La práctica docente y la formación de maestros*. En "Módulo Pedagógico". México.PACAEP - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Coordinación Nacional para el Desarrollo Cultural Infantil.
- Sánchez Puentes, Ricardo, y Martiniano Arredondo Galván (1985) "*Pertinencia social y académica del Posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México*".
- Stanovich (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quaterly.
- Torres, Rosa María(1996). *La Educación vista a través del idioma inglés*. Revista **Universidad Futura**. Vol. 7.#20-21.Verano-Otoño 1996.
- Tshimankinda, Biselela. (1982). "Learning to Read and Reading to Learn". *Revista Forum*, July.
- Tunermann, C. "La educación para el siglo XXI"(2000). En López Segrera, F. Y Filmus D. *Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas*. Ed. IESALC - UNESCO.
- Williamson, Julia (1988). *Improving Reading Comprehension: Some Current Strategies*. Revista **Forum**, vol. XXVI, number 1, January .
- Yarzabal, Luis (1999). "La educación superior frente a los dilemas y desafíos del próximo milenio y la educación superior en la región: principales tendencias". En Yarzabal, L. *Consenso para el cambio en la educación superior*. UNESCO, París.

## ELECTRÓNICAS

- **Arteología:** **Estudio** **Comparativo.**  
<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/printabl/272.htm>
- Austin M, Tomás(1999).*Conceptos Fundamentales para el Estudio de la Interculturalidad*", en **Serie Cuadernos de Discusión y Estudios # 2**. Dirección de Investigaciones de la Universidad de Temuco, Colombia.  
<http://members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>
- Bahasa, Jabatan. *Reading habits of english studies optionists of Maktab Perguruan Teknik, Kuala Lumpur*. 15p..  
[http://mptkl.tripod.com/rnd/gan\\_02.htm](http://mptkl.tripod.com/rnd/gan_02.htm)

- Cazau, Pablo. *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires. julio 2002. 2p. [http://galeon.hispavista.com/pcazau/guía\\_met\\_02.htm](http://galeon.hispavista.com/pcazau/guía_met_02.htm)
- CELE, UNAM. *Requisitos de inscripción.s/p*  
<http://comenius.cele.unam.mx/cele/certificaciones.html>  
<http://comenius.cele.unam.mx/cele/cursos/cursos.html>
- *Comprensión de Textos 7p.*  
<http://www.montevi.edu.uy/espaniol/espaniol/comension.html>
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: "Visión y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior "La educación superior en el siglo XXI : Visión y Acción.9 de Octubre de 1998  
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>.
- Elliot, J. *Gúia práctica para la investigación - acción. s/p*  
[http://www.uv.mx/dei/P\\_publicaciones/TallerInvestigacion/ElliotJ.htm](http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/TallerInvestigacion/ElliotJ.htm)
- Galán, José. *El inmovilismo domina la vida de las Universidades Públicas*. En Periódico **La Jornada**. 8 de Octubre de 2003.  
<http://www.jornada.unam.mx/046n2soc.php?printver=1&fly=1>
- Gacel Avila, Jocelyne. "La dimensión internacional de las universidades mexicanas". *Revista de la Educación Superior* publicada por ANUIES. vol. XXIX num 115. Julio-Septiembre de 2000. 15p.  
<http://www.anuies.mx/revsup/res115/art.6.htm>
- Gómez Gómez, Elba Nohemí. "La investigación educativa: de lo hipotético-deductivo a lo interpretativo". *Revista Sintáctica*. No.7. Julio-Diciembre 1995. pp.71-73 [http://www.uv.mx/dei/P\\_publicaciones/TallerInvestigación/p-tallerdeinvestigación.htm](http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/TallerInvestigación/p-tallerdeinvestigación.htm)
- Gutiérrez B. Lidia. *Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones*. 16p.  
<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4600/emonográfico.htm>  
<http://fundacite.arg.gov.ve/cidipmar/parxiv-x/art1.htm>
- Lista M., Olga Carolina. *Relación entre la Comprensión Auditiva y la Comprensión de Lectura con Estudiantes a Nivel Universitario*. 10p.  
<http://www.dst.usb.ve/ameritalia/ar/lingua/olista1.htm>
- López, Alexander (2002). "La formación de una nueva imagen pública. La Educación Superior en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.1-14  
[http://www.compus.oei.org/revista/brame\\_buscador.htm](http://www.compus.oei.org/revista/brame_buscador.htm)
- Lucas, Michael A. "Four Important factors in Reading". *Revista Forum*, vol XXVIII, num. 3, July 1990. Pp. 26-30 [http://www.compus.oei.org/revista/brame\\_buscador.htm](http://www.compus.oei.org/revista/brame_buscador.htm)

- Mayorga, Román. "Los desafíos a la universidad Latinoamericana en el Siglo XXI". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 21. Universidad Siglo XXI Septiembre- Diciembre 1999 <http://www.campus-oei.org/revista/rie21f.htm>
- Ortega, Silvia. "El sistema de educación superior en México y la Nueva Dimensión Internacional: Una visión sobre el cambio y la cooperación académica". En *Revista Perfiles Educativos* No. 76-77. México. 1997 <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/76-77-html/76-indice.htm>
- Paran, Amos. "Bottom - up and Top - Down Processing". *English Teaching Professional*, issue 3, April 1997. 6p. <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/buptdown.htm>
- Quintana, Hilda E. *La Enseñanza de la Comprensión Lectora*. 8p.. [http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension\\_lectora.html](http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html)
- Rodríguez Pérez, María Elena. "La Universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México". Tomado de la Tesis profesional *Un modelo interrelacional de lectura: Implicaciones para la Enseñanza del Inglés en México*. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Investigación para el Magisterio. 1994.s/p. <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/08/8mariaro.html>
- Rojo, Iñaki I. *Hacia el idioma de la globalización*. 2001.8p. <http://baquia.com/com/20010614/art00012.html>

---

## Anexos

---

1. Siglas utilizadas
2. Entrevistas a Funcionarios
3. Cuestionario aplicado a Alumnos de la Maestría
4. Vaciado de los datos arrojados por el Cuestionario aplicado a los alumnos
5. Ejemplos de Entrevistas a Profesores (3 entrevistas)

---

## Anexo 1

---

**Siglas utilizadas**

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CLE: Centro de Lenguas Extranjeras

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CRESALC: Centro Regional en Educación Superior para América Latina y El Caribe

ENEP: Escuela Nacional de Estudios Profesionales

FMI: Fondo Monetario Internacional

IES: Instituciones de Educación Superior

PIFOP: Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado

SEP: Secretaría de Educación Pública

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

---

## **Anexo 2**

---

### **Entrevistas a funcionarios**

**1. Maestra, ¿me podría decir por qué se cambió el requisito de lectura de textos extranjeros de requisito de egreso a requisito de ingreso con los cambios de los planes de estudio?**

*Si cómo no. En la maestría en enseñanza superior se pedían dos idiomas como requisito de egreso. Se daba oportunidad a que durante todo el curso, todos los cuatro semestres los alumnos fueran estudiando el idioma. Al hacer la revisión de estudios y hacer el cambio de plan de estudios decidió el comité que era importante que el alumno ya supiera por lo menos un idioma, ya no digamos dos, por lo menos que tuviera la comprensión de un idioma, para que asimismo, durante el proceso de formación de la maestría, utilizara esos conocimientos para tener acceso a textos en lengua de otros, no nada más el inglés; hay cuatro distintos posibilidades de idioma y desde luego es requisito de ingreso cualquiera de las cuatro y es con el fin de que ellos puedan prepararse en textos en idiomas extranjeros.*

**2. Maestra, ¿y qué acciones se han llevado a cabo de forma específica aquí para fomentar ese uso de textos extranjeros?**

*Bueno, fundamentalmente se les ha apoyado a los aspirantes porque vemos que hay una grave carencia; la mayoría de aspirantes que llegan vienen sin el idioma y se les ha tratado de apoyar implementando seminarios, cursos de textos en inglés para el posgrado, que anteriormente lo tomaban algunos estudiantes del posgrado y ahora lo toman sólo aspirantes al posgrado. Ésa es una, y otra, no hay una política específica desde la coordinación para pedirles a los profesores que implementen textos, ésa es la verdad, no hay ese lineamiento, digamos, dado que se respeta la libertad de cátedra. Desde luego, el profesor elige los temas que trata dentro de los lineamientos que marca el programa y la currícula de la maestría, ellos deciden las lecturas que implementan y las lecturas que sean en el idioma o en idiomas extranjeros, por lo tanto ahí no hay una digamos dictaminación por parte de nosotros o de parte de las autoridades para que los profesores emitan. Ahora, la política sí sería en el sentido de tratar de incorporar cada vez profesores mejor preparados, no sólo con maestría,*

*y se busca que tengan doctorado los profesores de la maestría, y cada vez nuestros egresados de distintas instituciones tales como el Colegio de México, o el instituto Mora o la misma Facultad de Filosofía y Letras, distintas instituciones traen precisamente por su alta formación, por su alta especialización, ya no pueden restringir su formación sólo a textos nacionales. Entonces todos ellos que vienen con la formación de doctorado, normalmente, sin que nosotros se los pidamos simplemente vemos los programas que nos entregan, vemos la bibliografía que incorporan e invariablemente aparecen textos pues casi siempre en inglés, aunque también hay otros, pero fundamentalmente en inglés, entonces conocemos totalmente hasta que punto se esté leyendo, verdaderamente, digo, sistemáticamente en la maestría. Suponemos que poco limitado, puesto que no es una práctica muy amplia todavía por el hecho de que a veces nuestros alumnos traigan el idioma como requisito, eso no implica que verdaderamente traduzcan, y entonces los profesores por el hecho de que les den un texto en inglés y si no lo traducen pues van a tener muchos problemas cuando se analiza el texto, dan por pedirlo sólo como textos complementarios y no como texto obligatorios.*

**3. Maestra, una última pregunta: ¿existe alguna coordinación con el CLE para fomentar aquí el uso de textos?**

*Excepto los cursos que hemos implementado y, ésa es una; el otro desde la aplicación de exámenes de comprensión a los aspirantes que por un acuerdo que hicimos con el coordinador del Centro de Lenguas, se los hace de una manera muy rápida, ya que en una semana ellos tienen el resultado de los exámenes de comprensión, pero fuera de esto, de implementar cursos y aplicación de exámenes no tenemos algún otro.*

**1. Maestro, ¿me podría decir a qué se debió el cambio de requisito, de requisito de egreso a requisito de ingreso la lectura de textos en otro idioma?**

*Mira, no sé por qué decidieron hacer el cambio definitivamente, pero como maestro de inglés yo te podría decir que lo más importante en la cuestión de enseñanza de inglés es para un nivel de maestría que el alumno sea capaz de leer textos, sobre todo cuando tiene que hacer investigación que los lea en inglés. ¿De qué serviría, en un momento dado, que un alumno demuestre que sabe leer ya después de que no tiene que hacer investigación? Eso lo tiene que hacer durante todo su proceso de estudio de maestría.*

**2. ¿Y qué acciones se han llevado a cabo de forma específica para fomentar el uso de textos dentro de la maestría?**

*No estamos en coordinación trabajando. Solamente estamos certificando a los posibles candidatos, pero no tenemos ningún otro tipo de coordinación en este rubro.*

**3. Y con base en esto, ¿qué es lo que usted sugeriría finalmente para que se viera ese fomento de textos de inglés dentro de la maestría?**

*Yo siento que, primero que nada, los maestros, que son los tutores, los asesores, los catedráticos en la maestría, tendrían que exigir a los alumnos leer textos en inglés. Yo creo que lo más actualizado tendría que estar en inglés, bueno no tendría, generalmente así lo es, y nos llega una traducción a los cinco años, pero la cuestión es que si no se da ese requerimiento difícilmente el alumno va a aventurarse a leer porque sí. Entonces, siento que en la actualización los maestros no están mal pero en lo que a la exigencia de leer textos en otro idioma toca, no precisamente en inglés, pues hay cosas muy interesantes en italiano, tal vez en francés, que la exigencia tendría que partir por parte de los catedráticos y en un momento dado, partir de ahí y elevar el nivel que ellos manejan porque todo mundo acredita inglés para requisito de ingreso, pero en realidad toda la gente desarrolla la habilidad de leer textos en inglés porque una cosa es acreditar un examen, pero otra cosa es tener la*

*habilidad de leer y enfrentarse a textos en inglés para poder desarrollar sus actividades de investigación.*

---

## **Anexo 3**

---

**Cuestionario aplicado a alumnos de la maestría en pedagogía**



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

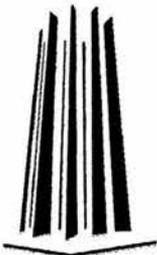
---

---

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGON  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

CUESTIONARIO PARA EXPLORAR EL REQUISITO DEL IDIOMA INGLÉS  
EN LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Gracias de antemano por contestar este cuestionario. Tus respuestas serán confidenciales y servirán para una investigación relacionada con el uso del inglés en la comprensión de textos en lengua inglesa en la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón



## I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas

1.- ¿Cuál es tu formación académica? \_\_\_\_\_

2.- ¿Que otros estudios realizaste? \_\_\_\_\_

## II.- PROBLEMÁTICA DEL USO DEL INGLES

Instrucciones: Escribe en el recuadro la opción que consideres correcta

3.- ¿Posees conocimientos de inglés?

1) Si                      2) No

4.- Si contestaste afirmativamente la pregunta anterior, ¿A qué nivel de inglés te encuentras actualmente?

1) Comprensión      2) Traducción      3) Dominio

5.- ¿Cómo consideras tu nivel de comprensión de lectura de textos en inglés?

1) Bueno                2) Regular            3) Deficiente

6.- ¿ Lees textos en inglés?

1) Siempre            2) A veces            3) Nunca

7.-¿Has tenido que consultar fuentes que vengan en inglés en los estudios de la maestría?

1) Sí                      2) No                    3) A veces

8.- Dentro de la bibliografía básica de las materias que estás cursando, ¿ Hay algún libro, capítulo, o artículo que venga en inglés?

1) Sí                      2) No

9.- En la elaboración de tu tesis ¿Cuántos libros o textos en inglés has consultado?

1) Muchos              2) Pocos              3) Ninguno

10.- ¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado y su relación con el requisito de comprensión de textos en inglés?

1) Sí                      2) No

11.- ¿Tienes la Constancia de Comprensión de Textos de una Lengua Extranjera?

1) Sí                      2) No

12.- ¿Estas tomando el Curso de Comprensión de Textos que ofrece el C.L.E. de la E.N.E.P. Aragón?

1) Sí                      2) No

### **III.- INFORMACION ESPECIFICA SOBRE EL USO DEL INGLES**

**Instrucciones: contesta a detalle las siguientes preguntas**

13.- ¿Qué tipo de textos en inglés haz leído desde que ingresaste a la maestría?\_

---

---

14.- ¿Qué recomendarías para que se fomente el uso de textos de comprensión de inglés en la maestría?\_\_\_\_\_

---

---

---

15.- ¿qué experiencias y/o problemas has tenido con el requisito en la comprensión de textos?\_\_\_\_\_

---

---

---

#### IV.- USO CONCRETO DE LA COMPRENSIÓN DEL INGLÉS

Instrucciones: Escribe brevemente CON TUS PROPIAS PALABRAS lo que dice el siguiente texto

*"Education which is liberatory encourages learners to challenge and change the world, not merely uncritically adapt themselves to it. The content and purpose of liberatory education is the collective responsibility of learners, teachers, and the community alike who, through dialogue, seek political, as well as economical and personal empowerment. Programs of liberatory education support and compliment larger social struggles for liberation." (Freire, 1970)*

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo 4**

---

**Vaciado de los Datos  
Arrojados por el Cuestionario**

Sujeto / Resp.	3		4			5			6			7			8			9			10		11		12		16		
	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3	
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													
25																													
26																													
27																													
28																													
29																													
30																													

---

## **Anexo 5**

---

**Ejemplos de Entrevistas a profesores**

## **Entrevista 1**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Como nivel de maestría, los alumnos necesitan introducirse en fuentes de información, buscar el conocimiento, las aportaciones teóricas más actualizadas, que ya para estos tiempos ya no hay tanto problema, pero anteriormente entre el momento de producción de una teoría y la traducción y llegar a nuestro país pasaban por ahí cinco o seis años, ahora ya no es tanto.

Sin embargo, se generan situaciones de reflexión, de eventos muy importantes dentro de los campos teóricos que se necesitan en nuestros días, y ya con todos los medios de comunicación altamente desarrollados de las nuevas tecnologías que han hecho breve el tiempo, entonces necesitamos que las personas estén casi informadas en el momento en que están sucediendo las cosas.

Esto sucede, por ejemplo, en el caso del campo de la educación y cuando estamos trabajando teorías, sobre todo de tipo sociológico, la fundamentación filosófica que muchas veces a pesar de la rapidez de la traducción; sin embargo, estamos en el mundo de la brevedad donde por eso mismo necesitamos tener un idioma extranjero.

Yo no atribuyo a que sea el inglés, el francés o el que sea sino un idioma extranjero, porque el idioma extranjero te da opción a buscar las traducciones mucho más rápidamente, aunque el problema, insisto es que tengas un idioma.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

No, porque no los leerían los alumnos. Ya lo he hecho en la asignatura de Teorías pedagógicas, un libro de Colin Lanher que es básico dentro del programa que se desarrolló en la Facultad de Filosofía. El 50% del programa estaba en este libro, algo así como la nueva división del trabajo.

Cuando yo vi el libro, como básico del curso en Teorías pedagógicas, fui a ver a Alicia Danpa, quien es propiamente quien propuso ese programa.

Hablé con ella y me dijo "mira, aquí está el libro en inglés pero a los alumnos les está siendo difícil, primero adquirirlo en inglés y segundo, no hay traducción, ¿qué se puede hacer? Te invito a hacer la traducción", y por cuestiones de trabajo y salud no regresé.

Pero un año después yo regresé nuevamente con ella y surgió nuevamente la problemática con este libro, pues desde mi punto de vista siempre he tratado de tener el mismo contenido tanto en los programas de Ciudad Universitaria como con los programas que yo doy en la ENEP.

Entonces ella me dijo que me daría la primera traducción que se hace y se está revisando para después traducirla. Entonces traje la fotocopia en inglés y en español y se las di a los alumnos, pero no les dije que era el mismo.

Leyeron la versión en español y nunca siquiera se dieron cuenta que el apartado de inglés era lo mismo. Eso quería, el idioma que necesitas para tu tesis, para tener el conocimiento actualizado de tesis. A lo mejor si te estás en las cuestiones de análisis de la hermenéutica, el idioma alemán, o bien si vas a entrar a la sociología, que te vas a meter con Bordieau, el idioma francés, como para que puedas entender la cultura francesa, la lengua francesa para entender al autor que fundamenta tu teoría. Si yo voy a entrar a las teorías de la resistencia, a las teorías que dentro de la sociología educativa más avanzadas, el inglés indudablemente. O me meto en el caso de los australianos que son ahorita los más avanzados en las cuestiones curriculares, el inglés.

Yo diría, aborda el idioma de la teoría que tú estás trabajando. Yo no estaría preocupado por el idioma, sino por el uso de una lengua extranjera y que dé mayor consistencia y fortaleza, fundamentación, comprensión de la estructura del pensamiento, construcción lógica y cómo se puede comprender una teoría mejor en su idioma original.

## **Entrevista 2**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Bueno, yo me iría más atrás, yo creo que el inglés queramos o no es una lengua digamos que prima por la hegemonía que tiene el mundo de habla inglesa en todo lo que es los adelantos científicos tecnológicos, técnicos y todo lo que sea ciencia. Entonces, el inglés es fundamental desde la cuna como una segunda lengua, independientemente que sea una penetración sociocultural, es una necesidad y debiera exigirse desde la formación básica.

Ya al nivel profesional, mínimo, muchos libros en algunas carreras están en inglés y en maestría la mayoría de los artículos son de habla inglesa publicados en revistas internacionales en inglés, entonces ese requisito es fundamental.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

No precisamente, porque en mi materia la mayoría es de españoles o argentinos. No deja de haber algunas formaciones o corrientes del curriculum como son las teorías donde ha venido planes y programas, Tyler, Taba, que son inglés pero están traducidos los textos básicos.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Recomendaría que se pidiera como un requisito inglés y un examen a cierto nivel. Segunda, que las asignaturas cuya naturaleza así lo permita pidan consulta de textos en inglés al alumno.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Creo que eso va enlazado con lo anterior. Si no hay textos o fuentes bibliográficas o fuentes escritas que estén en inglés, pues no se va a utilizar, entonces se requiere que existan las fuentes en el idioma necesario. Aquí algunos lineamientos pues si vienen en inglés, pero en la mayoría de los seminarios creo que están en español, casi todos los textos y las revistas y todas las publicaciones en castellano. Hay que fomentarlo pero con los artículos y con, lógico, lo que haya de producción en ese idioma pidiéndole a los alumnos que hagan traducción.

### Entrevista 3

#### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Bueno, más que el uso yo lo vería como una habilidad muy importante que tienen que tener quienes de alguna manera se forman en el posgrado porque la necesidad bibliográfica pide que la gente tenga acceso a ciertos documentos, sobre todo documentación de primera mano.

Normalmente nos llega documentación traducida que muchas veces el significado incluso en términos de lenguaje cambia y por esa adaptación a veces hay distorsión en el lenguaje.

En ese sentido, creo que sería muy importante que la gente tuviera ese elemento digamos para poder manejar en términos de investigación casi un 80 por ciento de información en investigación que no se trabaja en español, que es solamente en inglés.

#### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Generalmente no porque la gente es floja para lo que es el inglés. Yo incluso señalaría que esto tiene mucho que ver con nosotros mismos como docentes, es decir, el que no promovemos lectura en inglés es porque tampoco nosotros nos acercamos a esa lectura en inglés. Entonces siento que en la medida en que el docente se acerque a la lectura en inglés, podrá promover esa lectura en inglés.

#### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Bueno, básicamente creo que la recomendación principal es para uno mismo, digamos que en mi caso la reflexión tendría que ser en tratar de hacer un acercamiento mayor al inglés, meterse uno más en la lectura de comprensión del inglés, pero yo creo que básicamente

tiene que ver con el que uno tenga la inquietud de ir documentándose de cosas en inglés, que tengan que ver con los proyectos de investigación que uno ya trae de antemano.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Una recomendación básica que haría tendría que ser que el docente trate de incorporar lecturas, lecturas, y acciones en inglés; por ejemplo, una tarea interesante sería ver en qué medida un alumno o profesor de posgrado entre en contacto con otras gentes -un medio ideal es el internet- pero cómo entra en contacto con otros idiomas, por ejemplo los correos electrónicos, establecer un contacto directo del lenguaje.

Puede ser documental, puede ser oral, puede ser incluso que la misma gente vaya planteando necesidades de lectura en inglés, en concreto, ya sea proyectos de investigación, ya sea inquietudes temáticas, ya sea necesidad de interacción con los sujetos que dominan este idioma, etcétera.

## Entrevista 4

### 1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?

Sí. Es justamente el planteamiento de integración que impulsó el Dr. Emilio el lunes; a la planta docente de la maestría se presentó el Dr. Axel Didriksson a dar una especie de conferencia inaugural del evento y en este evento el doctor hacía una comparación de la comprensión del profesional y del intelectual académico en su campo y [*inaudible*] lo de hace 15 o 20 años al comportamiento actual, entonces decía que hace 15 o 20 años no sacaba un título, soy abogado y litigaba como abogado, soy médico y practicaba la medicina en el tratamiento de las enfermedades, pero que actualmente las tendencias están llevando a pensar en el profesional en un sentido de mayores posibilidades y capacidades, de mayores posibilidades de desarrollo de habilidades, de tal manera que el decía, ahora ya no es suficiente tener el conocimiento propio de la profesión, sino de algunas profesiones cercanas, de alguna visión integradora de esas visiones y un idioma extranjero.

Es decir, si no poseemos un idioma extranjero a nivel de maestría nos perdemos mucho del planteamiento original de los pensadores, de muchos pensadores, pero más del inglés en particular.

Se trata de modelos culturales, modelos históricos, ideologizados, altamente en función de filosofías pragmáticas que como latinos tal vez no seamos muy concretos con esto, pero que por otra parte, por una u otra razón los sajones terminaron a partir del 90 y uno con la caída del muro dominando las conductas económicas del mundo, pero hablando de economía, insisto, como decía el Dr. Didriksson, no es únicamente pensar en una disciplina relacionada con mercados. Implica una visión del mundo fuerte y antihistórica, y por ello son los líderes y eso implica que el conocimiento avanzado de alto nivel controla, obliga, lo induce y si no se

tiene el conocimiento de idiomas se queda uno con una parte del conocimiento a expensas de los traductores y los editorialistas.

Entonces queremos tener acceso al conocimiento, al avance, todos los medios exigen inglés, y el conocimiento avanzado no escapa al planteamiento.

A nivel de doctorado, no importa que yo me tuviera que sujetar al mismo criterio. O el inglés se maneja a nivel de TOEFL o no tiene mucho sentido el doctorado. Un doctor que no domina un idioma extranjero con suficiente agilidad yo creo que no está justificando el nivel para el que se está preparando.

## **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Si, aunque no completos. Más bien algunas deducciones o algunas publicaciones que ya los tienen sintetizados. Hay algún problema que implica la dificultad que abundan estos temas, y no es precisamente la ausencia de la formación de los alumnos en el acercamiento del idioma, es la publicación de las temáticas, en particular trabajo de epistemología, metodología de la investigación, e investigación social cualitativa. Entonces la producción del inglés no está tan cercana, no está tan fuerte, no es su medio de exploración. El medio de exploración propio de estas lógicas está en el francés, pero fundamentalmente en alemán. Entonces de alguna manera el inglés resulta ser un apoyo secundario, y en mi caso yo trato de inducir mínimamente a mis alumnos a acercarse al alemán o de las nuevas tendencias metodológicas de investigación en francés, de representaciones sociales, etc, de manera que yo complicaría más el problema, yo no vería tanta justificación al inglés únicamente en términos de acercarse por lo menos al francés mínimamente, pero prioritariamente para mis materias sería el alemán. De cualquier manera el inglés es un idioma extranjero muy justificable, muy urgente.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Desde luego, integrar la formación institucional, formal de la acreditación del idioma a objetos propios. Es decir, es bueno el trabajo del CLE, es un recurso de la institución, no hay problema, pero yo sugeriría que más bien que nos metiéramos a nuestros propios discursos en inglés, que entráramos a trabajar con los australianos que están produciendo bastante en inglés y que entráramos a trabajar con los norteamericanos en cuanto a discursos pedagógicos. Es decir, no verlo como un conocimiento más, sino obligarlo a comprometerse en nuestro campo. Eso implicaría que el CLE abriera una opción especializada para pedagogía y se tomaran dichos cursos, pero con otra perspectiva.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Primero una integración docente. Es decir, ponernos de acuerdo en contenidos. Luego, buscar los temas actualizados, las corrientes, los campos emergentes, los actores, los protagonistas y luego de ahí localizar quienes tienen preeminentemente el inglés como idioma cultural, y ya acercarse. Si pudiéramos ligar esto con la formación de los cursos para acreditar el idioma, estaría doblemente reforzado y si les pidiéramos a los alumnos que nos trajeran un *abstract*, traer los principales ensayos o de su bibliografía de tesis o del planteamiento de tesis en inglés, creo que lograríamos dos objetivos: uno, la posibilidad de poner en línea productos nuestros de la maestría y dos, incorporarlos a revistas especializadas en el idioma extranjero.

## **Entrevista 5**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Es básico, es fundamental, es imprescindible. La mayoría de las herramientas de análisis teórico-metodológico de hoy en día yo creo que el 80% de ellos de esas fuentes se encuentran principalmente en inglés, después del francés. Yo creo que hoy es indispensable que los alumnos por lo menos sepan leer inglés bien. Si ellos dominan el inglés pues sería recomendable.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí, pero un porcentaje menor, yo creo que el 20%, porque el problema es que si uno deja una lectura en promedio de 80 a 120 cuartillas y ellos, aparte que trabajan y no son estudiantes de tiempo completo, y que no es mi única materia, si uno tiene como objetivo que ellos trabajen e identifiquen la sustancia de las lecturas, pues es complicarles la vida, entonces yo creo que si uno tiene alternativas de lecturas en español es muy bueno.

Pero hay otros materiales que no pueden ser sustituibles por materiales en español, estos son inglés, y son fuentes obligadas que tienen que leer en inglés. Hay traducciones ya de algunos materiales en inglés, son buenas traducciones, uno las recomienda, pero a veces es necesario ir a la fuente de inglés.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Darles lecturas en inglés. Fomentar el inglés en ellos. Que lean.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Debería de ser obligatorio la enseñanza del idioma inglés. Por lo menos que les dieran dos semestres. Y tal vez un objetivo muy concreto, que aprendan a leer bien, pero si les enseñaran, si cuando ellos hacen la solicitud de ingreso y luego aprueban el examen, bueno, que el compromiso sea que aprendan inglés, ya que es fundamental.

## **Entrevista 6**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

El uso no solamente del inglés, sino de cualquier idioma, será necesario sobre todo en el nivel superior, en un posgrado, el alumno se tiene que enfrentar no solamente a textos en español sino en otros idiomas. No es precisamente que los domine, que los hable, por lo menos que los lea y los comprenda.

Además, el aprender cualquier idioma fuera del materno, que es en nuestro caso el español, siempre será aumentar la cultura en una persona. Yo creo que sí es necesario.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

No, casi por lo general son textos en español, trato de buscar las bibliografías en español, pero de vez en cuando algún buen texto que se encuentra por ahí en inglés o en otro idioma, pues trato de por lo menos enseñárselo a los muchachos e intentar traducirlo, porque no toda la bibliografía en nuestro caso se encuentra en español.

Hay bibliografía muy buena en otros idiomas, francés, inglés, incluso en italiano.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Bueno, sería el fomentarlo. Tenemos en nuestra escuela un centro de lenguas extranjeras que da facilidades, que tiene buenos profesores y muchas veces pues no sabemos aprovechar ese medio que está a nuestra disposición, que a veces es gratuito y que nos contentamos con lo elemental, y tenemos pues no solamente la necesidad sino la obligación de profundizar, aprovechando los medios que nos da la universidad y uno de ellos es nuestro

centro de lenguas extranjeras. Yo creo que si es oportuno que el alumno recurra a este centro de lenguas que lo tenemos. Hasta ahí lo único que tenemos que hacer es acudir a preguntar los diferentes horarios.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

No solamente recurrir a la lectura de textos que nos puedan ampliar esa cultura en las diferentes ramas que estudia nuestro posgrado, sino también el acudir a los especialistas, pero incrementar también el uso de estas lenguas porque, insisto, no solamente es dominar una lengua, la nuestra que es la materna sino buscar nuevas perspectivas a través de lo que dicen otros autores que no hablan español y que lo hacen en otros idiomas.

## Entrevista 7

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Pues que es importantísimo tener un manejo correcto y completo del inglés para poder consultar textos, sobre todo textos más actuales de tendencias que se están llevando a cabo en pedagogía, en economía, en sociología, etcétera.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí, cuando menos usamos dos pero el problema es que la mayor parte de la gente no los puede leer correctamente.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Yo creo que lo básico sería que empezando desde los maestros pudiéramos tener una buena comprensión del idioma para poder sugerir los textos a los alumnos. El problema empieza desde nosotros, desde los maestros, básicamente.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Primero es que haya una buena comprensión del idioma por parte de todos los maestros. Segunda, eso nos obligaría a que entre los mismos académicos fomentáramos o recomendáramos el uso de textos de materias que son similares y éstos después pasarlos a los alumnos.

## **Entrevista 8**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Yo considero que el inglés, al igual que una lengua distinta a la materna, es un elemento que permite acercarse a realidades diversas y distintas que de lo contrario, de no ser así, uno se limita a la interpretación de un intermediario que hace una traducción, y que esa traducción de repente va cargada de una ideología que puede ser o no compatible con el autor original, de tal manera que desde mi punto de vista el aprendizaje de una lengua distinta a la materna dentro del contexto educativo es una herramienta más que nos permite acercarnos a la información y por lo tanto al conocimiento y a las posibilidades de interactuar con el propio contenido textual, así como otro ya sea a través de los tecnológicos-digitales y el uso de la palabra de tal manera que el inglés en estos momentos es una lengua que tiene un impacto en diferentes contextos no solamente educativos sino también en lo económico, de forma que yo considero que es un elemento muy importante y que todos deberíamos de poseer como un elemento de formación desde los niveles iniciales y en el posgrado pues más todavía.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí. Textos en inglés y en francés.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

De primera instancia incorporar en el currículo de manera formal no solamente la lectura que proporcione el asesor, el tutor, el profesor, sino incorporar actividades de búsqueda de información científica, estrategia de búsqueda de información científica para que el

estudiante vea que el manejo de una lengua distinta a la materna le abre también otras posibilidades, de reconocimiento y de poder complementar la propia formación. Una estrategia podría ser incorporar actividades de búsqueda de información, de interacción con otros académicos de otras latitudes que no necesariamente manejen la lengua materna e interactuar en actividades académicas diversas como foros, seminarios, que hagan uso de esta lengua distinta a la materna y desde luego intentar construir con grupos y redes académicas que no necesariamente se limiten a la lengua materna, es decir, como una tarea de formación y de investigación a nivel superior, me parece que incorporarlo a las tareas cotidianas puede ser un ingrediente de sensibilización.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Bueno, es parte de lo que ya he mencionado. En primera instancia, desde luego, el que los grupos académicos incorporem materiales, que hagamos una lectura previa. Consideremos pertinente la incorporación en el propio seminario, recomendemos esto con base en la problemática específica en la formación o como un elemento más de búsqueda y de complementación en el trabajo de investigación para la tesis.

Por ejemplo, la lectura de resúmenes de fichas bibliográficas de artículos en un lenguaje distinto, y de autores que escriben en su lengua materna, e inclusive contrastarlo con algunas traducciones. Eso permitirá que el lector, que el alumno, que el docente, se den cuenta que de repente las traducciones pierden sentido, de tal manera que perdemos esa capacidad de interactuar con el autor.

## **Entrevista 9**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Creo que el inglés es una necesidad vital en términos de formación académica en la medida que un sinnúmero de publicaciones a nivel internacional se están publicando en ese idioma, que si bien es cierto hay que reconocer el proceso de formación en la maestría escasamente se ha tenido el uso del inglés, hay que reconocerlo.

Una de las limitantes es que los mismos maestros desconocen fuentes de información en ese idioma y que por lo tanto poco se usa como parte de las exigencias curriculares cotidianas en la enseñanza. Ya hay algunos, pocos, yo creo que son los menos, que utilizan información bibliografía o hemerografía en inglés, pero que aun en esas limitaciones yo creo que el proceso de formación de la maestría en una perspectiva de desarrollo futuro para cualquier ámbito académico del inglés es una necesidad hoy por hoy de vital importancia en este proceso de globalización o de internacionalización de la comunicación en la información y que habría que reactivar o redimensionar el uso del inglés en la maestría.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí los he utilizado, pero muy poco. La gran problemática es que los alumnos difícilmente conocen también el inglés. O sea, más los he utilizado en las clases que doy en el doctorado en derecho o en pedagogía que en la maestría misma.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario y en la maestría en general?**

Bueno, yo creo que un aspecto importante es que los maestros tengan acceso a fuentes documentales en inglés, o sea, en la medida que nosotros podamos y hoy nos están

haciendo llegar de la biblioteca documentos que se están adquiriendo en inglés, tanto revistas como libros en inglés, dárselos a conocer a los maestros, que conozcan otras fuentes. Creo que por ahí podemos empezar a poder socializar a partir de los maestros el uso de esas fuentes documentales del inglés y que creo yo que tienen una gran aportación teórica-académica estos documentos y que vamos a empezar a hacerlo.

## Entrevista 10

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Importantísimo, dado que muchos textos vienen en inglés y que las traducciones son malas y que el alumno debe de manejar el inglés como un segundo idioma.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

En mi seminario no uso textos en inglés. Uno por la mala traducción precisamente. La mala traducción que tienen nuestros textos entonces generalmente los hago leer cosas que no hayan sido traducidas, que sean de origen mexicano o latino.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Precisamente estamos en eso, ahorita empezar a trabajar, ponernos en contacto con algunas otras instituciones que nos manden los textos, ponencias, etcétera, y que los mismos alumnos los vayan traduciendo.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Que estemos en contacto con otras universidades y que los alumnos tengan que leer de sus textos directamente.

## **Entrevista 11**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Creo yo que es un acierto que haya ese tipo de material para usarlo en la maestría porque hay algunas lecturas que sí se requieren. Entonces creo que es una buena oportunidad para poderlo aplicar entonces, pues eso además enriquece la parte cultural del ser, entonces por esa parte creo que es muy positivo que exista ese tipo de textos.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí, algunos textos sobre todo de cultura general y algunos artículos que vienen en inglés también para apoyo o material en los distintos seminarios de la maestría.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Yo creo que algo muy importante es despertar en el estudiante el interés, la motivación para que puedan ellos utilizarlo. Yo creo que la motivación es parte fundamental del ser humano y creo yo que esos textos deberían de ser interactivos quizás donde el alumno pudiera trabajar quizás con una computadora y un programa y poderlo descubrir su propio nivel de aprendizaje, poder interactuar, poder trabajar y yo creo que ahí y en ese sentido se lograría un aprendizaje significativo que lo podría él aplicar.

Pienso que si no hay una interacción entre el texto y el alumno, pues difícilmente se logra un aprendizaje. Entonces yo me inclino por esa parte donde ojalá exista un texto que fuera interactivo, donde el alumno trabajara con este tipo de textos y pudiera él cada vez más ampliar su nivel de aprendizaje en este sentido.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Yo recomendaría que quizás existiera una sala de cómputo y se instalara algún *software* en el que pudieran participar los alumnos en sus horas libres o en interseminarios y de esta forma ellos poder trabajarlo. Aparte de esto, si alguien se hace responsable de este curso interactivo podría aún más complementar su formación en este sentido y el estudiante podría lograr su mejor aprendizaje. Eso es por la parte del uso de las nuevas tecnologías. Si no se tiene este material, podría buscarse algún texto donde quizás también el alumno participara. Insisto en la parte del trabajo por parte del alumno que podría interesarle a éste y hacer ese cambio de actitud para poder fomentar su aprendizaje

## Entrevista 12

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Uno de los problemas que hemos tenido con el idioma inglés es que precisamente responde a una necesidad muy limitada. Creo que debería de tenerse un poco de mayor interés en cuanto a diseñar un currículo más propio que responda a las necesidades de formación del alumno y que a su vez le permita aplicar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su campo tanto de investigación como de docencia.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Desafortunadamente no he tenido la oportunidad de trabajar más que por ahí dos o tres textos que me he topado, que no han sido traducidos en español y que necesariamente tienen que ser revisados, que han sido el de John Eggleston "El curriculum" y "Apuntes para el desarrollo curricular" de Taylor.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Bueno, primeramente tener un inglés que realmente responda a las necesidades que tienen los alumnos y que los maestros de alguna forma también conozcan para que pueda existir una conversación biunívoca, es decir, uno a uno, porque muchas veces ni el mismo profesor conoce lo que está dejando.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Primeramente creo que esto tiene que ser muy bien diseñado desde lo que es la cabeza de la organización institucional y ver las ventajas que se tienen en cuanto a lo que es el empleo

de un idioma de carácter universal que por su importancia y trascendencia necesariamente tiene que encontrar un lugar en donde se pueda desarrollar con mayor eficiencia el plan y programa de estudios.

## Entrevista 13

### 1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?

Pues es una práctica que no se ha realizado, que hasta donde yo tengo información es una práctica dejada. Nosotros como maestros no utilizamos textos en inglés y consecuentemente pues nuestros alumnos no tienen un ejercicio al respecto.

### 2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?

No.

### 3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?

Yo creo que habría de empezarse por textos básicos, textos elementales a lo mejor algunos textos de revistas que no impliquen una profundidad teórica, pero que sí posibiliten y nos acerquen al ejercicio del idioma, de la traducción del idioma.

### 4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?

Quizá a nivel institucional, primero yo estaría de acuerdo en que se tenga un acervo bibliográfico de revistas actualizadas por supuesto de contenido educativo, con temáticas nuestras pero que se tengan cercanas aquí en el acervo de la maestría.

## **Entrevista 14**

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Yo creo que es muy importante y básico. Por ejemplo, se tiene conocimiento del último congreso del posgrado pero también se tiene conocimiento de algunos documentos que tienen que ver con los padrones de excelencia. Se tiene conocimiento de las necesidades que hay por parte de la maestría de incorporarse a este tipo de programas, en este caso de fortalecimiento al posgrado y si hacemos una revisión de estos documentos nos damos cuenta que para pertenecer a este programa de fortalecimiento tiene uno que cubrir como programa muchos requisitos, muchísimos, en cuanto a condiciones institucionales, infraestructura, planta académica, perfil de profesores, perfil de alumnos y yo creo que hablar del uso del inglés en la formación de los de posgrado es básico y es determinante para poder incorporarse a estos requerimientos para poder incorporarse a las demandas sociales actuales que hay sobre este nivel y para incrementar las capacidades de los maestrandos.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Realmente hasta ahorita no, no hemos usado. Las materias que he dado es metodología, yo creo que en mi caso personal, yo soy egresada de pedagogía, en el nivel de maestría se solicita que cuando uno se incorpora maneje en términos de comprensión de lectura como requisito para el posgrado.

En este caso, obviamente ya cubrí dos requisitos, pues soy estudiante de doctorado pero se me dificulta. Eso no quiere decir que porque se me dificulte no pueda visualizar la importancia del mismo. Sin embargo, en el seminario hasta ahorita no hemos utilizado. Yo no dudo de que haya documentos en este idioma que puedan apoyar o auxiliar los objetivos del propio seminario, pero hasta ahorita no se han usado y podría decir que he realizado un

búsqueda un tanto amplia de los diferentes enfoques muy rica pero no he incorporado textos en inglés.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Pues yo creo que un nivel de exigencia mayor para los mismos profesores, incluyéndome obviamente, como para los mismos alumnos. A lo mejor cabría hacer una búsqueda en este idioma y poderla complementar. Incluso podríamos notar en una primera búsqueda que nos hemos perdido en términos de hallazgos, de revisar y en este caso pues poderlo incorporar. Desconozco cuál sea el nivel de comprensión o de traducción en su caso por parte de los alumnos, pero yo creo que sí debe de empezarse a impulsar esta actividad y como todo proceso yo creo que debemos de empezar de poquito a más en ambas partes, pero yo creo que una cuestión también muy importante es ver la necesidad de acudir a este tipo de documentos, porque igual podemos cubrir objetivos y podemos cubrir un seminario, un semestre en términos académicos de revisión de contenidos sin notar que puede ser vital, que puede ser muy enriquecedor tener acceso a otro tipo de textos que en este caso puede ser el idioma inglés. Yo creo que aquí se podría hacer una búsqueda de estos diferentes enfoques y ver qué es lo que hay escrito y pues darse a la tarea de hacer esa tarea, que yo creo que se ha retardado.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Yo insistiría que para poder realmente significar o pensar en cuál es la situación actual del uso del idioma tenemos que conocer primero qué es lo que hay, cuál es la riqueza, porque eso nos daría la posibilidad de ver qué estamos perdiendo, qué estamos dejando de lado en términos de comentarios, discusiones, análisis, aportes que se podrían recuperar y que obviamente eso se reflejaría en el nivel de la producción de los estudiantes y obviamente de los mismos maestros, nos daría parámetros más vigentes en términos de la producción,

porque yo me atrevería a decir que no es la misma forma en que se escribe, que se redactan los textos, la misma forma en que lo hacen en el idioma inglés, no es fácil comprender la misma estructura a la forma en que nosotros lo hacemos, habría que ver cuales son sus fundamentos, ver si hay claridad, si no hay claridad, si lo ubicamos o no.

Entonces yo creo de entrada a lo mejor, como un ejercicio básico, tendríamos que ver cuál es la asignatura que está en cuestión o todas las asignaturas y hacer búsquedas particulares por cada asignatura y ver qué es lo último que hay escrito al respecto y de dónde vienen, porque igual no necesariamente no tiene que ser del idioma inglés.

## Entrevista 15

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Lo considero fundamental para la formación teórica de los estudiantes de la maestría que no sólo usen textos en inglés sino en distintos idiomas, tales como el francés, el italiano, el portugués, entre otros.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Raramente introduzco algún pequeño fragmento en inglés, uso más la bibliografía en francés. Fomentar el uso del inglés como ese solo idioma no me parece prioritario, salvo en los casos en los que la temática así lo exija, por ejemplo en la que sólo autores de habla inglesa hayan publicado y no se cuenten con buenas traducciones.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario y en la maestría?**

Que todo el personal docente esté en permanente actualización de las temáticas mundiales.

## Entrevista 16

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Yo creo que es importante. Una de las situaciones interesantes es, por ejemplo, en esta maestría a diferencia de la facultad, es que casi no se utilizan textos en inglés y no se utilizan textos en inglés porque la experiencia que yo tengo de ya más de cinco años aquí es que los estudiantes no saben inglés y yo creo que si estamos hablando de maestría tendríamos que hablar como fuentes primarias tendríamos que hablar la necesidad forzosa de leer en inglés, pero los intentos que yo he realizado es que terminan ellos pagando la traducción pero no terminan leyendo en inglés.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Por lo común sí utilizo dos o más, pero depende mucho también del grupo porque cuando se los planteo el grupo señala si existe la posibilidad de ver alguna traducción, y entonces por lo que he optado en estos dos últimos años es ya no utilizarlos.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Yo creo que tendríamos que utilizar los cuerpos colegiados, los distintos profesores también obligar a los estudiantes a leer en inglés porque si a veces uno lo hace en forma individual, el estudiante piensa que es una agresión más que un planteamiento del propio seminario y si hubiera una conformación colegiada, que de hecho ya se ha hablado de ella, pero que se llevara a cabo entonces sería mucho más enriquecedor.

Yo creo que la única manera de utilizar textos en inglés es que no solamente el maestro los utilice sino que los utilicen varios maestros.

#### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Que desde el inicio cuando vaya el estudiante a ingresar se le hable de la necesidad de que va a ser obligatoria la lectura en inglés y que además se vea que ya traiga un idioma aprobado, pero que ese idioma no sea solamente aprobado en traducción sino en comprensión, y entonces habrá ya más posibilidades de una acción real.

## Entrevista 17

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Pues yo creo que sería bueno, sin embargo los textos en el área de pedagogía hay más que nada en francés y en español, aunque no se descartan los textos en inglés y sin embargo aquí muy pocos maestros hacen uso de ellos.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

No, yo uso más textos españoles, de autores españoles.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Pues que los alumnos tuvieran ya una formación en el idioma inglés, que ya la trajeran, que fuera un requisito como tal, porque antes se cursaba en la maestría en enseñanza superior, que se podía cursar durante los diferentes semestres, entonces sería bueno no limitarse a un solo idioma porque los textos son diversos.

### **4. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Pues que los maestros tuviéramos también esa formación de hacer la comprensión de las lecturas en inglés, ya que muchas veces no se cuenta con esa información; entonces, para exigir tenemos que saberlo.

## Entrevista 18

### 1. **¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

En cuanto al uso me parece que debe ser algo importante porque es como una segunda lengua adicional al español, es una herramienta auxiliar importantísima para los documentos que no necesariamente se tienen en publicaciones en el lenguaje nativo.

Me parece que sí debe de ser una herramienta indispensable.

### 2. **¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

No. Yo los consulto pero no los dejo a mis alumno, pero si se nos hiciera la sugerencia de que fuera un requisito para mis alumnos, yo los dejaría a mis alumnos ya que uso textos en inglés y en francés, de los cuales tengo que diferenciar cosas parecidas, pero sé que esto no es un requisito para ellos.

### 3. **¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Lo primordial sería encontrar el requisito para que el alumno que ingrese al posgrado sepa que él necesita conocer la herramienta de la lengua extranjera.

Con esto obviamente nosotros tenemos la facultad de dejar estos textos. O sea, que se pudieran requisitar.

### 4. **¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Se podría hacer, por ejemplo, que un especialista en el área y en el lenguaje inglés nos pudiera hablar de lo que pudieran ser los problemas de traducción.

Sé que cuando se hacen traducciones de un lenguaje nativo a otro hay situaciones que no se están interpretando adecuadamente y entonces quien lee en español la obra parece que

está entendiendo otro mensaje que el que se quiso decir en el lenguaje nativo y esto implicaría entonces dos situaciones: el experto en la materia y el experto en el lenguaje, que en el caso ideal deberían de ser las dos la misma persona.

## Entrevista 19

### 1. **¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Pues es determinante porque las lecturas de todas las investigaciones son en inglés o en francés.

Entonces, los estudiantes deben de manejarlo al cien por ciento.

### 2. **¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí. Utilizo textos en francés y en inglés.

### 3. **¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

Bueno, que la gente maneje el inglés de tal manera que pueda traducir y que pueda sobre todo interpretar. Ésa es la base de mi seminario. No tanto que hagan conversaciones en inglés sino que puedan darle sentido a los textos que están manejando.

### 4. **¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso del inglés en la maestría?**

Pues que el inglés sea una materia obligatoria. Claro, estamos hablando de una reconstrucción del currículo, que desde luego ya se hizo con este nuevo plan de estudios, pero me parece necesario incorporar la materia de inglés como una asignatura obligatoria durante los cuatro semestres, de tal manera que pueda apoyar el trabajo de investigación de los estudiantes.

## Entrevista 20

### **1. ¿Qué piensa usted sobre el uso del inglés para la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía?**

Indispensable el uso del inglés como idioma mundial, como recurso indispensable para todo alumno que está estudiando dentro de un ámbito de educación superior y que requiere de un fuerte apoyo institucional para fortalecerlo.

### **2. ¿Usa usted textos en inglés en sus seminarios?**

Sí los usamos, fundamentalmente aquellos que todavía no son publicados por algunas editoriales y que son bajados de la red, sobre todo de documentos que emanan de declaraciones mundiales, de organismos internacionales, congresos de reuniones internacionales, llámese banco mundial, llámese CEPAL, ONU, OEA, OCDE, toda una serie de organismos y que se tiene una disposición en las páginas de estas instituciones y que la mayoría de las veces están transcritas o están presentadas en el inglés, entonces éstos son los documentos que son recomendados a los alumnos en la medida de que éstos para que sean publicados pasan dos o tres años si es que los publican, pero la mayoría de las veces no los publican, pues son únicamente traídos y bajados por la red.

### **3. ¿Qué recomendaría usted para fomentar el uso de los textos en inglés en su seminario?**

La sugerencia que hago directamente en mi seminario es el acceso a internet.

Sugerimos una serie de páginas básicas como son de las organizaciones y es obligación del alumno poder ingresar a ellas, para que con base en ello podamos tener referentes bibliohemerográficos básicos que permitan la confrontación de ideas y aquellas personas que no tengan acceso a este documento pues finalmente se van quedando al margen.