



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
FACULTAD EXPERIMENTAL DE CIENCIAS Y
TECNOLOGÍA
UNIDAD DE FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA



LECTO-HERMÉGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Autor: Miryelis Rojas C.

Tutor: Carlos Agüero Rossi

Valencia, octubre de 2013



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
FACULTAD EXPERIMENTAL DE CIENCIAS Y
TECNOLOGÍA
UNIDAD DE FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA



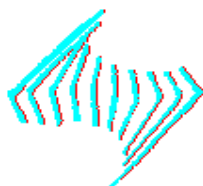
LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Tesis Doctoral presentada ante el ilustre Consejo de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo, como credencial de mérito para ascender a la categoría de Profesor Titular.

Valencia, octubre de 2013



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
PIDE Convenio UCLA UNEXPO UPEL

***LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS***

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Miryelis Rojas C.

Tutor: Carlos Agüero Rossi

Barquisimeto, noviembre de 2012

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso y Misericordioso, por darme la sabiduría, amor y perseverancia necesarias para más que producir conocimiento doctoral, una creación epistemológica, hermosa hechura desde mi sentir personal.

A mi virgen de los Cospes, María de Coromoto, por cubrirme con su manto sagrado y ser mi guía y compañía.

A mi queridísima madre, por encargarse de mi vida en todos los aspectos, acompañarme siempre y hacer vida a diario la magnificencia del amor.

A mis hermanos Heidy y Willy y a Ysrrael, quienes suelen ceder sus espacios a mi favor. Esto siempre me ha llenado de fortaleza y me ha hecho sentir una persona afortunada.

A mi Tía Dioselina, por su cariño incondicional a toda hora y ser un gran apoyo logístico para mí y mi familia.

A Arístides, mi gran amor y compañero académico y de vida por estar aquí.

A mi profesora y maestra Zoraida Melo, mi madre académica y a las profesoras Blanca de Barrios, Lucy Daniels, Carolyn Payne de O., Gerald Schwartz y Luisa de Pellegatti mis grandes formadores.

A mis colegas-amigas de pregrado Jonice, Lilian y Johanna, por su amistad incondicional, desde el extranjero me dan siempre ánimo a seguir. Gracias a mis colegas Edgar Daniel Camacho, Olga y Marvelia, también.

A mi gran amiga y colega Aracelis, gracias por estar ahí cuando te necesito.

Y a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron en el cumplimiento de las actividades académicas y personales para el logro de esta fase inicial en el camino del conocimiento como uno de mis proyectos de vida.

AGRADECIMIENTO

Vaya mi reconocimiento público a la Universidad de Carabobo, y, a todas aquellas personas y que en todo momento me dieron su apoyo y confiaron en mis potencialidades académicas, lo que me permitió culminar este propósito de vida.

Al Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de crecimiento profesional y personal. Gracias, UPEL-IPB, por darme tanto: amigos, profesores... y, además, nutrir mi conocimiento pedagógico, estoy orgullosa de haber egresado de tus aulas.

A mi tutor-amigo Carlos Agüero R, quien con sus palabras de aliento, comprensión y confianza brindadas en momentos cruciales iluminó mis senderos sombríos y mis debilidades. Has sido la persona que siempre ha confiado en mí y confió en mis fortalezas frente a la investigación.

A mi apreciado Dr. Pablo Cuello, coordinador de la línea Desarrollo de la Creatividad en Educación por hacerme reconocer mi potencial creativo y acompañarme en los primeros pasos investigativos.

A mis profesores Dres. Nereo Mendoza y Luisa Mendoza, quienes con su sabiduría y don de gente me abrieron las puertas del fascinante mundo académico doctoral, me mostraron el camino de la sencillez y me brindaron amistad.

Al jurado evaluador los Dres Morella Vizcaya, adalid del camino investigativo, y Melbin Aguilar, Liliam Alvarado y Mirian Lira por los valiosos aportes orientados a la concreción de esta ardua tarea.

A mis profesores Dres: Fernando Vizcaya, Blanca Rojas de Chirinos, Valeria Araya de Neira, Carmen Yaquelina Reyes, Luis Paradas y Sonia Teppa, por esas luces multicolores del universo de la investigación, la creatividad, la democracia y la ética en educación.

A las invaluable Dras. Sonia Cabré y Dinora Rebolledo de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado por todo el entusiasmo que nos imprimieron, su cariño y sabiduría concerniente al dilatado espacio de la Investigación Cualitativa.

A los sujetos de investigación que formaron parte de este estudio, quienes gentilmente cedieron su tiempo y sus espacios profesionales y, hasta personales, para contribuir con sus aportes a la generación del cuerpo de conocimientos de este trabajo.

A mis compañeros-amigos de la línea Desarrollo de la Creatividad en Educación, Edicto Torres, Gloriant Salas, María Ninón Bencomo y Mario Boza, por el cariño y por las maravillosas aventuras académicas y personales que vivimos juntos.

A mi colega, compañero y amigo Miguel Ángel Cordero, por su interés especial y apoyo en la construcción de esta tesis con sus contribuciones sustantivas.

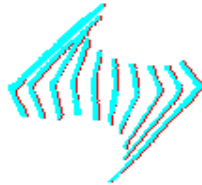
A mis compañeros de cohorte ¡que hermosos y sabios son!: Elvia Monsalve, Ana Castañeda, Juana María Auxiliadora Colmenares, Henry Lugo, Arístides Méndez, Carlos Pérez, Askánder Suárez, José A. Parra, Sandra Requena, Ana Meléndez, Nelly Dugarte, Yolinel de Rodríguez, Rosángela Gañango, Any Montero, Olid Pernaleté, Ana Castellón, Carlos Santana, José Colmenares, José Luis Torres y Erik Cáseres. Fue un placer aprender con todos ustedes.

A mi ex alumna y amiga Jannette Alvarez, secretaria de postgrado UPEL-IPB, y a Samira Cordero, secretaria del PIDE, mis ángeles, sus pequeños auxilios fueron grandes para mí.

A mi amada madre, Mary, por su incondicionalidad, y a mis queridísimos Arístides y Eimy Méndez, e Ysrrael, mis asistentes tecnológicos especialísimos en corregir los errores cometidos al plasmar las obras creativas de mi intelecto. ¡MIL GRACIAS!

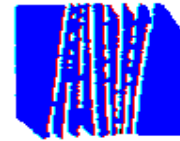


Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO "LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA"
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana Miryelis Jacqueline Rojas Carucí, para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título es LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS; considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Barquisimeto, a los veintiseis días del mes de junio de 2012.

Firma

Dr. Carlos Agüero Rossi

C. I.: 5.363.751

ÍNDICE GENERAL

pp

LISTA DE CUADROS.....	x
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
RÈSUMÈ.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	01
CAPÍTULO	
I. MOMENTO ONTOEPISTEMOLÓGICO Y CONTEXTUAL	05
Momento Ontoepistemológico y Contextual.....	05
Objetivos	20
Justificación.....	21
II. MOMENTO EPISTÉMICO.....	23
Bases epistémicas hacia la lecto-hermenegogía eco-creativa.....	23
Glosario de términos básicos.....	57
III. MOMENTO METODOLÓGICO.....	59
Naturaleza de la investigación.....	59
Diseño de la Investigación.....	61
Sujetos de la investigación.....	62
Rigor Científico	63
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	65
Técnicas de Análisis de la Información.....	66
Análisis de contenido cualitativo.....	67
Triangulación.....	71
IV. DESTEJIENDO EL ARCO IRIS EXISTENTE PARA URDIR OTRO.....	73
V. HALLAZGOS MULTICOLORS DE LA PEDAGOGÍA SUBYACENTE DEL	

INGLÉS INSTRUMENTAL.....	132
VI. REFLEXIONES LECTO-HERMEGÓGICAS RUTILANTES DEL INGLÉS INSTRUMENTAL EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN.....	153
VII. PINTOR QUE PINTAS TU TIERRA,... CON EL PINCEL EXTRANJERO. LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.....	164
REFERENCIAS.....	189
ANEXOS.....	202
CURRICULUM VITAE.....	229

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas. Gramática Universal.....	33
2. Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas. Cognitivo y Conexionismo.....	34
3. Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas. Interactivo, socio-cultural y constructivismo.....	36
4. Contraste entre Aprendizaje y Adquisición en la Comprensión Lectora del Inglés como Lengua Extranjera.....	41
5. Resumen de Modelos o Concepciones Pedagógicas de Formación Educativa.....	53
6. Triangulación de la Información de los Relatos Profesionales de los Docentes de Comprensión Lectora de las Universidades Estudiadas.....	77
7. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Ontológico.....	107
8. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Epistemológico.....	113
9. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Metodológico.....	116
10. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Axiológico.....	118
11. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Teleológico.....	120
12. Triangulación de la Información de los Programas de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Psico-sociolingüístico.....	129
13. Integración Pedagógica Irisada del Inglés Instrumental.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Enfoques y Métodos Populares en la Enseñanza del Inglés.....	31
2. Principios Básicos de la Enseñanza del Inglés en ESP.....	50
3. Lecto-hermegogía Arco Iris del Inglés como Lengua Extranjera.....	52
4. Rótulos Emergentes de la Triangulación de los Relatos Profesionales de Cuatro docentes de Inglés Instrumental.....	74
5. Rótulos Emergentes de la Triangulación de la Observación No Participante de seis clases de Inglés Instrumental.....	98
6. Dimensiones y Sub dimensiones del Rótulo Ontológico.....	108
7. Dimensiones y Sub dimensiones del Rótulo Psico-sociolingüístico.....	130
8. Rótulos Emergentes de la Triangulación de Seis Programas de la Asignatura Inglés Instrumental.....	131
9. Rótulos, Dimensiones y Sub dimensiones de la Reconstrucción de la Realidad del Inglés Universitario Venezolano.....	151
10. Fundamentos Ontoepistemológicos de la Lecto-hermegogía Eco-creativa del Inglés en Estudios Universitarios.....	188

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
PIDE Convenio UCLA UNEXPO UPEL
Línea de Investigación: Desarrollo de la Creatividad en Educación

LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Autor: Miryelis Rojas C.

Tutor: Carlos Agüero R.

Fecha: noviembre, 2012

RESUMEN

El presente estudio de campo es una investigación bajo el método fenomenológico hermenéutico, abordado a través de la perspectiva cualitativa emergente, con aplicación de técnicas hermenéuticas de análisis y cuyo propósito es generar, desde los textos y los contextos, una lecto-hermegogía eco-creativa de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera (LE) estudios universitarios. La indagación se centró en caracterizar las concepciones pedagógicas en torno al aprendizaje, la lectura y la comprensión lectora en Inglés como LE subyacentes en el Inglés Instrumental. La fenomenología hermenéutica adoptada de Heidegger se orientó por Gadamer y Ricoeur en la interpretación de los fenómenos unidos a su significado. Se hicieron seis observaciones no participantes dándole la palabra a docentes/expertos de tres instituciones que imparten clases de Inglés Instrumental o Técnico y la redacción de cuatro relatos profesionales por inducción analítica. Se realizó también un análisis de contenido cualitativo de los 06 programas de asignatura de las tres universidades involucradas; todo esto, con la finalidad de interpretar los rótulos y dimensiones y sub dimensiones emergentes de los análisis. Luego, se hicieron triangulaciones de las técnicas y de la información, apoyadas en los recorridos epistemológicos, la interpretación de los aportes de los sujetos de investigación y las interpretaciones de la autora en el punto donde convergen, para llegar a la comprensión. Seguidamente hubo integración de las triangulaciones. Entre los hallazgos más significativos se cuenta: Hay que aprender a leer en Inglés como Lengua Extranjera no sólo aprender fórmulas gramaticales por años. Por último, se presentó la oferta teórica sustantiva y se dejó una reflexión al lector: Aprender a leer en Inglés como Lengua Extranjera es aprender a pensar, sentir y actuar mejor.

Descriptor: comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera, pedagogía, eco-creatividad.

**BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA
LIBERATOR EXPERIMENTAL PEDAGOGIC UNIVERSITY
PEDAGOGIC INSTITUTE LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
RESEARCH AND POSTGRADE HEAD OFFICE
INTERINSTITUTIONAL DOCTORATE PROGRAM IN EDUCATION
IDPE (PIDE) UCLA UNEXPO UPEL agreement
*Research line: Creativity Development in Education***

ENGLISH ECO-CREATIVE LECTO-HERMEGOGY IN HIGHER EDUCATION

**Author: Miryelis Rojas C.
Tutor: Carlos Agüero R.
Date: November, 2012**

ABSTRACT

This field research is under the hermeneutic phenomenology method in the emergent qualitative perspective and applies analyses hermeneutic techniques. Its main purpose is to generate, from texts and contexts, an eco-creative lecto-hermegogy in higher education in English as a Foreign Language (EFL). The inquiry centered in characterize the underlying pedagogic ideas related to learning, reading and the reading comprehension process in Instrumental English as part of English as a Foreign Language/English for Specific Purposes. The Heidegger hermeneutic phenomenology was complemented by Gadamer and Ricoeur ideas in terms of the comprehension of the phenomena altogether with its meaning. Six non participant observations from three professor/experts in their own universities were made as well as four professional reports were analyzed by analytical induction: three from the previous named participants plus one report from a voluntary contributor. Qualitative content analyses from six English subject syllabi were also carried out aiming to interpret the emergent labels, dimensions and sub dimensions obtained. After that, information and techniques triangulations were made. All the findings were supported by the epistemic content area, the interpretations from the research subjects, the author reasoning and experiential contributions at the point where they coincide. Then, there was a triangulation integration. Among the most relevant findings are: We should learn how to actually read in English as a Foreign Language more than learning grammar formulae through the years. Finally, a substantive theoretical proposal was succinctly presented and a reflection to the reader was delivered as follows: Learning to read in English as a Foreign Language is learning to think, feel and act better.

Descriptors: Reading comprehension in English as a Foreign Language, Pedagogy, Eco-creativity.

**RÉPUBLIQUE BOLIVARIENNE DU VENEZUELA
UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE LIBERATOR
PÉDAGOGIQUE INSTITUT LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
SIÈGE SOCIAL DE LA RECHERCHE ET POSTGRADE
PROGRAMME DE DOCTORAT INTERINSTITUTIONNEL EN
ÉDUCATION Accord d'UCLA UNEXPO UPEL (PIDE)
Ligne de recherche : développement de la créativité dans l'éducation**

**ANGLAIS ÉCO-CRÉATIVE CONVIENT-HERMEGOGY DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Auteur: Miryelis Rojas C.

Tuteur: Carlos Agüero R.

Date: Novembre 2012

RÉSUMÉ

Cette recherche sur le terrain est selon la méthode de la phénoménologie herméneutique dans une perspective qualitative émergente et applique des techniques d'analyses herméneutiques. Son but principal est de générer, à partir de textes et contextes, un éco-crétative convient-hermegogy dans l'enseignement supérieur en anglais comme une langue étrangère (EFL). L'enquête autour de caractériser les idées pédagogiques sous-jacents liées à l'apprentissage, la lecture et la compréhension du processus en Instrumental de l'anglais dans le cadre de l'anglais comme une langue étrangère à des fins spécifiques. La phénoménologie herméneutique de Heidegger était complétée par des idées Gadamer et Ricœur en ce qui concerne la compréhension des phénomènes complètement avec son sens. Six observations des participantes de trois professeurs et des experts dans leurs propres universités ont été faites ainsi que les quatre rapports professionnels ont été analysés par induction analytique : trois au précédent nommé les participants et un rapport d'un contributeur volontaire. Qualitatives des analyses de contenu de six programmes anglais sujet ont été réalisées aussi visant à interpréter les étiquettes émergentes, dimensions et les dimensions de sup obtenues. Après cela, les triangulations d'informations et de techniques ont été faites. Toutes les conclusions ont été pris en charge par la zone de contenu épistémique, les interprétations des sujets des recherche et l'auteur de raisonnement et des contributions par l'expérience au point où elles coïncident. Puis, il y avait une intégration de triangulation. Le résultat le plus important, parmi d'autres, était la suivante: il faut apprendre à lire en anglais en tant que langue étrangère, non seulement apprendre des formules grammaticales depuis des années. Enfin, l'offre a été présentée de fond théorique et a permis une réflexion du lecteur: Apprendre à lire en anglais comme une langue étrangère est d'apprendre à penser, sentir et agir mieux.

Descripteurs: compréhension de la lecture en Anglais comme une langue étrangère, pédagogie, éco-crétativité.

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía, considerada como ciencia humana, precisa encargarse de su objeto de estudio, la Educación, a modo de fenómeno social complejo, y está siendo exigida por el actual contexto multidimensional a renovarse, en atención a nuevos argumentos que han emergido a favor del saber científico en el entorno educativo universitario del naciente Siglo XXI. Así también, las pedagogías disciplinares, es especial, la relativa al aprendizaje de Lenguas Extranjeras claman por una irisación y refrescamiento con matices propios de herramienta de contacto con otros. Resulta provocador sumergirse e investigar sobre el aprendizaje y la comprensión lectora en Lengua Extranjera como instrumento vital en la formación del ciudadano integral que reclama el naciente siglo para la comunicación internacional y más allá como “parte de la condición humana que permite el posicionamiento del ser” (Agüero, 2010) en esa comunicación.

El estudio se enfoca en la praxis docente universitaria en el Inglés Instrumental y/o Técnico que se desarrolla. En ésta práctica, el docente es digno de investigar en cuanto a sus concepciones espontáneas o dirigidas por la teoría o la investigación que la penetran en su afán de tender el arco iris de conocimiento que lo correlacione con el discente en la co-construcción y el compartir las voces de y con otras culturas que le hacen crecer en humanidad y perspectiva de sentido en sus proyectos de vida y en la vida cotidiana de la que toman parte.

Se quiere significar en este estudio, que los escenarios donde palpar las concepciones pedagógicas van desde la concepción ideal plasmada en las cartas de navegación o programas de asignatura, las creencias y percepciones pluricolor propias producto de la experiencia áulica acumulada, hasta la práctica docente *in situ*, con la implicación de todas las circunstancias y elementos que llegan a matizar estas apreciaciones en la cotidianeidad.

Se destejan así los colores del arco iris educativo que conforma una concepción pedagógica explicativa, reconstruida y sincrética teórica y de elementos emergentes del Inglés Instrumental en Venezuela como lecto-hermegogía, es decir, una pedagogía del Inglés Instrumental y/o Técnico en estudios universitarios 01cuya constitución encuentra fertilización en la creatividad como germen dinamizador de esperanzas, realizaciones personales e ideales siempre crecientes y la ecología contextual como paradigma que permite nutrir el ambiente psico-socioeducativo y espiritual académico y los fundamentos ontoepistemológicos del saber y el saber hacer del Inglés Instrumental -eco-creativo- que se encuentran aparentemente o, bien, confundidos, o apagados, o parcialmente desconocidos.

Para el desarrollo de la presente investigación de perspectiva cualitativa y constructivista, se realizaron revisiones de aspectos teóricos referidos a los modelos de aprendizaje de Segundas Lenguas, el aprendizaje y la adquisición en la comprensión lectora del Inglés como Lengua Extranjera, las concepciones de lectura, las concepciones pedagógicas de formación educativa, leer en Lengua Materna en nuestro contexto y en el mundial y la creatividad, entre otros.

Se aspira entonces, a partir de la interpretación y de la confluencia de los constituyentes de la lecto-hermegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios generar los brotes esenciales de una pedagogía del Inglés Instrumental en estudios universitarios acorde al orden emergente y dinámico de la educación actual.

El propósito de este acápite está en relación con la presentación, discusión y el análisis o estudio de la información obtenida a través de los relatos profesionales recolectados, la observación no participante y los programas de asignatura de Inglés Instrumental y/o Técnico.

Consecuencia de esto, con miras a guiar el ánimo lector, la investigación consta de (07) capítulos desplegados de la siguiente manera:

El primer capítulo consiste en describir el momento ontoepistemológico y contextual que visualiza la realidad de la lectura y la lecto-comprensión, algunos

antecedentes, las dificultades que encara el discente, el posicionamiento del venezolano como mestizo en unos marcos socioeconómicos que no son los propios por poseer una historia diferente para potenciarse y permitir salir de la simple decodificación de lo que sucede para buscar y/o alcanzar la verdadera esencia de todo lo que nos rodea: comprender. Destacan también los objetivos que sirven de norte y la justificación del estudio. En esta sección la autora relaciona este trabajo de grado con la línea de investigación Desarrollo de la Creatividad en Educación del Programa Doctorado Interinstitucional en Educación (PIDE).

El segundo capítulo gira en torno a las bases epistémicas del estudio. Resaltan las consideraciones sobre el lector, la lectura, la eficacia, el modelo ecológico contextual, la conciencia lingüística, el aprendizaje de Segundas Lenguas y sus modelos, la adquisición, la comprensión, el desempeño lector, la comprensión lectora, la creatividad, las concepciones pedagógicas en la formación educativa y un glosario de términos básicos. Todos éstos, con la finalidad de proporcionar validez teórica a la investigación en término de su robustez epistemológica.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología empleada, los abordajes ontológico, epistemológico y metodológico, las fuentes de información, técnicas, instrumentos, procedimientos y técnicas de análisis a seguir así como también los diferentes criterios de rigor científico tomados en cuenta.

El cuarto capítulo titulado Destejiendo el Arco Iris Existente para Urdir Otro, no es más que la presentación, discusión y el análisis o estudio de la información obtenida a través de los relatos profesionales recolectados, la observación no participante y los programas de asignatura de Inglés Instrumental y/o Técnico a partir de los rótulos, dimensiones y sub dimensiones emergentes.

El quinto capítulo denominado Hallazgos Multicolores de la Pedagogía Subyacente del Inglés Instrumental, se muestran las construcciones sociales a partir de los textos y los contextos como hallazgos y la integración de información de las triangulaciones de fuentes realizada.

El sexto capítulo consta de la Reflexiones Lecto-hermegógicas Rutilantes del Inglés Instrumental en torno a la investigación.

El séptimo capítulo trata sobre la tesis doctoral cuyo título, parafraseando al poeta Andrés Eloy Blanco, es Pintor que Pintas tu Tierra,... con el Pincel Extranjero... Lecto-Hermegogía Eco-creativa del Inglés en Estudios Universitarios. En éste, se esboza y se describen las dimensiones y principios de la lecto-hermegogía eco-creativa del Inglés como aporte teórico a la pedagogía disciplinar específica del área Inglés sin dejar de comunicar la visión propia con carácter de idea prospectiva que deja abiertas otras muchas posibilidades y siempre preguntas de temáticas que se han de responder en el futuro en la praxis propia o en la investigación.

Finalmente, se presentan las referencias y los anexos, que sirvieron de apoyo a esta investigación.

CAPÍTULO I

MOMENTO ONTOEPISTEMOLÓGICO Y CONTEXTUAL

Estamos imbuidos en una emergencia de nuevo siglo. El lugar y el momento que vivimos no es sólo global sino caótico, virtual y controvertido. Nos está tocando vivir, y más aún, ser y convivir en un punto crítico para muchos insostenible en el cual el pensamiento y el saber se desarrollan tan vertiginosamente que a duras penas casi los rozamos. Nos faltan quizás las herramientas para alcanzar la comprensión de lo que a cada instante acontece. Tal vez dispongamos de muchas estrategias para entender lo que está ocurriendo en el devenir de los hechos pero carecemos de la suficiente autonomía para llegar a ellos. Estamos quizás fallando en ese proceso activo de construir significados a través del lenguaje que nos lleve a conseguir el sentido de lo que se ve, lo que se oye, lo que se lee. Ello implica salir de la simple decodificación de lo que sucede para buscar y/o alcanzar la verdadera esencia de todo lo que nos rodea.

Es así como nos vemos precisados a una permanente búsqueda, aprendizaje y aprehensión del conocimiento con todos los medios que disponemos pero a veces los más elementales instrumentos para acceder a él, aunque a nuestro alcance, nos resulten inútiles porque no sabemos utilizarlos con la propiedad y eficiencia requeridas. Es el caso de la lectura y más específicamente la lectura comprensiva, sobre todo aquella en Lenguas Extranjeras (LE).

Cabría hacerse la pregunta: ¿cuáles lecturas? ¿y de qué modo incidirían para llevarnos al crecimiento personal y/o profesional creativo, a una comunicación, interrelación e inter-comprensión global con miras a un desenvolvimiento social saludable? La respuesta no es simple, pero si aspiramos desenvolvernos en este caso que es el mundo de hoy, seguro que tenemos que responder que la idea es entrar en

contacto con lecturas impregnadas de los más altos valores humanos que conlleven a una convivencia más humana e incluso más armónica con nuestro entorno más inmediato y con el entorno planetario y poner la creatividad a nuestro servicio. Puesto que, si la creatividad toma la palabra se convierte en acción convocatoria, expansiva y mimética de armonías en la convivencia.

Lo anterior pone en el tapete la necesidad de un aprendizaje desde la concepción de una conducción (*gogía*) sistematizada y deliberada para la comprensión lectora (CL) tanto en la Lengua Materna (LM) como en una Lengua Extranjera (LE), en nuestro caso específico, el Inglés. Esa conducción ha de estar signada con matices de antro-po-eficaz, democrática, de manejo perdurable, diversa, horizontal-relacional y ecológica-contextual donde tales cualidades sean parte de la meta que ineludiblemente debemos perseguir de forma que con ella se puedan configurar los *lectores multimodales* del nuevo siglo, que como apunta la UNESCO, posean un conocimiento sólido y sustentado para que pueda ser realmente un aprendizaje para la vida. A raíz de la visión de aprendizaje expuesta se invita a repensar el contexto venezolano con la esperanza de superar la pedagogía del éxito en una pedagogía arco iris.

Nos atreveríamos a decir que leer y comprender en Lengua Materna (LM) han sido destrezas difíciles de adquirir en todos los contextos mundiales. Prueba de ello es el comentario de Zapata en su relato profesional (correo-e, mayo 12, 2012) donde cita las conclusiones a las que llegaron los representantes de la UNESCO las cuales advertían que si los países desarrollados tenían este problema, era de esperarse que los países en vías de desarrollo estuvieran en peores condiciones. Es desconcertante percatarse de esta situación que no por ser desalentadora debe hacernos desistir de mejorar la situación, sino motivarnos a sobreponernos ante ella.

La tarea pendiente es modelar el lector multimodal y la lectura diversificada sin olvidar las exigencias vigentes. Se debe luchar por sobre todo porque el deber ser es que “el reto del sistema educativo de un país sea educar al individuo como lector autónomo e independiente con capacidad de decidir por sí mismo, ya que la

información aumenta aceleradamente a la vez que se multiplican las formas de acceder a ella” (Barroeta, 2003).

Leer y comprender han sido habilidades subvaloradas. Parece que no se ha percibido que la lectura es una relación entre el autor, el lector, y el texto para que se pueda arribar al significado de lo leído. Son tan importantes tanto quien lee, como quien escribe el texto (punto focal de la comprensión), es decir, para que se llegue al fin último que es la comprensión: cuando se encuentra el sentido de lo que se lee, tal y como lo concibió el autor, cuando se construye activamente el significado.

Son innumerables los estudios que corroboran esa subvaloración. Morles ya lo aseveraba en 1998, al mencionar que básicamente se debe al privilegio de la toma de notas, el caletre, la copia y el dictado como actividades de la escuela en detrimento de otros con mayor repercusión, tal es el caso de la lectura en todas sus formas como parte del desarrollo del marco operativo de la expresión oral y escrita.

A lo anterior se agrega que no habido suficiente motivación hacia la lectura en Lengua Materna (LM) lo cual pudiera incidir en lo que se refiere a la adquisición de la lectura en Lengua Extranjera (LE). Está fallando de alguna manera la lógica, la intencionalidad y la necesidad de hacer uso de la lectura en el aprendizaje del idioma (cualquiera que éste sea) y en crear los cimientos de una comunicación efectiva.

Peredo Merlo (2005) citando a Diehl y Mikulecky, afirma la existencia de una fuerte tendencia hacia la lectura y escritura rutinarias, referidas a la satisfacción de la necesidad funcional de la actividad a realizar, quizás evitando una lectura instrumental con propósitos específicos y/o profesionales. De ello dan fe, numerosos ejemplos: no se leen las instrucciones de un manual, se operan dispositivos por intuición y observación simple habiendo como en efecto hay, libros de instrucciones para operarlos, pero por supuesto, en LE. Se evade con ello el acto lector con las consecuentes frustraciones cuando los dispositivos no funcionan como se espera.

Al iniciarse los estudios formales, se comienza también con lecturas extensivas propuestas por los docentes de educación media general que incluyen narrativa, literatura universal o venezolana en Lengua Materna (LM). Aunque esta práctica no es errada, se le cuestiona porque es la que más se promueve antes de llegar a los

estudios superiores. Cuando se arriba a estos niveles, en donde hay que encarar la lectura en Lengua Extranjera (LE), la situación se torna difícil porque hay que considerar el desconocimiento de la lógica estructural y cultural de ese otro idioma y según lo aportado por Grabe (2009), no ha habido mucha exposición a prácticas, según mi punto de vista, a diversos tipos de lectura y experiencias lectoras en LE.

Conviene aclarar que la adquisición de una Lengua Extranjera es distinta del aprendizaje de la Lengua Materna (LM o L1 como también se le denomina). De hecho, el discente universitario adulto de una LE: (a) ya posee el conocimiento lingüístico respecto de una lengua particular, a diferencia de lo que sucede con quien está desarrollando su LM; (b) ha logrado un desarrollo cognitivo pleno, (c) ya ha dominado el sistema de lecto-escritura, que constituye otro tipo de conocimiento que se pone en juego en el desarrollo de la Inter Lengua –IL-; (d) transfiere la manera en que aprendió a leer en LM al desarrollo y adquisición de la comprensión lectora en LE así como también su motivación hacia la lectura adquirida en LM hacia la LE; (e) comprende la lógica y la intencionalidad en el uso del idioma en la comunicación.

Aunado a esto, nos encontramos con el hecho de que la adquisición de la comprensión lectora en LE es una actividad compleja, difícil de abordar. Se lleva a cabo en un contexto socio-cultural y comunicativo distinto en todos los aspectos, del entorno en el que se desenvuelven los aprendices (de educación media o universitaria). Esta es la razón por la cual al discente se le complica:

(a) el abordaje y el manejo de vocabulario;

(b) el nivel semántico-sintáctico;

(c) la conducción de lo relacionado con el área de conocimiento que se maneja en las lecturas; (d) el establecimiento de la relación entre lectura en LM y LE en cuanto a un aspecto tan crucial como lo es lectura académica y/o lectura científica;

(e) el uso apropiado de las estrategias de abordaje de la lectura bien sea porque no se las han enseñado en procesos formales de aprendizaje de la lectura o porque cuando se les enseñó a leer no les proporcionaron las herramientas más elementales para facilitar la comprensión;

(f) consideración de la importancia y tiempo de estudio vinculados a la asignatura LM y LE en cuanto a lectura, lo cual impide que lleguen a su comprensión;

(g) el acceso a altos niveles de comprensión lectora para luego aplicar de lo más sencillo a lo más complejo el contenido aprendido, y, finalmente,

(h) leer, por carecer del conocimiento previo necesario para hacer transferencias -aunque para Bernhardt (2005) –poseer ese conocimiento previo es algo relativo para alcanzar la comprensión, mas, apunta que éste debe ser el apropiado.

A juicio de quien investiga, a través de la propia experiencia áulica con la didáctica de la comprensión lectora, la enseñanza de la lectura en LE, le ha resultado un tanto desalentadora, quizás frustrante e insatisfactoria. No sólo lo percibe desde su posición docente sino que siente, afecta a los adquirientes también. El aprendiz se acerca y llega a la correcta interpretación de cualquier estructura y a establecer el patrón de las relaciones entre las ideas expuestas por el autor, si es guiado por el docente, pero a él se le hace difícil comprender el significado de dicha frase o texto cuando se ve precisado a *construir un sentido* significativo por sí mismo.

Esto pudiera estar ocurriendo porque carece de la preparación y el conocimiento para realizar esta construcción. Quizás no se le han proporcionado las estrategias que relacionan al lector con el texto, y no se le han dado las necesarias explicaciones culturales y contextuales coadyuvantes de la comprensión. Todo ello contribuye a hacer del proceso algo lento y tedioso.

Coady (1979), Mei-yun, (1989) y Serra, (1996) coinciden en señalar que hay insuficiencias en la adquisición de la lectura. Además manifiestan que tales carencias se producen cuando se aborda la lectura únicamente desde la perspectiva gramatical. Cuando se emplea este enfoque se pierde más el significado e incluso hay más dificultad para comprender lo que se lee. Adicionalmente, Antonini (1996), añade que en Venezuela aún se estila la muy arraigada creencia que la lectura es un simple instrumento para reforzar la práctica de patrones gramaticales a través del medio escrito.

A lo antes expuesto, se suman las siguientes consideraciones: se han obtenido resultados poco significativos en la adquisición de la habilidad lectora a pesar de que los docentes, de hecho y en reiteradas oportunidades, se esfuerzan por hacer más y mejores prácticas y evaluaciones pero enfatizando de manera aislada el punto de vista gramatical. Sacrifican de este modo muchos otros aspectos que aunados al gramatical pudieran facilitar la adquisición de la lectura y de la comprensión lectora. Barroeta (2003) señala que para lograr un individuo crítico, constructivo, eficiente en la búsqueda de información y amante de la lectura debe hacerse hincapié en la consolidación de las competencias referida a la comprensión lectora. (p. 6)

Barroeta (op. cit.) enfatiza que la lectura es la mejor herramienta que un ser humano puede adquirir. Quien no lea, entonces, y como acertadamente ella pondera, “vivirá al margen del desarrollo individual y social puesto que no podrá formarse permanentemente y no estará informado de lo que acontece en su entorno” (p. 1). De ahí la trascendencia del papel del docente en proporcionar las metodologías apropiadas que lleven a los aprendices a adquirir las competencias básicas para leer conduciéndolos más allá hacia la comprensión de lo leído, hacia un desarrollo exitoso de la capacidad lectora.

Ni en el curriculum de didáctica de la LE, ni en la planificación de la lectura, ni en el aula de clase, en la práctica se hace mucho caso a consideraciones como las anteriormente expresadas; sin embargo, puede decirse que existe la necesidad de configurar una pedagogía para la comprensión lectora que aglutine no sólo el desarrollo de habilidades para buscar, procesar y usar información sino que también eduque al individuo como lector autónomo e independiente con capacidad de decidir por sí mismo, de usar el lenguaje para expresar sus pensamientos y “evaluar críticamente lo que lean” Barroeta (op. cit., p. 1). Esta pedagogía no debería ser una teoría para *la educación de niños* en el sentido etimológico estricto de la palabra, sino más bien una *-gogía-* que abarque tanto el *-paido-* como el *-andros-*, es decir, como antropogogía del *ser humano* con capacidades lectoras.

Para lograr configurar esta antropogogía en una lecto-hermegogía para la comprensión lectora en Inglés, se debe configurar de forma amplia desde la visión en

crecimiento del ser humano, por la práctica virtuosa, hábitos buenos en términos aristotélicos, desde el lenguaje consensuado, con carácter de totalidad, y recursiva a la vez, para lo cual se hace necesaria una actitud abierta, flexible y ética desde y hacia los factores involucrados en el contexto educativo. Ésta se hace urgente en el ámbito universitario por ser territorio de encuentro de las ideas, el punto de contacto con el conocimiento actualizado y promotor del futuro éxito profesional y, por ende, lugar para asumirla y compartirla, de modo que esté en constante desarrollo tras la deliberación amplia y reflexiva, razón de ser de la universidad.

Lograr una actitud integradora en este espacio reflexivo invita a abrirse a la pluralidad sin excepción. Ésta aun cuando en palabras de Bernhardt (2005), está por construirse, debe llevar al hombre contemporáneo a entenderse y a saber respetar la diversidad en todos los aspectos. El respeto a la diversidad es la verdadera riqueza humana, riqueza que se nutre a raíz de un pensar consensuado y compartido a través del *diálogo constructor*, según Soriano (2004). El respeto además debe caracterizarse por tomar en cuenta lo ecológico contextual siendo creativo, pues “la creatividad... optimiza escenarios”, como bien afirma Abad (2009, p. 147)

Es menester configurar una lecto-hermenegía donde se consolide la comprensión mutua y la identidad nacional a fin de avanzar como Nación. Una pedagogía de la conciencia en lo cultural, que evite la denigrante consideración de minusvalía como subdesarrollados, dependientes, autoritarios y con grandes carencias socio-culturales a la que estamos acostumbrados, para asumirnos conscientemente de manera positiva y hacerle frente al mundo actual.

Pero ¿cómo hacerlo? es la pregunta que cualquier conocedor nos haría. Manifiesta Patacón (2010), que es importante conocer lo extraño, salir de nosotros mismos, enfrentar otras culturas con el objetivo de comparar y descubrirnos, porque así aprendemos a valorar nuestra identidad, nuestra cultura para llegar así amar a nuestra Nación.

También corrobora lo anterior González, entrevistada por Durán (2009) en el Diario El Impulso, quien alerta sobre ensayar y aprender “...nuevas formas de solucionar los conflictos que se generan como producto de las diferencias de

pensamiento, formas de vida y demás particularidades socio-culturales...” (C. C., p. 1, Educación); salir de nosotros mismos es darle paso a la diversidad y al conocimiento de otras culturas a través del conocimiento de su lenguaje.

Es análogo, igualmente, tener la visión en mente de formar ciudadanos democráticos, a lo que al respecto también expresa Mijares (1998.) que “la finalidad educativa es formar venezolanos antes que profesionales, capaces de actuar en Venezuela y para Venezuela, una Venezuela nueva”, dicho de otra manera, es esforzarse en la búsqueda del perfil *personal, protagónico y maduro* para los retos que depara el siglo XXI (Rojas C. y Méndez, 2009) que son, en definitiva, las características que delinear el perfil de un demócrata. (p. 57)

En el proceso dialéctico que propone Patacón (op. cit.), se avizora un camino concreto y posible a transitar en nuestra carrera identitaria, por lo tanto, conociendo lo foráneo a través de las tendencias bilingües o multilingües de los idiomas, o en este caso del aprendizaje del Inglés, se transita una de las vías más expeditas y certeras de hacerlo siendo creativos e innovadores. Lo importante ante todo, es que a pesar de la condición incipiente del sistema de vida actual –en lo político, en lo económico, en lo social, en lo moral, en lo espiritual- al venezolano le queda la esperanza de modificar o modelar ese estilo cultural de ser, mediante la educación lograda en base a la lectura de su entorno, a través del aprendizaje de otras lenguas y enriquecerse de esas culturas e ideales con el esfuerzo simultáneo y continuo.

El ambiente social cultural que fluctúa entre la modernidad y postmodernidad, según Druker, la era post le está negada a los subdesarrollados; no obstante, Rodríguez (2009) aduce que ambos proyectos son sólo realidades y cosmovisiones ajenas al venezolano. Esto no ha impedido que a inicios del tercer milenio, sino antes, el venezolano haya sido capaz de desempeñarse entre ambos mundos. No importa que a él se le considere una *hibridación cultural*, con atributos preponderantemente negativos (Rojas C. y Méndez, 2009), sólo se tiene que convencer a sí mismo del potencial que lo conmina a salir adelante porque tiene el *talento*, la audacia, para recorrer ese camino y como lo manifiestan Mijares (1998) y Chávez (2007), citando a Simón Rodríguez en *Sociedades Americanas*, hay que comprometerlo a innovar,

improvisar, inventar o errar... acciones indiscutiblemente imperativas, a las cuales, agregaríamos, comprometerse con abnegación, paciencia y fe..., y ¿qué implican tales acciones? Arriesgarse a ser creativos, hacer de la creatividad una herramienta propiciadora de la aproximación social y afectiva de los individuos.

Tales afirmaciones le imponen a la pedagogía el fascinante desafío de nutrirse para activar de una vez por todas, la formación de los lectores competentes, independientes y capaces de buscar soluciones creativas a los múltiples retos que la vida del presente les impone. No en balde, se aspira la formación de hombres que puedan salir adelante en su vida tanto académica como en lo personal y social; que puedan comprender su realidad y lo foráneo y establecer juicios ante lo que leen y lo que perciben en su entorno. Pero esto ha de ser hecho por ellos mismos, de lo contrario serán individuos inhabilitados para luchar por sus derechos, poco dispuestos a mejorar su calidad de vida y sobre todo, no autorizados para tomar sus propias decisiones luego de conscientes procesos de razonamiento. De aquí sólo resta apostar cómo hacerlo.

Ante esta situación, la pedagogía como construcción teórica paradigmática ha de enfrentar la incertidumbre acuciante de su papel en la sociedad. Momento en que se encaran las interrelaciones subjetivas entre personas en situación de aprendizaje (enseñar-aprender), en el que se busca un uso eficiente de la lengua materna y simultáneamente se aspira lo mismo en una Lengua Extranjera. Esta pedagogía se aproxima a desafiar su propio papel en la sociedad, el del docente que ante el rol protagónico de un aprendiz constructor de su propio aprendizaje se tiene que redimensionar.

En tal circunstancia, en donde hay una visión de interrelación horizontal se debe evitar a toda costa la existencia de los dos extremos: el autoritarismo y la permisividad. No puede concedérsele preeminencia a ninguna de las dos. Vale aquí destacar la importancia de los involucrados directos en el acto educativo en cuanto a la realización puntual y consciente de lo que le compete a cada uno en los diferentes estadios del aprendizaje. Esto debe hacerse sobre la base de intercambios democráticos y de las innovaciones que se propicien desde las políticas educativas

tomando en cuenta las instituciones en el reordenamiento equilibrado del currículum y su consecuente visión refrescada a la luz de la didáctica y la evaluación educativa integrales.

Aunque las ideas anteriores no sean en modo alguno novedades, es absolutamente necesario profundizarlas y concretarlas en las prácticas de la didáctica cotidiana. Para ello se ha de contar con una visión creativa y eco contextual global en donde las variables afectivas, sociales, económicas, espirituales y estratégicas de todos los involucrados sean incorporadas de modo que la configuración teórica resulte ser el producto de una interiorización innovadora. En suma, sería concebir una pedagogía reflexiva para la comprensión.

Es menester ahondar, añadido a lo anterior, en la concepción de una pedagogía reflexiva para la comprensión, bien sea desde el punto de referencia de Perkins (1998), o de cualquier otro autor que satisfaga la necesidad de profundizar en un fenómeno tan complejo como es el proceso de adquisición de la Comprensión Lectora en una Lengua Extranjera. Si nos atenemos a Perkins nos llevaría a comprender cada parte en el contexto del todo y a concebir el todo como el mosaico de sus partes.

No se puede negar que hoy se dispone de mayores medios y técnicas que *potencian* el hecho de aprender y de enseñar. Hay ayudas instruccionales novedosas, materiales que se actualizan con la misma celeridad que se hacen obsoletos, avances tecnológicos que aunque no masificados parecen sugerir que nos estamos quedando atrás en materia de educación. En este panorama todavía el discente presenta dificultades que lo hacen literalmente incapaz de realizar transferencias significativas de sus aprendizajes para integrarlos a su entorno vital, e incluso, el docente en muchos casos imbuido en un trabajo mecánico-memorístico y a veces estancado sin actualizarse profesionalmente, no está estimulando a su discente para que emprenda su camino de cara al futuro que lo desafía.

He aquí otro reto, entrar con fuerza, responsabilidad y ahora compromiso en este momento protagónico. Es ahora o nunca, tanto para el docente como para el discípulo. A ambos les corresponde entender que el primero es factor importante con

la sugerencia y el modelaje para que el otro asuma la conducción de su propio destino.

Si se entra en la panorámica del aprendizaje de la Comprensión Lectora creativa -en Inglés-, pudiera esperarse que el docente fuese capaz de generar disposiciones y hábitos buenos y significativos para que el proceso se diese de manera fluida. Sería viable el acompañamiento desde una perspectiva abierta y flexible en donde los pasos dados fuesen caracterizados por la creatividad, la cual estimularía la motivación intrínseca de los involucrados, *sus pericias y sus capacidades flexibles e imaginativas*, según lo aporta, Amabile (2000). Así se podría elaborar, aplicar y alcanzar una verdadera comprensión lectora de modo que, acorde con lo que concluye y sugiere Komiyama (2009), se nutran también las orientaciones motivacionales, lo que estimo probablemente sean las que generen resultados positivos en la misma porque la creatividad posee una esencia reparadora.

Cabe entonces preguntarse, ¿cómo se enfrenta el error en Lengua Extranjera y su evaluación? ¿habrá que comprender y modificar su naturaleza heterogénea? ¿cómo se hace para comprenderlo?. Lo que hay que asumir es la necesidad de producir una tipología mucho más amplia y mejor fundamentada del mismo, considerándolo y *redimensionándolo* en el acompañamiento desde el aprendizaje consciente (bajo la perspectiva de Popper). Esto con el propósito de planificar propuestas didácticas más eficaces, adecuadas a las necesidades y características psico-socio culturales y espirituales del aprendiz venezolano, para darle así un énfasis más flexible y humanizador (dicho de otra manera, darle un énfasis humanizado “*por el amor y la pedagogía ... en el comercio intersubjetivo donde se aprenden significados*” (Savater, 2000), teniendo en cuenta que se habla en este contexto de la adquisición de una Lengua Extranjera y, que definitivamente, cuando se cometen errores no se impide necesariamente la comunicación.

De lo anterior bien pudiera emerger una lecto-hermenegogía eco creativa para la cual tan sólo bastaría el cambio de conciencia en cuanto a los paradigmas pedagógicos, la apropiación de ellos, y su redimensión teórica en la puesta en práctica, de manera creativa de acuerdo con la realidad actual. No sin antes satisfacer

las metas institucionales e instruccionales dadas, bien sea a través del curriculum, la administración o cátedras y sus profesores, de modo que andando el camino pudiera llegar a configurarse un lector prototípico. Es decir, el lector que abarque los calificativos de independiente, autónomo, crítico, creativo, democrático y conciliador, complementando al lector *no canónico* del que habla Castillo (2007).

Por ello es claro que frente a este reto, la tarea del profesor universitario del idioma Inglés, se concentraría en *ayudar a leer*, parafraseando a Smith (1989) y a *maximizar el aprendizaje*, según Grabe (2009). Esto se lograría por medio del discurso pedagógico transaccional apropiado que considerando los diversos estilos de aprendizaje, acompañaría el proceso y recrearía el texto con los aprendices para generar, aplicar y suscitar intercambios comunicacionales fructíferas para los fines educacionales propuestos por la universidad; más aún si se sigue el argumento de Castillo (op. cit.), quien aduce que la lectura no es aprendida.

En consecuencia, si los docentes no enseñan la comprensión lectora en Lengua Extranjera *per se*, no están haciendo que se lea conscientemente. Se ejercita lectura como un hábito no inteligente ni creativo, solo como un acto mecánico decodificador de estructuras sintáctico-gramaticales. Por lo tanto, se debe apuntar al hábito inteligente o bueno en términos aristotélicos. El acto bueno va acompañado de un saber que se transforma en significado profundo y duradero. Aprender a leer comprensivamente se lograría sólo si el aprendiz actúa sabiendo qué hacer y elige hacerlo por el acto mismo, como resultado de su disposición permanente. Entonces, ese saber, el saber qué, cómo y para qué sería compartido, de facto, por el lector acompañante. Aquí se necesita la creatividad tanto de quien lee como de quien lo acompaña pues ella impulsa el autodidactismo y autosuperación autopoietica, energía vital.

Por otra parte, las *concepciones pedagógicas* de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera se revelan de manera creativa en la transmisión comunicativa cuando la intersección entre lenguaje, pensamiento y contexto se produce. En ese sentido, el proceso de la comprensión lectora tal como ellos la interpretan revelaría

todos los elementos constitutivos de una antropogogía que tuviese como fin llegar a un aprendizaje eficaz (significativo).

Ya ha sido dicho en anteriores oportunidades que comprender un texto siempre va más allá de leer los signos gráficos (decodificar) o captar la forma física que adquiere la prosa o el verso en su densidad o simplicidad sintáctica. Pero lo que debe ser asumido por el docente es penetrar en su autenticidad de modo que sea entendido tal como fue creado y no como textos sencillos o complejos por su longitud, por su complejidad sintáctica o simplemente por su contenido técnico especializado. El proceso de comprender pudiera llegar hasta el punto en el que se puedan satisfacer las necesidades específicas con la información que se ha entendido.

La experiencia enseña que no siempre se ven las situaciones desde esta perspectiva puesto que los textos son productos de un escritor con un flujo de pensamiento y estilo particular. El escoge su propia vía para transmitir la información o conocimiento especializado, por lo que éste viene cargado de un complejo bagaje de experiencias y mundo socio-psico-culturales y espirituales muy particulares. Esta postura hace ver que el encuentro entre docente/discente/autor del texto, sea complicado por conjugar tres mundos, y no se logre la fusión de horizontes, para Gadamer (Agud A. y de Agapito, 1977/2007a). De allí que, sea poco realista pretender que el aprendiz se apropie del sentido expresado en LE de inmediato. Sin embargo, quizás no llegue a una comprensión profunda pero si es capaz de llegar a la interpretación de lo expresado por el escritor para utilizar la información cuando le sea necesaria para su posterior aplicación. Si seguimos las ideas de Gadamer (op. cit.) veremos que el proceso hermenéutico textual es unitario, como él lo manifiesta, y para llegar a este estadio de manera inteligible habría que hacerlo deliberadamente, más aún con acompañamiento (p. 379) para garantizar que se llegue a la comprensión profunda.

La precaria situación antropogógica cotidiana se torna más complicada cuando el docente se percata que los estudios teórico pedagógicos en cuanto a comprensión lectora en LE que lo guían – desde las concepciones de Anderson (1999) relacionado con Lectura en Segundas Lenguas; Britton (1974), Hutchinson y Waters (1987) hasta

los de Dudley Evans y St. John (1998), en Inglés para Propósitos Específicos (ESP) y Mikulecky (1990); no le están satisfaciendo su necesidad. Estos estudios no se corresponden con la realidad venezolana ya que se han aplicado a ambientes monolingües o bilingües allende fronteras, lo que complica sobremanera su implementación en nuestro contexto y hace menos efectivo el aprendizaje. Todos estos trabajos muestran el desarrollo e implementación del área de una manera comunicativa e integrativa de las cuatro destrezas clásicas del idioma y la manera de implementarlo de acuerdo a las necesidades del participante cuya Lengua Materna es el Inglés pero que se imparte directamente en esa LE.

A nivel latinoamericano cabe destacar también diversos antecedentes similares a los que se viven en Venezuela relativos a la apropiación del Inglés Instrumental, entre ellos se pueden citar a los siguientes autores especialmente referenciados por Adán (2008): Bitar y Cronister en Chile; y Greybeck y Carrillo en México.

En Venezuela, por otra parte, el modelo teórico de Salcedo de A, (2009) concluye y sugiere que las investigaciones y aplicaciones prácticas posteriores deben seguir un proceso riguroso de control y seguimiento de los logros alcanzados por los discentes. Este modelo no se constituye en una pedagogía sino en un manual de estrategias para trabajar la Comprensión Lectora.

En esta misma línea, el texto de Villalobos (s/f) propone una didáctica de la lectoescritura del Inglés en el ámbito de estudios universitarios venezolano. El material es un intento de sistematizar y homogeneizar la didáctica de la lectura en Lenguas Extranjeras en el contexto venezolano, pero cabe decir que se dirige a aprendices de Inglés como futuros profesionales en docencia mas no a aprendices cuya necesidad de Inglés es de carácter instrumental, y de nuevo, se percibe que está basado en modelos foráneos. Sin embargo, sirve como un modelo organizativo para la futura configuración de la antropogogía eco-creativa.

En Inglés Instrumental y/o Técnico impartido en las universidades venezolanas suelen destacar libros tipo manuales autodidácticos o de clase, como los de Hussein (s/f), Ortega, V. (1992), Bolívar y Markov (1997), Beke y Bruno (2007), Hidalgo y Weber (2000), de Carvallo y Silva (2001), Briceño y Mejías (2003) Díaz y Silva

(2006) Arrieta (2006) y Gómez y Ugel (2008), todos éstos lamentablemente, sin basamento teórico pedagógico contextualizado en la realidad venezolana. Visto así, se podría afirmar que hay maneras de transmitir el aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés, producto más de la praxis que de la teoría, lo que también induciría a plantearse un marco novedoso, inteligente y contextualizado para concebir una teoría pedagógica propia.

Hasta este punto, éste y otros modelos se inclinan más a una mera didáctica por lo que se reafirma el hecho de afinar una pedagogía creativa que sistematice, organice, norme y conceptualice la comprensión lectora en Inglés de manera integrativa y completa en el ámbito de estudios superiores en Venezuela.

Para subsanar los problemas asociados a la complejidad del currículo, la didáctica y el proceso de lectura del Inglés en LE y teniendo como antecedente las carencias del aprendizaje lector, se hace necesario que se tomen en cuenta elementos inteligentes, creativos, e innovadores interconectados tales como: el manejo de nuestro contexto socio cultural sin descuidar los foráneos, la utilización de conocimientos previos muy específicos relacionados con el área de las lecturas y algunos elementos a ser aportados por los actores sociales a que hubiere lugar. Todos ellos pudieran llegar a conformar una antropogogía eco-creativa para la Comprensión Lectora en Inglés para universitarios venezolanos acorde con la verdadera naturaleza de nuestro país. En fin, una pedagogía que se implemente sobre la base fundamentada en saberes y conocimientos, que propicie decisiones compartidas; y que suscite reflexiones constantes desde su interior puesto que “la epistemología está dentro de la vida, no fuera.” (Morales García, G, s.f.) *de ella*.

Y si se pretende crear una lecto-hermenegogía, ¿de qué cuestiones o presupuestos teóricos pudiera comenzar un estudio de tal relevancia? Habría que plantearse unas cuantas interrogantes:

¿Cuál es la concepción pedagógica sobre la Comprensión Lectora en Inglés subyacente en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (LE)?

¿Cuáles presupuestos sobre el aprendizaje de la Comprensión Lectora en Inglés forman parte de la pedagogía del Inglés Instrumental en los estudios universitarios en Venezuela?

¿Cómo se lograrían superar las limitaciones en cuanto a tiempo de exposición al Inglés para lograr el aprendizaje eficaz del Inglés como LE?

¿Cuáles otros elementos adicionales deberían ser considerados para configurar la lecto-hermenéutica del Inglés en estudios universitarios venezolanos?

¿Cómo se generaría una lecto-hermenéutica en Inglés Instrumental y/o Técnico desde una perspectiva de la creatividad, el modelo ecológico contextual, el acompañamiento o reciprocidad, el crecimiento y lo diverso?

Con estas preguntas preliminares en mente, sostengo y me aventuro como lo menciona Lyotard (1986)... “a inventar la teoría, lo que quiere decir que la crisis ha tocado directamente el problema del conocimiento, levantando sospechas no sólo sobre el conocimiento sino además sobre la manera como éste se produce...” (p.4).

Objetivos

1. Conocer, desde los textos y contextos, las concepciones pedagógicas y de aprendizaje de lectura de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios.
2. Conocer, desde los textos y contextos, las concepciones pedagógicas y de aprendizaje de los programas de asignatura Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios.
3. Interpretar las concepciones pedagógicas y aprendizaje de lectura de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.
4. Integrar las concepciones de lectura y de lectura para la comprensión lectora del Inglés Instrumental en estudios universitarios.
5. Generar, desde los textos y contextos, una teoría pedagógica eco-creativa de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.

Justificación

Según la UNESCO es importante conocer otros idiomas como medio de comunicación entre los pueblos y el respeto a la cultura, la diversidad de pensamiento y la preservación de las identidades nacionales para la convivencia común frente a la globalización, es apremiante, especialmente, para los futuros profesionales leer, en más de un idioma, para saber interpretar, y procesar la información, resolver problemas, tomar decisiones, seguir aprendiendo CEPAL-UNESCO citados en Falcón de O. (2003).

Esta investigación se justifica en los aportes de la visión basada en las experiencias contextualizadas con respecto a la redefinición de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera y su aprendizaje y visión propias, sobre el proceso de lectura, las cuales, según la corriente transaccional, toma aspectos interactivos para explicar dicho proceso y además lo complementan con otros paradigmas que toman en cuenta el conocimiento del aprendiz como un factor determinante en el proceso de construcción de significado.

Además, una investigación que busca dar respuestas al por qué de la dificultad de comprensión lectora en los cursos de Inglés Instrumental se constituye, en definitiva, en una mejor praxis por parte del docente y la más apropiada aprehensión del Inglés por parte del discente, sin olvidar que el proceso de comprensión lectora se da muchas veces de manera bidireccional indistintamente, por tanto, el alcance más patente está en que pretende responder a una necesidad sentida sobre la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje más eficaz de una Lengua Extranjera en el ámbito de estudios universitarios superiores en Venezuela.

Este trabajo aborda el problema desde las perspectivas ecológica, creativa, del acompañamiento y ayuda mutuas y la diversidad, a fin de que se concrete en una lecto-hermegogía, en un aprendizaje o adquisición más eficaz, organizada, con criterios claros y cónsonos con la realidad afectiva, psico-socio-espiritual y cultural nacional y cuya inexistencia inspira suplir este trabajo. Es una manera no convencional más bien novedosa e inteligente del saber lingüístico de resolver el

problema de la eficacia en el aprendizaje del Inglés Instrumental como Lengua Extranjera teniendo en cuenta “la creatividad compartida, desde la persona creativa” como lo estima White (2004) y siendo abordada desde las líneas de investigación Desarrollo de la Creatividad en Educación desde el Programa de Doctorado Interinstitucional PIDE, Barquisimeto, Venezuela, y Educación y Lingüística Aplicada en las Ciencias Básicas y la Tecnología de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo.

Una antropogogía como la que se avizora con una concepción idiosincrásica también debe llevar en palabras de Gimeno Sacristán (2001) a:

Reconocer la diversidad y, por ende, singularidad de los sujetos: una escuela semejante para todos con un curriculum común... con pluralidad interna, que sea integrada, dando cabida a la diversidad cultural; una pedagogía diferenciada en el desarrollo del curriculum común que practique estrategias variadas con métodos parcialmente individualizados para dar cabida a las singularidades de los sujetos. (p. 271)

Basados en lo anterior, la teoría generada, se piensa como, una teoría dinámica, profunda, flexible. Arriesgando un poco a especular, lleva al crecimiento, la construcción eficaz y perdurable de la comprensión lectora en Inglés; es sustantiva y ampliamente significativa, que *no sólo se da en solitario; se intuye que su apropiación tiene que ver con la interrelación con otros y elaboración en conjunto del o los sentidos*, puesto que si no se tienen claras las convenciones lingüísticas y discursivas –contextuales y de aplicación- que rigen lo que se lee, no se llegaría eficazmente a la eco-comprensión.

La inmediatez y el factor tiempo son demandas sociales e individuales de los aprendices cibernéticos e hiperactivos del momento presente y son también aspectos que la educación y más la pedagogía del siglo XXI debe satisfacer, y configurar una pedagogía eficaz como ésta es una medida reveladora.

En suma, la antropogogía eco-creativa del Inglés es una conducción de la comprensión lectora que genera una transformación en la concepción y el abordaje de la didáctica y el aprendizaje basados en el crecimiento por hábitos buenos y el acompañamiento.

CAPÍTULO II

MOMENTO EPISTÉMICO

Bases epistémicas hacia la lecto-hermenegogía eco-creativa

Leer comprensivamente en una Lengua Extranjera exige un esfuerzo creativo mayor que al hacerlo en lengua materna; en otras palabras, lograr que un aprendiz vea el mundo con los ojos del escritor de un texto en Inglés merece un gran esfuerzo creativo y cognitivo de comprensión logrado en el dualismo inter cambiante, escritor/lector y en el contexto académico la duo-tríada escritor/docente y discente y viceversa: discente/escritor/docente que emerge del compartir ecológico, dinámico, inteligente, fresco, creativo y relacionador.

En ese compartir tripartita, es relevante el poder de la palabra en manos del docente en idiomas, sobre quien pesa la mayor responsabilidad de hacer conocer y amar una Lengua Extranjera con el adicional conocimiento de otra cultura, otras ideas y otras formas de ser ajenas a la nuestra. Esa identificación e intercambio con otras culturas debe ser un factor a desarrollar en la nueva sociedad globalizada. Es una responsabilidad del docente actualizado y del aprendiz aventajado quien también lo domina y puede compartir su saber con los demás.

Para ambos, discente y docente, la sola necesidad de hablar y leer en lengua materna no es suficiente en la sociedad actual, además, las necesidades lectoras se han diversificado pues se han diversificado los tipos de lectura que se requieren para el desenvolvimiento y éxito personal en las actividades cotidianas. No es suficiente solamente entender un signo escrito, se debe interpretar y en consecuencia, actuar

1

conforme a la exigencia de la lectura, sobre todo, esas exigencias puntuales de las lecturas instrumentales que se hacen a diario.

Tampoco lo es especialmente cuando se va más allá de la propia lengua, es decir, cuando se tiene el deseo de trasladar esa habilidad a una Lengua Extranjera. Y, es cada vez más patente e imperiosa la capacidad de leer en la era cibernética, puesto que “la importación de tecnología de avanzada genera en su población una alta demanda”, según Morles y otros (1998). Frente a esto, se deben dar otras lecturas y respuestas en cuanto al dominio de una lecto-comprensión cónsona con la realidad. (p.40)

Es por esto que el desafío y las demandas actuales se dirigen hacia un cambio en la configuración de un nuevo lector, de un nuevo docente y de una nueva consideración hacia la formación relativa a la comprensión lectora y su aprendizaje. Es con esta visión en mente que un modelo de lector en la actualidad presenta una visión sucinta de lo que debería ser un *lector canónico*, según Castillo (2007), que bien puede servir como punto de partida y basamento válido para conformar la lecto-hermenegogía eco-creativa en Inglés Instrumental:

Este lector es el que se torna en alguien consciente, ecológico, integral complejo, relativo, con valores de solidaridad y con una disponibilidad abierta a lo inédito; en cuanto a su racionalidad, es instrumental y experiencial fenomenológica; su aprendizaje es constructivo, sistémico y es mediado y propiciado por la dialogicidad; y finalmente, su educación es flexible (sin secuencias didácticas fijas), individualizada que ahonda en los valores, intereses y creencias.

Con la perspectiva mostrada en estas argumentaciones, se puede observar que el avance debe dirigirse a una lectura diferente en la sociedad actual, más allá de la de un texto escrito; ésta debe ir a la par con la lectura entre líneas, la interpretación textual e icónica, la crítica, y en definitiva, moldear un docente con un rol idiosincrásico, así lo estima Castillo (op. cit.); un docente que debe darse con mayor cercanía al mundo del otro, a propiciar la conversación en profundidad, dotar la práctica pedagógica de un conocimiento y de pertenencia al grupo de clase, y que se

encar³ que de acompañar al educa⁴ndo en la construcción de su conocimiento con la ayuda del texto, las nuevas tecnologías y el conocimiento interpersonal.

Todos los elementos antes mencionados hacen necesarias la comprensión y la mejor convivencia como seres sociales que somos a la par de una conciencia regional, nacional, mundial y eco-humanizadora (eco-contextual) y ética, y donde se den situaciones de co-creación y co-participación. Así se privilegia y redimensiona el concepto de discente/aprendiz.

Además, crecientemente, se lograría ver superada la dicotomía docente/discente a una más comprensiva: el aprendiz que ha avanzado en la construcción del conocimiento y aprendiz en el camino constructor o quien no lo ha construido del todo aún, pues está constantemente en crecimiento, como lo apunta Dewey (2000).

Igualmente, se desdibujaría la barrera entre discente- *objeto* al verse el conocimiento no fuera del sujeto sino más bien como construcción de conocimiento, en este sentido, el sujeto es parte del objeto no ajeno a él, así se produce una dualidad recursiva en el acto lector con el adicional de que no hay separación entre docente/discente puesto que todos de alguna manera son aprendices en diferentes momentos del acto pedagógico, el cual se gesta en alguien que lo diseña y ejecuta habiéndolo aprehendido primero para luego hacerlo operativo para otro u otros en un primer instante y luego compartirlo experiencialmente con esos otros.

Es de este modo, que se ampliaría un horizonte para nuevas formas de acción frente a una concepción que se va a delinear ontológica y epistémicamente diferente, y cuyos fines se irían a redimensionar o ampliar para una antropogogía educativa razonada, equilibrada y en constante actualización. Por tanto, se permitirá de alguna manera reconocer que los protagonistas del acto educativo, en palabras de Bernstein, en Brígido (2006) transmisores y adquirientes, indistintamente, quienes estarían en constante devenir, se podrían inventar y reinventar constantemente de manera creativa haciendo del aprendizaje algo permanente puesto que no se sabe qué se puede llegar a ser a través de él y en qué se pueden transformar estos personajes si el

3

4

ambiente así lo permite, dando paso de este modo una gama de posibilidades a la acción.

Por otra parte, son muchas las oportunidades de aprendizaje de una LE en el tercer milenio, pero éstas deben llevar a los protagonistas educativos a actuar de manera rápida y decidida; deben llevar a abrirse al mundo cibernético y globalizado, a acercarse a avizorar quien se quiere ser, a aproximarse a estar conscientes de lo que se quiere en la sociedad y, a manejarse en al menos, un idioma extranjero para desenvolverse mejor, participar más y tomar mejores decisiones al considerarse ciudadano de primera.

Es por esto que el simple hecho de sentirse ciudadanos de calidad de Venezuela como tierra de gracia, formarse eficazmente y plantearse *inteligentemente* cuál se quiere sea el destino del país, en definitiva, llevará a reafirmar la identidad cultural, los valores democráticos, el diálogo intercultural y no ser excluidos y mucho menos desaprovechar así la riqueza cultural mundial por no saber comunicarnos a la velocidad de la virtualización, en uno o más idiomas -según menciona la UNESCO-. De allí que, en lo social, exista preponderancia del lenguaje como medio integrador y de socialización, el Inglés como lengua de contacto.

Dewey, citado en Falcón de Ovalles, (2003) sostiene que el lenguaje es fundamental y primariamente un instrumento social, y también Echeverría (2003), entre otros, aseveran que al emitir un texto realizamos una construcción social, un acto social felicitamos, insultamos, saludamos, culpamos... además de operar en él, el individuo vive constreñido a la capacidad lingüística de generar sentido en su vida, interpretándose, interpretando al mundo y a la manera de comportarse en su comunidad. Y, van Dijk, (2000) asimismo admite que el discurso es acción intencional que se manifiesta como actividad social con intenciones y propósitos que nos son atribuidos por otros quienes la interpretan.

Reflexionando sobre los aspectos anteriores, debiera el docente o instructor en idiomas, o quien funja u ostente tal labor, estar totalmente o al menos parcialmente consciente de ellos, con el fin de que sean mimetizados por los discentes los hábitos

buenos que los acompañan y hacer un uso ético de la palabra y la acción para la mutua comprensión.

Adicionalmente, también, los actores de lo pedagógico, sobre todo, deben estar conscientes del rol social de su discurso en el ámbito educativo, puesto que cualquier enunciación emitida los coloca como forjadores de los aprendices como hombres integrales, a través del uso cotidiano de las palabras que utilicen indistintamente en el ámbito escolar y extra escolar y, cuyo efecto puede llegar a ser, según sean las circunstancias, edificantes y transformadoras, constructoras de conciencias, liberadoras de potencialidades, canalizadoras de energías o simplemente palabras desencadenantes de lo destructivo, esclavizante y frustrante⁵. Es por esto que, en este particular, se debe acompañar el aprendizaje con la didáctica y el discurso apropiado y edificante para suscitar desde el interior de las aulas las conductas democráticas a ser vividas a diario en una sociedad saludable.

En este sentido, apoya esta noción Rodríguez V. (2008), cuando concluye que el discurso como construcción humana además de su influencia en el progreso de la humanidad, sirve de termómetro social y cultural de un pueblo y, consecuentemente, permite conocer el estado de salud de un cuerpo social. A lo que se diría en otras palabras, a mejor y más educado discurso, mejor nivel de convivencia y mayor nivel social y cultural de una Nación. Hacia estos niveles debería llevarnos una antropogogía como la que se aspira generar.

Así, se tiene que los protagonistas del acto educativo se verán a este tenor como en esta ecuación: **DOCENTE/DISCENTE = TRANSFORMADORES DE SÍ MISMOS HACIA LA INTEGRALIDAD**

En la mayoría de las universidades del país, por no incluirlas a todas, se sigue el modelo productivista educativo de la globalización: equidad-calidad-eficiencia-evaluación como premisas, el cual signa, acompaña y apoya el hecho de dominar más de un idioma con fines prácticos, y el Inglés es visto como la lengua internacional de comunicación por excelencia. El Inglés u otra Lengua Extranjera, propugna la

55

UNESCO, está vista como elemento de promoción de la comunicación entre los pueblos, la diversidad, la multiculturalidad...

Sin embargo, se considera que no hay que conformarse con este modelo por agobiante y altamente eficiente, en su lugar se debe poner énfasis en lo opuesto: perseguir lo sosegado y la eco-eficacia y creatividad, ya que lo anterior ha resultado poco beneficioso cuando de aprendices con marcados déficits en cuanto al dominio del Inglés al entrar al nivel superior se trata.

Afirma Bernstein, en Brígido (2006), que se habla de eficacia cuando el sistema educativo es capaz de lograr los objetivos propuestos por la política educativa, siendo externa cuando esos objetivos se dan en términos de la respuesta del sistema a la demanda social de la educación, sin embargo, más allá de esta concepción, este estudio pretendió ampliarse hasta llegar al centro del sistema, a los seres humanos que actúan en él, para vislumbrar acciones que lleven a la transformación del aprendizaje con un mayor sentido ético y humanizado.

Por lo tanto, entonces, la pedagogía propuesta se conforma como una: **Lecto-hermegología Eco-Eficaz y Creativa más al Interior del Ser Humano † a la Demanda Social Productivista y Eficiente.**

Es cierto que se insta a construir una sociedad con educación, ciencia y tecnología para estar a la par de las relaciones internacionales, el acceso al conocimiento y la actualidad de los temas relevantes de la humanidad, sin embargo, en el cambio de paradigma hacia una sociedad *alfabetizada* (incluyendo la alfabetización tecnológica virtual) se debe involucrar a todos proporcionando condiciones más comprensivas, equitativas, justas y aglutinantes, sin menospreciar las dimensiones humanas para la convivencia y la comprensión así como otros valores que en definitiva deben prevalecen en el ser humano.

En consideración a lo anterior, reconoce Capra, además, en su ecología profunda (citado por Rivero, Castro, Barrios y Alvarez, s. f.) la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que como individuos y como sociedades estamos todos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza. Conocer

es una función primordial de los sistemas vivos, la mente, y los procesos de comprensión son intrínsecos a la vida, en definitiva, no desligadas de ella.

En razón de ilustrar su concepción y aplicación en el campo educativo, al modelo ecológico contextual se le refiere como un modelo integrador de acción didáctica y educativa netamente interactivo y socializante que ayuda a comprender los hechos pedagógicos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno, y las respuestas de los elementos que la componen así como las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto.

Este modelo se centra en el cómo se dan las situaciones en clase de manera contextualizada. Coincide con la noción flexible y abierta de interacción o interdependencia fundamental entre los discentes, a lo que se agregaría el docente y *el autor de un texto*, en cuanto, seres vivos, dinámicos y concedores para mejorar el potencial de aprendizaje de todos sin distinción con la ayuda del consenso. Estos principios redimensionados o junto a otros emergentes, se considerarían relevantes en un estudio donde la integralidad y la participación es su norte.

En otro orden de ideas, al pensarse en el aprendizaje de una Lengua Extranjera vienen a la mente las formas de realización o concreción de la misma, su apropiación y su uso, estando presente el medio escrito en Inglés, en el caso presente, y cuyas realizaciones se dan a través de una estructura que comprende una lógica de organización, un sistema de categorías lingüísticas abstractas definidas a partir de interacciones normadas socialmente y, unidades, estructuras, principios y convenciones del grupo social que lo rigen.

También se recuerda el cómo se transmite esa lengua, en particular cuando se hace referencia a los contextos académicos formales. La tendencia mundial es el de ofrecer el Inglés más apropiado al contexto según las necesidades del discente pero en realidad esta noción es bastante vaga e imprecisa y siempre trae problemas al docente que va a administrar un curso basado en esta premisa porque si bien es cierto se puede trabajar con el contenido del área de especialidad, no siempre es fácil delimitar la cantidad de insumo (*input*) básico o necesario –que puede ser muy pobre a la final- y cada cual dependiendo de factores como tiempo, espacio y posibilidad de recursos

toman decisiones basados en criterios personales o dictados por cátedra en cuanto a ello. Se debería denominar más bien, (*input*) insumo germinal o de abre boca porque en definitiva se convierte en eso. Sin embargo, lo importante es buscar mejorar el aprendizaje del Inglés y su comprensión lectora en la educación formal como condición personal para la convivencia en la sociedad del siglo XXI.

Existe otra premisa que desconcierta por igual o quizás aún más, el desconocimiento docente y la falta de variedad metodológica y cómo se incorporan las teorías del lenguaje y del aprendizaje en sus contextos áulicos, la mayoría de las veces dejándose llevar por la corriente en la que sólo se trabaja con el método de la gramática traducción en Inglés Instrumental y/o Técnico, desmotivando así con su labor el aprendizaje. La causa de esto puede que esté en el desuso de la variedad de enfoques, métodos, procedimientos y técnicas existentes –de los dos primeros se ha hecho una breve selección y síntesis como muestra de la multiplicidad- (Ver gráfico 1); puede que la falta de creatividad en la rutina diaria no lo deje ir más allá o tal vez sea que en Inglés Instrumental no exista un enfoque diferente del ESP y un método diferente del empleado.

Pero, sea cual fuere la circunstancia, el enfoque como modelo de competencia en el idioma, el método o cómo combinar los elementos intervinientes en la labor educativa, el procedimiento como los pasos para poner en funcionamiento las actividades y las actividades como la práctica en sí, ofrecen una variedad de conocimientos validados, ideas, de la cuales el docente preocupado puede echar mano para fascinar su labor. Se ilustran a continuación apenas seis enfoques y doce de los métodos más populares del Inglés General y queda pendiente a partir del cuadro presentado la invitación de trascender esta situación:

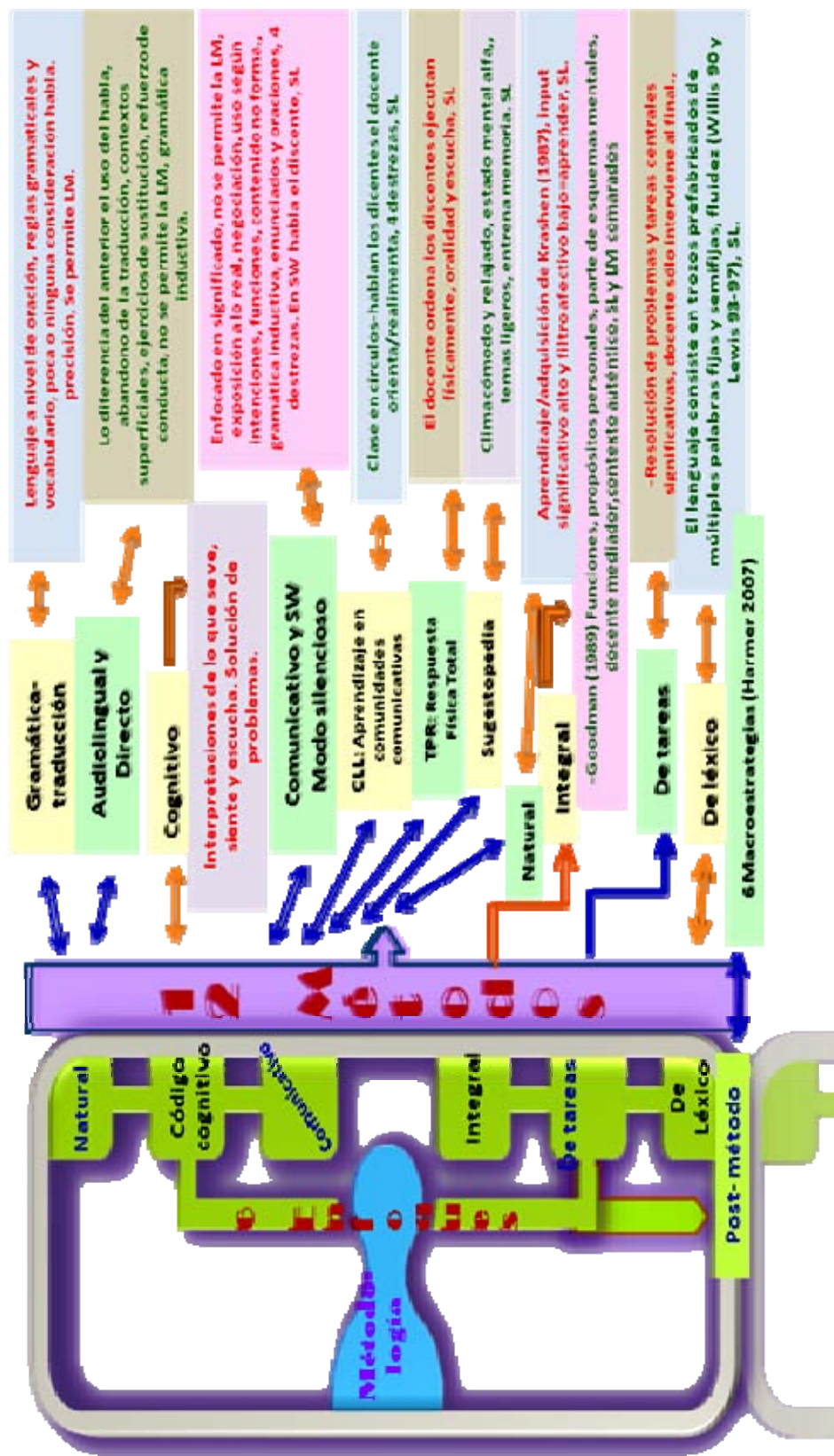


Gráfico 1. Enfoques y Métodos Populares en la Enseñanza del Inglés. Elaborado con información de Díaz Castillo (2009); Harmer (2007); y Rojas de P, A. (1999).

Menciona Rivero (2006) que así como el discente desarrolla una conciencia sobre su Lengua Materna o conocimiento del lenguaje, así también considero que el aprendiz adulto desarrolla una conciencia sobre la Lengua Extranjera (LE), a menudo a partir de constructos que yo denominaría comparativos a partir de la primera lengua, es decir, una facultad lingüística nueva en una LE. Adicionalmente, en el proceso de construcción de este conocimiento se elabora una serie de hipótesis provisionarias, en algunos casos y, definitivas en otros, acerca de la LE. Es en este punto en que la práctica del consenso se debe hacer manifiesta entre los discentes quienes han avanzado en la construcción del saber y los que están en el camino de la construcción.

A la luz de lo anterior, para comprender la naturaleza del aprendizaje de un idioma desde la teoría y la práctica, para transferir el conocimiento a los contextos extra-monolingües (foráneos), para nutrir el proceder lecto-comprensivo de la persona y como preámbulo histórico de la noción de adquisición en este estudio, se presenta a continuación de manera sucinta el conocimiento evolutivo de los tres patrones generales emergentes o modelos de desarrollo del aprendizaje de una Segunda Lengua (SL) que han sido consenso de lingüistas, psicólogos, investigadores y pedagogos-educadores a saber: el modelo de la gramática universal, el modelo cognitivo y el modelo interactivo/sociocultural/constructivista (Ver cuadros 1 al 3 a continuación)

La información sucinta de los modelos de aprendizaje de Segundas Lenguas (SL) que se observa en los gráficos siguientes consideran los siguientes aspectos: representantes más destacados, época histórica en la cual se gestaron y fueron puestos en práctica a escala mundial y el tipo de abordaje que le dan al aprendizaje de Segundas Lenguas. (Ver cuadros 1, 2 y 3 a continuación). Nótese, sin embargo, que no se hace mención de las Lenguas Extranjeras. Éste hecho pone de relieve que en el aprendizaje de la LE siempre se ha implementado el calco de estos modelos desde los ambientes mono o bilingües -en Inglés-, lo que ha dado como resultado que no se haya avanzado en la configuración de un modelo propio para ambientes donde, el Inglés en este caso, no es el Idioma Materno.

Cuadro 1

Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas. Gramática Universal.

Modelos de Desarrollo del Aprendizaje de Segundas Lenguas	Representantes	Época	Abordaje
Gramática Universal	Bloomfield, Sapir, Hockett, Dickens, Fries, Osgood y otros.	Años 40, 50 y parte de los 60	Aprendizaje de segundas lenguas igual al de lengua materna descripción, Conducta observable, método científico, empiricismo, estructura superficial, condicionamiento, refuerzo facultad mental heredada lenguaje separado de la cognición aunque opera con ella

Nota: Cuadro elaborado y adaptado con datos tomados de: Escuelas de Pensamiento de la Adquisición de Segundas Lenguas, por Brown, 2000, Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company. 4th edition; y, de Investigación de Modelos de Desarrollo del Aprendizaje en Segundas Lenguas: su significatividad en asuntos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, por Myles, s/f.,: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>.

Cuadro 2

Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas

Modelos de Desarrollo del Aprendizaje de Segundas Lenguas	Representantes	Época	Abordaje
Cognitivo	Precursores: Saussure: lenguaje / lengua	Década de los 60 y 70	El aprendizaje no es diferente de otro tipo de aprendizaje, asociaciones mentales con la entrada, memoria corta y larga., lingüística generativa, adquisición, interlengua, sistematicidad, gramatical universal, competencia. Adecuación descriptiva, nivel explicativo y adecuación, estructura profunda
Cognitivo	Chomsky: equiparado al anterior con sus términos actuación/competencia		
	Ausubel		
	Krashen	70,80,90	Innatismo, adquisición subconsciente al aprendizaje y al monitoreo, insumo comprensible, filtro afectivo bajo, orden normal de adquisición, ninguna opción para la instrucción gramatical
	McLaughlin	70,80,90	Procesamiento automático/controlado Atención enfocada/periférica reestructuración
	Bialystok	70,80,90	conocimiento implícito/explicito, conocimiento analizado/no analizado, instrucción

			enfocada en el contenido
	Conexionismo		Aprendizaje por construcción de patrones que se refuerzan por práctica
Modelos de Desarrollo del Aprendizaje de Segundas Lenguas	Representantes	Época	Abordaje

Nota: Cuadro elaborado y adaptado con datos tomados de: Escuelas de pensamiento de la Adquisición de Segundas Lenguas, por Brown, 2000, Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company. 4th edition; y, de Investigación de Modelos de Desarrollo del Aprendizaje en Segundas Lenguas: su significatividad en asuntos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, por Myles, s/f.,: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>.

Cuadro 3

Modelos de Aprendizaje de Segundas Lenguas

Modelos de desarrollo del Aprendizaje de Segundas Lenguas	Representantes	Época	Abordaje
Interactivo/ Sociocultural/ constructivista	Piaget	Décadas de los 80, 90 y principios de 2000	Aprendizaje por negociación de significados, como co-construcción, herramienta de cambios inter a intra-mentales, andamiaje, discurso interactivo, variables socioculturales, aprendizaje en grupos cooperativos y colaborativos, variabilidad en la interlengua, hipótesis interaccionistas, las interacciones fuente de modelación
	Vygotsky		
	Long	80, 90	Hipótesis de interacción, insumo de la interacción social, autenticidad, , instrucción basada en el texto
	Swain	Década de los 90	Hipótesis de salida, interacción, adquisición
	Seliger	Década de los 80	Generador de alta entrada (HIG)
Pero,  Modelo de Aprendizaje en Lengua Extranjera			

Nota: Cuadro elaborado y adaptado con datos tomados de: Escuelas de pensamiento de la Adquisición de Segundas Lenguas, por Brown, 2000, Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Educacion Company. 4th edition; y, de Investigación de Modelos de Desarrollo del Aprendizaje en Segundas Lenguas: su significatividad en asuntos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, por Myles, s/f.:

Ahora bien, si bien es cierto que no hay un modelo definitivo de aprendizaje en LE, hasta ahora no a sabiendas propias, se toman como partida aspectos válidos desde la investigación y la praxis de los modelos en Segundas Lenguas, considerando la diferencia en cuanto a la proximidad ambiental natural y a la cantidad de exposición a la LE, además, también es cierto que se debe tomar en cuenta que la naturaleza cíclica de las teorías subraya que ellas son en alguna medida imperfectas, no obstante, contienen algo de verdad, en consecuencia, se pueden seguir los aspectos positivos y complementar las debilidades de cada una con los aportes de la anterior, confiando en *la intuición*, según sugerencia de Brown (2000) y con el concurso de la creatividad propia puesto que cada vez se comprende más sobre la complejidad sistémica inherente a los idiomas, más aún del aprendizaje de una Lengua Extranjera.

Se pretende que los aspectos mencionados sirvan de fundamentos importantes para configurar el ser humano que aprende a través de una nueva antropogogía de la comprensión lectora en Inglés, sin embargo, hay que considerar que el propósito bi-característico y bidireccional de este trabajo tiene una mayor transcendencia en el aprendizaje, el dado con acompañamiento, puesto que no sólo importa el aprendizaje de los adquirientes en sus roles intercambiables, con el fin de educar el ser propio del venezolano de manera tangencial si no también va adosado con el dominio adicional de un modo de percibir, pensar y de ser, y de un estilo de vida intrínseco al crecimiento personal que ofrece el dominio de una Lengua Extranjera.

Es por ello, que, este trabajo se muestra más complejo y dinamizador. Por la razón de no estar limitado, de hecho, a un espacio monolingüe, donde la primera lengua de ninguna manera no ocupa ningún lugar, (puesto que la lengua materna y su cultura, estarán siempre presentes en espacio compartido la Lengua Extranjera), sino que se aspira trabajar el conocimiento lingüístico desde un punto de vista más ontológico, abarcador e interdisciplinar.

Se reconoce que las acciones se verían incompletas si no se considera un enfoque que toque el aprendizaje de los significados y sentidos. Visto el significado

encerrado en la palabra como el sistema de relaciones formadas objetiva y socio históricamente y el sentido como significado individual de la palabra dado sus enlaces relacionados con el momento y situación verbal concreta dada, es decir, cuando el entorno que rodea al contexto se reordena. Hay que considerar, sin embargo, que la identificación del sentido se logra con la influencia *recíproca* de las frases contiguas, al hablar de textos. A esta influencia o incorporación o fusión, siguiendo a Vygotsky, se debe la comprensión fundamental o sustantiva del texto, según aportaciones de Luria (2000). Gadamer (2007b), por su parte sostiene que el sentido surge cuando se revela al leer la totalidad comprendiéndola encontrando su entonación adecuada.

En este orden de ideas y observando una correlación con lo anterior, Soriano (2004) manifiesta que el aprendizaje depende cada vez más de la coordinación entre lo que se vive en los diferentes espacios vitales donde se desenvuelve la persona (escuela, hogar, calle) y que permiten otorgar un significado global al aprendizaje. Y afirma, en este sentido, que el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención del docente, ni de las competencias del discente de manera aisladas sino del conjunto de personas y contextos relacionados en los aprendizajes.

De allí que siguiendo este pensamiento, es indispensable mencionar el aprendizaje y ayuda mutua de significados como co-construcción social y, de enriquecimiento pleno, inclusive entre docentes y discentes más aventajados quienes enseñan a sus compañeros carentes de habilidades lectoras o con menor dominio lingüístico de la Lengua Extranjera. Esta acción se complementa con el constructivismo y lo ratifica la ecología contextual. En la asignatura Inglés Instrumental, éste sería un método muy provechoso viendo que, desde la experiencia, se tienen clases heterogéneas donde hay aprendices universitarios que dominan el idioma a nivel oral y experiencial y le aportan desde sus vivencias y prácticas, elementos interesantes en el intercambio que se realizaría con los docentes y los otros aprendices menos aventajados.

Sin embargo, por otro lado suele suceder, y la experiencia también lo reitera, que estos aprendices aventajados a pesar de dominar la Lengua Extranjera de manera

oral, por lo general no han desarrollado habilidades de comprensión lectora sólidas y conscientes o no han alcanzado el nivel consciente de expresión escrita en su lengua materna en relación con las ideas, informaciones o conocimientos que les ofrece el idioma extranjero a través de la lectura y por lo tanto, en su debilidad pueden ser ayudados por el otro, con lo cual el aprendizaje mutuo se lograría de manera recursiva para todos, sin olvidar que hasta el docente puede salir beneficiado a nivel de conocimientos, lo que conllevaría al acompañamiento fructífero.

El discente adulto de una LE con acompañamiento, como es visto en este trabajo desde el paradigma ecológico, no logra aprehender la comprensión lectora únicamente en el ambiente escolarizado universitario, no lo hace solo con la enseñanza explícita dadas las características de tiempo, espacio e interacción reducidas en estos entornos. En él priman, ante todo, los propósitos de aprendizaje. De aquí se desprende que, si su interés se centra en, *pasar la asignatura*, ¿llegará a aprender o llegará a adquirir la Lengua Extranjera? Pero si su interés en el contacto con la LE va más allá hasta tomarla como un instrumento de crecimiento personal y profesional se exigirá interactuar más y profundizar en ella además de asumir las actividades educativas formales.

En cuanto a la pregunta anterior vale argumentar en este punto sobre las diferentes nociones sobre aprendizaje y adquisición vista por los expertos como sigue. Estas consideraciones fueron las que en definitiva influenciaron la posición que se tomó en esta investigación.

Antes de Krashen, en Shütz (2001), se utilizaban los términos aprendizaje y adquisición de un idioma de manera indistinta. Krashen hace una distinción de los términos al decir en pocas palabras que, se adquiere la Lengua Materna y se aprende una Segunda Lengua o una Lengua Extranjera ya que estas últimas están supeditadas a obtenerse en ambientes escolarizados o educación formal y sistemática. En fechas recientes, finales de los 90 y la década de los 2000, O'Neill también apoya y sostiene esta tesis de Krashen. Estas nociones se encuentran invariables hasta que Bill VanPatten, de la Universidad de Illinois-Chicago, aparece en la palestra pública en el año 2002 afirmando que existe adquisición en los aprendices adultos de una Segunda

Lengua sin excluir el papel de la instrucción que de hecho la suscita y maximiza, siempre y cuando sea la mejor enseñanza, lo que podría extenderse a adquisición de una Lengua Extranjera.

La adquisición según el mencionado autor, es la capacidad de crear un sistema lingüístico implícito a través de mecanismos cognitivos responsables por el procesamiento, organización y almacenamiento de datos, más bien *información*. Es el resultado de estar suficientemente expuesto a una entrada/insumo (*input*) de lenguaje (crudo) *virgen* que se utiliza para expresar algún tipo de significado. Es saber más de lo que se puede haber aprendido explícitamente y más de lo a que se ha estado expuesto.

Para esta autora, la diferencia radica, entonces, en el *output* –salida-o producción, no en la adquisición y aprendizaje como tal y como son vistos de manera separada aún cuando pudieran tomarse como niveles del mismo acto. Sucede que se adquieren, por lo tanto, se saben, muchas cosas a las que se ha estado expuesto o que se han aprendido o enseñado de manera explícita a pesar de que no se las exprese o exteriorice, o simplemente, la persona no se haya percatado de ellas hasta tanto no se tiene la oportunidad de exteriorizarlas pudiendo tener las habilidades o no para hacerlo.

Bajo esta perspectiva, se pudiese transpolar esta definición no sólo a la Lengua Extranjera en las cuatro destrezas sino también en cuanto al dominio de la comprensión lectora en LE, presentado en el cuadro 4 de este modo:

Cuadro 4

Contraste entre aprendizaje y adquisición en la comprensión lectora del Inglés como Lengua Extranjera

Aprendizaje	Adquisición
Cuando hay traducción literal, es decir, solo se llega al significado en la lectura.	Cuando existe interpretación, ajustes idiomáticos en el acto lector, es decir, se comprende el sentido.
Consecuencia de prácticas instruccionales deliberadas y explícitas.	Consecuencia de prácticas instruccionales deliberadas y explícitas unidas a interacciones sociales y aplicación en escenarios auténticos.
No se vuelve conocimiento implícito por lo que tiende a olvidarse más rápidamente.	Se vuelve conocimiento implícito. Se maximiza por la práctica con propósito real.
Se alcanzan niveles de producción básicos de dominio debido a la exposición limitada a la LE, con una comprensión limitada de las intenciones del escritor del texto.	Se alcanzan niveles de producción intermedios y hasta avanzados de dominio dada la alta exposición a la LE e intuiciones cercanas al sentido apropiado que acuña el escritor del texto bastante similares a las del lector nativo.

Basados entonces en estas suposiciones se podría decir que la lecto-hermenegogía en estudios universitarios debería apuntar hacia una adquisición a través de la lectura en Lengua Extranjera de manera ecológica-contextual y creativa para potenciar el carácter instrumental del acto lector en nuestros días. Esta visión conduciría a cambios sustanciales desde hacer de la acción pedagógica más participativa hasta comprender mejor nuestros propios estilos de aprendizaje y metas y la de los otros al negociar el lenguaje, utilizando practicas críticas que nos acerquen más y tiendan hacia consideraciones éticas de justicia, democracia e inclusión (Canagarajah, 2006), como puente comunicacional y como respuesta a una necesidad vital hacia el desempeño y convivencia armónica de los ciudadanos del siglo XXI.

Todas las teorías y argumentos anteriores sirven de referentes epistémicos a la investigación presente de una u otra manera, mas, cabe advertir que hasta ahora todavía se carece de una interpretación de la comprensión. En consecuencia, ¿qué se

entiende por comprensión para llegar entonces a una posible definición de comprensión lectora en Inglés?

Es preciso comentar, antes de aventurarse a esgrimir una definición de comprensión, seguir la línea de Perkins (1998) cuando menciona que la comprensión posee múltiples estratos y que no sólo se relaciona con los datos particulares sino con nuestra actitud respecto de una disciplina o asignatura considerando nuestra ontología. La pedagogía para la comprensión significa comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas. Asimismo, el predicho autor menciona que en la tríada de las metas de la educación, a saber: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento, la segunda desempeña la función central.

Esta visión global es compartida en este trabajo, y me aventuro a pensar, en el decir de Rodríguez (2008), también se relaciona con los ontogramas (como estructuras ontológicas subyacentes a los actos de habla que reproducen la cultura, actitudes y normas indispensables en la interacción discursiva).

En la comprensión no sólo se tiene información sino que como estado de capacitación, faculta a la persona hacer ciertas cosas con el conocimiento adquirido, este hacer son las actividades de comprensión que la revelan y la desarrollan y entre ellas se encuentra: la ejemplificación, la explicación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización y la generalización. Estas actividades se vinculan y dan preponderancia al papel del aprendizaje y el pensamiento.

Por su parte desde el punto de vista de Gadamer (2007a), “comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión.” y como proceso unitario de las anteriores incluye a la aplicación como momento del proceso hermenéutico, tan esencial e integral como las anteriores. Esto viene a ratificar lo importante de las actividades de comprensión que menciona Perkins en su teoría y que serían factores importantes a considerar en la configuración de una futura pedagogía. (p. 378)

Por otro lado, el hecho de interpretar no se queda, comenta Gadamer (op. cit.), en un lugar estático y como simple actividad mental. El profundiza en la

interpretación al señalar que al interpretar se aportan “los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros.” Este lenguaje que captamos con la aplicación de la comprensión de alguna manera se interpreta de manera distinta en cada caso aún siendo el mismo texto. (p. 477)

De allí que es importante conjugar en una pedagogía para la comprensión lectora en Inglés, los conocimientos previos, las actividades de comprensión, los ontogramas propios, las estrategias y los procesos mentales llevados a cabo en el acto de interpretación. Ya que aduce Gadamer (op. cit.) que “la lectura sólo puede llevarse a cabo cuando se ha comprendido” y que “toda lectura contiene básicamente interpretación.” (p.479)

Es inclusión de Gadamer (op. cit.) también el aspecto social de la lectura. Es por esto que anteriormente se mencionan los ontogramas por cuanto argumenta este autor que cuando se comprende *una lectura* no se deben olvidar las opiniones ni posiciones propias ante su contenido, sino más bien estar hermenéuticamente abierto, y en cierto modo relacionarse con la otra posición que se nos presenta, pero en una postura de alteridad para tener la posibilidad de confrontar la verdad objetiva con las opiniones previas. Así también se describe el carácter dinámico y activo de la comprensión lectora.

En otro particular y en relación con la lectura en Inglés como Lengua Extranjera, se debe tomar en cuenta las denotaciones sobre la capacidad para leer. Tanto ésta última como la comprensión lectora, atraviesan por entramados semánticos que a veces conducen especialmente a la última a ser traducida de diversas maneras además de ser un constructo multifactorial puesto que, en opinión de Rodríguez V. (2010), su desempeño está determinado, en otras dimensiones, por el contenido del texto, por su organización estructural, por la variedad del lenguaje utilizada en él, por la homogeneidad, en lo académico, entre el sistema de evaluación aplicado, a los sujetos que está destinado y, además, por el tipo de actividad que se solicita al evaluado.

Dicha evaluación debería hacerse por niveles de profundidad (desde la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial,

la lectura crítica y la apreciación lectora) para ser equitativa y congruente. De aquí que también importe definir el desempeño lector para idear una antropogogía para la comprensión lectora en Lengua Extranjera Inglés que abarque todos estos aspectos de manera global.

El desempeño lector (reading literacy) en Lengua Extranjera se puede definir a partir de Morles (1998) como el comportamiento de un individuo relacionado con la lectura que comprende tanto su capacidad para leer, como sus hábitos o actividades ordinarias de lectura, de esta manera se observa que el desempeño lector se relaciona directamente con la habilidad lectora en cuanto capacidad para tomar en consideración y entender el aspecto lingüístico, social y cultural requeridas y valoradas como tal, con su lógica estructural e ideática propia del Inglés, así como también, la conciencia sobre cómo llevar la lectura a cabo y manejar la información recabada de la misma.

Ahora bien la capacidad para leer como habilidad debe superar el nivel de entendimiento de la información hasta la comprensión, que deriva en conocimiento, y, lo que puedo hacer con ese conocimiento obtenido. He aquí entonces un elemento importante a considerar en la comprensión lectora.

Mas yendo más allá, afirma Gadamer (2007a) que comprender algo es comprender la pregunta a la que ello trata de responder, y comprender la pregunta es terminar preguntándose la uno mismo..., cuando se gana el horizonte hermenéutico.

La concepción de *Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera*, sería entonces, el proceso de comprensión tri-direccional –desde el escritor al lector extranjero (docente o discente) y hasta el lector prototípico (discente (s) o docente) en el cual la actitud o *intencionalidad* humana hacia el entendimiento hermenéutico del otro y de su mundo, quien ya se constituye en un texto, es mucho más entramado porque comporta un mundo cultural en el cual no se comparte la cultura, se adiciona otra, se amplía lo que uno puede aprender, lo que demanda más esfuerzo hermenéutico de parte del lector para un encuentro de crecimiento.

Esto, aunado al hábito bueno, propicia el encuentro con el lenguaje escrito que aun siendo físicamente prosa, contiene en sí las preguntas inconscientes que se hace

el escritor desde su mundo interno –las ha ordenado preguntándose y respondiéndose al expresarlas en el momento de la redacción -. Es el lector que tiene un mundo cultural no compartido y está apenas apropiándose de un nuevo mundo cultural quien las trata de responder también y hace uso del pensamiento ontológico de sí y de su mundo interno a través de la hermenéutica para llegar así a comprender esa segunda cultura, y a comprender al otro tal como lo refiere Gadamer (op, cit.); y es más, la comprensión dada en una Lengua Extranjera, conlleva el acceso a un nuevo punto de vista respecto a la propia acepción del mundo, y en consecuencia, como opinión propia, se añadiría que para la trascendencia de esto, el lector debe poseer actitudes de tolerancia y apertura.

“La hermenéutica como ontología no significa tanto un procedimiento cuanto la actitud del ser humano que quiere entender a otro o que como oyente o lector quiere entender una manifestación verbal. Siempre es, entender a un ser humano, entender este texto concreto. Un intérprete que domina todos los métodos de la ciencia sólo los aplicará para hacer posible la experiencia del poema para su mejor comprensión”. Gadamer, *¿Quién soy Yo y quién eres Tú?*, citado por Morales (2008)

De la complejidad lectora mencionada anteriormente, es que se hace indispensable la necesidad de proporcionar todas las oportunidades desde el docente y los acompañantes para que el adquiriente se comunique en la Lengua Extranjera, bien sea en lo oral o en lo escrito, más aún, el énfasis en lo escrito, y reciba la mayor cantidad y calidad de insumos (*inputs*) en el aula de LE, de esta premisa se considera el cómo y con qué hacerlo en lo pedagógico, teórico y didáctico.

Las concepciones o modelos de comprensión lectora que se manejan hasta la fecha son en su mayoría desconocidas por la mayoría de los docentes. En una entrevista realizada por Aguilar (2011) se da cuenta de esto, ya que al hacer la pregunta *¿Conoces los modelos de comprensión lectora existentes? Si los conoces descríbelos brevemente.* Sólo uno de cuatro docentes pudo mencionar alguno. Al parecer la praxis docente se da más como costumbre que por conocimiento informado o investigación científica.

Sin embargo, ante esto y como conclusiones relevantes a raíz del cuadro resumen que se presenta como anexo (ver anexo A), en primer lugar, es importante destacar que tanto docentes como discentes deben procurar implicarse del todo y trascender la lectura hacia niveles de comprensión, utilización y disfrute de la información que le brindan los textos; en segundo lugar, hay que interiorizar que la lectura es un proceso de construcción de significados; en tercer lugar, hay que virar la atención a la consideración de un *lector prototípico* con un papel activo ante el proceso lector; y, en cuarto lugar, en la planificación y la labor de aula y fuera de ella hay que reconocer, valorar y motivar a los discentes a servirse de los conocimientos previos y la experiencias personales desde sus esquemas mentales para poder comprender. Estas premisas son frutos inquisitivos que nos han legados estos modelos o concepciones. Vale decir que la disposición de los modelos en el cuadro obedece a la evolución del tipo de procesamiento más que a la histórica.

Como puede verse en el anexo A, la comprensión lectora no es una actividad automática y tampoco sencilla, es un entramado complejo e integrativo de diversos niveles en el sistema de la lengua e involucra los procesos de pensamiento y los sentimientos del lector en su interacción con el texto. No obstante, es necesario señalar, desde la postura de Mikulecky (1990), que cuando la labor pedagógica de los docentes se basa en la comprensión de las teorías que subyacen sus prácticas de lectura se vuelven más confiados y pueden planificar lecciones más coherentes. Pero también advierte, que son necesarias las conexiones entre la teoría y la práctica del aula para tener resultados más satisfactorios antes que seguir únicamente meras recetas que llegan a ser siempre insuficientes.

En otro orden de ideas, es relevante en este punto hacer referencia al material didáctico utilizado en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en cuanto a la ayuda, el con qué, por ejemplo, los libros de texto y de ejercitación. En general, los materiales didácticos asignan un lugar nulo a la LM, especialmente en lo que se refiere a fundamentación, organización, y organización temática. Los criterios editoriales de inclusión/exclusión no responden solamente a criterios de mercado. Por cuestiones económicas, los materiales didácticos para la LE tratan de cubrir una vasta

porción del mercado y en esta decisión homogénea se deja caer o se relega de manera significativa la LM de distintas poblaciones específicas y aquellos que la consideran no conducen a la eficacia.

Se asume en esta misma línea de pensamiento, que ignorar la dotación lingüística de los alumnos de LE al estandarizarlos, lleva a la imposibilidad de comprender, explicar, y, en consecuencia, trabajar sobre las necesidades reales que los alumnos tienen acerca de la Lengua Extranjera a partir de su lengua materna y de su cultura. En consecuencia, ¿Debemos los docentes guiarnos también por el mismo criterio, o por el contrario, estar preparados para adaptar estos materiales didácticos a la realidad y la necesidad lingüística de los distintos grupos o personas con los que trabajamos? Objeto seguir el mismo sendero.

En relación con la interrogante previa la respuesta está dirigida a adaptar los materiales, a utilizar en todo momento la LE de manera divergente y trabajar con lo disponible de acuerdo con la realidad venezolana para luego transferir el conocimiento a la LE con el auxilio de la LM para el desarrollo de la inteligencia lógico-crítica y clasificatoria, de la creatividad aplicada y de la fantasía transformativa y mágica, así señaladas por EDUCREA.

Es por ello que se piensa que a través de procesos y acciones creativos, se llegue a productos creativos y, a través del enfoque transaccional de la lectura se llegue a la apropiación comprensiva de los textos escritos en Lengua Extranjera con el empleo de la Lengua Materna hecho que disminuirá y/o evitará, según mi apreciación, la no apropiación de la comprensión e inclusive la producción de errores, no vistos como errores *per se*, sino más bien como intentos reveladores de oportunidades creativas y co-formadoras de comprensión, entendiendo los intentos como verdad relativa, no determinada, en construcción. Con este pensamiento divergente en mente se intenta avanzar.

Es necesario, adicionalmente, que se comprenda la justa dimensión de los fenómenos interlingüísticos, puesto que no todos ellos responden a cuestiones de transferencia (positiva o negativa), sino a cuestiones motivadas intrínsecamente e independientes de la lengua materna y de la Lengua Extranjera en sí. Conocer y poder

explicar esos fenómenos de la interlengua, le permitirá al docente de idiomas y al discente que acompaña al otro aprendiz, elaborar propuestas didácticas con criterios lingüísticos más comprensivos.

Formar lectores y escritores críticos y conscientes tal como lo demanda la sociedad actual, será un logro tanto de los discentes como de los docentes, si no se lo considera solamente en mera cuestión cuantitativa, más bien cualitativa, esto es, si se lo considera como una cuestión sustantiva. Si se puede operar explícitamente con herramientas epistémicas conceptuales propias, será un logro; si no, se corre el riesgo de cambiar planes sólo en el registro de papel, de los rótulos como si sólo fuera cuestión de nombre y, las teorías nada más que variantes nominales.

Esto está en concordancia con la perspectiva ecológica de Toulmin en cuanto a la verdad relativa, el mundo cambiante y con el conocimiento humano en términos de probabilidad. Asimismo, afirma Castillo (2007), que en la lectura en cuanto sistema no lineal, el lector y el texto sólo pueden ser definidos uno en función del otro, además que en el significado textual entran en transacción, los conocimientos previos del lector sus creencias, valores, actitudes, experiencias propias con las del lector, y citando a Chartier, se afirma que el lector pertenece *a una comunidad de interpretación*, en suma, la verdad es un producto inter-consensual. Consecuentemente, se sigue esta idea. Es por esto que se sugiere dejar de lado la concepción en lo didáctico, de ir de lo más simple a lo más complejo, el camino está abierto en este trabajo para crearlo. (p.p. 132-133)

Entre los principios de la lectura como transacción resume Castillo (op. cit.) los siguientes aspectos: En cuanto a la **perspectiva** es psicológica-sociológica; su **fundamento** considera el relativismo y la variedad contextual; el **aprendizaje** lo asocia a la transacción; el **sujeto es** activo (independiente); la **enseñanza** se da en relación recíproca; la **didáctica** enfatiza la actualización del discente y la atención selectiva; la **lectura** la toma como proceso de condicionamiento recíproco; en relación con la **Textualidad** maneja símbolos verbales y significados en potencia; por su parte, el **lector** actualiza constantemente los significados y finalmente, la **didáctica**

de la lectura favorece la actualización de la postura estética. Entendido lo estético como la postura de disfrute frente a ella. (p. 167)

Cabe decir que esta forma de ver la lectura como transacción trae consigo suplementariamente la concepción de *significado en potencia* el cual se actualiza a través de la construcción que del mismo hace el lector incluyendo no sólo significados que pudiesen ser diferentes sino nuevos, los cuales se ven influidos por el contexto y el propósito lector como hechos determinantes en la comprensión al que se le incorpora la imbricación de significado simultáneo dado por la sintaxis y la semántica.

En esta investigación, más allá de buscar el deber ser de la realidad educativa hacia el aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés por medio de una pedagogía con un método o estrategia redimensionada, éste debe enfocarse no en la solución milagrosa y engañosa de una reforma de la Comprensión Lectora en Lengua Extranjera -debido a que ésta es una de las tantas críticas de la que ha sido objeto la educación en las últimas décadas y ante la realidad emergente de la que se está consciente en este nuevo milenio- sino a una redimensión o complementariedad de lo ya existente.

De esta premisa se desprende que autores como Perkins (1998), sostienen que primordialmente se debe atender a *una concepción más amplia y ambiciosa sobre lo que queremos enseñar*. En este sentido, también se tomaría como referencia lo que él ha denominado como *Teoría Uno o del Uno* que no es más que un primer acercamiento a las condiciones que mejoran el aprendizaje. Estas condiciones según esta teoría son: proporcionar una información clara, una práctica reflexiva, una realimentación informativa y una fuerte motivación intrínseca y extrínseca, así se redimensionaría el cómo.

De aquí se intuye que se utiliza el número uno para designar la sencillez y lo concentrado de sus premisas complementadas a partir de un método razonable de base del aprendizaje, de los que ya abundan en la literatura. En ésta se toma en consideración (a) la instrucción didáctica, que satisface la necesidad de expandir el repertorio de conocimientos de los aprendices. (b) El entrenamiento el cual satisface

la necesidad de asegurar la práctica efectiva; y, por último, (c) la enseñanza socrática, la cual ayuda al aprendiz a comprender ciertos conceptos por sí mismo y darle la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo. En la situación actual, parece entonces inevitable señalar el hiato entre medio y fines, sin embargo, se buscan los diptongos o triptongos en la comprensión lectora.

Las premisas de la instrucción didáctica de la Teoría del Uno se encuentran en armonía con los principios básicos que hicieron Hutchinson y Waters en 1987, en cuanto a la enseñanza de un Idioma en ESP (ver gráfico 2 a continuación) específicamente entre los que se encuentran: el aprendizaje es un proceso activo del discente en su capacidad cognoscitiva, el aprendizaje es un proceso de toma de decisiones, se debe desarrollar en el discente la experiencia emocional positiva y el formar grupos de trabajo para favorecer las relaciones sociales en el aula, se ha de dar tiempo suficiente al discente para pensar, evaluar más las aptitudes que las actitudes y habilidades y los materiales y las metodologías a emplear deben ser de interés, variados y que contribuyan al entretenimiento.



Gráfico 2

Principios Básicos de la Enseñanza del Inglés en ESP. Elaborado y adaptado de (Hutchinson y Waters, 1987).

En la tensión tradición/innovación que todo cambio supone, se corre el riesgo de errar; mas es relevante insistir, como un agregado más, que en la comprensión lectora en Inglés Instrumental, en esa travesía perseverante e inacabada y evaluada desde lo escrito, entra en juego la creatividad en el lenguaje. Es necesario que ésta se ponga de manifiesto de manera novedosa e innovadora en cuanto a competencias, decisiones y a continuas reflexiones para que se produzca de alguna manera o no la apropiación inteligente del saber lingüístico en la Lengua Extranjera en el nivel de la acción, traducida en comprensión de la comunicación escrita. De este modo, se verá la creatividad entendida como rasgo esencial humano y principio básico de la educación. Se parte de estas ideas y se está de acuerdo con White (2004) en incorporar “arte e incertidumbre no sólo a los diseños sino también a sus mediciones...” y concentrarse más en el futuro que en el presente. (p. 108)

En el caso presente, la cima que se quiere alcanzar es el modo de aprendizaje de una comprensión lectora con acompañamiento y en la diversidad. “La creatividad es una expresión del riesgo, y la evaluación, en buena medida, una ponderación del mismo.” afirma White (op.cit.) pero para ello se está cargado con un portafolio de expectativas para lograr la meta. (p. 123)

Es notable la correspondencia de la noción de la lectura como transacción con una visión de innovación y creatividad con las reflexiones teóricas hechas hasta ahora. También se han tocado diversos aspectos relacionados con la lectura, la interpretación y comprensión, la comprensión lectora en Lengua Extranjera, la proyección hacia un nuevo lector prototípico y el aprendizaje con el apoyo de la Teoría Uno, sin embargo, basta tomar en cuenta un último y central aspecto, lo relativo a la antropogogía.

En este orden de ideas, en este trabajo se tomará la antropogogía como un arte y una ciencia que posee autonomía y objeto específico de estudio: la formación. Ésta orienta la práctica o acto pedagógico, puesto que sus supuestos teóricos la aclaran y ayudan.

En suma, *la Lecto-hermegogía Arco Iris del Inglés como Lengua Extranjera* es el arco iris de cinco colores cuya filosofía y concepción lecto-hermegógica y

antropogógica que lo sustentan es el agua transparente y pura que al momento de unirse al rayo de luz (blanco en apariencia para el discente) se produce robustecida e iluminada pero visiblemente descompuesta en sus elementos complejos: objeto de estudio: educación como ciencia de los encuentros para el aprendizaje; finalidad: formación; campo de acción empírico: la didáctica (metodología); instrumentación: currículo; y guía y orientación: de saberes construidos desde, con y para la vida común, -y *democrática* -.

Estos componentes sistémicos no se excluyen entre sí más bien son interdependientes conservando cada cual su identidad e independencia al formar el arco observado y que en realidad es el círculo recursivo dinámico que contiene elementos subyacentes de la naturaleza humana que no podemos todavía comprender y que actúa como fuerza que le nutre y le provee vitalidad. (Ver gráfico 3, a continuación)

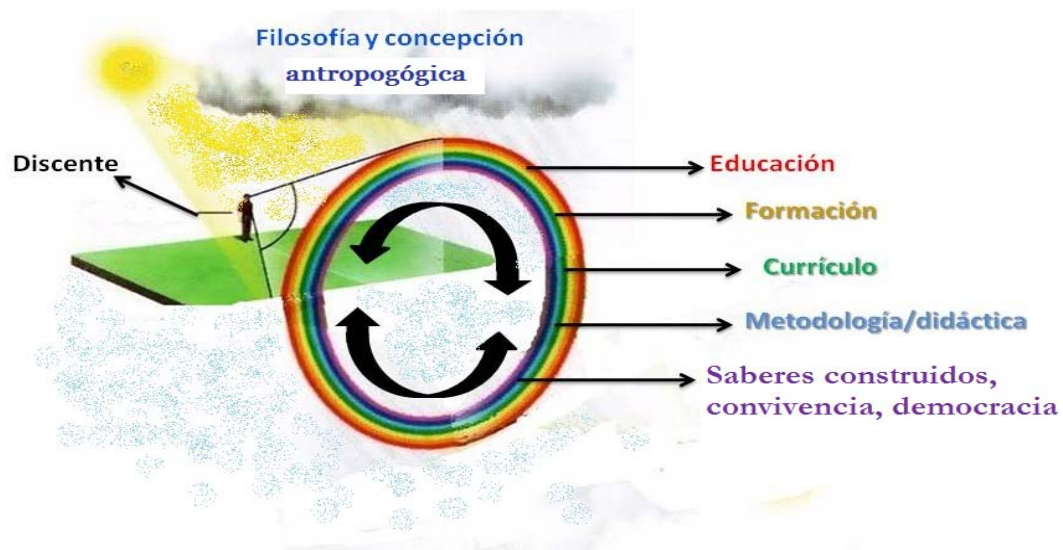


Gráfico 3

Lecto-Hermegogía arco iris del Inglés como Lengua Extranjera.

Es así como, en contraste con, y desde una perspectiva cronológica y evolutiva, la formación se ha visto desde diversos modelos pedagógicos que lejos de verse en la

actualidad como certezas parcializadas se deben tomar como hitos de influencia no excluyente puesto que en la práctica cotidiana según la intuición del docente en cada situación novedosa y multidimensional de aprendizaje y desarrollo deben coexistir y complementarse. Por lo tanto, de manera sintética se presentan a continuación los modelos pedagógicos de formación para nutrir la visión y el debate y como parte del apoyo epistémico con miras a la consolidación de una teoría lecto-hermética disciplinar específica y sustantiva para la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera. (Ver cuadro 5)

Cuadro 5.
Resumen de Modelos o Concepciones Pedagógicas de Formación Educativa

Modelo clásico (siglo XIX)	Aspecto Epistemológico	Filosófica: Iluminismo y positivismo
		Conocimiento: Sensual empirista. -Información obtenida por observación y experimentación. -Asociacionista. -Conoce las partes. -Va de lo simple a lo complejo, de lo empírico a lo racional y de lo concreto a lo abstracto. -Riguroso, enciclopédico y abarcador de todas las disciplinas.
		Función social de la educación: Formar al ciudadano. - Transmitir los conocimientos lógicamente sistematizados y acumulados.
	Aspecto teórico práctico	Pedagogía del esfuerzo
		Aprendizaje: Mente como receptáculo. Posee facultades o atributos a ser despertados por el conocimiento -Alumno pasivo, receptivo, tabula rasa. -Lo activo es el objeto.
	Curricular: Suma de exigencias académicas. -contenido, estructura organizada de conocimientos. -Presentación de cultura. -Cerrado, rígido, conjunto de verdades absolutas.	
	Componentes prioritarios: Énfasis en los contenidos como verdades y disociados de la realidad. -Organizados de acuerdo con la lógica interna de las disciplinas. -Alejado de los intereses y necesidades de los estudiantes.	
A. técnica	Enseñanza: Instrucción. -Docente activo, protagonista. Transmite saberes elaborados, graduados, simplificados.	
	Representantes:	

Modelo Activo (fines del siglo XIX mediados del siglo XX)	Aspecto Epistemológico	Filosófica: Empirismo y sensaciones
		Conocimiento: Apriorístico, pasivo. –Actúa el sujeto, lo organiza y estructura. –Categorías priori, innatas. –Interaccionista: interrelación sujeto objeto del conocimiento.
	Aspecto teórico práctico	Función social de la educación: desarrollo armónico de la personalidad integrada, la persona y el carácter según diferencias individuales y la tolerancia. –Métodos para reorientar la vida, la reconstrucción inteligente de las experiencias.
		Pedagogía del placer
Aprendizaje: Activismo experimental. –Proceso activo, vivencial. –Se aprende haciendo. –El sujeto aprende resolviendo situaciones problemáticas.		
Aspecto de la técnica	Curricular: Como base de conjunto de experiencias. –Los programas se adaptan a los intereses y necesidades de los estudiantes. –Abierto y flexible. –Representación de la acción experiencial.	
	Componentes prioritarios: Los contenidos pierden importancia. –Se valoran; la experiencia, la actividad, el método y el espíritu experimental. Eje: valores, el interior de la persona.	
	Enseñanza: docente guía, orienta y acompaña el proceso, desdibujándose sujeto a las necesidades del estudiante. –Prepara el ambiente, los materiales y crea situaciones problemáticas con conocimiento globalizado. –Educar deleitando. –Métodos activos: Centros de interés, proyectos, investigación.	
		Representantes: Jean Rousseau (Naturalismo Pedagógico), Friedrich Fröbel (Pedagogía del juego), Johan Pestalozzi (Espontaneidad infantil), John Dewey (experiencia de vida), Ovidio Décroly (Globalización y centro de interés), Johann Herbart (Teoría del interés e instrucción), María Montessori (Autoeducación con recursos adecuados), Celestin Freinet (Cooperación), Olga y Leticia Cossetini (Experiencia/participación) y Luis Iglesias (Escuela rurales)
Modelo Técnico (desde comienzo a mediados del siglo XX)	Aspecto Epistemológico	Filosófica: Ideas deterministas y positivistas
		Conocimiento: Empirista, asociacionista. –Conocimiento como medio para la lograr la conducta observable.
	Aspecto teórico práctico	Función social de la educación: Formar conductas para lograr objetivos. Eficiencia. Énfasis en el producto o resultado.
Pedagogía por objetivos, pedagogía del éxito		
Aprendizaje: Conductismo. –Asociación. –Estímulo-respuesta por intervención del refuerzo. –Estudiante pasivo que responde a estímulos, su mente es una caja negra. –Se desconoce el proceso. –Aprender es lograr cambios observables y medibles en las conductas.		
		Curricular: Tecnológico-eficiente. –Como planificación racional de intervención didáctica. –Sistema cerrado de producción (declaración estructurada de objetivos de aprendizaje y resultados). –Representación de la acción.
		Componentes prioritarios: Los objetivos precisan cambios o rendimiento estudiantil con rigurosidad. –Evaluación como control de resultados. –Énfasis en la programación.

	Aspecto de la técnica	Enseñanza: Estructuración. –Enseñar intencionalmente para lograr cambios de conducta en los estudiantes. –Docente: subordinado a los objetivos, conduce, ejecuta, condiciona, aplica técnicas. –Presenta el conocimiento de manera atomizada.
Modelo técnico		Representantes: Pavlov, Watson (Condicionamiento clásico), Thorndike (Condicionamiento instrumental) y Skinner (Condicionamiento operante)
Modelo Socio-cognitivo: (década 80 y ss.) socio histórico cultural y socio-crítica	Aspecto Epistemológico	Filosófica: Constructivista e inspirada en aportes críticos de las teorías sociales.
		Conocimiento: Procesual. –Basado en la percepción del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso.
		Función social de la educación: Promover y facilitar el desarrollo integral de la persona de manera progresiva y secuenciada de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. -Formar una persona histórico-crítica que transforme la realidad. Cambio y reconstrucción social. Preparar al estudiante para integrarse creadoramente a la sociedad.
	Aspecto teórico práctico	Pedagogía de la comprensión, pedagogía de la participación
		Aprendizaje: Proceso de construcción y reconstrucción de significados en la interacción y desde la realidad concretas. –Aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento.–Estudiante es protagonista activo, constructor reflexivo, crítico y piensa y entiende significativamente el mundo. –Comprensión de la realidad social (contextualización). –De experiencias que permitan el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses estudiantiles
Curricular: Configurador de las prácticas. –En la acción de una realidad interactiva como proceso y como solución de problemas –Proyecto abierto y flexible que indica principios y orientaciones sobre contenidos. –Sujeto a investigación permanente y su mejora. –Catalizador de la realidad.		
Componentes prioritarios: Todos se articulan entre sí, importantes en función del cómo y para qué se enseña y se aprende. –Prioridad de estrategias dirigidas a la reflexión, crítica y la dialogicidad.		
Aspecto de la técnica	Enseñanza: Subordinada al aprendizaje, como ajuste constante a la progresión, dificultades o bloqueos del estudiante en la construcción de significados a partir de la comunicación. –Docente facilitador y mediador del aprendizaje significativo. Interactúa con el estudiante en el proceso de reflexión acción del contenido.	
		Representantes: Bandura (aprendizaje por imitación), Piaget (psicogenética), Bruner (Aprendizaje por descubrimiento), Ausubel, Novak y Reigeluth (Asimilación y aprendizaje significativo), Vygotsky (socio-histórica), Feuerstein (Mediación social), Paulo Freire (Social comunicativa), Gardner (Inteligencias múltiples), Daniel Goleman (Inteligencia emocional) y Jh. Brown , A. Collins , P. Duguid , J. Lave , E. Wenger , L Resnick , Engestrón y G. Salomón (Aprendizaje Situado)

Nota: Elaborado y adaptado con datos de Ferreyra y Pedrazzi (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. 1era. Edición. Ediciones Novedades Educativas. Noveduc. México.

La pedagogía permite la organización del contenido cultural transmisible (lo que es importante aprender o currículo); los medios y las metodologías (didáctica) el resultado de las competencias adquiridas y desarrolladas (por la evaluación); el orden legal, político y social para legitimar la situación profesional (titulación o profesionalización) y como disciplina que investiga para remediar las insuficiencias y mejorarlas, lo cual la hacen más comprensible y adaptada según los cambios *epocales* que surgen. En palabras de Ander Egg (2010), ésta implica una doble discursividad: como reflexión que construye nociones, conceptos y categorías sobre un quehacer: la formación y al mismo tiempo, sistematiza la enunciación acerca de una práctica diferenciada: el acto pedagógico.

En síntesis, siguiendo a Ander Egg (op. cit.) se asumen tres aspectos:

1. el teórico práctico (**corpus teórico o disciplina**) con la finalidad de describir y explicar las condiciones de posibilidad de organizar los saberes y responder al **¿cómo formar?**
2. el epistemológico, para criticar sobre los modos y “haceres” de lo educativo respondiendo al **¿cómo se construye el discurso pedagógico?**, y,
3. el aspecto de la técnica, con el fin de aportar las herramientas a quien enseña planteándose el **¿cómo hacerlo?**

En relación con este aspecto de la técnica cabe destacar, el papel preponderante que tiene un programa de asignatura en la dimensión curricular.

Un programa de asignatura o sílabo como se ha denominado en los contextos anglosajones, se define como un documento curricular, una propuesta técnica pedagógica, una carta de navegación, que media entre el pensamiento y la acción educativa y está basado en una concepción pedagógica implícita en su diseño. Este inventario puede ser elaborado por un docente, varios docentes o puede seguir unas directrices institucionales.

Es un instrumento que orienta la labor docente en su quehacer pedagógico y regula las interacciones entre un docente y un docente de manera sistemática y organizada. El diseño de programas de asignatura es una responsabilidad profesional

docente de carácter racional técnico ideal para poner el conocimiento disciplinar en acción, es una labor a la que no podemos sustraernos. Vez (2001) plantea que en la planificación no se trata de desterrar unos criterios organizativos en favor de otros más *novedosos* sino más bien enriquecer y fusionar lo existente con lo nuevo, a fin de a la hora de organizar los contenidos se disponga de elementos de juicio suficientes y más complejos.

Según la acotación anterior se puede observar que la concepción pedagógica es implícita en un programa por lo que se ha de explorar en su contenido y organización para develarla. Es así como, se debe deshebrar y hacer evidente cómo se describen dichas concepciones pedagógicas para que se llegue a producir el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en estudios superiores en el ámbito venezolano.

Glosario de Términos Básicos

Adquisición: Se considera en este contexto el punto de vista de VanPatten (2002) como la capacidad de crear un sistema lingüístico implícito a través de mecanismos cognitivos responsables por el procesamiento, organización y almacenamiento de datos o *información* como resultado de estar suficientemente expuesto a un insumo (*input*) de lenguaje (*crudo*) *virgen* que se utiliza para expresar sentido en una Lengua Extranjera. Implica tanto entendimiento consciente ya que el *discente adulto* puede llegar a ésta con el estudio formal, y la cantidad de exposición suficiente frente al idioma extranjero así como también el inconsciente por lo que infiero que la adquisición lleva al aprendiz en Lengua Extranjera a tener cierta intuición y sensibilidad ante lo *apropiado* en el lenguaje aunque en un nivel diferente del hablante nativo.

Antropogogía: Según Félix Adán (1977) “la antropogogía es la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre en cualquier período de su desarrollo psicobiológico, en función de su vida cultural, ergológica y social.” Se refiere a la

formación del hombre (*antropo-*) desde la concepción de la conducción (*-gogía*). Es un término intermedio entre la pedagogía y la andragogía tomando en consideración el aprendizaje en la edad de los estudiantes universitarios venezolanos que va desde los 15 años en adelante.

Lecto-hermegogía: Es el proceso de conducción o guía (*-gogía*) del proceso de comprensión lectora (*lecto-*) del ser humano en estudios formales con el uso de herramientas hermenéuticas o interpretativas (*-hermeneusis-*).

Lecto-hermegogía eco-creativa: El adjetivo eco-creativo es un neologismo acuñado por la autora para atribuirle a la lecto-hermegogía características especiales y propias de la creatividad y elementos provenientes del paradigma ecológico-contextual.

Lector Prototípico: Neologismo acuñado por la autora para designar al lector que abarque los calificativos de independiente, autónomo, crítico, creativo, solidario, conciliador de su entorno, y democrático, a la vez.

CAPÍTULO III

MOMENTO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación se ubicó en la perspectiva cualitativa con un abordaje fenomenológico hermenéutico ya que pretendió descubrir el *fenómeno esencial* y entender la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera, de modo tal que se pueda interpretar el sentido de los textos escritos en LE con carácter instrumental y la conformación de una pedagogía eco creativa para la comprensión lectora en Inglés partiendo de las concepciones pedagógicas y de aprendizaje subyacentes en los docentes de Inglés en el ámbito universitario y en los programas de asignatura.

La fenomenología hermenéutica asumida, como enfoque reinterpretado por Heidegger y derivado de la fenomenología husserliana, se orientó por dos de sus máximos seguidores, Gadamer (2007 a y b y Gröndin, 2008) y Ricoeur (en C Colas B., M. P. ,1998 y Gröndin, 2008), en el sentido de que este estudio tomó en cuenta la interpretación de los fenómenos unidos a su significado oculto mediante el uso del lenguaje, la temporalidad y la historicidad que lo aclaran en la interacción de las personas. Adicionalmente, consideró el cambio observable en la realidad histórico-social al darse un protagonismo de las personas involucradas en el estudio y quienes son activamente participativas en la comunicación, lo que imprimió a esta investigación un carácter lingüístico ontológico y antropológico dinámico y abierto para culminar de este modo en el acto de interpretación puesto que como bien menciona Colas (1998) “La hermenéutica ilumina los modos de estar en el mundo” (p. 232) sin olvidar que con ésta también existe la influencia de la experiencia y

tradición acumuladas por los sujetos investigados como la aportación fenomenológica inestimable del *hombre capacitado*, término de Gröndin (2008).

En términos de la ontología se circunscribió al constructivismo en el cual la realidad se considera como realidad local de carácter dinámico, relativo y construido. Versará sobre las intersubjetividades (sobre la cohesión inseparable de dos o más subjetividades enlazados en procesos simbólicos y emociones en un mismo sistema, en el sentido que expresa González Rey (2007), de los incursos en torno al proceso de comprensión lectora en una Lengua Extranjera, por lo tanto, el propósito de la investigación fue el entendimiento y la reconstrucción de esa realidad.

La naturaleza del conocimiento estuvo cimentada en reconstrucciones individuales aglomeradas alrededor del consenso y con el concurso de la investigadora, de construcción desde las intersubjetividades de manera que se logre el conocimiento sobre la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera, cuyos atributos se dan de modo reconstruido, más informado y sofisticado a través de la experiencia vicaria, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2003).

Como hilo conductor y herramienta del proceso de interpretación, se siguieron las fases interpretativa o los tres momentos sucesivos del trabajo hermenéutico para llegar a una profunda comprensión como lo presenta Gadamer (2007a), comprender, (explicar) interpretar y aplicar, de modo que enriquecieron la interpretación *renovada* de la autora en relación con el objeto de estudio en su contexto y su presente. Se argumentó de este modo puesto que de ellas, la última fase, explica este autor, comporta la actualización del pasado sobre cada presente, por lo que hace de la comprensión un proceso infinito lo que podría pensarse como una comprensión siempre atemporal y renovada.

Se interesó en interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los contextos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que formó parte. Se realizó por medio de un proceso de profundización, de exploración de detalles o de diferentes perspectivas para tener una visión holística que guió la comprensión profunda de lo estudiado como lo expresa Leal Gutiérrez (2005).

La perspectiva hermenéutica filosófica de Gadamer de acuerdo con Sandín (2003) se trata de una comprensión mutua del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada involucrado en la investigación, como nuestra forma de *ser en el mundo*, según Heidegger. Para Gadamer (2007a), el concepto de vivencia y su significatividad constituye la base epistemológica para todo conocimiento. Así el investigador y el investigado se implican en un encuentro dialógico, en una *fusión de horizontes* (op. cit.), todo esto a través de la interpretación del logos, es decir, del lenguaje. (p. 456). Este encuentro dialógico se llevó a cabo a lo largo del proceso de esta investigación.

Para Kockelmans, citado por Martínez (2003), la hermenéutica es un método interpretativo que sigue el curso natural del modo humano de comprender, el proceso en el que las personas normales buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodea. Con esta idea en mente, yo como investigadora se comprometo en comprender a partir de las sucesivas revisiones y mantengo la mente abierta a cambios y reconsideraciones en la medida que dichas revisiones me permitían ahondar en la interpretación.

Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación se orientó hacia un diseño de campo tal como lo señala el Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010) pues su propósito se dirigió a entender su naturaleza e interpretar lo que se estudia y cuya información fue recogida directamente de la realidad a partir de informaciones originales y primarias, fue emergente, propio, y respondió a los criterios con respecto al lenguaje como hilo conductor de la hermenéutica a llevar a cabo.

Se conformó con carácter constructivo emergente y no experimental transversal en virtud de que la observación y recolección de la información se realizó en un período de tiempo determinado. Sin embargo, se tomaron varios momentos de

reconstrucción recursiva y cíclica para así contrastar y, quizás reticular, hasta llegar a interpretaciones válidas y significativas para el estudio.

Por lo tanto, el diseño pretendió llegar a una posible comprensión del estudio en el aquí y el ahora universitario venezolano.

Sujetos de la Investigación

Los sujetos de la investigación se conformaron basados en criterios de heterogeneidad por tres docentes del área de Inglés de tres locaciones universitarias: dos universidades científicas –UC y UCLA-, y una universidad humanística –IUJO-. La selección también obedeció a la accesibilidad inmediata dentro de las consideraciones pragmáticas del caso, por ser los actores sociales más idóneos y los más representativos para el estudio, se establecieron algunos atributos desde lo que Goetz y LeCompte definen como caso guía, citados por Rodríguez, Gil y García (1999) dando cabida también al muestreo intencional o por conveniencia, como bien lo plantea Ruiz Olabuénaga (2003), en el que los sujetos no se eligen por leyes del azar, sino más bien como su nombre lo indica como acto intencional puesto que no hay modo de estimar la probabilidad de la escogencia.

En una de las universidades, uno de los informantes nominó a un participante dada su amplia experiencia en el área presentándose un caso por muestreo en bola de nieve o en cadena, lo que resultó ser positivo en la obtención de la información primaria de la observación de clases y del relato profesional, lamentablemente la docente se mudó al extranjero por estudios lo que el relato fue deficiente y lució técnico y no muy personal al no haber una buena disposición o tiempo para redactarlo. Se tuvo que recurrir al informante que actuó de portero (según Rodríguez, Gil y García, op. cit.) para que éste con su experiencia en el área proporcionara su relato (p. 106). Así se pudo tener la visión de la concepción del Inglés Instrumental en esa universidad.

Adicionalmente, se tuvo la participación voluntaria de un sujeto de investigación extraordinario lo que enriqueció mucho más el estudio.

Como un actor social más en este estudio, asumí el rol de observador exclusivamente según la definición de Colás (1998) porque me situé separada de la situación estudiada para asegurar, según Rodríguez, Gil y García (op. cit.) “el máximo grado de imparcialidad y objetividad” (p. 125). Recogí información y la estudié “desde fuera”. No participé en las actividades que realizaron los miembros del grupo, limitándome a observarlos. Tampoco asumí compromisos ideológicos ni funcionales con las personas o situaciones que analicé.

Rigor Científico

Para evaluar la calidad en la investigación cualitativa donde se presenta una realidad múltiple, versionada y construida, se habla de rigor científico de modo que los argumentos y las reflexiones hechas resulten creíbles ante la comunidad científica valiéndose de la triangulación de la información por medio de la triangulación de fuentes y la de técnicas Stake (Filella, 1995/1998), Taylor y Bogdan (Piatigorsky, 1984/1998), Leal Gutiérrez (2005) para alcanzar la confianza en la interpretación.

La credibilidad como validez interna, por su parte, tuvo que ver con la aceptación de los significados elaborados por triangulación de parte de los docentes entrevistados quienes fueron los constructores de las realidades, en el sentido de que las representaciones respondieron a las diversas perspectivas desde las cuales ellos como actores sociales interpretan el fenómeno en estudio. Además, la credibilidad fue considerada al realizar inter codificaciones por los actores-expertos quienes también contrastaron las concepciones subyacentes.

La transferencia o consistencia tanto de conocimiento como de sentidos que pudiesen servir de validez externa o replicabilidad de este estudio, podría ocurrir sobre la base de las similitudes entre el contexto donde se realizó la nueva

investigación y aquél donde se pudiesen trasladar los hallazgos. En tal sentido, este proceso ameritó un análisis profundo, tanto de la situación de origen como del nuevo hallazgo, en vista del carácter diacrónico de ambos.

Sin embargo, se tuvo en cuenta la advertencia de Richards (2006) sobre la validez en cuanto a llegar a conclusiones con base en la emotividad del investigador, aquellas conclusiones *que suenen a verdades*, es decir, a aspectos poco objetivos; la transferencia de las conclusiones a casos cercanos que corroboren una mala experiencia propia; el peligro de que el científico afirme simplemente *saber* la respuesta por encontrarse ahí presente en el campo o tener la impresión de que la voz del participante valida las afirmaciones, en otras palabras, *percepciones* propias. Hay que mostrarse escéptico y aceptar los *quiebres o fallas de la evidencia* o contraejemplos y muy probablemente un resultado que represente una visión parcial del hecho. También confirma esta postura Flick (2007) al afirmar que la validez en este tipo de investigación es una cuestión de ver lo que se piensa se ve (p. 238).

La consistencia como dependencia de la información se relacionó con el hecho de la estabilidad implicada en las pistas de revisión presentadas para la rastreabilidad que se requirió para explicar las reflexiones y los cambios en la instrumentalización en el estudio.

Igualmente, importó el carácter cíclico y recursivo en cuanto a recogida y análisis de la información para aumentar su comprensión en relación con la objetividad o neutralidad como confirmabilidad de los datos producidos evitando las predisposiciones propias del investigador en la reflexión pero con el concurso de la interacción, en la interdependencia del investigador con los investigados, en unas relaciones de convivencia compleja e indeterminada en el mundo caótico y multidimensional en el que vivimos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Se utilizó la técnica de relatos profesionales, *la observación no participante* y el análisis de contenido cualitativo durante el proceso de investigación.

Según Bertaux (2005) hay relatos de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona o investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. Al relacionar numerosos testimonios según este autor, se podrán superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) en cuestión. Bruner citado por Colás (1998) define como historias profesionales, la narrativa relativa a la explicación de las intenciones de las personas en el contexto de las acciones.

Con estas nociones en mano, se tomó la singularidad de denominar el relato de vida orientado hacia los relatos de práctica (Bertaux), pero que en este estudio adoptará el nombre de relato profesional para hacerlo aún más particularizado y con la especial característica de basarse en un relato escrito en su origen más no oral, del sujeto de investigación; es decir, versará sobre lo acontecido en la práctica pedagógica específica de los docentes de Inglés Instrumental en las universidades venezolanas de manera escrita, ya que se referirá específicamente a lo que éste aporta desde sus apreciaciones en cuanto a su acción en situación. Colás (op. cit.) acota que las historias profesionales ponen de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o problemas en el aula.

Visto así, el relato profesional se utilizó con el propósito de comprender, desentrañar, develar e interpretar lo que pensaron, percibieron y actuaron los docentes de Inglés en las universidades venezolanas en relación con la lectura y el aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera. Sólo se extrajeron de los relatos los significados pertinentes que adquirieron la condición de indicios, tal como lo menciona Bertaux (op. cit.). En tal sentido, se solicitaron los relatos de un profesor de cada universidad (dos científicas, una pedagógica y una humanística) para conocer las concepciones pedagógicas subyacentes.

La observación que se realizó fue la del tipo no participante, la cual es definida por Woods (1995), como aquella en la que el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal y es ajeno a los procesos investigados, y adopta las técnicas de la «mosca en la pared» para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia. (p. 52)

La *observación no participante* se utilizó como instrumento de recolección de información donde se observaron las interacciones constantes de los docentes con sus discentes. Se utilizaron grabaciones de audio, y de video, en algunos casos, que permitieron complementar y corroborar la información transcrita de manera organizada, secuencial y con la menor perturbación posible en el campo de trabajo. La investigación se hizo de modo que se protegió el investigador de una implicación real en un papel con el cultivo de un distanciamiento necesario con vistas a la evaluación científica del material descubierto, y presentado. La actitud tomada se sustentó en lo que se contempló.

El diseño seguido fue flexible, tanto antes como durante el proceso real, por lo que en consecuencia no se limitó a un registro rígido y sistemático ni por un instrumento elaborado a priori sino más bien llevando anotaciones con una estrategia espontánea y a veces intuitiva que registrase todo, tal cual, como iba apareciendo en el campo. Su finalidad fue la de contrastar la información obtenida en los relatos y el análisis de contenido para complementar la teoría emergente.

Entre los instrumentos de recolección de la información se contó con cuadros de y matrices de triangulación de cada una de las técnicas.

Técnicas de Análisis de la Información

Básicamente, el proceso de abstracción teórica se llevó a cabo a partir de la inducción analítica (Znaniecki y Denzin, en Rebolledo, 2012) puesto que se examinaron los datos en busca de categorías de los fenómenos y de las relaciones

entre ellas y se tomaron en consideración la búsqueda exhaustiva de la evidencia negativa de la información lo que le aportó riqueza a la investigación. Además, se contó con el auxilio del análisis de contenido cualitativo que se describe a continuación:

Análisis de contenido cualitativo

Para este estudio se realizó un análisis de contenido cualitativo defendido por Siegfried Kracauer, en Ruiz Olabuénaga (2003), el cual parte de propuestos sobre el texto como soporte en el que y dentro del cual existe, en resumidas cuentas sentido simbólico y significado que probablemente tengan contenido expresivo y contenido instrumental a ser interpretados de modo que pudiesen ser o no captados de igual manera o no por diferentes lectores. También en Ayala y Hernández (2003) lo definen como sigue:

... un método de investigación del significado simbólico de los mensajes, dentro de un proceso comunicativo. En este sentido, se hace necesario destacar que los mensajes y las comunicaciones simbólicas, dadas sus peculiaridades propias, tratan de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados.

Este tipo de análisis de contenido pone su acento en el sentido simbólico no siempre ni manifiesto, ni único –es múltiple -, muchas veces no coincidente con el sentido percibido por el lector, -por lo que hay que validarlo con los actores sociales-, o puede que tenga un sentido del cual el propio autor no sea consciente, concebido de lo que hay detrás de las palabras, fuera de él y que no necesariamente descarta ser profundo, sin enfoque teórico interpretativo predefinido; será un análisis con alguna adaptación propia y desde los aportes de varios analistas entre ellos Cáceres, (2003), Ruiz Olabuénaga (*ibídem*) y Mayring, siguiendo el criterio de Florian Kohlbacher (2006) quien reporta que, en realidad, para Mayring, (en Cáceres 2006) el análisis de contenido cualitativo es un paquete de técnicas entre las cuales el analista puede escoger y luego adaptar a su pregunta de investigación.

Este tipo de análisis empleado parte de supuestos de comunicación sobre el texto –de la lingüística textual- como soporte en el que y dentro del cual existe, de manera solapada, sentido simbólico y significado y, probablemente tenga información expresiva y contenido instrumental a ser interpretado. Como noción de texto también se consideró la unidad de sentido dependiendo del contexto como lo entienden Gadamer (2007b).

En el caso presente, se realiza el análisis de contenido de los textos provenientes de los relatos profesionales, de las observaciones y de los programas de estudio de Inglés de cada departamento-universidad con el propósito de obtener inferencias válidas sobre los elementos que en la realidad venezolana conforman las concepciones pedagógicas en cuanto a la lectura y al aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés Instrumental.

Los programas de asignatura conformaron el corpa textual, o grupo de documentos, según Martínez, (2003), a ser estudiados y cuyos informantes fueron algunos de los autores (docentes) que los elaboraron en sus contextos y otros que solamente los aplicaron. Martínez (op. cit.) menciona que el corpa puede formar un todo o ser parte de un todo, en este sentido se tomaron partes de todo el programa.

El instrumento para la recolección de la información se constituyó en matrices de registro emergente y flexibles conformadas por un sistema susceptible de ser organizado, sistematizado y profundizado para llegar a una episteme coherente y argumentada al ser elaborados por la autora tomando en consideración rótulos y dimensiones emergentes.

La unidad de **estudio** estuvo comprendida por fragmentos (textos y sus contextos), relacionados directa o indirectamente con el tópico objeto de estudio, definidos bajo el criterio textual de estudio, donde se refirió el punto de vista de los autores y que pudiese ser susceptible de ser argumentado, sintetizado y presentado como elemento constitutivo de la teoría lecto-hermégica.

En cuanto al procedimiento a llevar a cabo se utilizó un proceso donde se enriqueció la descripción en un primer momento y luego la comprensión o interpretación de las concepciones pedagógicas. Como puede verse, fueron las

reconstrucciones reflexivas las que predominaron en la exploración para tener soporte teórico de las concepciones pedagógicas y se dirigió a la verificación de relaciones teóricas o a la emergencia de elementos significativos para la teoría antropogógica a desarrollar.

En definitiva, el estudio se centró en clasificar y codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías, **rótulos** en esta investigación, con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido. No fue necesario que todas las categorías estuviesen integradas. Se pudieron representar en sí varias interpretaciones que complementaban la comprensión de la realidad investigada o, más modestamente, de un conjunto de información (datos) con cierta afinidad. (Cáceres, 2003). Se dirigió a la conformación sincrética de relaciones teóricas o a la emergencia de elementos significativos para la teoría pedagógica a desarrollar, en otras palabras, se llegó así a una explicitación reconstructiva de la pedagogía para la comprensión lectora en Inglés o lecto-hermegogía de Inglés.

En este punto se hizo uso de la hermenéutica en cuanto medio para la organización de los textos y sus contextos tras la imprescindible organización de la actividad intelectual para comprender los significados, textos e información relevante en la intersubjetividad expresada por los sujetos de investigación a partir de la homogeneidad etimológica, la coincidencia de los vocablos, y las variaciones conceptuales que se lograron rotular, dimensionar, sub dimensionar y, posteriormente, agrupar en nudos conceptuales de información imprescindibles para la teoría lecto-hermegógica.

En suma, el procedimiento detallado a seguir contempló, con reformulación y enriquecimiento coherente basados en algunas propuestas de Mayring; en Cáceres, (2003) y otros autores, lo siguiente:

1. Selección del objeto de análisis/estudio implicó: aspectos del comunicante tales como experiencias, opiniones, sentimientos; la situación de producción de texto, la base sociocultural, el texto en sí mismo o el efecto del mensaje.
2. Desarrollo del pre-análisis/pre-estudio. Lectura flotante o previa, esto fue, llevar a cabo lecturas sucesivas para dejar nacer las impresiones y las

orientaciones. Estos aspectos se fueron incorporando a una guía de trabajo o protocolo. Según Bardín y Bardin, en Gómez Mendoza (2000), comprende tres pasos con tres objetivos:

- a. Recolectar los documentos o corpus,
- b. Formular guías de trabajo u objetivos de estudio, para prever los elementos presentes en el corpus que informarán –indicarán- la presencia de aquello que se busca.
- c. Establecer indicadores que den cuenta de temas presentes.

La *guía de trabajo o el protocolo* como normalización se define como un conjunto de enunciados protocolarios, aquellas reglas de procedimiento necesarias para llevar a cabo un proceso de observación. Esta guía comprendió el libro de códigos (rótulos y dimensiones en esta investigación) y la ficha de análisis, y sus criterios surgieron de manera emergente a medida que avanzaba la observación.

- I. *El libro de códigos/rótulos* fue la guía de la segmentación del corpus con criterios interpretativos.
- II. *La ficha de análisis/estudio* fue la plantilla o matriz para el registro más adecuado de la información (datos).

3. Definición de las unidades de análisis/estudio. Comprendieron las unidades o **segmentos de contenido o significación**, para este estudio, caracterizados e individualizados para luego categorizarlos, relacionarlos, e inferir a partir de ellos. Adicionalmente, se consideró el espacio y el tiempo de recurrencia de cada unidad con el fin de categorizar/**rotular**. Éstas pueden ser:

- a) De base gramatical: frases, vocablos o palabras o párrafos y temas.
- b) De base no gramatical: cantidad, espacio o tiempo como documentos íntegros, caracteres o el ítem con base gramatical o sin ella.

En todo momento durante la investigación, hubo que tener claros los criterios de inclusión y exclusión en cada unidad.

4. Establecimiento de reglas de los códigos/rótulos de clasificación. Supuestos o cuestiones de investigación.

5. Desarrollo de rótulos. (elementos más inferenciales que en el paso anterior). Se dieron por creatividad, por capacidad de integración y síntesis, por lo que exigió aptitudes para hallar relaciones y de aplicarse guiado por la intuición del analista. Bardín, en Gómez Mendoza (op. cit.) lo llama procedimiento por montones, la entrada conceptual no se define sino hasta el final de la operación.

En cuanto al procedimiento de establecimiento categorial en la etapa de explotación de los resultados, se siguió el modelo abierto, siguiendo la clasificación de Gómez Mendoza (op. cit.) a partir de L'Ecuyer y Landry, por considerarse que era más flexible y cónsono con los postulados de la perspectiva cualitativa de investigación, donde se observa que no hay rótulos preestablecidos, mas son inducidos de los textos estudiados.

6. La integración final de los hallazgos. (las **rótulos** se revisaron siempre, con el fin de verificar su exclusión real)

A manera de cierre del apartado epistémico presente, cabe destacar que el análisis de contenido, por provenir de una perspectiva positivista, utiliza una terminología de corte cuantitativo. Ésta, a pesar de haber avanzado hacia una implementación emergente e intersubjetiva, no ha logrado deslastrarse de ella; sin embargo, mientras avanzaba la investigación se sustituyó la terminología con la finalidad de encajar, o adaptarse, a la episteme cualitativa, siempre dentro de límites permisibles de conceptualización puntual para este trabajo.

Triangulación

Stake (Filella, 1995/1998), define *la triangulación* como estrategias de investigación a lo que se le adicionò considerar unos objetivos claros. En este estudio se llevó a cabo la triangulación para aumentar el crédito de la interpretación de criterios comunes o no en los programas de Inglés, en cuanto a las informaciones

encontradas en las observaciones y para contrastar los puntos de vista en los relatos profesionales de los docentes. Esto comprendió uno de los tipos que menciona Stake (op. cit.) citando a Denzin y que denominó Triangulación de las Fuentes, que en este caso se hicieron entre sí. Estas triangulaciones permitieron posteriormente la *Integración*, ya que, se tomaron en cuenta las informaciones en cada una de las anteriores para contrastar de modo que permitió configurar así una explicitación reconstructiva del fenómeno observado.

En definitiva, el estudio se centró en clasificar y codificar los diversos elementos de un mensaje en rótulos con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido. Se pudo representar varias interpretaciones que complementaron la comprensión de la realidad investigada o, más modestamente, de un conjunto de datos con cierta afinidad. Cáceres (2003). Como puede verse, fueron las reconstrucciones reflexivas las que predominaron en la exploración.

Por último, se buscó con estas triangulaciones la legitimidad del conocimiento la cual según menciona González Rey (2007), está asociada al desarrollo progresivo de zonas de sentido en relación con el problema estudiado, y a la forma en que los nuevos rótulos se articulaban aumentando la capacidad heurística del estudio ante los desafíos que iban surgiendo en la investigación.

En suma, en todo momento se utilizó la triangulación de información, de los relatos profesionales recopilados, la observación no participante y el análisis de contenido cualitativo de los programas y se incluyó el concurso de la experiencia de la investigadora.

CAPÍTULO IV

DESTEJIENDO EL ARCO IRIS EXISTENTE PARA URDIR OTRO

El propósito de este capítulo está en relación con el tercer objetivo de la investigación: interpretar las concepciones pedagógicas y de aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera. Comprende la presentación, discusión y el análisis o estudio de la información obtenida a través de los relatos profesionales recolectados, la observación no participante y los programas de asignatura de Inglés Instrumental y/o Técnico. Para ello se utilizaron matrices con el objeto de obtener rótulos, dimensiones y sub dimensiones (términos equivalentes a categorías y sub categorías) emergentes del fenómeno de investigación para luego ser sometidos a análisis cualitativos y poder ser incorporadas en la tesis con sus correspondientes interpretaciones en un todo argumentado entre a la información proveniente de la técnica de recogida y el capital cultural de la investigadora en torno a las concepciones pedagógicas de lectura y aprendizaje en Inglés como Lengua Extranjera, como arco iris que conjuga una diversidad de factores en su conformación disciplinar específica. En consecuencia, los resultados se presentan en el siguiente orden:

- (1) Muestra de Triangulación, Gráfico de Rótulos Emergentes de la Triangulación de los relatos profesionales, discusión y análisis.
- (2) Muestra de la Triangulación, Gráfico de Rótulos Emergentes de la Triangulación de la observación de clases, discusión y análisis.
- (3) Triangulación, Gráficos de los Rótulos Emergentes de la Triangulación de los programas de asignatura, discusión y análisis.

Triangulación de los Relatos Profesionales


En el ascenso emprendido de la interpretación arco iris de los relatos profesionales redactados por los docentes involucrados en esta investigación es necesario mencionar que se utilizan unos códigos para organizar la información de este modo: Se emplean unas viñetas para representar el documento y su repetición, de esta manera, por ejemplo:  significa la cantidad y el orden en que el docente entregó su relato; seguidamente, tal y como lo solicitaron, se les indicó a los participantes que sus nombres no aparecerán señalados sino con sus iniciales para conservar el anonimato, por ejemplo: **MACCH**, se corresponde con las iniciales de uno de los docentes; por último, el siguiente grupo de códigos entre letras y números, por su parte, representan, por ejemplo: P18: P = párrafo y número de aparición; O13: O = oración y su número, y, líneas 453-454, el número de líneas que abarca la acotación tomada de la matriz elaborada para la interpretación posterior.



Gráfico 4

Rótulos Emergentes de la Triangulación de los Relatos Profesionales de cuatro Docentes de Inglés Instrumental.

Experiencias Multicolor

Los relatos de los sujetos estudiados para formular sus ideas en relación con el Inglés Instrumental y/o Técnico que se imparte en las universidades venezolanas lo tejen a partir del Inglés impartido en educación media general, lo ven como un continuum. En la realidad, como lo ha experimentado la autora y como lo refieren los escritores, se observa un desfase entre lo practicado en esa modalidad educativa venezolana y lo que se espera como competencia lingüística base para abordar la lectura en el ámbito de estudios universitarios. Así, (📄📄 MACCH P18, O69, líneas 478-480), sostiene que...un estudiante que ingresa a la universidad debería ser bilingüe según está plasmado en los objetivos de los programas de bachillerato... ya que los programas de educación media general contemplan que de cumplirse, se desarrollen las cuatro habilidades del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir. Como se observa leer es una de esas habilidades. Sin embargo se muestra dicente el siguiente argumento de uno de los actores sociales: (📄📄📄📄 CHZ, P6, O17, líneas 1003 a 1005) creo que lo que los estudiantes sí necesitan es desarrollar la destreza de comprensión lectora en inglés y, en un segundo plano, tal vez la producción escrita.

(1) Muestra de Triangulación, Gráfico de Rótulos Emergentes de la Triangulación de los relatos profesionales, discusión y análisis.

Cuadro 6

Triangulación de información de los relatos profesionales de un docente de cada una de las universidades estudiadas.






TRIANGULACIÓN DE LOS RELATOS PROFESIONALES				
Dimensiones emergentes	ULY MACCH Prof. Ordinario	IUDI CH Prof. Contratado	UDA LRA Prof. Ordinario	UDM CHZ Prof. Ordinario
Experiencias multicolor del Inglés Instrumental	<p>-Los docentes refieren lo aburrido del Inglés Instrumental. Repetitivas, largas y aburridas actividades de aprendizaje de listas de vocabulario y uso excesivo del diccionario-bilingüe-</p> <p>-Es mejor enseñar esta dinámica o aquella dinámica o estrategia, que lo demás viene en una forma entretenida como añadidura.</p> <p>-Sugerir la ubicación de los cursos en semestres intermedios de la carrera.</p> <p>-Aumento de horas semanales de 3 a 4.</p> <p>-Basados en que los estudiantes usan principalmente programas para traducir de internet o para el computador personal cuando no poseen habilidades suficientes para comprender información escrita en Inglés: incluir -por guía de estudio- información con el conocimiento y uso de recursos electrónicos o automáticos para realizar traducciones.... y deben ser vistos como un recurso auxiliar para traducción como ocurre con el uso del diccionario....</p> <p>-Hasta qué punto los docentes de cada departamento recomiendan a sus alumnos bibliografía en Inglés.</p>	<p>-Los lectores – en Inglés Instrumental- deben ser capaces de extraer información y entender el material completamente. Por lo tanto, se requiere una lectura cuidadosa y detallada.</p> <p>-Leer para comprender tales textos es un problema para aquellos estudiantes cuyo idioma nativo no es el Inglés. El problema puede ser aliviado si se dan a los estudiantes las técnicas que le permitan manejarlas con diferentes textos sobre varios temas.</p> <p>-exponer una alternativa de cómo enseñar el uso correcto del diccionario en el aula.</p>	<p>-Es importante que los estudiantes comiencen su capacitación en Inglés desde la primaria.</p> <p>-En liceos públicos... las horas que se les dedica –al Inglés- son pocas, aunado a la falta de recursos, laboratorios y hasta a veces pérdida de clases.</p>	<p>- Los discentes venezolanos no necesitan “hablar” Inglés.</p> <p>- Muy pocos discentes pueden viajar al extranjero para comunicarse en Inglés con otros.</p> <p>- La gran mayoría de discentes no han viajado a países de habla inglesa.</p> <p>- La mayoría de discentes a pesar de estar en contacto con diversos mass media e internet en Inglés se ven imposibilitados en hablar el Idioma, sólo lo escuchan o lo leen.</p> <p>- El docente comprendió que la enseñanza del Inglés en bachillerato es suficiente porque no se necesita de una instrucción que le enseñe a los discentes algo que no utilizarán en la práctica diaria ni en su cotidianidad.</p> <p>- La enseñanza del Inglés debería ser diferente lo que se</p>

	<p>-Los estudiantes no le prestan atención a asignaturas sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento, lenguaje y redacción u otra relacionada con el Inglés... hay que dedicarle más tiempo a las materias de la especialidad.</p> <p>-El estudiante no piensa en que fue en lo que fallo, sino en qué pasó o se quedó y el docente no piensa en cómo redireccionar sus estrategias de enseñanza sino en medir para pasar o dejar.</p> <p>-Es como un entrenamiento, como si se tratara de un deporte, solo que el objetivo es mejorar la capacidad de comprensión y aumento del vocabulario del idioma inglés (y del español) para depender menos del diccionario.</p> <p>- El inglés, o mejor dicho, en los idiomas así como en los deportes, las destrezas se desarrollan por medio de la práctica (acompañados de la teoría).</p> <p>-Si el diccionario diera todas las palabras para traducir, entonces no serían necesarias las clases de inglés puesto que los traductores lo harían todo.</p>			<p>necesita es aprender a leer y no aprender fórmulas gramaticales por años.</p>
--	--	--	--	--

***Preconcepciones Rutilantes del Inglés Instrumental y Deficiencias y Dificultades
Discentes Preponderantes***

Se espera que la educación media general, sea un nivel lo más completo posible porque algunas personas sólo alcanzan ese nivel de estudios, pero pensar de esta manera es tener una visión conformista y restringida de la educación, sobre todo la educación que se requiere en el siglo XXI como lo declara la UNESCO: educación de oportunidades para todos y en todos los niveles educativos. No se deberían

desaprovechar las oportunidades que hay en nuestra época para acceder a la educación superior y a la diversidad de tipos de formación técnica y o especializada existente.





Pero estamos conscientes de nuestra situación socio-política, económica y cultural-educativa y las características que presentan los discentes a su entrada a la universidad luego de su experiencia de educación media general: bajo nivel socio-económico que le impide muchas veces adquirir un diccionario bilingüe de calidad; escasos conocimientos previos que dificultan la adquisición de nuevos contenidos; poca motivación al inglés por desagradables experiencias anteriores (   CH, P 5, O22 a la 24, líneas 895 a 900). Otra participante refiere: escasas o deficiente preparación en inglés durante el bachillerato además de la poca pertinencia del contenido enseñado en Inglés durante 4to. y 5to. año de lo que realmente van a necesitar en sus conocimientos de Inglés para la carrera que van a cursar.(  LRA, P 5, O 13, líneas 759 a 763).





En Venezuela, no todos los discentes reciben la misma educación ni en calidad ni en cantidad por diversas razones de las que se pueden listar: (1) Los discentes no reciben clases de Inglés durante el año escolar; (2) los discentes reciben clases solo uno o dos períodos en el año escolar; o (3) los discentes reciben todas las clases incluyendo una buena preparación pero en sólo algunas de las habilidades del idioma (lo oral y lo auditivo), antes que lo escrito, y la lectura se reduce a simple traducción literal directa sin entrenamiento explícito del manejo del diccionario, ni de la traducción, ni de la lectura en sí y menos de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.

Es así, que las alternativas que los discentes buscan en los dos últimos años de educación media general, donde se les pide traducir lecturas y que debería ser la plataforma básica para llegar a la universidad con “algo de conocimiento” en lectura en Lengua Extranjera se reduce o a recurrir a un experto traductor o un compañero más aventajado para hacer sus asignaciones de traducción o en su defecto, muy

común en nuestros días, buscar las ayudas informáticas, electrónicas o de internet como traductores directos, que a la final, sólo le ahorran tiempo de búsqueda de traducción de terminología. Este vocabulario al hacerse de manera literal sin contexto, ni lógica del discurso, ni conocimiento cultural, se queda hasta ahí, lo que merece un esfuerzo intelectual por parte del discente en reconstruir la intención discursiva del autor en los enunciados que expresa y esto en definitiva le causa frustración por no saberlo abordar apropiadamente, puesto que no fue preparado estratégicamente para resolver el problema. En vista de este panorama, no queda más al docente universitario del Inglés Instrumental y/o Técnico no suponer conocimiento previo, dadas las características de heterogeneidad del grupo de clases a su cargo y comenzar desde lo elemental-estructural del idioma.

Destellos Valorativos sobre Comprensión Lectora y Aprendizaje





De uno de los investigados se infiere que lo impartido en educación media general es suficiente porque no se necesita de una instrucción que le enseñe a los discentes algo que no utilizarán en la práctica diaria ni en su cotidianidad. Así...de alguna forma, entiendo después de muchos años, la razón por la cual la enseñanza del inglés en bachillerato es como es. ( CHZ, P5, O15, líneas 996 a 998)

Pero el mismo docente afirma también de manera categórica lo siguiente: Estoy convencido que en Venezuela, desde el punto de vista académico, los estudiantes no necesitan “hablar” inglés. (P 4, O 11, líneas 986-987) y esta afirmación a mi parecer tiene mucha lógica. Como ejemplo de esto advierte que: Aunque la televisión por cable, la radio, algunos medios impresos y el internet ofrecen información en inglés, no es razón suficiente para que el grueso de estudiantes venezolanos se vea en la necesidad de hablar en inglés. ( CHZ, P5, O14, líneas 992-995).




En la vida diaria nosotros sólo escuchamos o leemos en Inglés. Escuchamos Inglés en canciones y en los medios de comunicación audiovisuales, sobre todo

aquellos que tengan servicio de operador de cable para televisión o aquellos que van a menudo a las salas de cine, aun cuando se lean los subtítulos de la película en español; como también es cierto que se lee Inglés en carteleras de cine y en las páginas de internet, en los video juegos, en las cajas de juguetes importados y, más común aún las instrucciones de dispositivos eléctricos y electrónicos que usamos a diario, especialmente las computadoras y los celulares.

Y vuelve a declarar el participante anterior: desde el punto de vista académico nuevamente, creo que lo que los estudiantes sí necesitan es desarrollar la destreza de comprensión lectora en inglés y, en un segundo plano, tal vez la producción escrita.

(    **CHZ**, P6, O17, líneas 1002 a 1005). Esto coincide con la investigación de Ramirez (2008) quien declara que se debe entrenar en estrategias de comprensión lectora en Castellano e Inglés en cada nivel de estudio, refiriéndose al nivel de educación media general. Así, el sistema superior sería para reforzarlas y perfeccionarlas puesto que en la universidad el discente se confrontará con lecturas más complejas (p. 84), de corte científico.

Esta situación lleva a preguntarse entonces, ¿no debería cambiarse el enfoque tradicional del Inglés que se imparte en la educación media general para satisfacer las necesidades reales y darle más énfasis al aspecto auditivo y de lectura y escritura o está bien continuar con lo que se hace hasta ahora? Quizás sí, o quizás lo que deba cambiar es el sistema y no la manera, pero esto es otro tópico de investigación.

Existe consenso en cuanto a que la asignatura Inglés Instrumental es...una herramienta para aprender antes, durante y luego de la misma. ( **MACCH**, P 7, O27, líneas 81 y 82); es visto como herramienta para acceder al conocimiento, no obstante llama la atención los calificativos que le dan los sujetos de investigación y otros que colegas que ellos refieren para describirlo, éstos descriptores van desde algunos descalificadores hasta algunos términos un tanto benignos: aburrido ... repetitivas, largas y aburridas actividades de aprendizaje de listas de vocabulario y uso excesivo del diccionario.(hablando de colegas,   **MACCH**, P 17, O65,

líneas 464 a 467); Es como un entrenamiento (📄 MACCH P i, O6, lín. 21); aclaratoria de CHZ; porque lo que se necesita es aprender a leer y no aprender fórmulas gramaticales por años; (📄📄📄 CH, P1, O3 lín. 844) asignatura de lectura cuidadosa y detallada.

Destellos de Actividades





La concepción común sobre el objetivo central del Inglés Instrumental y/o Técnico es leer en Inglés o que los discentes (📄📄 MACCH, P 10, O43, líneas 389 y 390) puedan leer corrido información en inglés y comentarla en español, pero algunos docentes lo toman como una actividad, no proceso, y suponen que los discentes ya dominan la lectura en Lengua Materna y los lleva a pensar que los discentes pueden leer en Inglés solos haciendo transferencia simple de la actividad y si ellos dominan el idioma mejor, esta actitud hace que el dictado del Inglés Instrumental y/o Técnico se torne en una asignatura aburrida.

Otros docentes piensan, según apunta uno de los sujetos investigados, (📄📄 MACCH, P17, O66, lín. 468 y 469) Que lo mejor es enseñar esta o aquella dinámica o esta o aquella estrategia y que lo demás viene en una forma entretenida por añadidura. Es responsabilidad del docente la dinamicidad y variedad áulica y la no sobre utilización de didáctica tradicional, repetitiva o poco estimulante lo que trae como consecuencia un aprendizaje mecánico y no significativo donde no se da incitación al descubrimiento, de allí la monotonía y la falta de sentido y minusvaloración de la misma por parte de los discentes.

Esto revela, por un lado que algunos docentes no utilizan estrategias creativas en clases, en su mayoría quizás no utilizan o no saben utilizar diversas estrategias para abordar el acto lector en Lengua Extranjera; el profesor no estará bien preparado para dictar una clase de este estilo, no será un buen modelo o puede no estar

motivado, ni motiva a los discentes a leer. Sea cuales fueren las causas de los adjetivos desventajosos que la asignatura recibe debería ser motivo que los institutos pedagógicos o universitarios formadores de docentes busquen una forma de preparar docentes en ésta área y a los docentes graduados en prepararse mejor para enfrentar el estudiante universitario con necesidades lectoras y de comprensión lectora, por lo que se espera que este estudio sea un valioso insumo para ello.

No obstante, la concepción que refieren los sujetos de investigación es otra. Se pudo observar que estos docentes por lo general trabajan tipo taller, en grupos y en forma individual, hacen simulaciones y permiten el uso del diccionario como recurso importante de ayuda y orientación, además de seguir una metodología que se les enseña a los discentes, se obvia la clase magistral. Ejemplos de esto son:

( MACCH, P 5, O20, líneas 64 a 70); La idea es simular lo que harán más adelante con algunas asignaturas de la especialidad donde tendrán que leer literatura escrita en inglés para poder desarrollar los contenidos de esas asignaturas y realizar discusiones, seminarios, presentar informes, etc. Y se les permite usar el diccionario durante las evaluaciones ya que lo importante es que sepan manejar ese recurso en conjunto con el conocimiento de las estructuras básicas del inglés.; y, ( MACCH, P 5, O18, líneas 57 y 58) De allí que en las clases de Inglés I se trabaje mucho en grupos y en forma individual con la asistencia del docente. Y, (  LRA P 8, O41, líneas 809 y 810)... trabajos grupales de traducción que luego se reforzaba con entrevista.

No es ninguna sorpresa que se obtengan resultados académicos positivos cuando se trabaja cooperativamente sobre todo si se toman en cuenta condiciones mediadoras que den valor a los esfuerzos grupales. Plantean Ferreyra y Pedrazzi (2007) que estas acciones mediadoras contienen componentes fundamentales como: (a) interdependencia positiva; (b) interacción promotora (cara a cara); (c) responsabilidad personal e individual; (d) habilidades personales y de los pequeños grupos, y finalmente, (e) procesamiento grupal.

Es de recordar que el aprendizaje cooperativo es una manera de fortalecer los valores y principios democráticos en el aula pues supone trabajo por el beneficio y bien común siempre apoyados por valores de respeto, confianza y afecto. Mencionan Ferreyra y Pedrazzi (op. cit.) que esto permite reconocer la igualdad de todos los miembros, abordar las situaciones desde todas las perspectivas y admitir la diversidad, en pro del desarrollo personal y social. También se agregaría el aprendizaje del manejo apropiado de los conflictos y de los disensos.

Visos de Formación

Para uno de los sujetos investigados el aspecto de la formación del discente es muy importante en Inglés Instrumental y/o Técnico además de impartir una serie de conocimientos disciplinares expresándolo de la siguiente manera: (📄MACCH, P 6, O21 y O22, líneas 71 a la 74) Al inicio de cada semestre les informo a los estudiantes que antes que ser profesor de inglés, primero soy educador y docente. y la formación que ellos deben recibir debe ser integral, holística, humanística. Estas afirmaciones exteriorizan una honda preocupación sobre la responsabilidad moral y ética de parte del docente quien está consciente del valor de educar tras el compartir diario de un ser humano con otro de su misma valía en cuanto a dignidad y condición humana. Esto manifiesta un trato de consideración, tolerancia y solidaridad con el otro para así ayudar en el desarrollo de las potencialidades humanas que tenemos para convivir.

Pero se devela también el hecho de parte de los discentes acostumbrados a un sistema que los trata diferente y deshumaniza, de menospreciar el aporte que se le brinda desde la asignatura y que no debería ser –la formación- exclusiva de asignaturas de corte socio-antropológico o psicológico. Esta percepción se observa en: (📄MACCH, P 6, O25, líneas 77 y 78) Hay estudiantes que lo agradecen, otros lamentablemente piensan que uno debe solamente hablar de la materia que administra y ya.

El mismo actor social también argumenta sentirse orgulloso de ser UPELISTA y está claro en educar y formar más allá de enseñar un contenido: (📄📄 **MACCH** P22. O85, líneas 534 a la 537): Estoy orgulloso de la UPEL, mi casa de estudios, considero que muchos hemos salido muy bien formados y que damos la talla donde nos toque primeramente EDUCAR y FORMAR y luego ser docentes de la especialidad que profesamos.

Chispas de Estrategias Creativas



Los docentes participantes utilizan algunas estrategias creativas para variar sus clases, las cuales relatan así: En una segunda fase los estudiantes deben exponer en castellano el contenido del artículo traducido. (📄📄 **MACCH**, P31, O129, lín. 687 a 688); estoy constantemente tutorando el trabajo asignado. (📄📄 **MACCH**, P30, O127, lín. 680 y 681); preparación de guías didácticas con suficientes ejercicios y glosarios completos según el nivel que se trabaje (📄📄📄 **CH**, P6, O28, lín. 909-910); proceden a explicar lo leído en el laboratorio equipado con los instrumentos propios de la carrera y sobre los que previamente han leído. (📄📄📄 **CH**, P6, O31, lín. 918-920); Motivación a través de una actividad tipo rally llamada Reto al Conocimiento (📄📄📄 **CH**, P6, O32, lín. 921-922) ante esta actividad la docente señala que los discentes expresan que es una actividad dinámica, divertida y didáctica... (📄📄📄 **CH**, P6, O34, lín. 931); trabajos grupales de traducción que luego se reforzaba con entrevista (📄📄 **LRA**, P8, O41, lín. 809 y 810); y, preparar

material de apoyo que envió por correo para ganar tiempo y que los estudiantes lo traigan preparados para revisarlos en clase. (📄📄 **LRA**, P9, O46, lín. 827 a 829).



La inquietud que surge a partir de aquí es ¿Cuál es el mensaje detrás de estas iniciativas para todos los docentes en general? Es simplemente aquel que dice que educar vale la pena a través de acciones que se alinean con buenas intenciones procurando hábitos buenos en los discentes donde ellos asuman una experiencia de aprendizaje que ocupe su tiempo en algo que les edifica con el aporte de la imaginación y la creatividad compartida, no como un trabajo más. Hay que avivar los chispazos para inspirar la vida académica.

Destellos Valorativos sobre Comprensión Lectora y Aprendizaje

En cuanto al trabajo que se da en la vida académica diaria en cuanto a lectura y/o comprensión lectora, los investigados declaran que se da de diversas manera lo que demuestra que algunas clases se tornen más pesadas que otras y que no haya una orientación colegiada definida así: práctica de lecturas de baja a alta complejidad en forma individual y grupal con la asistencia del docente (📄 **MACCH** P2, O5, líneas 19 y 20); se les permite usar el diccionario durante las evaluaciones (📄 **MACCH**, P5, O20, lín. 68); asimilan inmediatamente la metodología (📄 **MACCH**, P10, O44, lín.132); sé de colegas que se afincan tanto en lo gramatical y evalúan lo gramatical que al final el estudiante sale bien en evaluaciones de análisis gramatical de oraciones, pero que no cumplen con el objetivo (📄📄 **MACCH**, P11, O49, lín. 407 a 410); lectura comprensiva de oraciones (📄📄📄 **CH**, P3, O14, lín. 866-867); Enseñar a leer y escribir a los estudiantes, tanto en inglés como en español, es enseñarles a pescar. (📄📄📄📄 **CHZ**, P8, O34, líneas 1066 y 1067; y en ninguna

evaluación se permite el uso de diccionario (  LRA, P9, O45, lín. 821). El aspecto coincidente parece ser que los sujetos consideran el hecho de aprender como consecuencia de un resultado intelectual del aprovechamiento lector y de una comprensión lectora efectiva y eficiente.

Por experiencia propia (unos 15 años de trabajo en el área en diversos Institutos de Educación Superior) he aprendido que el Inglés Instrumental no es solamente vocabulario, ni fórmulas gramaticales, no se limita al uso del diccionario y traducción de oraciones y tampoco a la mera práctica de estrategias de comprensión lectora. Estos elementos son sólo partes del conjunto a dominar para leer en Lengua Extranjera. Es un discurso vivo en otro idioma, y si se ve así trasciende la lectura a la comprensión lectora y no se queda en oraciones o párrafos de un texto escrito. En este respecto, Grabe (2009, citando a Kendeou et. al.,) sostiene que “la comprensión no es un fenómeno unitario sino una familia de destrezas y actividades. Un componente general en muchas definiciones de comprensión es el de la interpretación de la información” (39). Se entiende en este contexto la palabra comprensión como la comprensión lectora en general.

Ahora bien, debemos estar claros en qué es lo perseguido en realidad en la clase de Inglés en el ámbito superior, si solamente se trata de leer un poco en Lengua Extranjera o si es comprender la información del texto para aprovechamiento posterior tanto a nivel académico, personal o profesional. Esto es lo que el docente debe plantearse con seriedad al principio antes de tomar la decisión de dictar este tipo de asignatura pero, a raíz de los testimonios y la experiencia, parece que no se hace con tal consciencia. De allí que se plantee: los muchachos lo que necesitan son herramientas para traducir, para defenderse, lo básico para ellos después avanzar solitos (  MACCH Conversación informal O17, lín 177, 178. Abril, 28 de 2012)










La perspectiva centrada en el aprendizaje consiste en palabras de Hutchinson y Waters (1987) maximizar el aprendizaje, mirar más allá de la competencia que

permita a alguien actuar (*perform*) ya que lo que queremos descubrir no la competencia en sí misma, sino cómo el aprendiz la adquiere.

Retomando el hecho de tener tan diversas perspectivas ante el abordaje del Inglés Instrumental, se observa que el enfoque no es errado en sí mismo, sabemos que depende de la visión de la institución o del docente que la maneje en sí. Ante esto, la recomendación que dan Hutchinson y Waters (op. cit.) es el de adoptar una postura ecléctica cuidando de no basar la perspectiva adoptada en teorías específicas y de manera estrecha y se pueden utilizar aspectos cognitivos, afectivos o conductuales. Cada uno puede ser de utilidad añadiéndose un buen criterio y equilibrio en la práctica cotidiana.

Principios Fulgentes de Evaluación

Fue interesante observar las percepciones diversas de los docentes en torno a la evaluación. Hubo quien relató que las actividades de evaluación diferentes de las tradicionales eran consideradas por los discentes como dinámicas, divertidas y didácticas lo que induce a considerar mayor variedad creativa como evaluación.

(   CH, P6, O32, líneas 921 y 922) Motivación a través de una actividad tipo rally llamada Reto al Conocimiento. Las opiniones de los discentes reflejan lo útil de esta evaluación y les permite afirmar su utilidad como medio de comunicación, como aplicación de conocimientos y como experiencia lúdica así: (   CH, P6, O35, líneas 321 y 935) afirman que les ha permitido ver el inglés de una manera distinta, han podido dejar de pensar en lo difícil que es esta asignatura y se han enfocado en los conocimientos obtenidos para superar los retos. Con este tipo de evaluación se constata que se puede revertir la baja autoestima y la percepción errónea del discente ante la materia cuando es asignatura prescriptiva ante la que suelen expresar, **que** “nunca podrán aprender inglés porque no sirven para eso” (   CH, P5, O26, líneas 904 y 905).

Otro docente consideró el hecho de presionar a los discentes con evaluaciones tradicionales sin el uso del diccionario como nivel de exigencia a fin de que estudien más vocabulario, en este caso se debe establecer un equilibrio en cuanto a esto pues aun cuando el diccionario es un auxiliar, es muy valioso tenerlo a mano en algunos casos en que la sintaxis o el discurso, por ser contextual, no presentan algunas claves directas para resolver el problema de sentido de un texto en particular para lo que se debe proveer una pequeña orientación por parte del docente o suministrar de todos modos un glosario contextualizado como recurso de ayuda. (📄📄 **LRA**, P9, O45, lín. 821 y 822). En ninguna evaluación se permite el uso de diccionario lo que añade un elemento de complejidad.

Y hubo quien escribió sobre una concepción de evaluación como valoración para aprender, de monitoreo y práctica y no como castigo a pesar de que se sigue con la tendencia a medir más que calificar el desempeño. (📄 **MACCH**, P7, O31, lín.88-90) No se debe estudiar para las evaluaciones, se debe estudiar para formarse y las evaluaciones lo que hacen es confirmar como va ese proceso de formación. Y añade: (📄📄 **MACCH**, P.27, O107, líneas 607 a 610, Lamentablemente la imagen general de una valoración es el de un examen para pasar o quedarme, para “vivir” o “morir” (y los padres no ayudan. Preguntan ¿Cuánto sacaste?, en vez de preguntar ¿cómo te fue?, ¿Qué aprendiste?). Esto le da un carácter valorativo especial a la evaluación y reconoce el papel e influencia de los entornos vitales del discente – en este caso el entorno más inmediato que es el familiar- cuya consideración es importante en el paradigma ecológico contextual puesto que en la díada docente/discente siempre va a estar modelada por sus influjos.

Tanto el docente como el discente minusvaloran la evaluación. El discente no se pregunta por lo que no aprendió y el docente no re-direcciona sus estrategias para el mejor aprovechamiento del discente. Ambos piensan en la medición o calificación numérica solamente. Se hace necesaria repensar otra forma para atender a la eterna

cenicienta: la evaluación. (📄📄 MACCH, P.27, O110. Líneas 616 a 619, Lamentablemente el estudiante no piensa en que fue lo que falló, sino en que pasó o se quedó, y el docente no piensa en cómo redireccionar sus estrategias de enseñanza sino en medir para pasar o dejar.)

El aspecto afectivo es importante en la Teoría Monitor de Krashen en lo que él denomina la quinta hipótesis del modelo: el filtro afectivo. Este factor afectivo “está directamente relacionado tanto al proceso de adquisición/aprendizaje de una Segunda Lengua como a los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso.” (Callegari, 2007) En este sentido, la concepción de aprendizaje del docente anterior es acertada y beneficiosa para el desempeño del discente.

Por su parte, este sujeto de investigación ha acuñado un término para minimizar el impacto afectivo que connota la palabra examen y le da importancia al aspecto de dignidad humana de sus discentes. Así, (📄📄 MACCH, P.28, O113, líneas 625 y 626, Tengo por costumbre decirles a mis estudiantes que yo no hago evaluaciones, hago actividades recreativas supervisadas.). Esta afirmación la justifica este docente de la siguiente manera: (📄📄 MACCH, P.28, O116, líneas 632 a la 637, no es un término oficial, pero lo justifico diciendo que la valoración es una *actividad per se, recreativa* por que va a dar un paseo por lo que se pretende que han logrado hasta el momento, una confirmación de lo que se viene haciendo, y es *supervisada* por cuanto debo valorar lo recreado para ayudar, mejorar y crecer.)

Ahora bien, hay que mantener presente, en palabras de Vez (2001), que “no siempre la evaluación puede redundar en la mejora. Evaluar no va indefectiblemente unido a mejorar, como si de un proceso lineal se tratara.” (p. 372). Esta situación nos hace mantenernos alerta frente a los diversos factores que convergen en una evaluación. Esto nos debe llevar a ser flexibles para re-orientar la planificación aun cuando intencionalmente creamos que la primera opción es la que llevará a cambios positivos.

Percepciones Matizadas sobre Materiales

En cuanto a los materiales de estudio de los discentes no hay consenso en la utilización de unos en particular, lo que está en concordancia con el enfoque de estar supeditado a las necesidades particulares de cada grupo de discentes de acuerdo a su nivel y área de especialidad. Sin embargo, vale recalcar que los materiales no solamente deben ser atractivos y que favorezcan la construcción del aprendizaje, lo más importante de todo es que estimulen el pensamiento creativo del discente para el cambio y su propia capacidad de aprender y transferir lo aprendido en situaciones nuevas con el fin de lograr soluciones novedosas.

Los materiales de estudio o materiales curriculares (Vez, 2001) actuales ayudan a organizar los elementos básicos y prescriptivos del curriculum a partir de las intenciones educativas y los criterios propios de cada ciclo y etapa del Inglés Instrumental y/o Técnico. El valor de los aportes pedagógicos viene dado por la variedad y la autenticidad. Al cumplirse estos dos criterios generales se estará ayudando a mantener viva la motivación de los discentes por la facilidad de acceso y de renovación aunque esto repercuta en una carga pesada para el docente responsable de la asignatura.

Triangulación de la Observación no Participante

En los siguientes acápite del ascenso al arco iris pedagógico se destejan los elementos constitutivos de las concepciones pedagógicas de los docentes desde su labor de aula real. El cómo lo hace y experimenta el docente forma el insumo de los colores emergentes que pintan el panorama de manera vívida al mezclarse con los aspectos que la matizan en el día a día.

Color en el Aprendizaje Lector

El horizonte cultural de los sujetos observados revela que los mismos tienen un conocimiento propio de cómo es el aprendizaje lector en una Lengua Extranjera, no es un blanco y negro es multicolor. Entre los elementos que coinciden los observados están el hecho de que aprendizaje lector se limita mayormente a: a) el dominio del código lingüístico: El Inglés; Observación IUDI 1: **Trabajen con el diccionario para buscar las palabras que no conocen.** (líneas 134,135); y, Observación ULV 1: **MAC: aja dice ahí entonces la pregunta essss el sujeto de “suggests” sugerir ¿quién sugiere? TR: investigaciones de la universidad de Standford. Palo Alto Cal. MAC: hasta ahí puede ser –dice el docente, relativo a la extensión de la respuesta-. (líneas 195-198;**



b) al dominio de unas técnicas de comprensión lectora; Observación IUDI 2: **CH: si. Y ustedes recuerdan cuando tienen una lectura en frente de ustedes le dan una hojeada, ¿ustedes se recuerdan como se llama eso? TR: *skimming*. CH: el *skimming*, con esa hojeada están haciendo el *skimming* ¿y el *scanning*? (líneas 38-42); y,**

c) a procesos psicológicos donde se analicen y sinteticen de manera estratégica, con la ayuda del contexto, una interpretación lógica y congruente de las ideas que expresa el autor de un texto escrito. Observación UDA 1: **LRA: (subraya la frase verbal) todo esto es la frase verbal., esto es verbo. DX: such as. LRA: tales como. *Child birthing classes*. ¿serían clases de qué? DX: de parto. LRA: eso es. (líneas 84, 87)**

Se evidencia, por testimonio de los docentes, que verdaderamente hay un desconocimiento lingüístico en la mayor parte de los discentes universitarios observados. De allí que es de gran importancia, tiempo y dedicación al abordaje y dominio de la competencia lingüística como aspecto primordial y básico para emprender posteriormente la lectura. Por un lado, una herramienta que coopera en esta labor es el diccionario bilingüe como un recurso elemental para lograr

comprender vocabulario necesario para que luego en las cadenas sintagmáticas y paradigmáticas se pueda lograr leer un texto como unidad de sentido, no la panacea.

En parte, el éxito lector en Lengua Extranjera radica en saber emplear apropiadamente dicho medio de modo que se puedan identificar las funciones gramaticales de las palabras de manera certera. La correcta utilización del léxico, las estructuras morfosintácticas son parte elemental básica en el proceso de la comunicación seguidos por la traducción y/o la interpretación de la prosa escrita. Ilustran estos aspectos el siguiente extracto: Observación IUDI 1: **Busquen la palabra en el diccionario. D:** ¿cómo la busco profe? **CH:** busquen sin la *ing* o sea *guess*. **D:** adivinar. **CH:** aja. pero será un verbo allí, ¿Dónde está el verbo *to be* que lo acompaña si es un verbo? **TR:** no, no está el verbo *to be*. ¿cómo lo traduzco? ¿adivinando? No, se traduce en infinitivo, adivinar. (líneas 63 a 67).

Es indispensable dominar el vocabulario expresado para con ayuda del contexto del texto se pueda entender el hilo conductor de las ideas en un discurso escrito en Inglés pero se evidencia un desconocimiento por falta de entrenamiento, de atención del discente a las explicaciones del docente o de práctica extensiva permanente. **Cuando están leyendo y no conocen la palabra y no la consiguen y van entonces a inferir.** (líneas 70, 71)  **L.**  **CL.** Observación UDA 1: **LRA:** Verifiquen *ment*. ¿qué está formando? **D5:** El sustantivo, la palabra. **LRA:** y la palabra *break*. **D1:** romper. **LRA:** ¿pero si es sustantivo? Pero vean la oración, es un tiempo de...**DX:** receso de descanso. **LRA:** exactamente porque ahí dice un descanso después del procedimiento. (líneas 71-76)

Matices sobre la Lectura

El aprendizaje de la lectura en Lengua Extranjera refiere Nuttal (1982) debe ser manejada de forma gradual. Una vez que la etapa inicial básica se domina—vocabulario-gramática sintaxis y lógica del idioma— tal vez se deben proporcionar textos de práctica más informativos que tengan un mensaje y sean frescos e interesantes, con verdaderos propósitos, para poder practicar las destrezas lectoras

como tal. En este sentido se resumen a continuación las ópticas de las clases observadas que guardan cierta relación con lo expuesto por Nuttal (op. cit.).

Aprendizaje en ULV: Gradual, razonado, consciente, estratégico, individual y colectivo, de lo simple a lo complejo. **-¿y seguro que es “there are” o es “these are”?** (lín 137); **no de caletre por favor,** (línea 68)

Aprendizaje en IUDI: Gradual, estratégico, individual y colectivo, de lo simple a lo complejo. **- Ustedes ya no pueden ir palabra por palabra tienen que ir a la idea general, sino nunca vamos a salir de esa página.** (líneas 126-127)

Aprendizaje en UDA: Gradual, planificado, procesual, estratégico, dinámico, individual y colectivo, de lo simple a lo complejo. **- como pudieron verificar en el texto es importante identificar las ideas principales, las cuales deben ser parafraseadas, resumidas y no hacer comentarios personales ya que se podría tergiversar lo expresado en el texto leído.** (líneas 27-31)- **...lo que pasa es que vienen adictos al diccionario y piensan que sin éste no van a entender nada. Tienen que aprovechar el diccionario y el vocabulario del texto para incrementar su léxico,...** (líneas 131-134)

El orden en el que los participantes aducen se aprende a leer en Inglés Instrumental varía desde lo morfosintáctico, lo estructural, los ajustes idiomáticos pertinentes y el uso de las técnicas de comprensión lectora para garantizar el éxito en la tarea lo que está en gran parte en consonancia con lo que dice la teoría. Grabe (2009) afirma que la mejor forma de aprender está cimentada en la habilidad docente de combinar prácticas de destrezas de lenguaje con actividades académicas, estrategias efectivas e ideas motivantes con las destrezas de lectura que requieran mayor prioridad ya que no hay suficiente tiempo para la instrucción y las habilidades y destrezas lectoras apenas pueden ser tratadas en el espacio de un semestre. Esta visión es compartida tanto por los docentes observados como por la autora.

- Observación ULV 1: **- si tienen un sujeto, y tienen un verbo, por favor, xxxx xxxxx -señalen-** al lado, **comprendan la oración completa en contexto para xxxxx -decirlo-** en sus propias palabras cual es la respuesta adecuada, cuál es el

verbo de cada oración, cuál es el sujeto que está actuando, etc. ¿ok? (líneas 68-72)

Hacer -la traducción, y después vamos a responder las preguntas en forma colectiva para luego traducir, comprensión de textos, (líneas 20-21)

- Observación IUDI 1: - Busquen la palabra en el diccionario. - recuerden que para traducir lo primero que hay que buscar es el centro que es el verbo y de allí me voy hacia atrás y hacia el otro lado para poder traducir las oraciones. Recordemos también la frase nominal. Todo esto es muy importante para poder leer en Inglés. --, ¿ya deben haber visto, ojeado la página? Vámonos al primer párrafo o a uno cualquiera. (19:35) Primero que todo buscamos The main idea. (líneas 23-26; 88-990)

- Observación UDA 1: - Ok. Vamos a ir siempre por parte, vamos a chequear por párrafo... - Primero vamos a responder las preguntas, ya tienen la lectura ya chequeada ya, responden en español, ubiquen las respuestas en el texto, respondes a las preguntas... (líneas 84-87)

Nuttal (1982) ordena el aprender así: destrezas de ataque de vocabulario, destrezas de ataque del texto en dos vertientes: una frente al significado y la cohesión y la otra frente al discurso, preguntar y, finalmente, la realimentación y los resultados de las tareas de lectura, los que no requieren el lenguaje, los que involucran el habla, los que involucran la escritura, tareas tipo procedimientos *cloze* y trabajo en equipo.

Comprensión Lectora Fusión de Saberes y Conocimientos más allá de la Traducción Literal

En cuanto a comprensión lectora, los observados muestran que lo importante es ir más allá de la forma física, ir al sentido que adopta la información provista por el escritor de un texto. Pero, desde el punto de vista pedagógico es necesario que los docentes guíen el proceso de aprendizaje de los discentes estratégicamente de modo que interioricen como comprometerse con los procesos comprensivos aún más, de acuerdo con Grabe (2009), cuando 1) los textos no encajen ni directa ni fácilmente

con su conocimiento previo; 2) los textos requieran nuevos niveles atencionales de procesamiento porque el contexto no le proporciona información adicional; 3) la complejidad conceptual del texto obliga a usar mayores recursos atencionales dirigidos a la coherencia; y, 4) los propósitos de lectura requieran de nuevas habilidades para reportar, sintetizar y evaluar la información del texto todo esto como preámbulo a la fluidez lectora en LE.

Observación ULV 1: **no es que hay que traducirla toda si no entenderla.** (líneas 77-78); **vamos a discutir ideas** (línea 32)

Observación IUDI 1: **Cuando están leyendo y no conocen la palabra y no la consiguen y van entonces a inferir** (líneas 70-71) y **Yo quiero que las manejemos ahorita en español para que cuando vayamos al Inglés estén claritos.** (líneas 109-111)

Observación UDA 1: **Recuérdate que las respuestas tienen que estar en el texto, (línea 106); Hago pausa acá para que vean lo importante que es saber la función gramatical de las palabras a efectos de traducción,** (líneas 68 y 69); **ahora elaboren preguntas relacionadas con las lecturas y luego las responden. D1: ¿se responden en Inglés? LRA: no, en castellano.** (líneas 103-105); **Además ahí hay muchos cognados y palabras que se pueden inferir por el contexto.** (líneas 37-38); y UDA 2, **Una vez que se identifica la oración principal, usted escribe la idea principal en una oración y parafrasea.** (líneas 60- y 61).

Ahora bien, sostiene Agüero (2010) que el problema de la carencia de competencia comunicativa del discente –para enfrentar la lectura– es multifactorial: comprende aspectos de tipo didáctico hasta asuntos motivacionales tanto de parte de los docentes como de los estudiantes (p.136). Esto conllevó a este autor a formular la duda hiperbólica como ilustradora de las lógicas que subyacen en el aprendizaje y reduccionismo metodológico exhibido por los profesionales de la lengua inglesa. Es por esta razón que no se debe pasar la página frente a esta situación sin destacar que existe, sostiene Grabe (op. cit.), una necesidad sentida en entrenar a los docentes para la instrucción en lectura, particularmente diría yo, antes de enseñar y en los contextos

reales (*preservice and inservice contexts*). Esto es corroborado en estudios de Anders, Hoffman y Dufy, Moats, Snow, Griffin y Burns, citados por Grabe (op. cit.).

Definitivamente, el entrenamiento docente para trabajar en ambientes de lectura instrumental en Inglés es y debe ser especial. Éste entrenamiento debe apuntar al pensamiento lógico, al dominio avanzado del Inglés y el Castellano de manera comparativa, a la posibilidad de promover abordajes singulares de las lecturas y sobre todo a crear el clima social y psicológico propicio para desarrollar y expresar la creatividad para el aprendizaje independiente.

Creatividad: Oxigenación Docente como Práctica Pedagógica en Redimensión

Causa un tanto de decepción el hecho que los observados muy poco se valen de la creatividad para potenciar sus clases. De allí que las rutinas de clase sean eso y nada más, rutinas, siempre las mismas, llevando a la desmotivación del discente. Romero (citada en Agüero 2010) en su tesis doctoral titulada “El aprendizaje de la Lengua Extranjera. Un modelo Didáctico Fundamentado en la Creatividad” coincide en esto en sus hallazgos pues los mismos indicaron: desaprovechamiento de las teorías de la creatividad, predominio del enfoque cognitivo, poco uso del enfoque funcional comunicativo y bajo impacto de la teoría constructivista del aprendizaje en la praxis del aprendizaje de la LE y para ESP en educación superior.

Quizás esta actitud docente se debe a una falta de toma de decisiones que puede estar influida por las instituciones o cátedras que no permiten una mayor flexibilidad en la implementación didáctica y metodológica del contenido de la asignatura. Cuando se elige hacer algo diferente hay una renuncia dolorosa a lo familiar y a lo cómodo por eso cuesta tanto despegarse de la antigua práctica.

Afirmaba Henry Matisse. “la creatividad requiere valor”. El valor para ser creativos debe estar sazonado con la capacidad imaginativa, el pensamiento hipotético, inusual e intuitivo, una nueva forma de proceder aunque implique riesgo, reflexión sobre nuestras propias prohibiciones y bloqueos; y gerenciar mejor nuestras emociones durante el proceso de generación de ideas.

Iglesias Casal (1999) –citando a Menchén Bellón- recoge unas estrategias generales que pueden ser útiles en el aula de Inglés como Lengua Extranjera: el humor, el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura creativa, la lectura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas y la visualización. Éstas si bien parecen ser para la clase del Inglés Comunicativo General pueden adaptarse a la clase de Inglés Instrumental. Ahora bien, para que se apliquen dichas estrategias debe haber flexibilidad, apertura, personalización, curiosidad y sobre todo motivación del docente como elemento esencial para no devaluar la imaginación que al ir creciendo perdimos en el camino.

Entre las estrategias lúdicas y creativas que favorecieron la construcción el aprendizaje que se observaron en los docentes están:

Observación IUDI 1: **¡Ah! y recuerden que tienen que traer una canción en Inglés traducida y tienen que cantarla para tener la nota final. CR.** (líneas 34-36); y, **se ayudan en la nota y hace que ellos busquen alguna canción que les guste,** (líneas 41-42).

No es un Error es un Aprendizaje Polivalente y Reconstruido

Un elemento que se destaca como parte importante de la creatividad es la consideración de los errores como aprendizaje. Este aspecto sí se encuentra presente de hecho en las clases observadas como realimentación, motivación y evaluación directa de los discentes. Estos docentes al propiciar el aprendizaje a partir del error (de contenido o cultural) demuestran ser tímidamente creativos y así como los discentes también deben desarrollar su creatividad.

Observación ULV 1: **no importa que salga errado es parte de la práctica.** (líneas 231-214) y ULV 2: **Repíteme eso por favor.** (Comentario del docente: Esto es porque no se ha entendido lo expuesto y se les da la oportunidad de que redimensionen la explicación para sus compañeros) (líneas 38-40)

Observación UDA 1: -¿y *appointment* es apoyar? LRA: no, es una cita, pero no es cita amorosa. ¿qué es *date*? D2: Una cita. LRA: esa es la cita amorosa. *Appointment* es una cita con el doctor. (líneas 70-72)

Observación IUDI 2: No se queden ahí, sigan de una vez eso es una falsa cognada. (líneas 131-132)

A efectos de ilustrar de manera esquemática y sucinta la triangulación se presenta el siguiente gráfico. Ver gráfico 5:

(2) Muestra de la Triangulación, Gráfico de Rótulos Emergentes de la Triangulación de la Observación de Clases, Discusión y Análisis.

Dimensiones Emergentes de la Observación No Participante



Gráfico 5

Rótulos Emergentes de la Observación No Participantes de seis clases de Inglés Instrumental.

Triangulación de los Programas de Asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico

Para iniciar el ascenso interpretativo por el arco iris, es pertinente señalar que me permití tomar en consideración tanto los elementos coincidentes como divergentes en el diseño de los programas de asignatura de las universidades estudiadas. Acto seguido, para interpretar los rótulos y las dimensiones emergentes se utilizaron las siglas correspondientes a los pseudónimos propuestos para las universidades como lo son **ULV** para Universidad de la Luz y la Verdad (Programas 1 y 2); **UDA** para la Universidad del Arco (programa 6) y **IUDI**, Instituto Universitario del Iris (programas 3, 4 y 5), así como también las siglas P para programa y los números del 1 al 6 para especificar a cuál de ellos pertenece el segmento que ilustra la interpretación.

Vale decir que, en referencia a lo expresado por los autores de los programas de asignatura para deshebrar el significado intencional en la información, se instrumentaron como herramientas, la conjetura y la inferencia sin excluir la deducción en algunos casos. Por tanto, la matriz de registro presentada representa la arquitectura del contenido subjetivo emitido por los sujetos de investigación en la redacción de los programas de asignatura pretendiendo evidenciar y conocer la connotación percibida por la autora como miembro y parte del proceso de investigación.

En cuanto a la concepción pedagógica, aún cuando no aparecen explicitadas en ninguno de los programas de ULV, UDA y IUDI, intenté acercarme al posible significado que tendría en la mente de un educador que fuese a trabajar con ellos, dados los elementos que como semillas de polen se advierten en la redacción.

Empecé a ascender por mi arco iris pedagógico para iniciar el proceso de estudio (análisis) de los programas de la asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico de las tres universidades seleccionadas desde mi capital cultural, mi experiencia y con el apoyo en teorías pedagógicas, del aprendizaje, de la creatividad y del paradigma ecológico contextual. No fue sencillo enfrentarse a la gran cantidad de información frente a mis ojos y que había de ser desentrañada del corpus, sin embargo, asumí el

reto con una actitud de apertura y flexibilidad sin preconcebir el origen de mis elecciones.

Cuando comencé la transcripción e inmersión académica y personal en la información iban surgiendo intuiciones reflexivas que me hacían extraer y agrupar los segmentos de información que me parecían reveladores y que portaban significados y sentidos para incluirlos en mi primera matriz de lectura o lectura flotante. Cada matriz de registro subsiguiente tomaba forma luego de las reiteradas lecturas hechas las cuales pasaron a ser lecturas más detalladas y recursivas; cada paso dado fue considerado con mayores inclusiones, resaltado en negritas y en cambio de colores de fuente de los segmentos escritos como sondeos hacia la mayor profundidad en la búsqueda de comprensión del fenómeno investigado. Por momentos, los colores del arco iris se mezclaban y confundían y no mostraban una delimitación clara. Confieso que fue un proceso caótico, angustiante, desconcertante y a veces sin rumbo que me hacía volver sobre mis objetivos y preguntas de investigación para retomar el camino de ascensión.

Versionar los segmentos o rótulos (categorías), y, finalmente, sus dimensiones (sub categorías) y sub dimensiones emergentes para la comunidad académica científica fue lento pero provechoso, fruto de la amalgama dialéctica persistente dada por mi actitud fenomenológica-hermenéutica hacia nuevas matizaciones de los colores deslustrados de la pedagogía específica del Inglés. Cabe destacar que en los cuadros de triangulaciones sólo aparecen reflejadas las dimensiones y, las sub dimensiones emergentes finales de los rótulos que las tienen y se ilustran por medio de gráficos. Los colores se matizaban ante mi mirada y me mostraban elementos conocidos pero otros ajenos todos prestos a ser armonizados en la pedagogía desde sus coincidencias y divergencias.

Cada destello de dimensión emergente que aparecía no fue producto de programas computarizados, como el atlas ti, ni de categorías generales preconcebidas, aunque así lo pareciera, sino más bien reflejo de las abstracciones mentales propias trenzadas de manera artesanal para configurar la pedagogía lecto hermegógica del Inglés Instrumental en estudios universitarios en Venezuela. Resulta oportuno

mencionar que todas las informaciones emergentes comenzando por las del estudio de los programas de asignatura de Inglés, de los relatos profesionales y terminando con las de las observaciones, se integraron al final de manera sintética.

En la reflexión, las dimensiones emergentes de los programas de asignatura triangulados, en general, se consideraron de modo que fuesen unos criterios constitutivos relevantes para complementar la información de los sujetos de investigación involucrados en su puesta en práctica. También se tuvo en mente a una (s) persona (s) que diseña (n) el programa con intenciones de formación y que tiene (n) en mente a una persona a quien formar en el conocimiento disciplinar. Las páginas subsiguientes están dedicadas a mostrar y describir las dimensiones y sub dimensiones emergentes.

En el estudio de programas de Inglés Instrumental y/o Técnico universitario emergieron las siguientes dimensiones: Lenguaje Construido y Constituyentes del Espectro Pedagógico del Inglés del **rótulo Ontológico**.

Por un lado, **el Lenguaje Construido** se delinea y especifica a través de la Descripción del Idioma, de la Función del Idioma y del Tipo o Género de Lenguaje determinado en cada programa.

Declarar la **Descripción del Idioma** a trabajar en los dos programas de la ULV pretende dirigir la mirada y la valoración del aprendizaje formal entre docentes y discentes hacia los requerimientos y exigencias actuales de comunicación de la sociedad. En sus programas se muestra como aspecto de dominación político-económico y social a ser aprehendido de manera casi obligante en la comunicación humana en el contexto mundial global y por lo tanto su configuración revela la pertinencia del programa en el pensum de estudios de esa universidad. Elemento de dominio y poderío, Lengua franca como primacía, Lengua de publicación de todos los conocimientos.

En la segunda universidad, se presenta la descripción del idioma a trabajar para suplir las necesidades de comunicación en sus formas expresivas por medio de lo oral y lo escrito. Medio de expresión de lo pensado y sentido Y en la tercera

universidad, es tácita la descripción del idioma que se trabaja en el programa, lo deja abierto al criterio del docente que lo maneja.

La Descripción de la Lengua Extranjera como idioma *dominado* por el docente y parcialmente desconocido para el discente en su uso como forma de competencia de implicación social universal y competencia productiva es vital como idea pedagógica presente en el programa para dirigir la orientación y praxis académica específica, el tipo de lenguaje, la selección de recursos y materiales que satisfagan las necesidades de aprendizaje en nuestros contextos y realidades educativas. Es digno también tener en cuenta, según Vez, (2001) la evidente existencia de un conocimiento tácito de las teorías personales, es decir, las *descripciones*, elaboradas desde las rutinas cotidianas en el aula de Lengua Extranjera y que se proyectan, en simultáneo, en las destrezas y habilidades pedagógicas que ponen en juego formando una visión propia tan válida e importante como la declarada por sus colegas que diseñan programas.

La Función del Idioma que muestran los programas ULV 1 y 2 (Necesidad Social del s. XXI, Para estudiante y profesional, Para científico-humanista, Para profesional independiente y creativo; y UDA 6 Herramienta de documentación, Describir lo que se quiere, es el elemento que contribuye en la educación al control y la ingeniería social. El dominio de la Lengua Extranjera como competencia necesaria en el Siglo XXI es la herramienta que nos incluye como ciudadanos del mundo. Estar unidos y sin barreras lingüísticas.

El Tipo o Género de Lenguaje sólo muestra la especificidad de lenguaje o jerga a tomar en consideración según el **perfil** del discente que se forma en cada carrera en la universidad específica. Este elemento se encuentra presente en los seis programas estudiados.

Por otro lado, **los Constituyentes del Espectro Pedagógico del Inglés** se conforman por: La Naturaleza del Programa, Formación, Concepción del Aprendizaje, Interrelación Docente/Discente y Trabajo Docente.

Estos aspectos sirven de orientadores dentro del complejo diseño de un programa de asignatura, ya que como docentes de Lengua Extranjera, se espera de

nosotros que diseñemos programas donde se transparente que somos *educadores*, que no sólo tenemos que enseñar la lengua en cuestión sino que, además, tenemos que contribuir con el desarrollo de las capacidades intelectuales y personales de los discentes favoreciendo actitudes positivas ante el nuevo idioma y su cultura y formar ciudadanos abiertos y tolerantes con los otros a la salida del aula.

La Naturaleza del Programa delinea el enfoque principal que se sigue para proporcionar la formación del discente, la variación en este enfoque guía los privilegios que se conceden en términos de tipo de lenguaje, recursos y materiales a ser empleados en clases para lograr el objetivo programático. Los seis programas se estructuran alrededor del Inglés con Propósitos Específicos (ESP, en sus siglas en Inglés) y el último programa acentúa también el Inglés con Propósitos académicos (EAP, en sus siglas en Inglés) más apropiado en el contexto universitario donde se enfatizan las necesidades particulares de los discentes y sus necesidades lingüísticas en un área particular de la práctica social. En el contexto venezolano se diferencia el ESP de otras modalidades del Inglés en que se centra en desarrollar solamente la habilidad de Comprensión Lectora, aspecto que también declaran los seis programas estudiados (P. 1 al 6).

Los objetivos de seis de los programas se identifican con metas finales lineales progresivas en forma de bloques de contenido y no como procesos, ni ciclos, ni con capacidades. Esto deja de lado lo afectivo, lo creativo, lo social y lo psico espiritual sesgando la formación de la persona más hacia lo profesional que en lo personal integral aun cuando tres de ellos expresan la importancia de los valores como aspecto que lleva al desarrollo de lo humano.

Una de las maneras de integrarse al mundo es teniendo una dimensión axiológica fortalecida donde se haya comprendido que vivimos en un mundo con otros (Ramos, 2004) y que sobre la base de una verdadera humanización se llegue a transformar todos los ámbitos donde se desarrolla la persona y construir así una sociedad más humana, perdurable y más feliz.

Una enseñanza creativa utiliza el plan como punto de referencia y guía, según Torre de la. (1997) Llama la atención que en los dos programas su fundamentación

mencione el perfil de egreso del discente como profesional científico-humanista con habilidades que logren aplicar de manera independiente y creativa. Esto es lo que lleva a preguntarnos si esto conduce también a conformar el ser integral personal. (P6. Objetivo 13). Y en uno de los objetivos terminales del módulo I: La importancia del valor y antivalor como conceptos imprescindibles en el desarrollo del capital humano).

La base curricular que se muestra en los programas no es flexible, no existe libertad de espacios y horarios y es academicista. No estimula ir más allá de lo dado en clases y restringe la creación de nuevos conocimientos a partir de lo aprendido. El Programa 6 en su portada sólo menciona en relación con la información que se va a “procesar de forma creativa y eficaz.” No se menciona el producto específico ni los medios para hacerlo.

En cuanto a la **Formación**, los seis programas presentan la misma visión de formación dirigida hacia la Comprensión Lectora pero sus vías de llegar a ella varían desde la traducción (libre, literal o técnica) (p 1y 2), aplicar técnicas de comprensión lectora (p 3, 4 y 5) y practicar habilidades receptivas y productivas del idioma destacándose la transcripción como refuerzo de aprendizaje (p 6). Las Lenguas Extranjeras les sirven *-a los discentes-* para convertirse en los nuevos comunicadores sociales de este mundo global... (Ves, 2001)

Debemos siempre contemplar que no somos sólo especialistas en una rama del conocimiento somos personas con dignidad humana y además de eso tenemos la noble labor de “atender al otro” como buen pedagogo y velar por el desarrollo integral de aquellos bajo nuestro cuidado como una función académica irrenunciable y ética de primer orden.

La **Concepción del Aprendizaje** subyacente en los programas de asignatura tiene que ver con el cambio perdurable de la capacidad de conducirse debido a la experiencia a la que se ha estado expuesto de manera consciente y deliberada hacia el desarrollo integral. El diseño de los programas muestran un eclecticismo que es aconsejable ya que como afirman Hutchinson y Waters (1987) se debe hacer “tomando lo que es útil de cada teoría y confiando también en la evidencia de la

experiencia propia como docente” así la intuición y la creatividad también son importantes en las concepciones de aprendizaje en la realidad áulica. Los mencionados autores dan los siguientes ejemplos como fuentes de referencia a los docentes y los diseñadores de programas y cursos de ESP así: se puede escoger un enfoque conductual para la enseñanza de la pronunciación, uno cognitivo para la enseñanza de la gramática y usar el criterio afectivo al seleccionar los textos a ser trabajados en clases.

En los programas ULV (P 1 y 2), se infieren las concepciones de aprendizaje conductista y cognitiva; en IUDI (P 3, 4 y 5), se infiere conductista y cognitiva; y, en UDA (P 6) en socio-cognitiva y constructivista.

El programa de corte conductual dispondrá el ambiente de modo que se pueda controlar adecuadamente, proveer estímulos para provocar las respuestas deseadas. El de tinte cognitivo, se preocupará por ofrecer conocimiento significativo, por lo que piensa, cómo lo piensa, cómo procesa el contenido y por las actitudes del discente.

En cambio el énfasis en los socio-cognitivos se produce por oportunidades múltiples ofrecidas y diversos procesos para asociar el aprendizaje con lo que ya sabe para construir el conocimiento activamente, y, la concepción filosófica-psicológica constructivista, promulga que parte de la anterior pero que se ramifica en diversas posiciones a saber:

- 1.- Constructivismo Exógeno el cual sostiene que el conocimiento consiste en la reestructuración de las estructuras del mundo externo;
- 2.- Constructivismo Endógeno que presta especial atención al funcionamiento cognitivo (el inferido en el programa 6) con raíz en la propia actividad del sujeto antes que en la percepción del objeto y;
- 3.- Constructivismo Dialéctico el cual abarca las dos anteriores pero que también considera al conocimiento como producto de las contradicciones que se originan en la mente al relacionarlo con el mundo en que se vive, sobre todo el social y cultural, tal como es argumentado por Aragón (2005).

Los cimientos en cuanto a **la Interrelación Docente/Dicente** se observaron variables en los programas estudiados. UDA: equilibrio de relaciones vertical-

horizontal; IUDI, relación vertical; y. UDA: equilibrio vertical-horizontal. La concepción educativa actual generalizada coincide en el proceso docente educativo como un proceso comunicativo, donde prevalecen las relaciones horizontales entre docentes y discentes, donde el último asume un papel activo y protagónico ante su propio desarrollo.

La función del profesor debe trascender el mero hecho de impartir conocimientos, y ejercer autoridad en el aula, al mismo tiempo debe necesariamente tender a relacionarse y comunicarse verdaderamente con sus discentes, brindándoles afecto y seguridad y si la comunicación se da de manera favorable habrá aprovechamiento del aprendizaje. Dewey (2000) sostiene que la función de la educación es dirigir y organizar la relación dialéctica entre el individuo y el entorno, y que la escuela es una institución social, donde están concentradas las fuerzas destinadas a reproducir las normas, los conocimientos y los procesos histórico-culturales de la comunidad. Si estas fuerzas comienzan a ser democráticas y horizontales en los ambientes educativos, según este autor, se gestarán relaciones sociales del mismo talante. Lograr este tipo de relaciones es el llamado al discente creativo y el siempre se debe perseguir.

En cuanto al **Trabajo Docente/La Didáctica**, se encontró que la descripción de los esfuerzos se dirigen a: en ULV: trabajo cooperativo, colaborativo y talleres; en IUDI: trabajo individual y cooperativo; y en UDA: individual y/o cooperativo. Estos resultados exteriorizan la concepción educativa docente en consenso en cuanto a los enfoques cognitivos y constructivistas del aprendizaje donde se afirma que no aprendemos solos y que el rol docente es el de mediador entre los contenidos y la actividad constructiva desplegada por el discente.

Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman que según la corriente sociocultural el discente construye significado a propósito de ciertos contenidos culturales y los construyen sobre todo gracias a las interacciones que establecen con el docente y con sus compañeros. (p. 85-86)

Cuadro 7
Triangulación de Información de los Programas de Inglés de las Universidades
Estudiadas Bajo el Rótulo Ontológico.

ONTOLÓGICO			
Dimensiones emergentes	ULV PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
Naturaleza del Idioma Inglés	<u>Elemento de dominio y poderío</u> <u>Lengua franca como primacía</u> <u>Lengua de publicación de todos los conocimientos</u>	-----	<u>Medio de expresión de lo pensado y sentido</u>
Función del idioma	<u>Necesidad social del s. XXI</u> <u>Para estudiante y profesional</u> <u>Para científico-humanista</u> <u>Para profesional independiente y creativo</u>	-----	<u>Herramienta de documentación</u> <u>Describir lo que se quiere</u>
Tipo de lenguaje	<u>Especializado de la Medicina</u>	<u>Especializado de la Administración y Electrónica</u>	<u>Especializado de la Odontología</u>
Naturaleza del programa	ESP/Comprensión Lectora P1. <u>Contenido básico lingüístico</u> P2. Textos más complejos y técnicas de lectura	-----	<u>EAP/ESP/Técnicas de Comprensión Lectora</u> Reconocimiento de estructuras principales, análisis morfosintáctico, transcripción e interpretación a través de las técnicas
Concepción del aprendizaje	Se infiere: conductista, cognitiva, <u>tradicional</u>	Se infiere cognitiva	Se infiere socio-cognitiva y <u>constructivista</u>
Formación	Para la <u>traducción (libre o literal y técnica)</u> Para comprender lecturas	Para comprender lecturas y aplicar las técnicas de Comprensión Lectora	Para practicar la lectura como habilidad receptiva y la habilidad productiva de la <u>escritura por medio de su transcripción</u>
Trabajo discente	Trabajo cooperativo colaborativo de equipo <u>Talleres</u> de Comprensión Lectora	Trabajo individual y cooperativo	Individual y/o cooperativo
Interrelación docente /discente	Equilibrio relación vertical-horizontal	Relación vertical	Equilibrio relación vertical-horizontal

*Doble subrayado los aspectos diferentes



Gráfico 6

Dimensiones y Sub Dimensiones del Rótulo Ontológico

En relación con el **Rótulo Epistemológico** emergieron las siguientes dimensiones: Sistema de la Lengua, Transmisión, Tipo de Lectura, Fuentes, Procedencia de Materiales de Estudio y Evaluación para que se dé el vínculo Sujeto-Objeto.

En el aspecto referido a la dimensión **Sistema de la Lengua**, es necesario acotar que las ideas de cómo estructurar el contenido de un programa de Inglés Instrumental se tejen alrededor de un enfoque general de enseñanza de idiomas y de otras tendencias de la Lingüística y la Pedagogía para orientar el aprendizaje del discente y comprende la forma y el ritmo de estudio para provocar el aprendizaje. De los diversos métodos y enfoques prevalecen en Inglés Instrumental aquellos relativos al Método de Gramática-traducción, el Enfoque Comunicativo y los aportes de la Pragmática, de la Lingüística Textual y el Constructivismo.

Están declarados tanto la Gramática-traducción como el enfoque Comunicativo en todos los programas estudiados en los niveles del sistema de la lengua y se observan de este modo: en ULV: Gramatical, sintáctico y semántico; en

IUDI: le adiciona consideración del discurso, inferencia, cohesión y coherencia; y, UDA: combina los dos anteriores. No obstante, cada uno enfatiza en mayor o menor grado aspectos ligados a la pragmática, orientando al discente a comprender el nivel discursivo en cuanto a inferencias, uso del conocimiento previo, cohesión y coherencia e interpretación contextual de los textos.

Se observa un avance al esbozar el sistema de la lengua organizadamente con uno o dos métodos y como entrada (*input*) significativo en los programas de asignatura, sin embargo, la puesta en práctica de los mismos parece no arrojar el aprendizaje esperado en los discentes dada una parálisis paradigmática docente pues, afirma Agüero (2010), “Es común encontrar profesores que pregonan el constructivismo y estructuran una clase obedeciendo en teoría al método comunicativo, pero usan en la práctica la gramática-traducción”. Esto demuestra una actitud conformista acomodaticia y esclerotizada del docente en su labor cotidiana.

La dimensión **Transmisión** del conocimiento lingüístico del idioma Inglés según lo observado en los programas, apunta al desarrollo de las competencias cognitivas de comprensión lectora, comunicativas (orales y escritas del discente) en español y el intercambio de conocimientos con respecto al área específica de cada discente. Así se tiene que los seis programas declaran dirigir la atención hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los discentes; de la traducción a la comprensión. Resaltan los ajustes idiomáticos y las exposiciones en el programa ULV 1, la prosa visual no verbal, la lectura crítica y el aprendizaje creativo y eficaz en UDA 6. Es evidente que los programas siguen el modelo de enseñanza tradicional en su vertiente transmisora, donde el docente es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la asignatura y la transmite y presenta de modo que los discentes la lleguen a comprender como él mismo, por lo tanto, el conocimiento y aprendizaje lingüístico se derivará del saber y de la experiencia práctica del profesor como servidor-fuente del discente.

En todos los programas el conocimiento se considera dado desde lo externo para ser aprendido y se logra por interacción constante entre docente y aprendices y con el apoyo de los postulados científicos condensados en libros, diccionarios y

materiales provenientes de la internet. Se enfatizan los contenidos organizados según la lógica interna de la lingüística. Es un conocimiento de transferencias de lo estudiado con lo nuevo en las situaciones de clase. Se aprecia actividad mental constante para lo que el discente busca la aprobación de sus respuestas en el docente y no a partir del trabajo cooperativo y/o colaborativo como pareciera hacerse.

Los programas no expresan que se desarrollará la competencia comunicativa como el fin primordial del enfoque comunicativo del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, se infiere que es importante la competencia discursiva en *el ajuste idiomático* o *la interpretación y la comprensión lectora*, porque ella guarda relación con la interpretación de oraciones seriadas (no aisladas) conformando un todo con significado particular, que implica que para que haya *comprensión*, debe existir el conocimiento compartido del código lingüístico, de la estructura discursiva y del ambiente social en el cual aparece el texto a ser apprehendido.

La competencia estratégica, se infiere, tomando en cuenta que para hacer interpretaciones se debe tener una actitud creativa y echar mano de operaciones mentales apoyadas en otras que provengan de la interacción autor-texto-lector, a veces con ayuda externa- en contraste con el contexto para llegar a producirse.

Referente a la dimensión **Tipo de Lectura** privilegiado en el Inglés Instrumental destaca el tipo *eferente* de lectura dirigido a la ganancia informativa del texto más que al disfrute de lo leído. Esta situación suscita una interrogante capciosa, ¿Es suficiente la exposición a un tipo de lectura eferente en la adquisición de un Idioma Instrumental? No se contemplan lecturas extensivas –aquellas lecturas extensas realizadas como complemento extra cátedra-, sólo el trabajo con lectura intensiva –lecturas trabajadas a profundidad en clases o fuera de ella- sin mencionar la longitud de los textos estudiados. Parece que al contrario se debe exponer a los discentes a variados tipos, según los expertos en lectura ya que lo anterior luce como un aprendizaje incompleto.

Se pudo observar que el tipo de lectura al que se intenta llegar con la aplicación de los programas va más dirigido a lo que Díaz Barriga y Hernández (2010) denominan *leer las líneas*, puesto que se solicita apegarse “a lo que el texto y

el autor dicen” (p. 241). Y a lo que Perkins (1998) denomina nivel de comprensión de contenido. Es el nivel más receptivo en la construcción de los significados y reproductivo en su expresión escrita.

Se considera a pesar de que, y como mencionan los autores anteriores, se requiere del discente tareas y actividades de bajo nivel interpretativo. Alcanzar mayor nivel en la interpretación es difícil de conseguir en la aplicación de los programas, dado el poco tiempo de exposición de los discentes a la Lengua Extranjera y la dedicación más centrada en la adquisición de su sistema lingüístico, aspecto necesario, pero no el único para desarrollar la comprensión lectora en LE en estudios universitarios.

La lectura intensiva en su ulterior nivel debería llevar a una lectura crítica. Díaz Barriga y Hernández (op. cit.) denominan este tipo de lectura como una lectura tras las líneas, lectura como objeto crítico de reflexión en sus dimensiones semánticas, pragmáticas y sus implicaciones sociales que son mayoritariamente de carácter cultural compartido, que valora desde lo cultural e ideológico y que implica una postura determinada del lector. No se sabe si realmente se llega a este estadio de lectura dadas las limitaciones de clase ya mencionadas anteriormente, pero al aplicar el programa cuidadosamente se intenta llegar a ésta como parte de la aplicación de la reacción que provocó esa lectura.

En relación con la dimensión de **Fuentes** o recursos a ser estudiados, los programas citan las fuentes impresas con predominio de las revistas especializadas, los diccionarios bilingües y las fuentes electrónicas (p 1, 2 y 6). Resalta la edición propia de un libro de las ediciones de la universidad (P 6).

En cuanto a la **Procedencia de los Materiales de Estudio** para proveer el insumo (*input*) lingüístico necesario sólo el programa seis relata que es producido para el nivel y tipo de discente que se atiende. La literatura señala la importancia que reviste el que las fuentes y materiales sean auténticos para que el insumo sea significativo en el aprendizaje. La otra condición es que los materiales sean variados.

Es muy importante citar las fuentes y materiales de estudio en los programas de asignatura puesto que esto permite hacerse una idea del tipo y complejidad de

lenguaje a la que los discentes se enfrentan y lleva a la toma de decisiones conscientes y equilibradas por parte del docente con respecto al desarrollo de la clase y la posterior evaluación del aprendizaje, elementos que deben estar coordinados y deben ser coherentes entre sí.

Hutchinson y Waters (1987) apuntan que los materiales sirven de estímulo para aprender y sirven para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los buenos materiales no enseñan e sí, animan a los discentes. Por otro lado cabe mencionar que entre las características de un buen material se encuentran: el ser interesantes, que promuevan actividades de disfrute, que involucren las capacidades de pensamiento de los discentes y les proporcionen oportunidades para utilizar las destrezas y el conocimiento existente.

Referente a la dimensión de la **Evaluación** en los programas cabe destacar que es mayormente sumativa. Exceptuándose los programas 3, 4 y 5, el resto aplica la evaluación formativa. Particularmente, el programa 6 destaca la retroalimentación como parte de lo formativo.

Hutchinson y Waters (1987) mencionan que para desarrollar una actitud positiva ante lo sumativo la importante es resaltar que su objetivo debe residir en reconocer su función de realimentación entre sí y sus pares como una toma de decisiones en relación a su progreso en la satisfacción de su necesidad comunicativa. No hay proceso de aprendizaje formal sin la evaluación. Esta es el culmen del proceso. Es importante recordar que la función pedagógica de la evaluación es mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados, en Díaz Barriga y Hernández (2010) y para lograr este cometido deben considerarse la regulación continua durante todo el período de allí que han de aplicarse los tres tipos principales: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa asignando preponderancia a la formativa.

Cuadro 8
Triangulación de información de los programas de Inglés de las universidades estudiadas bajo el rótulo Epistemológico.

EPISTEMOLÓGICO			
Dimensiones emergentes	ULY PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
Sistema de la lengua	Gramatical, sintáctico y semántico	Gramatical, sintáctico, semántico y pragmático Discurso: inferencia, cohesión y coherencia	Gramatical, sintáctico, semántico y pragmático Discurso: inferencia, cohesión y coherencia
Transmisión	Competencia lingüística y comunicativa De la traducción y comprensión a través <u>del ajuste idiomático y gramática comparada</u> Oración, párrafos (no se sabe si en contexto o no) y textos Exposiciones Se infiere aprendizaje desde docente a discentes y entre discentes	Competencia lingüística y comunicativa básicas Identificación, diferenciación, Inferencia, interpretación. Oración y textos (no se sabe si en contexto o no) Se infiere aprendizaje desde docente a discentes	Competencia lingüística y comunicativa Niveles léxico, morfosintáctico y discursivo Oraciones, textos y prosa visual no verbal Comprensión, interpretación, <u>trasferencia</u> <u>Patrones de organización del texto</u> <u>Lectura crítica</u> Exposiciones <u>Aprendizaje creativo y eficaz</u> desde docente a discentes y entre discentes
Tipo de lectura	Eferente	Eferente	Eferente
Fuentes	<u>Impresas,</u> 03 diccionarios sugeridos (p1), 01 en línea Revistas especializadas (p2)	_____	<u>Libro de texto de odontología propio de la universidad</u> 01 diccionario bilingüe
Procedencia de materiales de estudio	No declarado	No declarado	Propio
Evaluación	Formativa/sumativa	Sumativa	Formativa/sumativa/ <u>re-alimentación</u>

*Doble subrayado los aspectos diferentes

En el horizonte del **Rótulo Metodológico**, se vislumbraron dos dimensiones emergentes, la primera relacionada con las estrategias docentes iluminadoras del sendero pedagógico y la segunda, vinculadas con las estrategias discentes.

1.- **Estrategias Docentes Iluminadoras** del sendero pedagógico:

En este particular se detectaron en los programas algunas estrategias que estimulan el aprendizaje y de alguna manera concilian negociación en la interrelación y participación de docentes y discentes. Las estrategias docentes están basadas en las decisiones tomadas al momento de plantear una actividad a través de una técnica en particular y se centran en fundamentos que van desde lo cognitivo, lo social y lo lingüístico textual.

Estas estrategias se encuentran enmarcadas en el contexto de enseñanza que es un arte complejo y exigente pues se necesita que esté fundamentado en la naturaleza del lenguaje, su adquisición y desarrollo. Ejemplos de ellas que pueden deducirse son: exposición y preguntas de comprensión de tipo psico-sociolingüístico, vigilancia de normas (p 1 y 2) de tipo sociolingüístico, promover archivo de vocabulario y uso adecuado del diccionario (p 3, 4 y 5) de tipo psicolingüístico, introducción motivadora, estudio dirigido, intercambio de ideas, preguntas intercaladas, monitoreo (p 6) de tipo psico-sociolingüístico.

En este punto bien vale mencionar los aportes conceptuales de Perkins (1998) y Perkins en Ferreyra y Pedrazzi (2007) en cuanto al conocimiento frágil y el pensamiento pobre. El conocimiento frágil es aquel no recordado, inerte, no aplicado, ingenuo-superficial, y ritual-reproducción sin significación y; el pensamiento pobre es el referido a que los discentes no saben pensar, no hacen transferencias desde lo que saben.

Para este autor, estas deficiencias educativas se pueden subsanar partiendo una buena enseñanza basada en el sentido común para conducir al discente de la mejor manera para que éste llegue a la comprensión de lo estudiado. Para esto propone, junto a su equipo, la Teoría del Uno, la cual se encuentra reseñada en las bases epistémicas de este estudio, como el conjunto de principios para encarnar y ampliar

los métodos y sus estrategias y adaptarlas a los discentes y al momento educativo vivido.

En otro orden de ideas vale observar, de manera general, que según las investigaciones realizadas, entre ellas las de Palinscar y otros (1991), no se ha determinado aún que la habilidad de los discentes para comprender y recordar un texto sea consecuencia de la enseñanza directa de estrategias específicas. Igualmente, señalaron que los discentes con dominio de las estrategias enseñadas no han evidenciado un incremento en la habilidad para comprender textos, ni han desarrollado la flexibilidad necesaria para aplicarlas en situaciones nuevas. Estos hallazgos solamente confirman que la aplicación de estrategias por sí solas no llevan a la comprensión lectora.

2.- Estrategias Discentes: Las estrategias discentes se encuentran enmarcadas en el ámbito del aprendizaje y son las ideas o comportamientos especiales que los aprendices utilizan para ayudarse en la comprensión, retención y uso de la información, en palabras de Vez (2001), las técnicas harían referencia a sus actividades específicas.

Entre las actividades en las que se pide participar en los programas destacan la participación activa, el trabajo con diccionario, el trabajo individual y cooperativo, la identificación de ideas principales y secundarias, la aplicación de técnicas de lectura, de una manera u otra el análisis estructural, sintáctico y semántico de oraciones y la identificación y traducción. Difieren en: la exposición, el proceso cognitivo de ejercitación, y la redacción de resúmenes (p 1 y 2); la inferencia, la representación gráfica, razonar la información, el archivo de nuevo vocabulario (p 3, 4 y 5); y, la comprensión, la interpretación, la transcripción al Castellano, el interrogatorio, el estudio dirigido, el uso de diversos métodos, y el sintetizar y concluir (p 6).

El conjunto de estrategias es infinito y cada discente ha de detectar de entre las dadas y las que poco a poco a través de la metacognición vaya descubriendo por sí mismo o con la ayuda de otros cuál le es más beneficiosa y conveniente según su estilo de aprendizaje. Esto lo hará para ayudarse a procesar la información activamente. Ellos han de seleccionar las que mejor le ayuden a superar las

dificultades frente al texto en el acto lector, las posibilidades son ilimitadas y solo se requerirá de imaginación y riqueza creativa.

Cuadro 9

Triangulación de información de los programas de Inglés de las universidades estudiadas bajo el rótulo Metodológico.

METODOLÓGICO			
Dimensiones emergentes	ULV PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
Estrategias docentes iluminadoras	Exposición <u>Vigilancia de normas</u> Organización de grupos y exposiciones Dirección de discusiones grupales y talleres <u>Preguntas de comprensión</u> Trabajo colaborativo con los discentes	Exposición docente Clase magistral <u>Promover el archivo de vocabulario</u> <u>Incentivar el uso adecuado del diccionario</u>	Presentación del docente/ <u>introducción motivadora</u> Explicación del docente <u>Trabajo con fuentes diversas</u> <u>Asignación de tareas</u> <u>Demostración con interrogantes</u> <u>Método de práctica</u> <u>Estudio dirigido</u> <u>Intercambio de ideas/cooperativo</u> <u>Verificación del aprendizaje/realimentación del proceso/monitoreo/supervisión</u> Organización de grupos y entrega del material de apoyo <u>Preguntas intercaladas</u>
Estrategias discentes iluminadoras	Participación activa Trabajo con diccionario Integración y cooperación con docente y compañeros Intervenciones y discusiones Reconocimiento/ordenamiento o <u>segmentación</u> Talleres grupales-autonomía- Aplicación de técnicas de comprensión lectora: <i>previewing, skimming, scanning, claves en el texto.</i> Exposición Identificación de ideas principales y secundarias <u>Proceso cognitivo de</u>	Participación activa Relacionar el conocimiento nuevo con los anteriores Uso del diccionario Identificación de ideas principales y secundarias Análisis estructural, gramatical, semántico, y sintáctico Inferencia <u>Representación gráfica de las relaciones entre palabras y frases</u> <u>Razonar la información</u> Se infiere identificar grupos semánticos	Discusión de ideas-autonomía Reconocimiento, identificación, comprensión, interpretación, traducción y transcripción al castellano Identificación de ideas principales y secundarias <u>Estudio dirigido</u> <u>Interrogatorio</u> <u>Aplicar método de práctica</u> <u>Aplica método de textos</u> <u>Aplicar métodos de lectura</u>

	<u>ejercitación</u> Redacción de resúmenes Traducción y aprovechamiento de dilemas, casos y noticias	Trabajo individual y cooperativo <u>Archivo de nuevo vocabulario</u>	<u>Aplicar métodos de problemas</u> <u>Resolución de los ejercicios asignados</u> <u>Sintetizar y Concluir</u>
--	--	---	--

*Doble subrayado los aspectos diferentes

Con respecto al **Rótulo Axiológico**, se detectaron dos dimensiones: el de la Formación Explícita de valores y el de los valores privilegiados en la práctica como destellos de estima de lo humano en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En este sentido, se evidenció en la dimensión **Formación Explícita** que en los programas 1 y 2 se considera sumamente importante el traducir y discutir dilemas morales, casos y noticias; los valores individuales y grupales y lograr actitudes y habilidades en forma independiente y creativa. Esta iniciativa se ve apoyada por la advertencia encontrada en la Enciclopedia General de la Educación en su tomo 3 (p. 1549) la cual reseña que la escuela como agente socializador y reproductor de los valores sociales debe destinar, como un deber ser indispensable, un espacio temporal o situaciones específicas a la formación moral de los discentes.

El hecho de incluir el trabajo con los dilemas morales es indicativo de la alta conciencia formadora del o los planificadores del programa de asignatura en cuanto a la educación del discente, ser humano inacabado e indeterminado. Al tomarse consideración de la educación moral más allá de un *tema transversal*, se pone de relieve el desarrollo de las capacidades humanas de sentir, pensar y actuar conjugándolo con lo cognitivo y así ayudar a los discentes a enfrentarse autónomamente a aquellas situaciones que puedan llevar consigo un conflicto de valores. La resolución de estos dilemas puede, en consecuencia, influir en el discente a tomar decisiones maduras y sólidamente argumentadas y cooperar así en la creación de sociedades sanas, más justas y democráticas.

Los otros programas sólo hacen una mera mención de considerar los valores en ambiente cooperativo en clases (p 3, 4, 5 y 6) y en el programa seis, se revela la importancia de diferenciar el valor del antivalor pero no se menciona cómo

desarrollan éstos aspectos. En general, entre los **Valores Privilegiados** encontrados en los programas están: de modo declarado: Responsabilidad, tolerancia, respeto y compromiso con el trabajo (p 1 y 2); se infiere respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad (p 3, 4 y 5); y, se infiere respeto y tolerancia y reflexiones bioéticas (p.6).

Cuadro 10
Triangulación de Información de los Programas de Inglés de las Universidades Estudiadas Bajo el Rótulo Axiológico.

AXIOLÓGICO			
Dimensiones emergentes	ULY PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
Formación explícita	<u>Traducir y discutir dilemas morales, casos y noticias, se practican con énfasis los valores individuales y grupales</u> Ambiente cooperativo <u>Lograr actitudes y habilidades en forma independiente y creativa</u> Logro del perfil científico humanista	<u>Ambiente cristiano humanista</u> Ambiente cooperativo	<u>Estima el valor y antivalor</u> Ambiente cooperativo
Valores privilegiados	Responsabilidad, tolerancia, respeto y compromiso con el trabajo	Se infiere respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad	Actividades cooperativas y grupales Se infiere respeto y tolerancia y reflexiones bioéticas

*Doble subrayado los aspectos diferentes

En el **Rótulo Teleológico** se puede observar en términos generales que los seis programas están elaborados sobre la base de logros, el mayor de ellos la comprensión lectora y la aplicación de técnicas de lectura. Los objetivos o fines apenas se diferencian en cuanto a los alcances que se propuso su diseñador y a la perfección requerida, a veces declarada otras no tanto, en relación con el aprendizaje esperado. En este sentido se tiene: traducir con seriedad e idoneidad, analizar correctamente, lograr actitudes y habilidades para el desarrollo profesional en forma independiente y creativa, son algunas de las muestras de la medida predeterminada como aprendizaje ideal que está presentes en los programas 1 y 2.

Los programas 3, 4 y 5, por su lado, expresan que debe hacerse correctamente y el programa 6 expone hacer lectura crítica, como un paso más allá de la lectura comprensiva, expresar en Castellano de manera creativa y eficaz. Adicionalmente, los programas se ubican en el terreno social general al declarar los fines institucionales y los de la Nación. Es curioso que en dos instituciones universitarias diferentes mencionen a la creatividad como parte de la medida de calidad de un logro educativo, sin embargo, basta comprobar si ésta se logra desarrollar en la realidad.

El grueso de los objetivos perseguidos por los programas estudiados son del tipo reproductivo ya que postulan el recuerdo de la información o bien su explicación. Se encuentran según la taxonomía de Bloom (1981) entre el nivel de conocimiento y el de comprensión pero si estamos de acuerdo con Perkins (1998) y su Pedagogía de la Comprensión nos percatamos de que no es suficiente la comprensión para el aprendizaje hay que llegar hasta el estadio de aplicación de lo comprendido para aprender efectivamente.

El hecho de aplicar es muy importante en la comprensión lectora, Perkins (op. cit.) en su pedagogía de la comprensión lo señala así: “si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento” entonces aplicar es usar y ésta es una de las actividades por excelencia para constatar que hay comprensión -las otras actividades que el autor mencionan son: la ejemplificación, la explicación, la justificación, la comparación y el contraste, la generalización y la contextualización. Lo más importante según Perkins (op. cit.) es que se identifica la comprensión a través de las **actividades creativas** en las que los estudiantes "van más allá de la información suministrada".

Esto indica que se hacen interesantes las posibilidades de insertar objetivos que impliquen elaboraciones originales a partir del insumo comprendido esperando aprendizajes creativos, lo que correspondería en cierto modo al nivel de síntesis de Bloom (op. cit.).

Cuadro 11
Triangulación de información de los programas de Inglés de las universidades estudiadas bajo el rótulo Teleológico.

TELEOLÓGICO			
Dimensiones emergentes	ULV PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
FINES	Logro de la comprensión Lectura y aplicación de técnicas de lectura Desarrollo y mejora de la Comprensión Lectora <u>Traducir con seriedad e idoneidad.</u> Conocer, reconocer. <u>Analizar correctamente</u> Aplicar técnicas Aprovechar dilemas morales para el desarrollo personal y profesional <u>Lograr actitudes y habilidades para el desarrollo profesional en forma independiente y creativa</u>	Logro de la comprensión Lectora y aplicación de técnicas de lectura Identificar, traducir, diferenciar, relacionar, inferir, aplicar eficazmente <u>/correctamente</u> , señalar, razonar, representar gráficamente, usar estrategias, manejar el diccionario, aplicar conocimientos, participar activamente.	Logro de la Comprensión Lectora, aplicación de técnicas de lectura, transcripción <u>y lectura crítica</u> Distinguir, indicar, reconocer, establecer, determinar, comprender, demostrar, intervenir, <u>expresar en castellano de manera creativa y eficaz</u> , estimar el valor, <u>transcribir en castellano</u> <u>Declara los fines de la Nación y los fines institucionales</u>

*Doble subrayado los aspectos diferentes

En particular, sobresalieron en el estudio de los programas de asignatura en el **Rótulo** relacionado con la **Psico-sociolingüística** las siguientes dimensiones: Madurez Cognoscitiva del Discente, Perfil de Competencias del Docente, Participación en el Aprendizaje y Ruta de Aprendizaje. Además, se obtuvieron las dimensiones **Luces del Lenguaje** subdividida en: Género del Lenguaje e Interlengua; y, **Panorama de la Lectura:** Logro de la Lectura, Nivel de Comprensión, Tipo de Interacción con el Texto y Relación con Otras Habilidades del Idioma.

Entre los hallazgos a partir de la **Madurez Cognoscitiva del Discente** se encuentran: una edad evolutiva del discente que se encuentra en su media adolescencia (15 años en adelante, en los seis (6) programas) y que se expande hacia la adultez. Existe una madurez lingüística, que aún cuando como mencionan Barrera y Fraca (1999) el discente pre y universitario, atraviesa un proceso de desarrollo

lingüístico aún no terminado, se infiere en perfeccionamiento lo que implica que deben tomarse medidas urgentes para superar las deficiencias que se detectan.

En cuanto a la madurez meta cognitiva, personal y socio personal pragmática (p 1 al 6) no están comprobadas empíricamente en qué estadio se encuentra, sin embargo, se presume que están también en proceso y que afortunadamente son educables. Esto se muestra como punto a favor de la corriente constructivista que trasciende el concepto rígido de etapa evolutiva para confiar el desarrollo a la educación. Afirma Clemente (1996) que las posibilidades de aprendizaje en esta corriente se comprenden en un contexto personal más amplio, en función de las motivaciones del sujeto, sus hipótesis y expectativas, metas personales, su plan de vida y, de las posibilidades que le ofrece su entorno físico y, sobretodo, sociocultural. Esto abre la puerta a admitir que el conocimiento se incrementa a lo largo de la vida adulta aunque en distintas áreas de las académicas como son el ámbito laboral donde se desenvuelve o el de las relaciones interpersonales.

Se encontró en cuanto al **Perfil de Competencias del Docente** como dimensión psico-sociolingüística que posee competencias académicas, didácticas y especializadas en los seis programas. El docente es multi-competente pues su vocación lo compromete a la atención y dedicación a los otros además de instruirlos. Esta es una carga exigente llena de responsabilidades que de una forma u otra le muestra al otro a través de su proceder y de su verbo constructivo nuevas formas y estilos de vida en el compartir que establece con sus discentes, si hay un buen rapport. Los análisis de programas muestran que la actuación exitosa del discente está en concordancia con la resolución de la actividad y el grado de perfección que le exige el docente. (P3, P4 y P5. "Aplicar eficazmente las técnica del uso del diccionario.../ aplicar correctamente los conocimientos adquiridos.")

Las competencias de los docentes encontradas en los programas son coherentes con dos de los tres atributos o competencias que Torre de la Zermeño (2007) señala brevemente:

- a) *Científica*: Es experto en la asignatura, asimismo conoce y cuestiona el pensamiento docente espontáneo y adquiere conocimientos relacionados con el aprendizaje de las ciencias.
- b) *Didáctica*: Tiene aptitud o suficiencia para transmitir conocimientos; domina las técnicas y métodos de enseñanza habitual, prepara actividades, dirige el trabajo de los discentes, evalúa adecuadamente y, finalmente, utiliza la investigación e innovación en el campo.
- c) *Competencia Psicológica*: Está apto, posee aptitud para captar los sentimientos del otro y sabe tratarlos; además vincula esa capacidad, por medio de: lectura de obras de reconocida validez, procura intercambios con colegas, realiza ejercicio constante de observación de los discentes y emplea la reflexión en el examen pedagógico personal.

En cuanto a la **Participación en el Aprendizaje**, se pudo encontrar que los programas 1 y 2 perfilan el aprendizaje como un proceso autónomo y activo; los programas 3, 4 y 5 lo muestran como proceso activo-pasivo; y, el programa 6, como autónomo y activo. La calidad de participación en el aprendizaje parte de la consideración docente en relación con el nivel de participación y responsabilidad del discente frente a las actividades encomendadas. Se puede deducir que la participación se da en continuum de menor a mayor participación y que, básicamente, hay tres niveles principales.

Un nivel de participación pasiva, uno de participación activa y uno autónomo. En el primero de ellos se puede visualizar al discente como receptor, en palabras, de Freire un discente en una educación bancaria que parte de la relación discente-pasivo/docente-manipulador propia del conductismo. El segundo está más inclinado hacia la participación más dinámica pero poco comprometida y parte de la relación discente-autónomo/discente-espectador característico del enfoque piagetiano. Y un tercer nivel, donde el compromiso es asumido por el discente teniendo un grado de responsabilidad consciente en su propio aprendizaje que parte de una posición

intermedia de relación horizontal docente/discente orientada hacia la autonomía, como característica del constructivismo.

En el campus virtual de la Maestría en Desarrollo Pedagógico de México se encuentra una lectura sobre el aprendizaje participativo donde mencionan rasgos generales que el aprendizaje activo es equiparado con el participativo y el auto dirigido en el que los discentes juegan un papel activo y dinámico, se involucran personalmente, toman la iniciativa, piensan, actúan, opinan, analizan, eligen, deciden, entre otras acciones. Su palabra y su postura personal son importantes y tomadas en cuenta. Ellos buscan por su cuenta y amplían y realizan los trabajos de acuerdo con sus intereses, valores y capacidades. En el aprendizaje pasivo, por el contrario, el discente está más bien receptivo, como esponja, pendiente de las indicaciones. Hace lo que se le dice, cumple con lo que se le ordena, repite y memoriza lo que se le pide. Su actividad se restringe a lo que otros le señalan.

En la dimensión **Ruta del Aprendizaje**, se observó que las rutas tomadas por los docentes en cuanto a la transmisión del contenido programático fueron similares. Coinciden en que los 6 programas parten de la morfo-sintaxis y procuran alcanzar un estado de capacitación y conocimiento.

Los programas difieren ligeramente en cuanto a los sub sistemas de la lengua: de la morfo-sintaxis a la semántica (P1 y 2); de la morfo-sintaxis a una tímida pragmática discursiva (p 3, 4 y 5): y; de la morfo-sintaxis a la pragmática o lingüística textual (p 6).

Es de resaltar que la tendencia más avanzada y actual a nivel mundial se orienta más a la explotación del texto puesto que el aprendizaje basado en el texto permite la observación y análisis de:

1. La estructura y características fundamentales de textos descriptivos, narrativos, argumentativos, instruccionales, entre otros.
2. El estudio contextualizado de las clases de palabras y elementos de cohesión entre frases y oraciones.
3. El vocabulario entendido como conjunto de palabras interrelacionadas, también contextualizadas y pertenecientes a campos semánticos.

4. Los contenidos conceptuales en su relación dinámica con otros contenidos, pues, como se sabe, el texto es también portador de cultura.

La ruta del aprendizaje observada en los programas es racional, metódica y con sentido lógico ya que es necesario empezar por dotar al discente del sistema lingüístico y discursivo del sistema de la lengua inglesa, de allí que se parta siempre del sistema morfo-sintáctico para avanzar a otros sub sistemas de la lengua a medida que vaya avanzando el aprendizaje lector y la comprensión lectora en Lengua Extranjera.

La sub dimensión **Luces del Lenguaje** se ramifica en dos aspectos: Género de Lenguaje e Interlengua.

Género del Lenguaje, en este particular hay poco que decir, sólo que cada programa de Inglés va dirigido a solventar las necesidades lingüísticas y sociales propias de cada grupo de discentes que tiene un docente según su especialidad o profesión. Los programas no mencionan si se trabaja con textos con lenguaje de diverso de uso social. Se observa que los programas tienen un carácter más del tipo psico-lingüístico que socio-lingüístico, más orientado al modelo cognitivo y discursivo del aprendizaje.

Interlengua: No se declara si se trabaja con aspectos de transferencia como elemento esencial en la interlengua, ni cómo prevenir la fosilización. En los programas 1, 2, 3, 4 y 5 aparece que se: Devela el error, pero no es flexible, no se permite; (p 6) Devela el error, se aprende de él y es flexible y dinámico. Esto revela rigidez instruccional de parte de los docentes que se dejan llevar por los impulsos y el deseo de mostrar y sentirse dueños del saber. Sin embargo, los docentes en Inglés Instrumental basados en la falta de tiempo y en suplir la falta de dedicación de los discentes procuran no desaprovechar los momentos de corrección aun cuando la literatura establece que no se debe corregir inmediatamente.

Los errores son un aspecto natural en el aprendizaje de un idioma sea la lengua materna o una Lengua Extranjera. En una LE es importante hacer correcciones ante los errores cometidos por los discentes sobre todo si estos tienen que ver con el

uso formal o informal de una expresión o con generalización o transferencia de una regla gramatical de un idioma a otro o si es un hecho notorio y repetitivo en el grupo de clases. En particular, Lightbown y Spada (1997) sostienen que la corrección excesiva puede tener efectos negativos en la motivación pero llaman la atención en cuanto a que los docentes son responsables en proporcionar una instrucción basada en la forma y la corrección en circunstancias específicas y sugieren no desdeñar la realimentación efectiva que puedan brindar los pares a sus compañeros de grupo.

Abordar la motivación en Inglés Instrumental es un aspecto delicado por cuanto ésta es asignatura obligatoria en la Universidad y no deja espacio a no tomarla por decisión propia –asignatura electiva- pero también es cierto que al estar dirigida a la lectura y comprensión lectora con un tiempo y un espacio limitados en el pensum académico no deja más que optimizar los tiempos y aprovechar la instrucción y la corrección.

Por otro lado, la sub dimensión **Panorama de la Lectura** se presenta en cuatro vertientes: Logro de la Lectura, Nivel de Comprensión (Perkins), Tipo de Interacción con el Texto y Relación con otras Habilidades.

En relación con el **Logro de la Lectura**, se observó que los seis programas van de lo simple a lo complejo en orden creciente y cíclico. Los programas 1 y 2 enfatizan el aspecto cognitivo de habilidades y los programas 3, 4 y 5 enfatizan los aspectos cognitivo de habilidades y discursivo en tanto que el programa 6 enfatiza lo discursivo y constructivo.

El logro de la lectura y su comprensión supone una actuación de la persona en diversos niveles de procesamiento que implican, en parte, el aspecto psico-lingüístico o cognitivo y una combinación de conocimiento del mundo físico y social como parte de la sociolingüística. Este conocimiento es parte de la competencia comunicativa que comprende una serie diversa de competencias: enciclopédica, textual, estilística y gramatical. Pero también implica poseer unas estrategias para uso de conocimientos previos, de inferencias y auto regular la interpretación, de allí la complejidad y dificultad en alcanzar la meta. González Nieto (2001), citando a Sánchez, M., sugiere enseñar puntualmente las palabras, las preposiciones, los párrafos conectores y los

esquemas parciales del texto combinándolos con la práctica de la lectura global, de forma que las actividades no hagan perder la visión de conjunto de la actividad lectora.

El hecho es que no se debe hacer un procesamiento de forma jerárquica, pues el procesamiento en la realidad no se da de ese modo, ya que todos los niveles interactúan constantemente entre sí. No hay que estancarse en integrar proposiciones. Se debe hacer sobre la progresión temática del texto que es donde la mayoría de los programas estudiados declara permanecer. De allí que en este sentido es deseable alcanzar la interrelación global hasta el punto de entender las metas e intenciones de los textos en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos.... como logro de las metas de lectura.

Referente al **Nivel de Comprensión** que propone Perkins (1998), cabe destacar que los programas estudiados se quedan en el nivel de conocimiento puesto que las actividades ejecutadas por los discentes son reproductivas: repetición, paráfrasis, ejecución de procedimientos de rutina, entre otras, no son labores de comprensión.

Los niveles restantes son descritos por el autor de la siguiente manera:

- (a). En el nivel de resolución de problemas las tareas correspondientes son un tipo de actividad de comprensión: la resolución de problemas en el sentido clásico. La educación convencional provee mucha práctica pero muy poca instrucción directa de los conocimientos relacionados con la resolución de problemas. Se puede decir que se resuelven casos sencillos más ligados a lo operacional.
- (b). En el nivel epistémico el conocimiento y la práctica son referentes a la generación de justificación y explicación en una asignatura, fomentar la opinión crítica.
- (c). En el nivel de investigación el conocimiento y la práctica se refieren al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la asignatura, plantear hipótesis nuevas, cuestionar supuestos.

Es indispensable tomar una postura innovadora en cuanto al aprovechamiento máximo del Inglés Instrumental y/o Técnico al proponerse alcanzar los niveles de

comprensión planteados por Perkins para hacer que esta provea un verdadero conocimiento útil. La comprensión, en opinión del autor va más allá de la posesión. La persona que entiende es capaz de ir más allá de la información suministrada parafraseando a Jerome Bruner. En otras palabras es un estado de capacitación, es decir, ser capaces de hacer algo con el conocimiento o la información adquirida que se materializan a partir de actividades de comprensión.

Referente al **Tipo de Interacción con el Texto**, cabe decir que en Inglés Instrumental, se interactúa con un tipo de texto formal académico cuyas características de género lo llevan a ser altamente estructurado. Alega Cairney (2002), que los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, priman diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector por lo tanto hay que establecer claramente la procedencia del texto para que los discentes se sientan más seguros al abordarlo. Es importante advertir a los discentes del tipo de lecturas, del origen de las fuentes a ser estudiadas y del propósito lector ante los textos que se le presentan como insumo para enfrentar la lectura del texto con una actitud positiva.

Esta actitud le permite al docente, a la vez, apoyarse en la tesis de proporcionar materiales auténticos al igual que a la exposición abundante y viva del lenguaje. Este tipo de orientación es esencial si se quiere tener discentes autónomos porque como aducen Lightbown y Spada (1997) restringirlos a una exposición paso a paso extiende su dependencia con el docente, y no le permite usar sus mecanismos de aprendizaje interno.

Relación con otras Habilidades. En esta sub división lo encontrado fue: en los programas 1 y 2: la lectura mejora la comunicación oral y escrita, el funcionamiento grupal y la oratoria con las actividades realizadas; en los programas 3, 4 y 5 la lectura mejora la comunicación escrita y el funcionamiento grupal; y en el programa 6 la lectura mejora la comunicación oral y escrita, el funcionamiento grupal y la oratoria. Hay que destacar que la comunicación oral y escrita se hace en Lengua Materna y no en la LE.

Desde un par o un poco más de tres décadas, se ha visto la tendencia de no trabajar en solitario la lectura y se ha considerado su contraparte productiva, la

escritura. No obstante, la tendencia actual, en opinión de Vez (2001), es hacia propuestas en las que las cuatro habilidades básicas del idioma se exhiban naturalmente como oportunidades de *práctica* a partir de actividades que permiten hacer cosas con la Lengua Extranjera objeto de aprendizaje, es aquí donde se ve la importancia de la aplicación de lo aprendido. El aprendizaje lingüístico tiene así mejores garantías para convertirse en *funcional* y *significativo*. Una razón para desarrollarlas en conjunto es el equilibrio de conjunto de la lengua pues no puede pensarse la LE como una acumulación de unidades de contenido, sino como un sistema de comunicación construido globalmente y cuya complejidad y potencial comunicativo se incrementan de forma gradual.

Cuadro 12
Triangulación de información de los programas de Inglés de las universidades estudiadas bajo el rótulo Psico-sociolingüístico.

PSICO-SOCIOLINGÜÍSTICO			
Dimensiones emergentes	ULV PROGRAMAS 1 Y 2	IUDI PROGRAMAS 3, 4 Y 5	UDA PROGRAMA 6
Madurez cognoscitiva del discente	Lingüística, meta cognitiva, intelectual personal y socio personal de aproximación pragmática <u>Necesidad social, mundial y científico tecnológica</u> 15 años en adelante post educación media general	Lingüística, cognitiva, intelectual personal y socio personal de aproximación pragmática 15 años en adelante post educación media general	Lingüística, meta cognitiva, intelectual personal y socio personal de aproximación pragmática 15 años en adelante post educación media general
Perfil de competencias del docente	académico, didáctico y técnico especializado	académico, didáctico y técnico especializado	académico, didáctico y técnico especializado
Género del lenguaje	Técnico médico	Técnico en administración y en electrónica	Técnico en odontología
Interlengua	Devela el error pero no es flexible, no se permite	Devela el error pero no es flexible, no se permite	Devela el error y <u>se aprende de él, es flexible y dinámico</u>
Logro de la lectura	Cognitivo de habilidades de lo simple a lo complejo en orden creciente y cíclico	Cognitivo de habilidades y <u>discursivo</u> de lo simple a lo complejo en orden creciente y cíclico	Cognitivo de habilidades, <u>discursivo y constructivo</u> de lo simple a lo complejo en orden creciente y cíclico
Rol del aprendizaje	Autónomo y activo	Activo-pasivo	Autónomo y activo
Nivel de comprensión (según Perkins)	Nivel básico: de contenido	Nivel básico: de contenido	Nivel básico: de contenido
Ruta de aprendizaje	De la morfosintaxis a la semántica Estado de capacitación y conocimiento	De la morfosintaxis a tímida <u>pragmática discursiva</u> Estado de capacitación y conocimiento	De la morfosintaxis a la <u>pragmática textual</u> Estado de capacitación y conocimiento
Tipo de interacción con el texto	Para la profundización y uso de la lengua inglesa formal, énfasis en la jerga médica	Para la profundización y uso de la lengua inglesa formal.	Para la profundización y uso de la lengua inglesa formal estándar
Relación con otras habilidades	Mejora la comunicación oral y escrita, el funcionamiento grupal y la oratoria	Mejora la comunicación escrita y el funcionamiento	Mejora la comunicación oral y escrita, el funcionamiento grupal y la oratoria

*Doble subrayado los aspectos diferentes

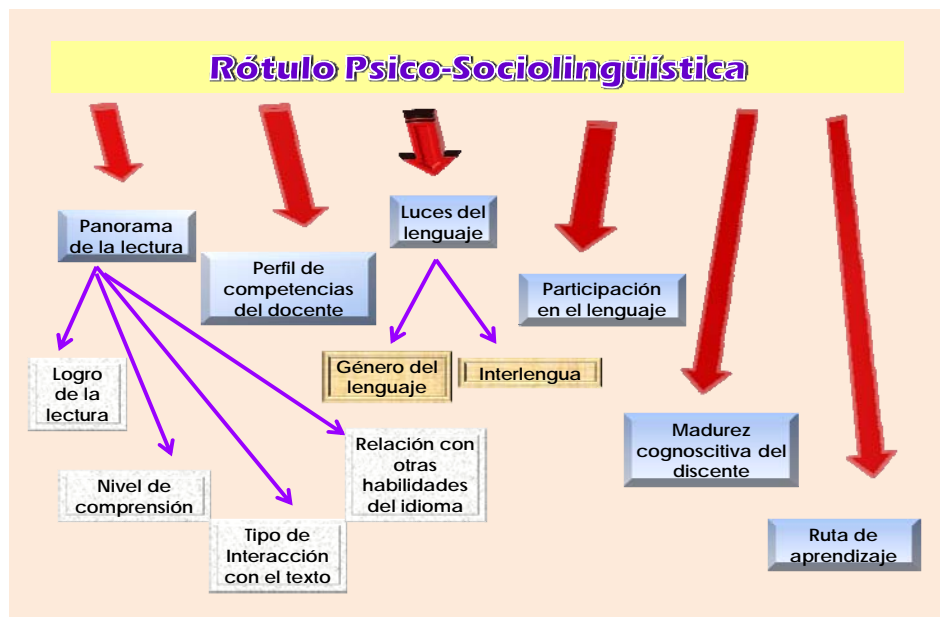


Gráfico 7

Dimensiones y sub dimensiones del Rótulo Psico-sociolingüístico.

(3) Muestra de la Triangulación, Gráficos de los Rótulos Emergentes de la Triangulación de los programas de asignatura, discusión y análisis.

Como colofón de este apartado, se presenta a continuación el gráfico resumen interpretativo relacionado con los rótulos, dimensiones y sub dimensiones emergentes de los programas de asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico:

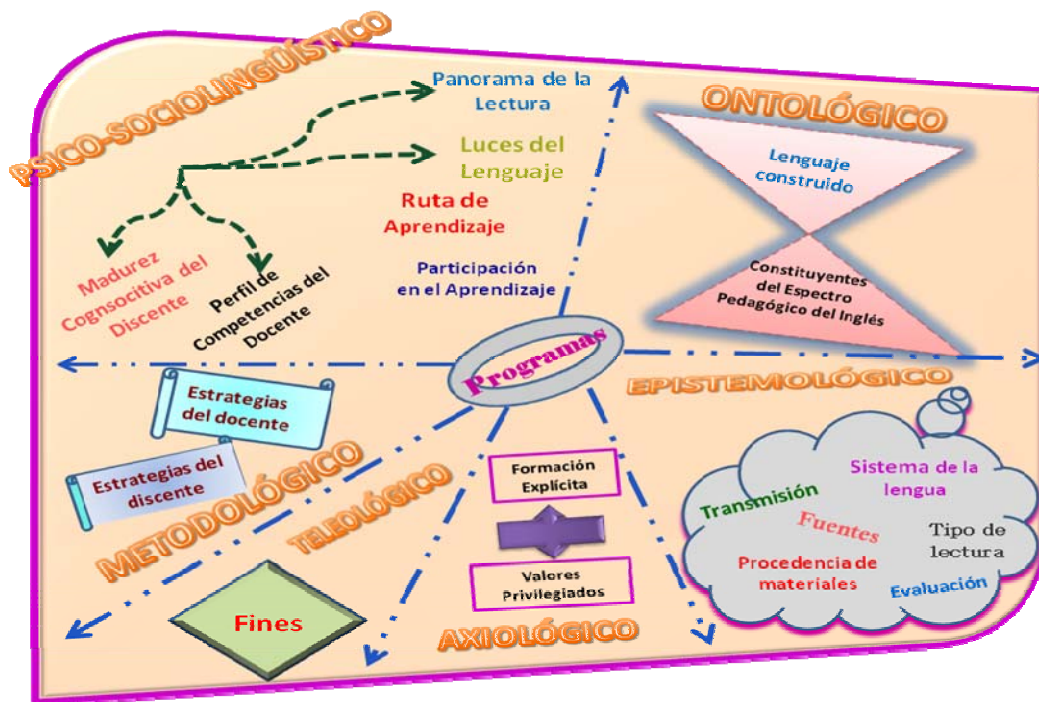


Gráfico 8

Rótulos, dimensiones y sub dimensiones emergentes de los programas de asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico

CAPITULO V

HALLAZGOS MULTICOLORES DE LA PEDAGOGÍA SUBYACENTE DEL INGLÉS INSTRUMENTAL

En el presente estudio de naturaleza cualitativa de corte fenomenológico-hermenéutico, la producción de conocimiento tuvo su origen en las construcciones sociales a partir de los textos y los contextos: (1) de primer orden con los relatos profesionales de los docentes de cuatro instituciones universitarias y la observación no participante, y (2) de segundo orden con el estudio de programas de asignatura, cuya información al ser interpretadas hermenéuticamente por mí como instrumento de esta investigación permitieron co-construir los sentidos y significados atribuidos por los sujetos de investigación a las concepciones pedagógicas de lectura y del aprendizaje del Inglés Instrumental en estudios universitarios.

La identificación de rasgos coincidentes entre las narraciones de los actores sociales permitió la conformación de rótulos, dimensiones y sub dimensiones, las cuales constituyen denominaciones genéricas de carácter inacabado e idiográfico.

La selección de los rótulos, dimensiones y sub dimensiones más relevantes, a juicio de la investigadora, da paso a los hallazgos multicolores, los cuales se circunscriben al caso específico tratado y cuya aplicación como cuerpo teórico de conocimientos han de estar en función de generar una oferta pedagógica, teórica-académica, específica y sustantiva del Inglés Instrumental.

A continuación presento algunos hallazgos emergentes en esta investigación, en concordancia con los objetivos planteados:

Del primer objetivo: Conocer las concepciones pedagógicas de lectura y de aprendizaje de los docentes de Inglés Instrumental.

- 1) De los relatos profesionales: (a) Preconcepciones Rutilantes del Inglés Instrumental; (b) Experiencias Multicolor sobre el Inglés Instrumental; (c) Visos de Formación; (d) Destellos Valorativos sobre Comprensión Lectora y Aprendizaje; (e) Chispas de Estrategias Creativas; (f) Principios Fulgentes de Evaluación.
- 2) De las observaciones de clase no participantes: (a) Color en el Aprendizaje Lector; (b) Matices sobre la Lectura; (c) Comprensión Lectora Fusión de Saberes y Conocimientos más allá de la Traducción; (d) Creatividad: Oxigenación Docente como Práctica Pedagógica; (e) No es Error, es Aprendizaje Polivalente y Reconstruido.

Del segundo objetivo: Conocer las concepciones pedagógicas de lectura y de aprendizaje de los programas de asignatura de Inglés Instrumental. Se obtuvieron los siguientes rótulos, dimensiones y sub dimensiones.

- (1) Del **Rótulo Ontológico**, las dimensiones: **Lenguaje Construido**, - sub dimensiones: Descripción del Idioma, de la Función del Idioma y del Tipo o Género de Lenguaje- ; y, **Constituyentes del Espectro Pedagógico del Inglés**– sub dimensiones - Naturaleza del Programa, Formación, Concepción del Aprendizaje, Interrelación Docente/Discente y Trabajo Docente- .
- (2) Del **Rótulo Epistemológico**, las dimensiones: **Sistema de la Lengua, Transmisión, Tipo de Lectura, Fuentes, Procedencia de Materiales de Estudio y Evaluación para que se dé el vínculo Sujeto-Objeto.**
- (3) Del **Rótulo Metodológico**, las dimensiones, **Estrategias Docentes Iluminadoras** del sendero pedagógico y la segunda, vinculadas con las **Estrategias Discentes.**
- (4) Del **Rótulo Axiológico**, las dimensiones: **Formación Explícita** de valores y **Valores Privilegiados.**

- (5) Del **Rótulo Teleológico**: la dimensión Fines.
- (6) Del **Rótulo Psico-sociolingüística**, las dimensiones: **Madurez Cognoscitiva del Discente, Perfil de Competencias del Docente, Participación en el Aprendizaje y Ruta de Aprendizaje**. Además, se obtuvieron las dimensiones **Luces del Lenguaje** subdividida en: **Género del Lenguaje e Interlengua**; y, **Panorama de la Lectura**: Logro de la Lectura, Nivel de Comprensión, Tipo de Interacción con el Texto y Relación con Otras Habilidades del Idioma.

En el caso que nos ocupa, de la riqueza de información obtenida sólo se desentrañarán algunos hallazgos de: las sub dimensiones Formación y Concepción del Aprendizaje de la dimensión Constituyentes del Espectro Pedagógico del Inglés del Rótulo Ontológico; las dimensiones Transmisión y Evaluación del Rótulo Epistemológico; y finalmente, la sub dimensión Interlengua de la dimensión Luces del Lenguaje, las sub dimensiones logro de la lectura y nivel de comprensión lectora de la dimensión Panorama de la Lectura del Rótulo Psico-sociolingüístico.

En cuanto a los Relatos Profesionales

Las concepciones pedagógicas de aprendizaje y de lectura no son mencionadas como tales por los docentes en ningún momento, su carácter tácito obliga a transparentarlas desde los elementos que las pudiesen conformar. En este sentido, se intentó un acercamiento a ellas desde los que fueron apareciendo de manera espontánea en el transcurso de la investigación como resultado de la aplicación de las técnicas de recolección y análisis de la información.

Sin embargo, se presentarán los hallazgos multicolores puntuales de las interpretaciones de los rótulos y dimensiones anteriores en atención al tercer objetivo

de la investigación. Esto obedece a que, a juicio de quien investiga, los aspectos seleccionados son los que lucen más estrechamente conectados con las concepciones pedagógicas y de aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera. De acuerdo con estos argumentos se muestran las interpretaciones como sigue:

Luce indispensable para las tres universidades estudiadas el carácter de concepción de aprendizaje general encaminada hacia la cognitiva en el Inglés Instrumental, debido a que el aprendizaje de un idioma ajeno amerita un esfuerzo intelectual y creativo consciente del discente. La concepción de aprendizaje de la lectura predominante es la de desarrollo de habilidades combinándola con una que otra fase de la concepción interactiva.

Los docentes que relataron sus experiencias profesionales coinciden en tomar en cuenta el nivel previo de Inglés de educación media general pero no asumen del todo ese nivel como conocimientos de entrada, pues ellos mismos han experimentado los distintos problemas que se presentan o han conocido de boca de sus discentes las situaciones negativas vividas. Uno de los aspectos que si pareciera tomarse en consideración es el del manejo eficiente del diccionario bilingüe que debería ser dominado pero no es así, ya que los discentes no reciben una enseñanza explícita en este sentido, más bien tienen conocimientos incipientes o escasa o ninguna práctica.

También se toma en cuenta el aspecto conocimiento de términos gramaticales y su reconocimiento. Los docentes enfatizan y recuerdan a sus educandos que estos aspectos lo debían haber dominado en Castellano o por lo menos debían haberlos deducido de su Lengua Materna para luego hacer la transferencia al Inglés.

La gran mayoría de los docentes desconoce o no dirige su formación hacia la satisfacción del perfil de egreso de sus discentes aspectos que es considerado esencial dado el carácter instrumental de la asignatura. Este perfil como meta educativa planteada por la institución persigue, entre otras cosas, satisfacer una demanda de sociedad que requiere de una persona integral que contribuya no solamente al aparato económico productivo de la Nación, sino también al sostén de la convivencia justa y armónica como elementos distintivos de los sistemas democráticos.

Se debería comenzar la preparación en el Inglés desde la educación básica. Para lograr esto, como tarea primordial, es menester *educar el pensamiento y la sensibilidad* como constituyentes adicionales a las cuatro destrezas de los idiomas (Vez, 2001) desde los primeros años de escolaridad. Hecho de este modo les permite a los discentes comunicarse sin inhibiciones dada su naturaleza espontánea y al docente le hace más fácil el entrenamiento de sus procesos psico-afectivos y de socialización con una actitud abierta a lo diverso.

Esta socialización se logra más rápidamente involucrando el aspecto cultural del que habla el paradigma ecológico contextual. Esto implica un compromiso por el reconocimiento y la valoración del bagaje cultural del discente, por el respeto a la cultura foránea y un compromiso por la igualdad de oportunidades, por la interacción y el intercambio social. Términos estos, que conducen a la interculturalidad.

Se pudo comprobar que definitivamente enseñar el Inglés Instrumental y/o Técnico amerita del docente una preparación teórica, didáctica, metodológica y psicosociolingüística diferente y especial de la preparación para enseñar el Inglés denominado Inglés General, lo que la mayoría de los docentes denomina Inglés comunicativo, para comunicarse verbalmente. El lenguaje en ingeniería, por ejemplo, se expresa de manera distinta por ser una jerga específica. Es un lenguaje técnico, es la aplicación de los saberes teóricos de la ciencia, por lo tanto es Inglés Técnico que amerita una preparación extraordinaria del docente.

Gamero (2001) refiere que la traducción técnico-científica (o científico-técnica) “siempre se ha considerado una unidad” (p.26). Sabemos que los técnicos escriben para cumplir con requisitos legales (patente, manual de instrucciones) o para publicitar sus productos y se hace en el ámbito de la industria. Es ciencia aplicada a diferencia de los textos científicos donde prevalecen la argumentación y la descripción. En los textos técnicos dominan la exhortación y la descripción. De allí que su abordaje pedagógico debería ser diferente. Pero siendo específicos, esto lleva de modo general a ubicar lo científico-teórico en el denominado Inglés Instrumental.

La nomenclatura de la UNESCO delimita bajo los códigos 31 y 33 los campos de la técnica independientemente su grado de especialización y bajo otros

epígrafes la traducción científica. No obstante, en el ámbito académico su tratamiento es indiferente puesto que se incluyen materiales de estudio teórico y de aplicación a la vez, lo que conduce a tener una línea borrosa de distinción y las asignaturas pueden adoptar una u otra denominación entre lo Instrumental y lo Técnico. A veces el nombre adoptado en un curriculum particular se maneja de manera indistinta.

No hay que desdeñar el uso de traductores informáticos o electrónicos. La inmediatez y el factor tiempo son demandas sociales e individuales de los discentes universitarios cibernéticos e hiperactivos del momento presente y son también aspectos que la educación y más la pedagogía del siglo XXI debe satisfacer, y configurar una pedagogía eficaz sería una medida reveladora que contribuya a la eficacia y a la eficiencia. Pero, no hay que olvidar que para lograr el mayor beneficio, hay que diseñar estrategias que orienten al discente a resolver los problemas morfo-sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos del lenguaje inconexo y descontextualizado que surge con el uso de estas ayudas, para lo cual, se necesita del meta-análisis consciente de la lógica de la Lengua Extranjera y la interpretación cultural contextual.

Si la creatividad se caracteriza por ser novedosa y estimulante ante los ojos de los discentes, el docente debe valerse de los avances en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación en esta era digital-tecnológica. Sólo basta buscar la manera más provechosa en la puesta en práctica de modo que el docente y los discentes comprendan el texto escrito y puedan usar la información contenida en él de manera expedita.

Hay que aprender a leer en Inglés como Lengua Extranjera no sólo aprender fórmulas gramaticales por años. La competencia lectora supone un cúmulo de habilidades que trascienden lo lingüístico para llegar a niveles discursivos que ameritan la participación activa del lector. Esta competencia como actividad del pensamiento y como proceso constructivo de sentidos y significados desde el ser, se proyectan en vías de comprensión en el convivir diario. Con esta perspectiva en mente, hay que tratar el desarrollo lector desde su complejidad para satisfacer los propósitos sociales para los que ameritamos utilizarlo.

Los discentes no reconocen el valor de aprendizaje de una evaluación sólo consideran el grado en que fueron medidos. Los docentes por su parte, se preocupan en medir y no en proporcionar las ayudas necesarias para que se produzca el aprendizaje, no re direccionan sus estrategias lo que se traduce como falta de reflexión de su pedagogía y desgano en buscar actualizarse o re encantar su labor, en palabras de Torre de la y Moraes (2005).

Los discentes venezolanos sólo necesitan leer en Inglés más que hablarlo. Es allí donde se deben concentrar los mayores esfuerzos docentes. Mientras más rápido se comience a desarrollar desde los procesos del pensamiento, más capacitados para la convivencia serán.

Tanto los discentes como los docentes muchas veces no ven el valor trascendente de una clase de Inglés donde además de aprender un idioma, se tienen oportunidades valiosas para crecer como personas, ciudadanos y profesionales integrales con el beneficio adicional de otra cultura que les hace más y mejores ciudadanos, si ellos mismos no se permiten esa libertad. Arroyo (1998) comenta que no podemos pensar la enseñanza al margen de la cultura y/o culturas del contexto en la que se desenvuelve. Por lo tanto, es responsabilidad del docente de idiomas convencerse y convencer a los discentes del enriquecimiento y desarrollo personal a través del conocimiento de otro idioma.

Señala la UNESCO, refiere CHZ en su relato profesional, que el problema del analfabetismo funcional- en Español y en Inglés, en cuanto a la lectura y la comprensión lectora, no es solamente un problema de Venezuela ni de los países mal llamados sub desarrollados, es un problema mundial. Se cree que es un problema mundial, quizás debido a la complejidad de su aprendizaje y el hecho de que implica de una gran fuerza de voluntad para enfrentarla.

La descripción e identificación gramatical como actividad por sí sola no lleva a la lectura ni a la comprensión lectora. Es cierto que se debe comenzar por ellas pero deben complementarse con las demás sub-destrezas lectoras para llegar a la lecto-comprensión.

En los relatos se observa la importancia que le conceden los docentes al uso de las estrategias creativas. La percepción que se tiene va más allá de concebir y compartir una actividad. Éstas van ligadas indiscutiblemente con el factor afectivo y ameno del ambiente de clase y siempre se ven asociadas con el juego, el placer, la relajación, las interrelaciones personales y la flexibilidad docente. Se constata que implica mayor trabajo intelectual y estratégico del docente en planificarlas y también del docente en su puesta en práctica pero también es cierto que al alejarse de la exigencia cognoscitiva rígida con ellas motiva a una mayor participación.

Alude Torre de la (1997) que el profesor que piensa en términos sociales, en el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de su comunidad, ha de incluir en sus objetivos la potenciación de la creatividad ya que la riqueza de un país no está tanto en sus recursos naturales, y aquí pienso en nuestra Venezuela: la bendecida de Dios en recursos, sino en la capacidad innovadora y creativa de las jóvenes generaciones. Pero, así mismo, invita a incluirla en el desarrollo curricular si queremos que esté en el desarrollo profesional y en la realización personal del adulto pues la carencia de estímulos creativos en lo académico difícilmente se recupera en la vida profesional futura.

Se evidenció que las clases son aburridas o poco interesantes ya que se no se respeta ni considera el aspecto de conocimiento individual previo del idioma homogeneizando la enseñanza, ni el ritmo personal de aprendizaje. De allí que las actividades se concentren en subsanar fallas relativas al dominio de la lengua inglesa y a dosificar los contenidos de base morfo-sintáctica y el aprendizaje de la aplicación de técnicas de lectura que no se formaron en Lengua Materna, lo que trae descuido hacia la comprensión lectora en sí, salvo en aquellos casos que de algún modo se guíen y combinen los aspectos antes mencionados hábilmente por el docente consciente, pero esto no es la generalidad.

También se evidenció, que el hecho de no tener claro el propósito de lectura y tampoco lograr entender el sentido del texto leído es un detonante del desinterés del discente y el sentimiento de pérdida de rumbo y tiempo. Pero, quizás la negación del empleo de estrategias y actividades creativas en la asignatura Inglés Instrumental y/o

Técnico por parte del docente sea la mayor causa de insatisfacción y aburrimiento del aprendiz. Esta conducta se debe evitar a toda costa. No hay mejor medio para dotar de enseñanza de valía como la creatividad que energiza la labor del docente y nos hace sentir vivos, ya que como afirman Bohn y Peat (citados por Dabdoub, 2010), la creatividad es una necesidad básica del ser humano. Cada vez que se obstaculiza, el resultado final no es simplemente la ausencia de la creatividad, sino una presencia real de destrucción. Y esta destrucción no es más que la monotonía laboral.

Los docentes están conscientes que evaluar es aprender antes, durante y después del proceso de aprendizaje pero también que está estigmatizada académicamente por no considerarse un elemento del proceso que lleva a mejor y mayor calidad del aprendizaje pero si ésta se presenta a modo de superación de un reto rinde resultados positivos. Frente a esta situación, los docentes tienen el deber de buscar los retos académicos que luzcan más motivantes a los discentes de acuerdo con el perfil de sus grupos de clase de modo que la evaluación no sea una carga más sino una actividad de comunicación divertida y constructiva.

En muchas ocasiones la dependencia del uso del diccionario bilingüe es contraproducente y en otras no, el docente debe propiciar ambas modalidades para potenciar sus clases. El hecho de usar o no el diccionario bilingüe en las evaluaciones sumativas depende de la concepción de aprendizaje de la LE de los docentes y del nivel de precisión exigido a los discentes. A pesar de que cada docente tiene su estilo de transmisión, no debe olvidar que en la clase y en la evaluación debe privar el criterio de uso del idioma sobre la equivalencia idiomática o traducción exacta o literal de una palabra o frase que proporcione este recurso.

Existe la impresión de que aprender es dominar la metodología implementada, la aplicación precisa de lo hecho en clase en una evaluación, el proceso de clase del docente. Pero, ¿hasta dónde es esto beneficioso o contraproducente para lograr el aprendizaje? Si se compara el aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés con un entrenamiento también se debe concienciar de que este no es un entrenamiento temporal, leer y comprender una lectura es parte de una actividad que enfrentamos a

diario con diversos propósitos, por lo tanto, sería un entrenamiento de por vida sea deliberado o no.

Valcárcel y otros citados por Vez (2001) sostienen que la comprensión del nuevo idioma es vital para que ocurra la adquisición. Es decir, no hay comprensión sin adquisición. La producción oral o escrita sólo es el resultado del proceso de aprendizaje más que el resultado de aprender. Para comprender y dar sentido lo que se aprende basta con inducir la necesidad de establecer conexiones entre las informaciones que llegan por distintas vías con la administración didáctica de distintas actividades y estrategias. ...

Se confirmó la preeminencia del eclecticismo pedagógico. Es decir, el beneficio que trae el poder adoptar y adaptar distintos enfoques en la enseñanza bajo una misma orientación pedagógica según la destreza o actividad a enfatizar.

Se reafirmó que los resultados del aprendizaje de la Lengua Extranjera dependían de la estimulación inteligente y variada que daban los docentes para activar los procesos internos de pensamiento de los discentes, y de las estrategias guiadas que ayudaban a construir o a completar las informaciones faltantes en sus esquemas mentales. La realimentación positiva y el elogio continuo del docente además de crear un ambiente relajado hacían que las participaciones de los discentes fueran continuas y menos inhibitoras.

Se desaprovecha el caudal creativo de la aplicación didáctica. Sólo se entrenan las habilidades para reproducir y solucionar ejercicios pero no se aplica lo aprendido en situaciones auténticas de la vida real y en consecuencia no se da cabida al uso creativo del Idioma Inglés. La clase es más prescriptiva que comunicativa, las actividades no incitan al descubrimiento y el docente es el que lleva la voz cantante la mayor parte del tiempo de clase. No hay espacio para el asombro ni el descubrimiento.

Se percibió que el discurso pedagógico negativo del docente es el que desmotiva aún más al discente a comprometerse con la resolución de las tareas en la clase de Inglés. Con respecto al clima de la clase, las reiteradas llamadas de atención de parte del docente influyen aún más en la indisciplina. Por el contrario, cuando el

discurso es más amigable hay mejor disposición al trabajo provechoso y se crea un clima más relajado desde el punto de vista de la empatía y se favorece el lazo psicoafectivo. De manera similar, se descuidan las propuestas didácticas variadas y creativas para motivar al discente.

La corrección inmediata del error resultó ser más efectiva cuando se utilizaba un discurso docente positivo que negativo. El error era más aprovechado cuando el mismo discente se corregía o cuando lo corregía el compañero, más que cuando provenía del docente.

El trabajo en equipo es contraproducente para la disciplina en clase cuando no se planifica adecuadamente o no se complementa, o sencillamente cuando hay grupos que son más rápidos en completar las actividades asignadas que otros.

En cuanto a los Programas de Asignatura

Existe consenso en los programas de asignatura al describir el Inglés como idioma como herramienta para el beneficio lector del discente en la sociedad del S. XXI. Algunos programas son más específicos al considerar que el Inglés es uno de los medios de la élite educada que lo utiliza para expresión de lo pensado y sentido ante el mundo. Algunos programas presentan una visión más abierta y universal y se atreven a calificarlo como dominación y poderío destacando en cierto modo que es tanto elemento trans-culturizador como elemento de comunicación y cohesión social global.

Todos los programas se orientan al trabajo lingüístico de la jerga de especialidad acorde con las necesidades de los discentes. Los docentes declaran adiestrar al discente en el contenido lingüístico básico del idioma e intentan llevarlo a niveles intermedios de competencia comunicativa aunque no haya un grado específico formal, ni criterios precisos de dominio por mediciones estandarizadas, más bien el nivel de competencia está en relación con el propio criterio docente.

También se muestra abstracta e imprecisa la consideración de la traducción, comprensión e interpretación que los docentes admiten desarrollar en los discentes. El sentido que se le concede hace distinciones entre lo que denominan la traducción literal -que se hace por segmentación de las ideas en frases verbales, nominales y preposicionales-. y traducción libre -que parece coincidir con la que utiliza el ajuste idiomático, es decir, se interpreta mejor y adquiere un sentido y expresión más acertada al llevarlo al Castellano- y la traducción técnica -de términos y frases propias de la jerga de especialidad- y toman la oración como unidad semántica. Se desconoce si los autores de los programas toman la traducción con un sentido amplio sólo se menciona el uso y manejo del diccionario para completar la traducción y comprensión.

Ahora bien, surgen las dudas ¿Serán conocer, reconocer y traducir suficientes para llegar a comprender?, ¿está la comprensión inmersa en lo que se denomina traducción literal y traducción libre o llegar a ella es un paso posterior? ¿Traducción incluye la comprensión e interpretación, o sólo se queda en el nivel local de traducción con ajuste idiomático a nivel oracional o se llega al nivel de interpretación discursivo? A estas y otras interrogantes se aspira llegar a dar respuesta, o por lo menos aproximar la respuesta más lógica posible, en esta investigación.

Los programas ven la traducción como un fin y no como un medio. Es indispensable que haya congruencia entre lo establecido en el programa instruccional, la concepción propia de aprendizaje, lectura y comprensión lectora del docente y lo que realmente se hace en el aula de clases. Además, hay que precisar hasta donde se quiere llegar en la maestría del desarrollo de la destreza lectora en la asignatura Inglés como LE.

No se percibe el trabajo a nivel discursivo más bien el gramatical. Siguiendo a Gadamer (2007a), sólo hay comprensión al darse la fusión de horizontes entre el lector y el autor del texto. En este sentido, la traducción libre podría interpretarse como esa fusión de horizontes. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define la traducción libre como: “ la que, siguiendo *el sentido* del texto, se

aparta del original en la elección de lo explicado”, lo que le da prominencia al sentido –semántica- antes que a la –estructura-.

También, DRAE define traducir, en una de sus acepciones como explicar, interpretar. Así, se tiene que esta definición coincide con la idea gadameriana pues para él interpretar es comprender y de esta manera los términos traducir, comprender e interpretar serían equivalentes, sin embargo, el sentido dado por algunos docentes es de grados de profundidad concediendo a la interpretación la supremacía, la comprensión la competencia intermedia y la traducción la toman como traducción literal, quizás, a efectos pedagógicos.

Surge la duda en cuanto a la correspondencia de aprender habilidades y tener un desempeño lector eficiente. Sin embargo, Perkins (1998) menciona en su teoría de la comprensión que para alcanzarla, se debe atravesar por tres niveles: la traducción, la interpretación y la extrapolación de acciones que en estos programas se verían así: traducción, interpretación y aplicación. Estas fases parecieran estar a tono con una teoría de comprensión si la ampliamos y aplicamos a la comprensión lectora, pero para lograr la comprensión en ésta teoría se deben contemplar algunas actividades de constatación como lo son: la ejemplificación, la explicación, la justificación, comparación y contraste, la generalización y la contextualización.

Lo más importante según Perkins (op. cit.) es que se identifica la comprensión a través de las **actividades creativas** en las que los estudiantes "van más allá de la información suministrada", transpolando la traducción de las ideas unidas por textos semánticos de enlace y la competencia estratégica comprensiva del lector al abordar una lectura intensiva.

Las concepciones de aprendizaje dominantes son la conductista y la cognitiva y en pocas ocasiones la constructivista. Conciliar un sincretismo de estas concepciones sería lo más provechoso a sabiendas que en la construcción del conocimiento en educación ellas coexisten y se complementan. Adjetivarlas con la creatividad sería la llama que avivaría el verdadero aprendizaje.

Las relaciones entre docentes y discentes son verticales en su gran mayoría. Es cierto que no todos los docentes están abiertos a este tipo de interrelación pero entre

sus habilidades por mejorar debería moverse hacia la práctica de relaciones de la horizontalidad inter relacional para mantener el equilibrio de poderes más bien de encuentro como se espera en el paradigma ecológico contextual.

Las modalidades de trabajo docente adoptadas varían de un docente a otro corroborando el *estilo* característico de cada cual en sus clases, se va desde el trabajo individual, y el grupal cooperativo en talleres. Estas modalidades son deseables para lograr un ambiente de clase dinámico y creativo. Cada docente debe utilizar la mayor variedad de organización de la clase en diferentes momentos para evitar la monotonía a lo largo del período académico.

Los análisis de programas muestran que la actuación exitosa del discente está en concordancia con la resolución de la actividad y el grado de perfección que le exige el docente. No obstante, debe considerarse la actuación durante el proceso y proporcionar oportunidades para que el discente se destaque en algún momento según su inteligencia predominante, en consonancia con las ocho inteligencias y media que plantea Gardner (en Ferreyra y Pedrazzi, 2007), y su estilo de aprendizaje. Esto potencia el interés e incrementa la cantidad de tiempo y espacio de dedicación hacia la asignatura.

Desde los puntos de vista de los rótulos epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico de los programas de asignatura, éstos están conformados de modos similares con apenas ligeras variaciones en su conformación. En una reconstrucción de los programas, solamente habría que subsanar algunas fallas, complementar los puntos débiles e incorporar los aspectos no contemplados para hacer de ellos una carta de navegación más precisa y completa en cuanto al logro de los objetivos. Igualmente, habría que revisar y complementar los programas de asignatura por competencias que se están redactando en los actuales momentos en los ámbitos universitarios.

No existe consenso en cuanto a la consideración del logro de la lectura y nivel de comprensión a ser alcanzado por los discentes. Los docentes no tienen criterios cualitativos para ubicar el nivel de la competencia comunicativa de los discentes. Vale decir que toman ambiguamente el término *dominio de la lingüística básica del*

idioma Inglés o la gramática básica, ¿Cuál es el contenido básico o elemental para dominar lectura en Inglés Instrumental?, ¿Qué es lo básico para comprender en LE Inglés?

Se puede mencionar que algunos autores se atreven a decir que lo básico para leer con comprensión en un idioma extranjero es reconocer –que esté en capacidad de interpretar el significado adecuado de un vocablo cuando aparezca en un texto- el significado de un mínimo de 2000 palabras –en Ciencias de la Salud- en las etapas iniciales, según Carvallo de y Silva (2001). Esto sería muy difícil de determinar a ciencia cierta aun cuando las mencionadas autoras señalan que ellas seleccionaron contenido técnico básico de las Ciencias de la Salud. Sin embargo, persiste la duda en la determinación de lo básico.

Por otra parte, existen pruebas estandarizadas muy conocidas para medir el dominio del idioma como lo son:

- (a) el IELTS – (International English Language Testing System) Sistema de evaluación del Inglés Internacional,
- (b) el TOEIC – (Test of English for International Communication) la Prueba de Inglés como Comunicación Internacional,
- (c) el TOEFL – (Test of English as a Foreign Language) la Prueba del Inglés como Lengua Extranjera,
- (d) el TSE – (Test of Spoken English) la prueba del Inglés hablado y;
- (e) el WE – (Test of Written English) que son administrados en los Estados Unidos
- (f) para culminar con el ALTE (Association of Language Testers in Europe) la Asociación de examinadores del Idioma en Europa, entre otros que presentan criterios preestablecidos para ubicar en cuanto a competencia comunicativa el logro de quien la presenta.

Las primeras combinan aspectos cuantitativos y cualitativos de valoración y en el último se puede encontrar un aspecto cualitativo medido por letras y donde se considera cualitativamente la habilidad idiomática general del aprendiz. Podrían

revisarse a fondo los criterios más relevantes propuestos por ellos y a partir de esta batería de exámenes estandarizados del Inglés, se podrían redactar los principios que se correspondan con la evaluación en nuestro contexto monolingüe español de uso del Inglés como Lengua Extranjera.

También se puede mencionar que Kabalen y Sánchez (1997) identifican tres niveles de lectura cualitativos haciendo hincapié en los procesos cognitivos del lector a) nivel literal, obtenida de la información explícita en el texto y que abarca los procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación (donde aparecen ciertos juicios de valor), b) un nivel inferencial que incluye: decodificación, inferencia, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, adquisición de conocimiento, discernimiento e interpretación temáticas; y por último, c) el nivel analógico-crítico propiamente dicho, en el que hay interpretación de analogías y juicios de valor.

Cabría preguntarse entonces, si se sigue en su defecto este tipo de clasificación jerárquico, si lo básico se corresponde con el nivel literal que mencionan estos autores. Si esto es así, hay una confusión de niveles puesto que al analizar los programas de asignatura se pudo constatar que tres de los seis programas se inclinan hacia los dos primeros niveles de lectura cualitativos cognitivos mencionados por Kabalen y Sánchez (op. cit.) aún cuando éstos no lo declaran explícitamente.

No se deja entrever en los programas estudiados muchos aspectos que lleven a considerar la diversidad pues se concentran mayoritariamente en lo colectivo y no en el desarrollo individual. Salvo las excepciones donde toman en cuenta el desarrollo de los valores como elemento esencial para el crecimiento personal.

El siguiente apartado se corresponde con el cuarto objetivo de la investigación: integrar las concepciones de lectura y de aprendizaje para la comprensión lectora del Inglés Instrumental en estudios universitarios. Esta integración sólo permite ver desde un modo general, abstracto y esquemático las concepciones percibidas a través de las técnicas empleadas. En este sentido:

a). En lo teórico-práctico disciplinar se mencionan brevemente la organización de los saberes en Inglés Instrumental y/o Técnico y cómo se forma al discente venezolano.

b). En lo epistemológico se esbozan de manera sucinta las teorías psicológicas y de aprendizaje que se siguen en la clase de Inglés Instrumental y/o Técnico y cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en general.

c). En el aspecto de la técnica, metodología, se delinear de forma global los enfoques, métodos y prácticas didácticas que se consideran recurrentes en el Inglés Instrumental y/o Técnico venezolano.

Cuadro 13

**INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA IRISADA DEL INGLÉS INSTRUMENTAL
ASPECTOS RELEVANTES DE LA INTEGRACIÓN DE FUENTES**

	Teórico-Práctico		Epistemológico			De la Técnica	
Técnica	APRENDIZAJE	CURRÍCULO	FILOSOFÍA EDUCATIVA	CONOCIMIENTO	FUNC. SOC. Y SABERES	ENSEÑANZA	METODOLOGÍA / DIDÁCTICA
P R O G R A M A M A D E A S I G N A T U R A	+ centrado en la lengua que en la comprensión	Contenidos jerarquizados y graduados	Conductismo cognitivismo	Asociacionista va de lo simple a lo complejo intermedio	Lograr los objetivos	Transmite contenidos lingüísticos y técnicas de lectura	Método Gramática Traducción
	Conductismo discente pasivo	adaptado a los discentes					estímulo del trabajo individual y cooperativo
A S I G N A T U R A	aprender es lograr cambios observables y medibles	planificación racional	Conductismo cognitivismo	Asociacionista va de lo simple a lo complejo intermedio	Lograr los objetivos	prácticas dirigidas	Evaluación tradicional-sumativa formal
	rigidez	técnico de intervención didáctica educativa					medio para lograr leer
O B S E R V A C I O N	+ centrado en la lengua que en la comprensión	Contenidos graduados de recuperación cíclica	Conductismo cognitivismo	Asociacionista va de lo simple a lo complejo intermedio	Lograr los objetivos	Transmite contenidos lingüísticos y técnicas de lectura	estímulo del trabajo individual y cooperativo
	Conductismo Cognitivismo Constructivismo	adaptado a los discentes					estímulo del trabajo individual y cooperativo
NO	cambios observables y medibles	técnico de intervención didáctica educativa	Conductismo cognitivismo	Asociacionista va de lo simple a lo complejo intermedio	Lograr los objetivos	prácticas dirigidas	Evaluación tradicional
	rigidez					+disciplinar que integral y humanística	

P A R T.	participación				Saber observa do en algunos casos		sumativa formal en algunos casos diagnóstica se evalúa el producto no hay auto, co ni hetero evaluación
	R E L A T O S	Centrados en la lengua y la comprensión	Contenidos graduados de recuperación cíclica		Asociacionista	Lograr los objetivo s	
Cognitivismo		adaptado a los discentes	Conductis mo	va de lo simple a lo complejo intermedio	éfnasis en el proceso y el resultad o	Transmite contenidos lingüísticos y técnicas de lectura	mayor estímulo del trabajo individual y cooperativo
P O F E S I O A L E S	Participativo	técnico de intervención didáctica educativa y particular	Cognitivis mo	medio para lograr leer y comprender		prácticas dirigidas	Evaluación tradicional sumativa formal
	Aprender es lograr cambios observables y medibles rigidez		Constructi vismo incipiente		Saber conside rado en algunos casos	+disciplinar que integral y humanística	en algunos casos diagnóstica se evalúa el producto no hay auto, co ni hetero evaluación
Técnica	APRENDIZAJE	CURRÍCULO	FILOSOFÍA EDUCATIVA	CONOCIMIENTO	FUNC. SOC. Y SABERES	ENSEÑANZA	METODOLOGIA / DIDÁCTICA
	Teórico- práctico			Epistemo- lógico		De la	Técnica

Por último y a modo de cierre del capítulo, culmino con la representación gráfica sintética proveniente de los rótulos, dimensiones y sub dimensiones y de la

integración irisada más relevantes de las fuentes estudiadas que emergieron del estudio como reconstrucción de la realidad del Inglés Instrumental y/o Técnico en el ámbito universitario venezolano y que permitirán servir de sustento para la lecto-hermenegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios como ofrecimiento académico no exhaustivo, más bien sustantivo y apenas en sus primeros pasos de construcción el cual será desarrollado en el próximo capítulo.

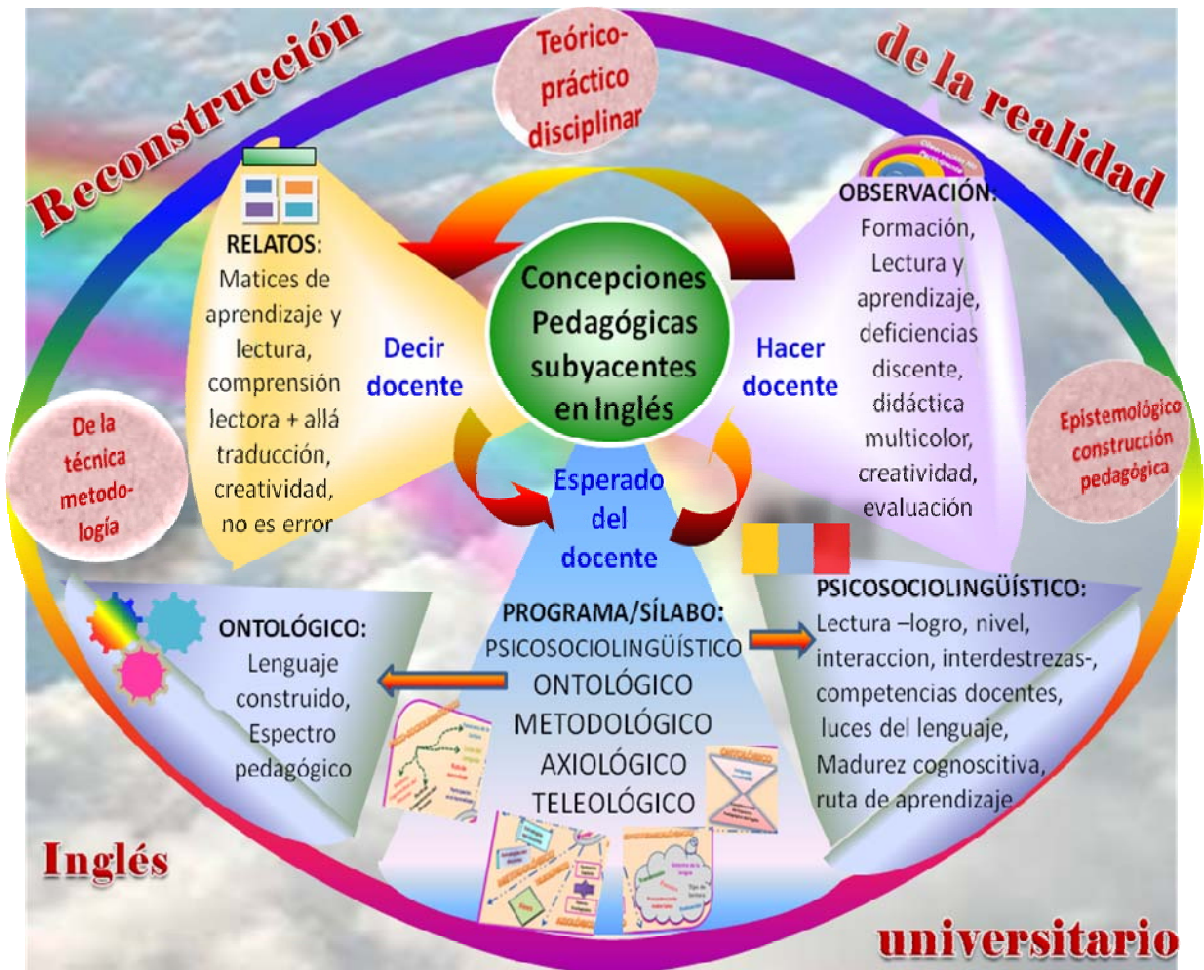


Gráfico 9

Rótulos, dimensiones y sub dimensiones de la Reconstrucción de la Realidad del Inglés Universitario venezolano.

Esta representación muestra un esfuerzo por ampliar y al mismo tiempo situar la mirada acerca del aprendizaje del Inglés, la lectura y la comprensión lectora en LE

en un sitio de suma importancia y mantenernos siempre en actitud alerta, un vivir a modo de pregunta, que nos interpela y nos invita a seguir pensando cómo es y cómo sería mejor el aprender una Lengua Extranjera.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES LECTO-HERMEGÓGICAS RUTILANTES DEL INGLÉS INSTRUMENTAL EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

Una concepción pedagógica es una idea, proyecto o plan formativo intencional y sistemático que implica un carácter filosófico ontológico, epistemológico, teleológico, axiológico, de refinación didáctico-curricular (metodológico), y en cuanto a aprendizaje de una Lengua Extranjera, es esencial la base psico-sociolingüística en su sentido científico disciplinar además de las aportaciones de saberes propios fruto de la experiencia docente y muchas veces de la investigación.

Las concepciones pedagógicas sirven de norte flexible a una concepción más integradora, viable y creativa de una disciplina académica considerando que el aprendizaje es relativo, a decir de Torre de la y Moraes (2005) “no existe una correspondencia directa entre enseñanza y aprendizaje”. (p. 55) No todos avanzamos al mismo ritmo, aprendemos de maneras distintas y tampoco comprendemos en la misma medida, apenas si absorbemos partes de lo que fuimos expuestos y nos interesa aprender. Todas estas acciones son el resultado de procesos cognitivos de implicación discente y de tiempo y prácticas continuas para su dominio con la ayuda de los recursos incluido el docente.

La concepción de aprendizaje en general está encaminada hacia la conductista y la cognitiva, debido a que el aprendizaje de un idioma ajeno amerita un esfuerzo intelectual y creativo consciente del discente.

La implicación pedagógica en el desarrollo curricular debe ser que el desarrollo de la comprensión lectora como tal en LE “es un proceso largo y complejo. “No existen atajos para convertirse en buen lector en Lenguas Extranjeras” (Grabe,

2009) y la rigidez en espacio y tiempo curricular en nuestras universidades no permiten un mayor desarrollo, sólo queda espacio para ser creativos con el fin de sobreponerse a esto en una perspectiva más orientada al aprendizaje de la lectura que al desarrollo de las destrezas y que a la lingüística en sí, ya que las últimas no han conducido a resultados más halagadores.

El Inglés Instrumental y/o Técnico que se dicta en las universidades e institutos universitarios venezolanos, no posee una concepción pedagógica que lleve a feliz término el aprendizaje lector eficiente en Lengua Extranjera como pregona. Los educadores están conscientes que abordar la lectura en un idioma extranjero en lo académico-profesional es un proceso de aprendizaje complejo que requiere la instrucción formal, deliberada y paciente que no termina al final del período académico. Este aprendizaje formó y forma parte perenne en su propia experiencia de aprendizaje, y con estas mismas consideraciones debe tratar de desarrollarla en sus discentes.

Los discentes no sólo aprenden cosas que no les enseñamos, igual que no aprenden todas las que les enseñamos sino que su forma de interpretar es válidamente diferente y propia ya que el aprendizaje es socialmente construido. Generalmente, se presenta una disputa entre las rutas para enseñar que no siempre son coincidentes con las de aprender pero es necesario de algún modo favorecer un tipo de interacción en el aula con unos materiales de ayuda y una brújula de creatividad que propicie la aparición de rutas de aprendizaje singulares además de hacer confluír, en algún punto unas y otras vías a través de procesos de negociación para que haya aprendizaje construido.

La concepción de lectura en Lengua Extranjera Inglés impartida en la asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico no ha cambiado mucho desde sus inicios. La concepción predominante es la de desarrollo de habilidades combinándola con una que otra fase de la concepción interactiva de la lectura, encaminadas por el método gramática traducción.

No es aprender vocabulario solamente, ni técnicas de lectura, y tampoco es el resultado de aplicar estrategias o actividades novedosas en aislamiento, el aprendizaje

de la lectura en Lengua Extranjera constituye el conjunto de esto y aún más, ésta involucra el aprendizaje comprometido del manejo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones lingüística, gramatical, discursiva, social y estratégica, incluyendo el conocimiento disciplinar del mundo académico institucional.

Este particular ha sido también percibido por otros profesores de Inglés preocupados por mejorar el aprendizaje lector en general y, en el caso que atañe, el aprendizaje lector del Inglés como Lengua Extranjera. Vale la pena mencionar en este punto la observación diciente de Zapata citado por Indave (2010) que ratifica estos argumentos, quien afirma que:

Muchas veces, en el curso de Inglés Instrumental se apunta en direcciones diferentes sin lograr un resultado efectivo. Algunos profesores, como mi persona, intentan desarrollar la destreza lectora, otros se enfocan en el aprendizaje de patrones gramaticales, otros enseñan vocabulario, otros incluso se atreven a enseñar a traducir, y así sucesivamente. No existe una coordinación que funja como faro guía y lleve ese barco por un rumbo fijo y a un solo puerto.

Se espera que este esfuerzo inquisitivo permita iniciar un movimiento colectivo, ascendente y reproductivo hacia ese faro guía, una concepción pedagógica disciplinar más comprehensiva, más contextual, más realista y más creativa para beneficio de los discentes a nuestro cargo. Y como una chispa que abre el debate fructífero entre los formadores de futuros formadores y la puesta en práctica revitalizada de éstos últimos.

En esta época de avances tecnológicos y de herramientas virtuales y del uso de internet se deben considerar los traductores que proporcionan estos medios como herramienta auxiliar en la clase de Inglés Instrumental en los mismos términos en que consideramos al diccionario bilingüe y como alternativa dirigida a atender más al aspecto de significado discursivo y a la lectura y comprensión en sí que a la forma lingüística del idioma Inglés.

En muchas ocasiones la dependencia del uso del diccionario bilingüe es contraproducente y en otras no. Es sumamente valioso echar mano de la inferencia para solventar la falta del recurso auxiliar en distintos circunstancias, el docente debe

propiciar ambas modalidades para potenciar sus clases. Es conveniente tener un diccionario bilingüe a mano, pero también es aconsejable la consulta de uno monolingüe en Inglés en clases o fuera de ellas pues esto mejora la comprensión del uso de palabras y frases específicas en los contextos socio cultural y profesional. Close (1965) confirma el beneficio del uso del diccionario monolingüe y también el de uso científico especialmente para quienes estudian ciencias. Esto denota que el uso de un diccionario de la especialidad del discente es bastante recomendable así como también otro tipo de materiales de consulta para ampliar el panorama comprensivo.

El hecho de usar o no el diccionario bilingüe en las evaluaciones sumativas depende de la concepción de aprendizaje de la LE de los docentes. Sin embargo, la experiencia y la investigación han demostrado que dada la inexperiencia, la carencia de estrategias metacognitivas y el casi nulo contacto de los discentes con la cultura inglesa, proveerles de un examen con glosario *dirigido* elaborado por el docente con ajustes idiomáticos de acepciones culturales de sentido es beneficioso y es de gran ayuda para lograr la comprensión del texto.

Los discentes venezolanos sólo necesitan leer dada su necesidad social real por eso no es necesario entrenarlos estrictamente en otras destrezas del idioma, aun cuando no se descarta como hecho deseable en el caso de tener más horas académicas en los pensa de estudio universitarios, su énfasis ha de ser en aprender a leer en Lengua Extranjera.

Tanto los docentes como los discentes han de acostumbrarse a contar con una clase de Inglés donde no sólo se aprende la LE sino también a comunicarnos, compartir y crecer como personas. El idioma como medio de comunicación debe permitir la auto-expresión creativa del ser y el crecer en una nueva forma de ver y valorar el mundo que no se logra sin el necesario compartir y el consenso social entre los más avanzados en el conocimiento y aquellos que están en el camino constructor. Dice Torre de la (2000), es la comunicación, en su sentido más amplio, la que nos humaniza.

El problema del analfabetismo funcional no es solamente un problema de Venezuela ni de los países mal llamados sub desarrollados, es un problema mundial

que debe mover a los docentes a buscar soluciones creativas ya que las alternativas actuales no han sido del todo exitosas. Como menciona, Zapata en su relato profesional: “Hay que enseñar cómo aprender”.

En una cita de la UNESCO se advierten las elevadas tasas de analfabetismo que padece el venezolano –el 40%-. Sin embargo, un artículo publicado en La iguana de Tinta, un órgano de publicación de la Universidad de Carabobo contrasta con el argumento anterior. En esta publicación se afirma que el venezolano sí lee, pero su lectura es pragmática y funcional.

Entre las actividades lectoras que se mencionan se encuentran: leer libros relacionados con la profesión y con las necesidades lectoras de carácter instrumental tales como materiales de entretenimiento, los mensajes de texto de los celulares, converger en salas de chateo leyendo y escribiendo en internet. De este modo, se demuestra lo importante que es tener presente el propósito de lectura y la libertad de escoger las lecturas de acuerdo con los intereses personales. Esto es, definitivamente, una lección educativa concreta que los docentes tenemos que aprender.

Es interesante que todos los docentes valoramos la creatividad y hemos experimentado la satisfacción de haber vivido algunas experiencias creativas que nos han dejado huella, y otras veces, de haber implementado estrategias y actividades creativas que nos demuestran cómo motivan a la participación del discente y al aprendizaje, aparentemente sin esfuerzo, del objetivo planteado. Pero es triste notar cómo la monotonía, las presiones horarias, catedráticas y de tiempo, institucionales, excesiva carga de trabajo y cansancio físico mental, nos alejen de las prácticas creativas. Hay que recobrar el amor primero, esa entrega y entusiasmo de nuestros primeros años de ejercicio profesional y a atreverse a re encantar la práctica diaria con la creatividad de la mano.

Es preciso aplicar más a menudo estrategias creativas, el pensamiento divergente, el pensamiento inverso (mirar las cosas al revés), para revitalizar la clase de Inglés Instrumental y/o Técnico. El docente debe salir de sí mismo y sus comodidades y adquirir más autonomía en modificar, sustituir, combinar, adaptar, exagerar, minimizar, aumentar o simplemente reordenar su práctica en algo más

enérgico y novedoso, el discente puede estar invitado a contribuir. Es en este sentido que se toma la propuesta de Torre de la (op. cit.) de implementar unas estrategias creativas indirectas en las que se dé la implicación del discente tomando parte activa en la construcción de su conocimiento.

La concepción de aprendizaje del docente de Lengua Extranjera Inglés es variable y toma como punto de referencia la experiencia propia de enseñanza aprendizaje, la de su experiencia laboral, a veces condicionada por presiones institucionales, y por la directriz rígida del curriculum pero esto no quiere decir que el docente se debe atar de pies y manos, en algún punto debe reaccionar a través de la reflexión y el estudio consciente y buscar creativamente alternativas más realistas y productivas. Esta concepción ha de conseguir un punto medio entre estas tensiones para poder permitir al discente avanzar más y mejor en su aprendizaje y al docente oxigenar su labor. Los cambios traen un sabor de triunfo, progreso y satisfacción personales y profesionales invaluable.

El aprendizaje por procesos también involucra las evaluaciones en cada fase, hay que concienciar al discente de esto y hacer más énfasis antes y durante los momentos de clase de manera que en la evaluación formal no se sienta que está en una ocasión de vida o muerte sino en una práctica más. Hasta sería conveniente no revelar que se está en condición de evaluación sino en otra clase. Claro que esto lleva a exigir al discente presenciar obligatoriamente la actividad diaria pero en términos de ambiente afectivo constituye un punto positivo.

El estímulo del empleo de la competencia estratégica consciente y deliberada desde el primer contacto, atendiendo a las estrategias propias de solución de actividades de clases hasta las estrategias que ayudan a solventar problemas de uso comunicativo auténtico que son provocadas por el docente y por la situación social real dada la necesidad de cada persona, tienen más posibilidades de ser aplicadas por el educando durante las prácticas o fuera de clase mientras aprende.

Para tener clases amenas y aprovechables es importante abandonar la tendencia descriptiva del lenguaje por una tendencia más comunicativa, o al menos limitarla, es decir, hacer de las actividades áulicas prácticas interactivas de aplicación

verdadera y necesaria para la vida académica, en otras palabras es, considerar intereses verdaderamente indispensables para sobrevivir, para hacer, decir y significar en una comunicación real. Es esencial implicar todas las capacidades de los discentes de modo que con la ayuda de la creatividad se puedan formar integralmente y no sólo en el ámbito cognitivo, sino en el afectivo. En palabras de Torre de la (2000) “En todo impacto hay algo emocional...Los cambios más profundos, duraderos y consistentes son los que provienen por impacto”. Aprender de manera profunda entonces, amerita que en las clases haya elementos de impacto para llegar a producirse.

Los resultados del aprendizaje de la Lengua Extranjera dependerán de la estimulación de los procesos internos en las oportunidades que los docentes presenten a los discentes o motiven a buscar, y de las estrategias que van desde las propias de solución de actividades de clases hasta las estratégicas que ayudan a solventar problemas de uso comunicativo auténtico siendo provocados por el docente o por el ambiente y son aplicados por el educando en las prácticas en o fuera de clase mientras aprende.

Concentrarnos en el propósito de la lectura, el para qué leo esto, es la clave para incentivar al discente y dirigir los esfuerzos a construir los sentidos y significados desde el texto más que resolver ejercicios rutinarios. Hay que saber despertar el interés para que el discente comience a aprender.

Lo más fructífero para la clase de Inglés Instrumental es basarse en un sincretismo pedagógico deliberado. Vez (2001) plantea que en la planificación no se trata de desterrar unos criterios organizativos en favor de otros más *novedoso* sino más bien enriquecer y fusionar lo existente con lo nuevo a fin de que a la hora de organizar los contenidos se disponga de elementos de juicio más abundantes y más complejos.

La sola habilidad de aplicación de alguna técnica de lectura no lleva a comprender o a tener un desempeño lector eficiente es necesario complementarla con el conocimiento lingüístico y del nivel discursivo de la Lengua Extranjera con una

destreza metalingüística estratégica para solventar las deficiencias propias para que se produzca el acto lector.

La idea de considerar los términos traducir, comprender e interpretar como competencias separadas, desde el punto de vista semántico, es errado según el Diccionario de la Real Academia Española. Hay autores que manejan la terminología desde lo filológico y lo filosófico de modo parecido a la concepción que nos ofrece DRAE.

Considerar cambiar la concepción de relaciones entre docentes y discentes de verticales a más horizontales sería de gran ayuda para mantener un ambiente de clases más cálido y comprometido y más dirigido a practicar los valores democráticos necesarios para la convivencia ciudadana.

Refiere Torre de la (2000) que hay que dejar hablar al discente, hacerlo protagonista. El más aventajado en el tema es el mejor maestro puesto que posee un lenguaje más plástico, más cercano, menos simbólico y abstracto. También se ha de añadir que en esta era de la información algunos discentes poseen una información privilegiada. Solamente hay que convertir esa información en alimento formativo. Es importante dar la oportunidad de que un discente sea corregido por un compañero o proporcionarle material que le permita aprender a superar sus propias fallas.

Las modalidades de trabajo docente deben ser más variadas para ser más eficaces que eficientes. Éstas se logran si son creativas. Entre las características que deben presentar las estrategias creativas según el parecer de Torre de la (op. cit.) están: a) ser de naturaleza flexible y adaptativa; b) predominio de metodologías indirectas; c) orientadas al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas; d) imaginativas y motivantes; e) fomenta la combinación de materiales e ideas; f) favorece la relación docente/discente; g) atiende a los procesos sin descuidar los resultados; h) incitan a la indagación y el auto aprendizaje e; i) incitan el carácter integrador o la incidencia en la autoevaluación.

Los hallazgos dan cuenta de la nueva perspectiva positiva ante el análisis y corrección de los errores. Como también lo señala la literatura, se encontró que los errores son útiles e incluso necesarios en el aprendizaje de la Lengua Extranjera y

son menos graves y difíciles de corregir “a posteriori” de lo que simplemente parece. Esto demanda del docente dotar de abundante input lingüístico auténtico para que el mismo discente pueda aumentar su aprendizaje por mayor exposición, se haga consciente del mismo y aprenda de él de manera más natural y a su propio ritmo. El error que se debe corregir es el de uso social formal o informal más que el de base morfo-sintáctica desde una gramática pedagógica.

El trabajo en equipo contribuye a que los discentes logren completar las labores más rápido y aprender de la sinergia que se produce pero no prever otras actividades a completar por la rapidez de ciertos grupos más aventajados es otro elemento que coadyuva con la indisciplina.

El trabajo en equipo debe ser planificado de modo que los discentes además de ayudarse a mejorar entre sí establezcan puentes emocionales entre la tarea y su solución. Éste contribuye con la mejora de las destrezas comunicativas, sociales y la práctica democrática. Se debe perseguir que lo planificado sea suficiente para ser resuelto por el discente en el tiempo de clase. Se debe reconocer si algún discente lo culmina en muy poco tiempo para lo cual ya el docente debería tener algún texto que pueda complementar lo anterior o simplemente proporcionar otra práctica que le traiga beneficios al discente. Se debe aplaudir e incluso premiar de alguna manera al discente que finalizo satisfactoriamente por haber culminado la actividad anterior.

La consideración del logro de la lectura y nivel de comprensión a ser alcanzado por los discentes en una LE es muy diversa en cuanto a su precisión. La investigación sólo la percibe de los programas de asignatura al estudiar los niveles de lengua (básico y/o intermedio) que declaran trabajar pero no la comprueba porque en general, algunos docentes no los desarrollan y otros no cuentan con suficiente espacio y tiempo curricular para hacerlo y solamente se logran dar unos pininos en esa dirección. Esto termina siendo una responsabilidad individual a ser cultivada si no se posee o mejorarla si se tenía en cierto modo. Las voces comunes no registradas de los docentes de Inglés siempre comentan que los discentes no aprendieron a leer y menos a comprender el Inglés. No obstante, se puede percibir el logro del discente por el uso

que hace de lo leído, especialmente por el carácter aplicado del conocimiento en circunstancias específicas.

El logro de la lectura en estos términos sigue siendo impreciso a pesar de existir valoraciones como las de Kabalén y Sánchez (1997) en lo cualitativo cognitivo y otras como las europeas basadas en criterios consensuados y delimitados pero o son desconocidas por la mayoría de los docentes o deben elaborarse unas más acordes con la situación del Inglés Instrumental en Venezuela, quizás combinando los dos fundamentos anteriores y dándolos a conocer para su implementación y, para que los docentes puedan tener un lenguaje compartido en cuanto a conceptualización de provecho lector.

Mientras más involucremos a los discentes con tareas que permitan verdadera lectura y comprensión y no traducción, más aprovecharán del mundo que les rodea. Quizás no es cuestión de medición (aunque, no se debería desestimar llegar a un consenso para tener criterios cuantitativos o cualitativos o una combinación de ambos para exigir al discente lo máximo y a los docentes como lectores también) sino, parafraseando a CHZ, uno de los sujetos de la investigación, leer es el verdadero aprendizaje, ante lo que yo expresaría: hay que practicar leer como verdadero aprendizaje, esto como ejercicio tanto de discentes como de docentes puesto que si tengo esa carencia en mí como facilitador difícilmente puedo guiar el proceso en el discente, y no es secreto que ni siquiera, en ocasiones, el educador domina la lectura ni la comprensión lectora en ninguno de los idiomas como una habilidad general, y así lo refieren las investigaciones.

A la luz de lo anterior, parece estéril medir la eficacia docente por su éxito estratégico o modelador lo que deja por fuera su papel de verdadero mediador del aprendizaje lo que incita a pensar un docente diferente. En definitiva el académico actual es un asesor y facilitador del aprendizaje.

Algo similar sucede cuando en la clase de Inglés, particularmente, se evalúa la comprensión lectora. Luce borroso considerar si se evalúa únicamente la aplicación de una estrategia de comprensión lectora o si se evalúa conocimiento lingüístico. En otras palabras, si la respuesta del discente es reflejo de lo que comprendió-aprendió o

es compensación o estrategia propia para poder alcanzar el tope de la demanda académica, es decir, aprobar para pasar la materia. Como lo refiere Cairney (2002) no se enseña al alumno a comprender sino sólo la habilidad para realizar las actividades, y citando a Durkin el mismo autor expresa: sólo se “comprueba hasta qué punto los niños transfieren información de una forma a otra.” (p. 17). Ante esto el reto del docente es avanzar a otro rol hacia la enseñanza de la comprensión lectora.

Brunfit, citado por Vez (2001), refiere que necesitamos diseñar una metodología que permita al aprendiz usar el lenguaje, no pasivamente en relación a la situación que es impuesta por motivaciones o por ideologías que no son propias, sino activamente como producto de las propias necesidades... El modelo de enseñanza que le diga al extranjero que adopte nuestro sistema es poco confiable...e inútil, implica que no puede comunicarse sin adoptar nuestra posición innegociablemente...

Es decir, para comunicarse internacionalmente vía Inglés implica que el docente cambie sus estrategias a una más abarcadora y sobre todo a ambos docentes y discentes, conocer nuestra propia cultura de origen comparándola con la extranjera que adquieren. Es cierto que los profesores de Inglés percibimos como los discentes así como nosotros mismos somos más sensibles y receptivos hacia la propia cultura luego de haber experimentado en cierto grado la lengua cultura y Lenguas Extranjeras en el contexto multicultural, ahora más que nunca en la cultura y necesidades globales compartidas ya que no somos tanto ciudadanos de nuestras propias naciones como del sistema planetario.

Corroborar esta postura Bravo (2012) cuando alega que con una nueva lengua no sólo se aprende a entender el mundo con otras palabras, sino que se accede a más información y puntos de vista. Es un ejercicio de auto estima y humildad para comunicarse sin inhibición. Esto le permite a la persona adaptar su personalidad a un mundo más globalizado.

CAPÍTULO VII

PINTOR QUE PINTAS TU TIERRA,... CON EL PINCEL EXTRANJERO,... LECTO-HERMEGOGÍA ECO-CREATIVA DEL INGLÉS INSTRUMENTAL EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Introducción

A diario los docentes asumimos y hacemos vida la teoría que hemos interiorizado bien sea por la propia consciencia de lo que la teoría enseña o por la experiencia áulica cotidiana. Una teoría como cuerpo organizado de fundamentos para una orientar un accionar pedagógico es siempre deseable, y se torna aún más atrayente la teoría, denominada sustantiva, porque proviene de la investigación. La noción de una teoría perfecta y abarcadora es inexistente pues cada realidad es construida y versionada por quienes la viven y utópico sería pensar que ésta llegase a ser la panacea educativa universal. Sin embargo, la inquietud del intelecto y el corazón siempre andan en búsqueda de más y mejor conglomerado científico pedagógico.

No todo estará dicho en una pedagogía socio emergente de la comprensión lectora sin estar imbuido en elementos del paradigma eco-contextual y la creatividad como fuente nutritiva especialísima. No obstante, existe la necesidad de proponer unas palabras que la aglutinen en un sentido particular. Una palabra no acude solamente a su historia en busca de significado, sino a su autor, a su etimología y a la creatividad del idioma que le da su forma específica respetando el convencionalismo de la lengua en la que se usa. Así surge en este contexto la lecto-hermegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Como proyecto inacabado la episteme de la lecto-hermenegogía es perfectible de acuerdo a las innumerables necesidades educativas. Es decir, esta pedagogía especial o particular es saber, sapiencia, experiencia, filosofía, fenómeno epistemológico complejo, que estudia el Hecho Educativo que se desarrolla en el ámbito escolar, según las exigencias sociales, integrando las dimensiones y necesidades del individuo, el grupo y la cultura.

La incertidumbre es parte de nuestro día a día y no podemos garantizar que lo que sabemos hoy nos servirá para mañana pero sí que lo leído y comprendido pasa a formar parte de nuestra vida y enriquecer nuestra visión con criterio. En la dimensión metodológica el pedagogo se convierte en un administrador del aprendizaje, un profesional que respeta las dimensiones humanas del discente, sus saberes, y que a partir de algunas creencias, experiencias propias e intuiciones, propicia las interacciones intencionadas para incrementar la formación del otro.

Dentro de las pedagogías específicas debería encontrarse la pedagogía del Inglés Instrumental y/o Técnico pero no se descubre en la literatura y los docentes en ejercicio parecieran seguir una pedagogía que apenas es diferenciada en el uso exclusivo de la destreza lectora y su dictado en Lengua Materna, del préstamo que tiene con el Inglés con Propósitos Específicos que es su enfoque base.

Este capítulo presenta a la lecto-hermenegogía eco-creativa en el ámbito universitario como teoría. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se puede afirmar que la lecto-hermenegogía eco-creativa reviste una importancia tal que es necesario el desarrollo de su epistemología en concordancia con la necesidad de formación en la lectura comprensiva en Lengua Extranjera de profesionales de diversas disciplinas en el ámbito universitario.

Esto se deriva de la evidencia que la modalidad actual referente a la implementación de la Comprensión Lectora en LE está carente de sustento, que aunque implícitamente presente, no ha sido suficiente debido a contextos socio institucionales inadecuados que no han permitido la consolidación de una cultura lectora sino más bien lingüística. Por lo tanto, la lecto-hermenegogía eco-creativa procura contribuir a llenar ese vacío.

Estamos frente a una complejización del Hecho Educativo y de la ciencia en general, y que por lo tanto, necesita ser sensibilizado hacia la lecto-comprensión del conocimiento en contextos socioeducativos emergentes y cada vez más inciertos, ya que cada generación necesitará modos pedagógicos diferentes, procesos de formación integral inherentes a las demandas del contexto social, laboral y mundial con intenciones de generar un conocimiento socializado para la supervivencia crítica, democrática, armónica, ética y sabia.

Es por esto que una pedagogía con fines de desarrollo lecto-comprensivo con el aditivo de ser en una Lengua Extranjera, en estos tiempos, se acerca a una conformación de disciplina científica múltiple; la cual necesita indagar permanente y sistemáticamente sobre su objeto de estudio y formar un conjunto de conocimientos actualizados y pertinentes. A este particular se destina la siguiente propuesta teórica.

Justificación

De acuerdo con los resultados de esta investigación, la concepción de lectura en Lengua Extranjera Inglés impartida en la asignatura Inglés Instrumental no ha cambiado mucho desde sus inicios. La concepción de la lectura predominante es la de desarrollo de habilidades combinándola con una que otra fase de la concepción interactiva de la lectura y dirigida por el método gramática traducción. Sin embargo, estamos a la espera del giro copernicano necesario para avanzar de un modo atomístico a uno amplio y holístico, de uno tradicional a uno creativo, constructivo y transformador, de formación matizada por elementos ecológicos y de intercambios intersubjetivos productivos y humanizados, para convertirse en un acto *polinizador* del conocimiento y el saber enmarcados en el cognitivismo y el constructivismo para el logro de los presupuestos anteriores.

Hoy más que nunca se exigen del docente en el ámbito universitario además de conocimientos, habilidades y destrezas. Se espera que tomen el riesgo y sean valientes y que se impulsen con su entusiasmo y amor a hacer de sus discentes mejores seres humanos y ciudadanos más solidarios con los otros para la

supervivencia armónica y también de respeto y cuidado al sistema planetario que habitamos, para adaptarse y trascender en la sociedad actual como lo plantea el enfoque ecológico contextual.

La teoría resulta posiblemente válida para contextos donde se desarrollen los cursos de Inglés Instrumental a nivel universitario en pre-gradados o postgrados, siempre y cuando se adopte su esencia y se complemente con elementos que la pueda enriquecer y se tenga el criterio de mayor beneficio del discente con el respaldo de la creatividad para la innovación.

La teoría propuesta es el resultado del análisis de la literatura especializada, de la información obtenida de los sujetos de investigación y de los documentos estudiados donde se evidencia la necesidad de la construcción teórica pedagógica sobre el aprendizaje de la lectura y la lecto comprensión en Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios con el concurso de la creatividad y el paradigma ecológico contextual.

Fundamentación Teórica

A juicio de la autora, el diálogo establecido entre los hallazgos, la literatura y el capital cultural de la antes mencionada, permitió establecer diversas proposiciones que colorean y matizan una teoría emergente para este siglo XXI., la lecto-hermenegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Dentro de esta perspectiva, la urdimbre teórica del arco iris tiñendo el lienzo sincrético, adaptativo, creativo, innovador, crítico, persistente, de co-creación y producción de nuevos saberes, admite dejar el camino abierto a posibilidades flexibles centradas en más que en una corriente humanista, en una humanizada, más holística-integral, una cognitiva y constructivista más abierta a experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, en Rosa, M. y Sánchez, B., 2005), en la teoría de la comprensión de Perkins (1998), en la creatividad como germen propiciador de desarrollo del conocimiento y en concepciones que parten de la lectura interactiva-transaccional, la formación de la competencia comunicativa en todos sus

componentes, de la lingüística textual y el paradigma ecológico y contextual que como elementos constituyentes, como semillas de polen, se advierten en la conformación única de esta redacción.

El Constructivismo sostiene que el conocimiento se construye, evoluciona y cambia y sirve como regulador de relaciones entre sí y con el entorno. La educación desde el paradigma constructivista concibe al aprendizaje como “aquel que precede al desarrollo” teniendo a la cultura y el entorno como determinantes en todo el proceso, Vygotsky (en Díaz B. y Hernández R., 2010). El aprendizaje y el desarrollo considerados de esta manera van de la mano desde que nace el niño y su fundamento primordial, siguiendo a Vygotsky (op. cit.), es aquel relativo a la mediación social por interacciones, en el cual un compañero más apto o adulto le favorece al discente la interiorización de funciones psicológicas nuevas.

Valerse de un conjunto de capacidades compartidas –conciencia, memoria (de acá que se proponga el acompañamiento), atención e inteligencia- por interiorización y apropiación, las suplementan, de este modo se conforma gradualmente su percepción de mundo y construye paulatinamente su estructura mental; por su parte, el modelo ecológico contextual implica una visión global, holística, compleja e interdependiente; ambas corrientes admiten y comparten los procesos formativos, la autonomía del discente, la formación en valores y las actitudes ecológicas de participación social.

Esto quiere decir que el docente desde estas posturas tiene la labor importante de mediación, de acompañante, a través de la ayuda pedagógica, está comprometido con los procesos y los resultados pero que no debe permitir sino una rigurosidad metódica y controlada que aunque democrático no deja de ser exigente para conseguir un aprendizaje arco iris eficaz. El aprendizaje inducido por el docente en situación académica formal debe incluir actividad –ejercitación-, concepto –conocimiento- y, cultura –contexto.

Un educador de la lengua Inglesa, más que un especialista en idiomas, está consciente que abordar la lectura en un idioma extranjero, en la práctica académica-profesional, florece lentamente como un proceso de aprendizaje complejo y

pluridimensional e independiente de otros procesos cognitivos (envuelto en dos tipos de procesos: los exclusivos de aprendizaje de lenguas y los implicados en el funcionamiento intelectual general) ya que esto formó y forma parte perenne de su propia experiencia de aprendizaje y lo pretende desarrollar en sus discentes y, por ser pluridimensional y minucioso, necesariamente requiere de la instrucción formal deliberada. El docente debe estar totalmente preparado y pedagógicamente dispuesto y comprometido con el desarrollo de las destrezas lectoras en sus discentes. Asimismo, es indispensable que el facilitador considere el carácter social adicional a lo constructivo ya que los idiomas se originan, perduran y subsisten en las necesidades y dinámicas sociales de comunicación, es decir, en factores de tipo psico-sociolingüístico.

Anderson (citado por Vez, 2001), hace referencia a dos tipos de recepción del sistema lingüístico y las operaciones de tipo psicolingüístico: el conocimiento declarativo o proposicional, *sobre* la lengua –en memoria largo plazo y requiere control- más que *de* la lengua y el conocimiento procedimental o procesual, saber cómo hacer algo con la lengua. Estas nociones sirven de alerta al docente puesto que debe considerar que “la enseñanza no se transforma directamente en producción *-en la interlengua-* sino que los discentes construyen su propio conocimiento de modo activo y significativo a través de la activación de los procesos mentales.” (Vez, op. cit.).

Éstos procesos son los que el docente hábil ha de propiciar incesantemente. Se resalta así el carácter constructivo creativo del aprendizaje de un idioma y se ha constatado por la investigación que estos procesos naturales son más poderosos y duraderos que los procesos de aprendizaje que el docente intenta controlar con su práctica. En este sentido, comenta Torre de la (2000) que se ha vinculado restrictivamente el concepto de enseñar al de explicar, pero el aprendizaje no es proporcional al tiempo de explicación sino al tiempo de implicación del discente.

Cabe mencionar que la habilidad docente debe ser prudente en el juicio de valor que hace ante la producción creativa que le lleva al discente a generalizar reglas no siempre aplicables y que impulsa al docente siempre a corregir. Si el docente

considera el error como consustancial al aprendizaje entonces debe, o no ser penalizado, sino más bien orientado o debe dejar la orientación en manos de un compañero más avanzado en el conocimiento del idioma para ser manejado como realimentación ante una insuficiencia, más como sucede en la Lengua Materna sin afectar su disposición a la producción del idioma y su competencia comunicativa general.

Al respecto se pueden considerar las siguientes sugerencias de Briceño (2007) en cuanto al manejo del error así:

- a) Cabe remarcar que más allá de la corrección de una respuesta está la comprensión de la misma, verdadera palanca para el aprendizaje, por ello se debe propiciar la comprensión de un concepto, permitiéndole al participante expresarlo con palabras del propio lenguaje de la asignatura o de su propio léxico.
- b) Proporcionar oportunidades de compartir a través del saber qué y el saber cómo para encontrar una vía de comprensión entre el error y el contenido.
- c) Tomar en cuenta y manejar hábilmente las emociones y sentimientos que surgen y afectan al estudiante que comete el error para evitarle una expectativa hacia el fracaso y mejorar su interés y motivación.
- d) Organizar el análisis del error en forma colaborativa, ya que le permite al estudiante recibir realimentación, refuerzo y apoyo reflexivo.
- e) Proporcionar oportunidades de éxito a todos los participantes, aunque se equivoquen, por cuanto, esto, mejora el rendimiento y la autoestima que, a su vez, repercute en una mayor seguridad y compromiso con el grupo.

Desarrollar el aprendizaje de una Lengua Extranjera, como puede verse, es un arte complejo y exigente, necesita fundamentarse en la comprensión de la naturaleza del lenguaje y la forma en que se adquiere y se desarrolla. Sin embargo, aún cuando el docente no se encuentre totalmente capacitado para la labor en el aula de Inglés Instrumental que se requiere, cuenta con unas directrices generales sólidas que proponen, Hutchinson y Waters (1987) unos de los teóricos más referenciados en

cuanto a enseñanza siguiendo el enfoque Inglés para Fines/Propósitos Específicos (ESP) y que se encuentran sintetizados en el gráfico 2 sobre los principios básicos de la enseñanza del Inglés en ESP. (Ver gráfico 2, p. 50 de este estudio):

Debido a que el discente carece de las destrezas lingüísticas del idioma Inglés y de las formas de pensamiento propias de su disciplina particular. Es inevitable que el docente se mueva entre facilitar lenguaje y facilitar la comprensión del contenido de la especialidad para lo que tiene que hallar equilibrio entre ellas en sus clases y administrar bien el tiempo disponible para desarrollar la comprensión lectora. He aquí el campo de cultivo efervescente de creatividad desde la que el docente debe echar mano para cautivar sus prácticas. La creatividad, estima y acoge al aprendiz y a los procesos formativos como un desafío estético e intelectual que los optimiza.

¿Cómo se incluiría entonces la creatividad? Su inclusión se podría acompañar de los elementos propuestos por diversos autores como: Santibañez, (1989) postula unos objetivos programáticos creativos que implican la elaboración de un todo “original” a partir de una serie de elementos y que trascienden al nivel de “síntesis” de la taxonomía de Bloom (1981), entre ellos están: bosquejar, diseñar, inventar, producir, reorganizar, componer, generar, organizar, proponer, crear, idear, preparar, estructurar. Sinónimos de estos verbos para introducir las actividades correspondientes con estos verbos son: elaborar, representar y resumir; tomando este punto de vista, se motiva la creatividad en las *cartas de navegación* o programas de asignatura.

Por su parte, Torre de la (1997) menciona a la creatividad en su doble vertiente de capacidad y de actitud, y que éstas deberían estar presente como componentes de un proyecto curricular: este autor menciona recoger entre los objetivos aspectos que contribuyen a describir la naturaleza de la creatividad como son: la imaginación, la originalidad, la flexibilidad, la inventiva, el ingenio, la elaboración, la espontaneidad, la sensibilidad, la apertura, la tolerancia, la actitud interrogadora, así como otras habilidades cognoscitivas y sociales. El autor acota que al plantear la creatividad en estos términos no se hace difícil incluirla en la planificación curricular, especialmente si se entiende como capacidad y actitud para

generar ideas y comunicarlas, aspecto que coincide con las metas pretendidas en esta propuesta. Vista la creatividad desde estos elementos, esta visión se muestra coincidente con la propuesta de objetivos creativos de Santibañez, (op. cit.) y puede llevar más fácilmente a, parafraseando a Solé (1992), aprender a leer en Lengua Extranjera para después leer para aprender.

Todas las acciones que lleva a cabo un aprendiz que quiere leer en LE son el resultado de procesos cognitivos de implicación discente total como constructor activo y proactivo. Para la lecto comprensión en una Lengua Extranjera sea en la comunicación formal escrita en el ambiente académico profesional como herramienta o como comunicación oral formal o informal en la vida cotidiana se requiere motivación y práctica.

Para su aprehensión, la práctica lecto comprensiva requiere tiempo, esfuerzo y dedicación, es decir, amor a conocer, en otras palabras, dominar el idioma. Se dice que nadie ama lo que no conoce. No obstante, ese conocer o dominar el idioma no es un mero acto de asimilación de palabras en un orden estricto, detrás de ellas hay un mundo social de convencionalismos y prácticas discursivas que se van adquiriendo progresivamente porque es dinámico y cambiante y está imbuido en intencionalidades sociales de los seres humanos que también son dinámicos y cambiantes. Pero también asumir este dinamismo del idioma debe representar el reto del discente a estar abierto a la adaptación constante pero exige también del docente una rigurosidad metódica y controlada para conseguir un aprendizaje arco iris eficaz.

Se busca superar la disyuntiva entre la necesidad de aprender y la forma de aprender, ésta última con cierto grado de libertad y horizontalidad en las interrelaciones. El discente se muestra como quien debe ser participante interactivo, aprender que su papel no es el de comportarse como un espectador, sino como protagonista, ser copartícipe y co-constructor de conocimientos, esforzarse, hacer y experimentar, reflexionar y equivocarse puesto que se muestra la dinámica que se da entre el docente – discente y discente – discentes - entre sí con el docente de una manera más abierta, esto conduce a pensar en el lector prototípico, ya definido en los referentes teóricos (ver pàg 58). El discente al no estar exento de equivocaciones y

confusiones supera emocionalmente las barreras del aprendizaje ya que estos elementos son parte central del proceso. Saber es la verdadera motivación y es de carácter intrínseco.

Las motivaciones intrínsecas necesarias para el dominio de la Lengua Extranjera deberían ser aspectos provenientes propios del aprendiz pero desde una perspectiva creativa deberían ser habilidades cognitivas y comunicativas, hábitos, actitudes, percepciones y fantasías que se redimensionarán al ser compartidas entre los discentes y los discentes y el docente, y no dejar espacio así al aburrimiento y a la rutina dándole más cabida a las motivaciones extrínsecas para transformarse más rápidamente en las opuestas.

El aprendizaje en la universidad venezolana está estancado en visiones de la edad media en lo didáctico, está más dirigido a la profesionalización que a la humanización y su calidad se encuentra en entredicho. El artículo 145 de la Ley de Universidades considera: “La enseñanza universitaria... estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad.” Se corrobora en este artículo el papel fundamental de la educación superior para su función primordial que es el desarrollo socio personal del discente, es decir, no solamente la información o profesionalización sino más bien la formación que integre las dimensiones del crecimiento de la persona, tanto personal como socialmente para aprender a vivir juntos.

A la luz de lo anterior, esta visión del aprendizaje, claramente reafirma la necesidad insoslayable de suministrar a la sociedad unos egresados con un perfil de persona integral, multidimensional y ecológica que dotada de los atributos mencionados sabe, conoce, y vive con otros en armonía, es decir, que vive en equilibrio consigo misma, con los demás y con la naturaleza, si, en parte, la labor se imparte apropiadamente.

Como complemento del artículo anterior, el Estado Venezolano en la Resolución N° 1484, en su artículo 6 menciona: “El personal docente perteneciente a cada uno de los niveles del sistema educativo tiene el deber de participar, por los menos, en un encuentro anual de educación en valores y Derechos Humanos”. Queda

claro que al hacer esto la ley persigue que los educadores a través de su labor coadyuven a garantizar el pleno desarrollo de ciudadanos aptos para la vida, para el ejercicio de la democracia, el respeto de los Derechos Humanos, el fomento de la cultura y la solidaridad humana.

El Inglés en las aulas universitarias venezolanas es el de una Lengua Extranjera en un ambiente donde se habla español, la cual juega un papel restringido como asignatura adicional en el currículo, como medio para proporcionar acceso al conocimiento general, a la tecnología y la ciencia. La necesidad del aprendiz en el estudio de esta asignatura compite con las demás en el pensum de estudios en términos de tiempo de dedicación y compromiso de aprendizaje y, la cantidad de horas de instrucción suelen ser escasas para el logro de los objetivos planteados.

Según la Enciclopedia General de la Educación (1999, Tomo 3) para Lightbown 15.000 horas (año y medio ininterrumpido aproximadamente en inmersión en el ambiente social compartido) dedica un niño para aprender su lengua materna, si esto es así, alguien que aprende una Lengua Extranjera debe optimizar el tiempo y recursos de aprendizaje superando la cantidad y calidad de porción del idioma a aprender.

Las 16 semanas (a razón de dos a cuatro horas de dedicación semanal: 22 o 64 horas de los programas 1 al 5 estudiados) o las 36 semanas (a razón de 4 horas de dedicación: 144 horas del programa 6) formales de aprendizaje del Inglés académico profesional no son suficientes. Esto, sin considerar lo cinco años de aprendizaje de Inglés de la educación media general que a la mayoría de los discentes es insignificante y sólo los hace recordar que leyeron alguna vez sobre un verbo “to be”, unas pocas fórmulas para saludar y despedirse en ese idioma y que existe el internet, los juegos interactivos y la computación donde las palabras generalmente aparecen en Inglés y son las palabras o frases que usualmente necesitan utilizar para estar a la moda, ser parte y ser aceptado en el ambiente juvenil sociocultural compartido.

Para paliar la situación mencionada previamente el docente debe cambiar su pensamiento pedagógico a uno que dirija su mirada bien, a aspectos diferentes o no contemplados de modo que se superen las brechas entre la realidad, la teoría y la

práctica en nuestro contexto o bien, a complementar de modo diferente su labor, y hacia esto se avanza con esta propuesta. En este sentido, es válido considerar lo que plantea Agüero R. (2010, p. 153) cuando alude que el aprendizaje del Inglés no debe ser requerimiento académico, sino parte de la condición humana que permite el posicionamiento del ser en el marco de la comunicación planetaria.

Si estamos de acuerdo con el planteamiento anterior queda al docente entonces modificar su consideración sobre el discente como persona, como comunicador, como otro que convive, se comunica y necesita construirse y crecer para vivir el mundo que lo rodea y del aprendizaje como co-construcción para interpretar el entorno a partir de los conocimientos previos y cambios en las estructuras mentales de los discentes.

Esta situación lleva al docente a una reflexión y acción diferentes con cariz de mediaciones y consensos en la actuación como intercambios de inter relaciones personales, académicas y profesionales saludables con metas claras tales como: desarrollar la potencialidad y la autonomía del discente, su desarrollo integral, formar mentes críticas y llegar a la construcción significativa. De allí que se pretenda llegar a esta teoría con la confluencia de las visiones de las teorías antes mencionadas quizás tomando en cuenta los aspectos mencionados de la nuevas tecnologías de la información y la comunicación para convivir con otros.

La corriente humanista, la cual tiene como representantes más resaltantes en la década de 1970 a Maslow y Rogers, aboga por el estudio del hombre como en continuo desarrollo que también toma en cuenta el dominio socio-afectivo y de relaciones interpersonales. Ésta ofrece sus bases útiles en esta lecto-hermegogía como posibilidad abierta, real y con semillas de transformación humana, educativa, personal, profesional, espiritual y social ya que se sostiene que el discente es activo, inteligente, reflexivo y co-creador tanto como el docente con el cual comparte su tiempo y espacio académico.

Rojas C. (2007) citando a Hernández, R, resume en siete los postulados del humanismo de la siguiente manera:

1. El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. La totalidad o globalidad incluye: lo intelectual, lo emocional, lo social, lo físico, lo espiritual, lo creativo/intuitivo y lo estético.
2. El ser humano posee un núcleo central estructurador (la persona o el yo) de todos los procesos psicológicos y de su posible interacción.
3. El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización (tendencia actualizante o formativa).
4. El hombre es un ser en un contexto humano, de interrelación.
5. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia.
6. El hombre tiene libertad y facultades para tomar sus propias decisiones. Por lo tanto, es un ente activo y constructor de su propia vida.
7. El hombre es intencional y estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Tal pareciera que estos postulados son suficientes para complementar una teoría pedagógica centrada en el ser humano que es el discente, sin embargo, no es sólo el hombre y sus interrelaciones con otros hombres lo único que importa, por concepciones restringidas como éstas nuestro mundo planetario sufre, de allí que para esta propuesta se considerará, aun cuando se interesa por la promoción de los procesos integrales de la persona en su contexto interpersonal y social debe ampliarse a considerar el sentido de la vida más allá de sí mismo, así como el dominio de los valores en los escenarios socio-educativos.

Esta sería una ampliación de esta corriente como una concepción humanizada del hombre que se solidariza, que cultiva la paz, que tiene conciencia ambiental como bioética hilvanante de la vida y sobre todo reconoce su lugar de par con otros seres vivos y sobre todo que tiene un mundo interior donde mantiene una relación espiritual amorosa con un Ser supremo a él, que le acompaña y le permite colmar gran parte de su vida.

El conocimiento está en permanente desarrollo, como actividad humana constructiva, no solamente desde lo externo – apoyado por los postulados científicos

condensados en libros, diccionarios y materiales provenientes de la internet- sino en conjunción entre lo externo y el conocimiento previo como interno, y cuyos resultados sufren transformaciones en la medida que se está interactuando con otros y con el ambiente. En el ser humano se aprecia actividad mental interpretativa constante.

Los procesos involucrados en el aprendizaje son cualitativos: la asimilación, la acomodación y el equilibrio dados por confrontación con nuevos conocimientos, y los obstáculos cognitivos necesarios donde la actividad mental crítica humana filtra las experiencias del mundo exterior para construir una propia y única realidad que refleja la sabiduría cultural en la cual se utilizan. Por su parte, la transferencia se basa en la efectividad de la estructura del conocimiento ganado para facilitarle el pensamiento y el desempeño en el sistema en el que se use.

Ahora bien, la interpretación social constructivista del aprendizaje propicia la lectura compartida. Desde allí surge una alternativa interesante de aprendizaje pues se puede proponer el aprendizaje por acompañamiento. Este acompañamiento superaría los postulados iniciales de Lancaster, en siglos pasados, los de Dewey y los de la escuela nueva.

Desde la visión constructivista, leer como función psicológica superior, mencionan Díaz Barriga y Hernández R (2010), se adquiere gracias a la asistencia de otros. Se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en prácticas letradas dando posibilidad al desarrollo del pensamiento más allá del tiempo y el espacio inmediatos, y adición, se diversifica en tantas prácticas como sean posibles por la aportación de lo que se desconoce por parte del acompañante para crear nuevos mundos.

Díaz Barriga y Hernández (op. cit.) mencionan la propuesta de Enseñanza Recíproca (ER) propuesta por Brown y Palinscar como “potente, viable y de fácil aplicación para promover una comprensión lectora reflexiva” (p. 265). Esta parece estar a tono con el aprendizaje con acompañante que se propone. En la ER se sugiere un aprendizaje guiado y cooperativo, plantea un contexto de lectura compartida entre

compañeros y la presentan como una aproximación valiosa para su utilización creativa en la práctica de la lectura básicamente inspirada en las ideas de Vygotsky.

A mi modo de ver, para completar una visión con acompañante sólo faltaría la autorregulación de las cuatro estrategias de lectura siguientes: elaboración de predicciones, el auto cuestionamiento, el resumen progresivo y la aclaración de dudas de comprensión. Estas estrategias han demostrado ser las más eficaces en las investigaciones hechas y resultan ser más aprovechables por los discentes. No obstante lo anterior, cabe destacar en este punto la advertencia de Vez (2001) en cuanto a la importancia de tener un norte claro en relación con la enseñanza de un idioma al enfatizar que enseñar bien la lengua, en cualquier nivel, es mucho más que la simple inculcación de las cuatro destrezas: es una manera de educar el intelecto y la sensibilidad *-humanas-* como actividad para la construcción y negociación de significados (p. 321).

Más allá de aprender a leer es aprender a pensar y aprender a pensar es aprender a sentir, a actuar y convivir, a compartir. Es el idioma como socialización y aprendizaje. En un proceso de negociación significativo y respetuoso, se consiguen discentes movidos a la comprensión y producción del idioma en sus ambientes reales.

En cuanto al desarrollo del aprendizaje en la visión de Enseñanza Recíproca tenemos que ella implica:

- a) la organización de pequeños grupos cooperativos,
- b) la orientación de un tutor guía (docente, otro discente aventajado o un adulto con mayor competencia),
- c) segmentación del texto a los que se le aplican las estrategias de comprensión ya mencionadas anteriormente,
- d) tomar turnos rotativos en relación a la lectura individual o colectiva de los segmentos del texto que intentan comprender conjuntamente,
- e) se elaboran preguntas de lo relevante del texto,
- f) durante el intercambio se aclaran dudas con comentarios colectivos sobre el texto si no es entendido por alguno de los miembros del grupo o se dan correctivos por re-alimentación,

g) se elabora un resumen sobre la esencia del fragmento, y por último,

h) se elaboran algunas predicciones relativas a lo que tratará el siguiente fragmento sobre la base de lo previamente leído.

Como colofón de lo anterior, se pudiese complementar la lista con algunos supuestos generales del constructivismo como recomendaciones como los presenta Fuentes (2002) así: (a) recordar la enseñanza indirecta poniendo el acento en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del discente; (b) se debe facilitar la auto-dirección y auto-construcción del aprendizaje; (c) diagnosticar los conocimientos previos, conocer y apoyar la etapa de desarrollo del pensamiento, empezar de lo concreto a lo abstracto, favorecer la contradicción o tematización consciente, promover desequilibrios o conflictos para el desarrollo; (d) enfatizar la identificación del contexto significativo en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas; (e) presentación de la información de formas variadas - esto está en consonancia con lo propuesto por Hutchinson y Waters (1987)-; (f) motivar en torno a construir la comprensión y luego validarla a través de negociaciones sociales; (g) usar estrategias de tareas contextualizadas en el mundo real, pasantías cognitivas, múltiples perspectivas, negociación social (debates, discusión, presentación de evidencias), uso de ejemplos como parte de la vida real, uso de la conciencia reflexiva; y, (h) promover el aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista.

El aprendizaje se vería incompleto en las instituciones de educación superior si estas nociones no se extienden incluso a la consideración de la dimensión evaluativa, como evaluación *formadora*, más que formativa, en palabras de Torre de la y Moraes (2005), ya que, al ésta partir del propio sujeto que aprende tiene asegurada su eficacia como una evaluación constructiva y orientadora. Evaluación, autoevaluación y co evaluación que se dé en la mayor parte del proceso de aprendizaje para que sea más flexible, dinámica y aporte satisfacción duradera y afectiva a los discentes implicados en el aprendizaje.

Incluso, se podría redimensionar la evaluación sumativa individual hacia evaluaciones colectivas ya que éstas últimas serían imprescindibles para dispensar el

andamiaje de conocimientos significativos a ser asumidos por los discentes para aplicarlos en diversos momentos del aprendizaje. Si se pretende que el aprendizaje y la evaluación alcancen niveles de significatividad y relevancia en el proceso que orienta se deben proveer las oportunidades. En consecuencia, se pretende abordar el proceso de aprendizaje de manera creativa construyendo estrategias de intervención pedagógica de manera flexible para evaluar los cambios cognitivos y socio afectivos de manera integral.

Algunas estrategias evaluativas adicionales a considerar, según el constructivismo como las presenta Fuentes (2002), serían: (a) el registro anecdótico, (b) el análisis de errores, (c) pensar en voz alta (*think alouds* en Inglés), (d) cuestionarios de autoevaluación y entrevistas, (e) diarios, y, (f) evaluación de portafolio.

El paradigma ecológico contextual estudia las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y las maneras como responden a ellas los individuos; es decir, utiliza como metáfora básica el escenario de las actitudes y comportamientos del individuo y sus relaciones con el contexto. El modelo de docente es el de técnico-crítico y se convierte en un gestor que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza para desarrollar aprendizajes significativos, contextualizados y centrados en la vida del individuo, cuyo modelo de currículo es abierto y flexible. La evaluación es cualitativa y formativa y se preocupa por investigar las interrelaciones persona-grupo-ambiente (Durán, 1994).

Entre otras bondades de la implementación de este paradigma se encuentran el fomento de los valores fundamentales para la convivencia, la consolidación de los procesos de pensamiento y el logro de la valoración del trabajo. Para Apple (1986) en éste se pretende no ya una asimilación más del conocimiento, sino la transformación de la forma de pensar, sentir y comportarse; para ello, el curriculum se tiene que encaminar también a la crítica y análisis de la sociedad, la cultura, el aula y el centro educativo, para una praxis moral o de mejora.

El enfoque teórico pedagógico cognitivo y constructivista a asumir se orienta a la meta educativa en la cual cada discente acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares teniendo en cuenta su experiencia previa con la finalidad de contribuir a su desarrollo desplegándose hacia experiencias superiores. Otra característica resaltante de esta perspectiva pedagógica estriba en solucionar problemas comunitarios reales (conflictos y disensos) mediante la interacción teórico-práctica mediada por el profesor y las herramientas que ofrece el ambiente de aprendizaje, en opinión de Flórez-Ochoa (2000).

En lo que a la enseñanza de idiomas se refiere, Hanson (1997), establece que este enfoque cognitivo-constructivista está estrechamente relacionado con el lenguaje auténtico bajo la práctica colaborativa. En la colaboración el docente toma un rol activo e interactivo para cumplir una actividad, la cual es el vehículo por excelencia para usar la comunicación auténtica.

El aprendizaje colaborativo implica un aprendizaje basado en tareas, lo cual hace que el aprendizaje se convierta en un evento retante y de florecimiento de la creatividad. Las actividades se pueden realizar individualmente o en grupo, lo importante es la responsabilidad que se despliega en la recolección de información para llevar a feliz término la tarea, así como también en la adquisición y conocimiento de la lengua que se llega a ver como lo que es un instrumento. Estos postulados representan la esencia de esta tendencia pedagógica y sirven de fundamento para la lecto-hermenéutica eco-creativa del Inglés.

Por su parte, el modelo cognitivista del proceso lector es compatible con los principios, que se derivan del modelo ecológico para la intervención intercultural, diversa y multiplural. De allí que también sean considerados los postulados cognitivos en la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de R. Feuerstein (citado en Rosa, M. y Sánchez, B., 2005) la cual representa la interacción discente-medio con unos criterios de mediación a ser tenidos en cuenta por el mediador-docente y simplificados en: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, significado como los tres principales y luego: sentimiento de competencia, regulación

y control del comportamiento, comportamiento del acto del compartir (solidaridad), individualización y diferenciación psicológica, búsqueda, planificación y logro de objetivos, búsqueda de novedad y complejidad o modificación del comportamiento al desafío, conocimiento del ser humano como ser cambiante, mediación de la alternativa optimista y mediación del sentimiento de pertenencia.

A partir de las consideraciones anteriores se podría decir que esta visión pone de manifiesto los aspectos complejos de la vida áulica, la eficacia docente no vista de manera rígida y esclerótica por la transmisión secuencial y lógica de contenidos, el cumplimiento de objetivos del programa y las actividades evaluativas sumativas que tienen carácter clasificatorio y divisorio de competencias individualizadoras del discente y que son impuestas de manera voluntaria y consciente por el marco institucional y/o catedrático.

Habría aprendizaje al: a) interiorizar y apropiarse de las representaciones y procesos, trascender a una aplicación concreta y si se utiliza lo aprendido como lo menciona Perkins (1998) habiendo capacitación. También al superar el conocimiento débil y el pensamiento pobre.

Para que haya capacitación, se deduce debería haber motivación genuina del discente en la aplicación de lo aprendido. Aún cuando la investigación reseña la superioridad ideal de la motivación intrínseca y su repercusión en el ámbito educativo, hay que reconocer en la práctica que no todos los discentes están movidos por el deseo de comunicarse o usar el Inglés para socializar, o por el uso instrumental que se presume con el Inglés Instrumental y/o Técnico y nos hacer contrastar el aprender por autosatisfacción e interés personal, o motivación intrínseca, o, aprender por imposición externa o reconocimiento educativo institucional, o motivación extrínseca. Esto se considera de este modo porque no se toman en cuenta fuerzas contextuales socioculturales que influyen en ella para lograr las metas personales.

Ya que se evidencia que la motivación puede ser múltiple, contradictoria y cambiante en el aula, se deben adoptar estrategias para negociar el aprendizaje de modo que tengan un efecto positivo en el discente. Hay que perseguir el impacto didáctico, el emocional y el de ideas como germen auténtico del aprendizaje

Dotar al discente de herramientas para la negociación también implica moverlos más allá del pensamiento crítico como actividad individual de destrezas y estrategias de razonamiento, a la práctica crítica, que es más dialógica y reflexiva, que los anime a retar al pensamiento en relación con la vida, con sus propios prejuicios y su posicionamiento social e histórico y profesional frente al aprendizaje del Inglés y el papel que éste juega en su vida cotidiana. De otra manera, innecesario sería su dominio y no hay valía de anclaje para la motivación alguna para su adquisición.

El tratamiento pedagógico del discente en cuanto a la diversidad no ha de referirse solamente a tomar en cuenta a personas discapacitadas sino en atención a todos porque cada cual tiene distintas predisposiciones naturales para aprender de una u otra manera. No es un extremismo ciego lo que se ha de tomar en consideración pero si creemos que los aspectos que nos unen como personas son tan importantes como aquellos que nos singularizan, es un equilibrio lo que hay que perseguir.

Sin embargo, la socialización intersubjetiva convergente desde la escolarización ha desviado el interés individual hacia conductas de intolerancia entre las personas, de minusvaloración del otro, de incompreensión al que es distinto, a la no solidaridad y a la competitividad malsana por la malentendida homogeneización de los discentes. Esto solo se revierte dando paso a un pensamiento de singularidad en la diversidad opuesta a la genialidad o a la condición de superdotados intelectuales que se premia en la sociedad actual obviando el reconocimiento de las otras inteligencias que ameritan de creatividad, como postula Gardner. Expresa Torre de la (1997) que:

“el desarrollo de individuos creativos está lejos de la *cría de genios* como si se tratara de máquinas actuantes de manera ciega sin considerar que son personas con muchas potencialidades que hacer acrecentar.... enseñar a pensar, a sentir y a tomar decisiones son los cimientos para construir la creatividad personal” (p. 124)

y considerar que ésta creatividad personal es la que en definitiva ha hecho al mundo funcionar.

Lo esencial en una propuesta pedagógica que considere la diversidad es mantener el marco plural donde se compartan discursos y valores para la convivencia

con las particularidades culturales e identidades propias para ser amplios y abiertos siempre guiados por la frónesis aristotélica o buen juicio en la observación y aplicación social normativa, esto comporta, a su vez, un esfuerzo crítico de sí mismo y del otro, pero también considera el desarrollo de la individualidad como aporte al crecimiento no sólo personal sino social dentro de la sociedad como sistema complejo. El primer paso para solventar tal situación se puede dar por la comunicación intersubjetiva y qué mejor que el dominio de un idioma extranjero para llegar a la comprensión del otro a través del lenguaje.

Por estas razones se cree conveniente seguir el consejo de Canagarajah (2006):

Debemos diseñar currículos y pedagogías de relevancia local. Los materiales deben adaptarse a los valores y a las necesidades de los ambientes diversos con la suficiente complejidad concedida al conocimiento local. Los cambios curriculares no deben involucrar la experticia superior y externa a la comunidad pero deben estar fundamentados en construcciones de conocimiento y de recursos propios. (p. 27)

Igualmente desde el punto de vista didáctico pedagógico, en la clase de idiomas se puede lograr la igualdad y la diversidad equilibradamente por vías curriculares creativas, diferenciadas de acuerdo con el ritmo de cada cual pero equivalentes, por medios compensatorios compartidos entre discentes entre sí y luego con el docente. Pero esto se logra sólo si el docente es congruente con su desempeño y con lo que planifica, con su concepción pedagógica experiencial y con lo que plantea la teoría. Al superar esto se puede conseguir, solamente así se puede lograr un avance significativo y no hay mejor manera que lograrlo con el auxilio de la creatividad.

En torno a la creatividad, Romo citado en Teppa (2006), afirma que ésta comienza por una iluminación interna, que ve o siente el sujeto en su interior, cuando expresa el ¡ajá!, ¡ya lo tengo!, ¡Eureka!; también conocida como el *insight*: es la inspiración creadora, el frenesí mental cuya turbulencia brotará finalmente a la superficie. (p. 63). Teppa relata que los chinos consideran a la inspiración creadora

como la energía primaria, luminosa, fuerte, espiritual y activa. Su imagen es el cielo. Para nosotros sería Dios, origen de la creatividad pura.

Romo en Teppa (op. cit.), argumenta que la creatividad es multifacética, por cuanto posee miles de caras en donde puede estar y en donde se puede desarrollar. Por su parte, Teppa expresa que la creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen que ver con la novedad y valor. Ésta última la compara con las ocho (8) y media inteligencias múltiples de Gardner, (ésta media inteligencia es la que denominó supra-natural o espiritual en Ferreyra y Pedrazzi, 2007), y las complementa con la inteligencia emocional y la tecnológica-digital, por cuanto se puede presentar en variadas combinaciones, como: creatividad intra personal, lógico-matemática, visual-espacial, musical-lingüística, artístico-corporal e inter personal.

Torre de la y Moraes (2005) completan estas afirmaciones sobre lo novedoso e inventivo de la creatividad yendo más allá al presentar a la creatividad en combinaciones mágicas y encantadoras entre el pensamiento y el sentimiento, entre la complejidad y la transdisciplinaridad en un *sentipensar* el mundo de modo polivalente, multisensorial, interactivo, constructivo y trascendental. La meta es desarrollar la creatividad vista desde estos planteamientos que consideran a la persona que aprende en los contextos universitarios. Fusionarla con la ecología contextual sería el principio educativo por excelencia para fertilizarla, en palabras de Teppa (op. cit.) *socializarla* trascendiendo a la acción individual en solitario porque se convertiría en la chispa mimética para otros educadores y permitiría su propagación.

La creatividad siempre supera lo aprendido según los autores citados, trasciende la realidad para generar nuevas decisiones, valores y significados. Nace en el yo pero se proyecta al tú y se evidencia en productos inteligentes y exitosos compartidos, que se convierten en un valor cultural humano y, en última instancia, en beneficios sociales. Por lo tanto, la educación no puede dejarla al albur de los días y las circunstancias como valor pendiente de un eje transversal. Menciona Teppa (op. cit.), que una sociedad que no promueva en los jóvenes la creatividad está destinada a ser dependiente de otras más innovadoras y creativas. De allí que sea urgente fomentar en los discentes el Aprendizaje Creativo, A.C.

Para Teppa (op. cit.) este tipo de aprendizaje previamente mencionado, combina e integra el potencial creativo y las habilidades cognitivas del aprendiz para agilizar y optimizar los propios conceptos, para elaborar el cambio de concepción, el cual debe quedar como un producto innovador y original que proporcionará aportes valiosos desde el punto de vista científico, práctico, tecnológico, social, familiar, cultural, artístico y educativo.

Por otra parte, el A.C. fortalece las cualidades psico afectivas y emocionales del discente, puesto que proporciona valores; lo cual permite que la autoconfianza, seguridad en sí mismo y autoestima se consoliden en la personalidad del aprendiz. Al mismo tiempo, lo transforma en un ser seguro, dinámico, generador de ideas, productor de sus propios saberes y dispuesto a evolucionar, no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal, espiritual y social.

No cabe duda que este tipo de aprendizaje es deseable puesto que se evidencia con el trabajo en equipo una sensibilidad favorable en las interrelaciones personales en la búsqueda de la excelencia de las actividades creativas realizadas. Como redimensión de este tipo de aprendizaje se puede complementar el aprendizaje del nuevo idioma con los aportes concretos de Iglesias (1999), quien asevera que el aprendizaje de la lengua debe basarse...en la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora... con el fin de lograr la comunicación más adecuada tanto en aquello que se dice (contenido) como en el modo en que se dice (forma)... hay que pasar de la clase aula a la clase taller que incentive el diálogo y la participación.

En suma, la fundamentación ontoepistemológica de los postulados centrales de la Lecto-hermenegogía Eco-creativa del Inglés en Estudios Universitarios que se propone aglutina estas conjeturas en un marco creativo, flexible, ecológico y humanizado, y se conforma como sigue:

1.- Aspecto de propósito educativo: Transmisión cultural, de inter mediación del aprendizaje y desarrollo cognitivo, praxiológico (praxis con sentido axiológico), de comprensión, ecológico contextual y democrático en el compartir de saberes.

2.- Aspecto de contenido y su secuenciación: conocimientos de interacción discente-saber-docente con intermediación del pensamiento, creatividad, información, conceptos y competencia comunicativa lectora y secuenciación de contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos. Teoría del Uno. De alfabetización y utilización tecnológica.

3.- Aspecto de estrategias metodológicas: Inter estructurante, dialogada, creativa. Mimetización. Reivindica el papel activo tanto del discente como del docente.

4.- Aspecto de evaluación: Cualitativa constructiva y cuantitativa, integral, objetiva-subjetiva, creativa y de comprensión ecológica contextual donde se privilegian operaciones mentales del tipo inductivo. Autoevaluación, coevaluación y Heteroevaluación.

5.- Aspectos Marco de Creatividad y Ecología Contextual.

Para terminar, se presenta de manera gráfica la fundamentación ontoepistemológica de la propuesta Lecto-hermegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios esbozado a partir de conjunción de los hallazgos y las proposiciones descritas anteriormente y, se deja la siguiente reflexión al lector: Aprender a leer en Inglés Instrumental y/o Técnico es aprender a pensar, a sentir y a actuar mejor.

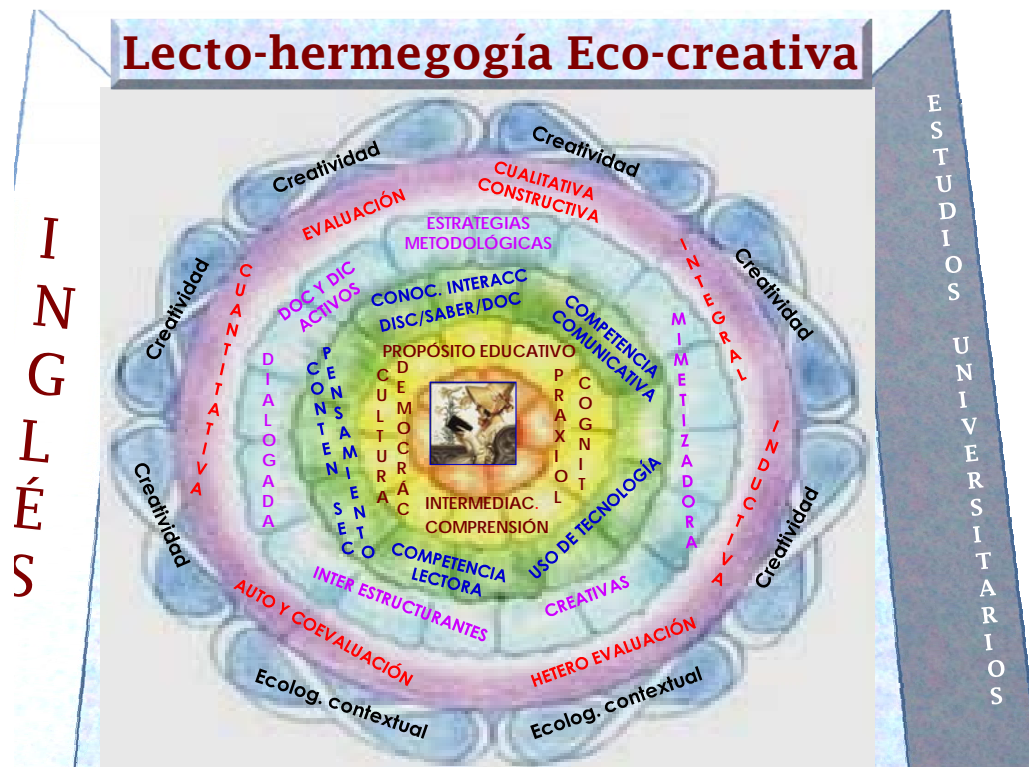


Gráfico 10

Fundamentación ontoepistemológica de la Lecto-hermenegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Referencias

- Abad, A. (2009). *Creatividad y vida plena en tiempos de Internet*. San Pablo. Caracas, Venezuela.
- Antonini, M. (1998). *Reading in Venezuela*. Mimeografiado.
- Adán, E. (2008). *Sustrato Teórico y Metodológico para la enseñanza del Inglés desde una perspectiva creativa y multicultural*. Tesis doctoral no publicada. Tesis de Doctorado Universidad Fermín Toro. Cabudare, Edo. Lara. Venezuela.
- Adán, F. (1977). *Andragogía ciencia de la educación de adultos*. En Adán, F y Faúndez, M. (Comp.), Instituto Internacional de Andragogía INSTIA. *Bases Teóricas de la Andragogía*. (pp. 359-383). UNESR, Publicaciones de la Presidencia, Caracas Reedición INSTIA.
- Agüero R., C. (2010). *Inglés -Habilidades y Estrategias- para propósitos específicos. Un enfoque creativo-multicultural*. Tesis de ascenso no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.
- Aguilar, M. (2011). *Modelo Teórico desde la perspectiva de la creatividad para desarrollar la comprensión lectora del discurso técnico científico escrito en Inglés dentro del contexto académico de la UNEXPO-Barquisimeto*. Tesis Doctoral no publicada. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) convenio UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.
- Amabile, T. (2000). ¿Cómo matar la creatividad? Capítulo 1. En *Creatividad e Innovación*. Harvard Business Review. (p.p. 1-31). España, Deusto, S.A.
- Ander Egg, E. (2010). *Interdisciplinarietà en Educación*. Ediciones Gema C. A. 1era edición. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading. Issues and Strategies*. Newbury House ESL/EFL Teacher Development. (Series Editor) Donald Freeman. A Teacher's Source Book. Heinle y Heinle Publishing. ITP. An International Thomson Publishing Company.
- Apple, M. (1986): *Ideología y curriculum*. Madrid, Akal.
- Aragón D., J. (2005). *La psicología del aprendizaje*. Teoría y práctica. Ediciones San Pablo. 1ª. Reimpresión. Caracas, Venezuela.

- Areba de H, A. y Weber, F. (2000). *La lectura en Inglés para Hispano-Hablantes*. 2da. Edición. Impresos Rápidos C.A. Valencia, Estado Carabobo. Venezuela.
- Arrieta, B. (2006). *English for Students of Mathematics*. Módulos I y II. Colección Textos Universitarios. Universidad del Zulia. Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Arroyo, R. (1998). Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza*. Ediciones Universidad de Salamanca 16, pp. 267-295.
- Ayala Á, R. y Hernández M., A (2003). *El análisis de contenido: el mensaje publicitario y los medios impresos*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.efdeportes.com>. Año 8, 57 – Febrero. [Consulta: 2007, Febrero 27].
- Barrera, L y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. 1era ed. Venezuela.
- Barroeta, M. (2003). *Materiales desglosables como estrategia para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora*. Trabajo de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Edo. Lara. Venezuela.
- Beke, R y Bruno de C., E. (2007). *La lectura y la escritura en el contexto universitario: teorías y exigencias institucionales*. En Bolívar, A (Comp.), *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* (pp. 359-383). Los Libros de El Nacional. Colección Minerva Nº 55. Manuales Universitarios. Coedición Vicerrectorado Académico de la Universidad Central de Venezuela.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Free Press. Glencoe.
- Bernhardt, E. (2005). *Progress and procrastination in second language Reading*. Annual Review of Applied Linguistics. 25, 133-150. Cambridge University Press. [Revista en línea] Disponible: <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL25%2FS0267190505000073a.pdf&code=8736b3f8f8fe85a850aadfcbedad50cd> [Consulta: 2009, Octubre 27]
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellatera, S.L. (Godofredo González. Trad.) Serie General Universitaria 48. (Trabajo original publicado en 1997). (Título original: Les récits de vie). Navas de Tolosa, Barcelona.
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Mimeografiado.

- Bolívar, A. y Markov, A. (1997). *Estrategias para la lectura en Inglés*. Coedición de ediciones de la biblioteca y la comisión de estudios de postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Litopar, C.A. de artes gráficas Caracas.
- Bono, E. (1995). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Ediciones Paidós Ibérica Barcelona, España. S. A. 1ª reimpresión.
- Bravo, E. (2012, noviembre 4). *Mejor dos lenguas que una*. Todo en domingo. Núm. 679. El Nacional. P. 6. Guarenas, Veneuela.
- Briceño, T. (2007). *Hermetateoría del uso del error desde una visión humanística educativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia Edo. Carabobo, Venezuela
- Briceño, T. y Mejías, M. (2003). *Inglés para odontología*. Clemente Editores. C. A. Valencia, Venezuela.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Basil Bernstein: la teoría del código y el análisis sociológico de la pedagogía. Editorial Brujas. 1ª. Edic. Córdoba, Argentina.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company. 4th edition.
- Buendía, L., Colás P y Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Mc.Graw Hill/Interamericana de España, S. A. U. Madrid.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. [Revista en línea] Disponible: http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_psico/psico_2003.pdf. II, (I) (p.p. 53-82). [Consulta: 2011, marzo 07]
- Callegari, M. O. V. (2007). *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica*. [Artículo en línea] Disponible: <http://elebrasil.ezdir.net>. Revista electrónica E/LE Brasil, 5, febrero de 2007., 87-99 [Consulta: 2012, febrero 03]. 47, (3),
- Canagarajah, A. S. (2006). *Tesol at 40: What are the issues? TESOL QUARTERLY* 40, (1), marzo. [Artículo en línea] Disponible: http://www.tesolmedia.com/docs/tesol_at_40.pdf [Consulta: 2011, abril 12].

- Cairney, T. H. (2002). Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata, S. L. Madrid y el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Madrid. 4ta edición, reimpresión.
- Carvalho, J. de y Silva, J. (2001). *Curso de Inglés para la adquisición de estrategias de lectura y aprendizaje de vocabulario de las Ciencias de la Salud*. (Nivel Intermedio). Compugráfica. C. A. Valencia, Venezuela.
- Castillo, M, A. (2007). *El lector como finalidad en el sistema educativo venezolano. Discurso y Representación*. Edición del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo. CDCH-UC. 1era. Edición.
- Chávez, H. (2007). *El libro Azul*. Ministerio del Popular para la Comunicación e Información, MINCI. Republica Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.1842, en Sociedades Americanas, Simón Rodríguez.
- Clemente C., A. (1996). *Psicología del desarrollo adulto*. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid.
- Close, R. A. (1965). *The English We Use for Science*. 8th. Impression. (1975) Longman Group Limited London.
- Coady, J. (1979). A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. *Reading in a Second Language*. Mackay, R., Barkman B. & Jordan, R. R. (Eds.), (p.p. 5-12). Newbury House.
- Colás B., M. P. (1998) Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. (cap. 7) en Buendía, L., Colás P y Hernández, F. *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Mc.Graw Hill/Interamericana de España, S. A. U. Madrid. (p.p. 225-249).
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press. First paperback printing. United Kingdom.
- Dabdoub, L. (2010). *La creatividad y el aprendizaje. Cómo lograr una enseñanza creativa*. (Patricia Carmen. Coord.). Editorial Limusa, S. A. de C. V. Grupo Noriega Editores. México. D. F.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO
- Dewey, J. (2000) *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Díaz Castillo, M. (2009). Los diferentes enfoques en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Monografías.com. [Monografía en línea]. Disponible:

<http://www.monografias.com/trabajos70/diferentes-enfoques-ensenanza-ingles/diferentes-enfoques-ensenanza-ingles.shtml>. [Consulta: 2010, abril 27].

- Díaz, L. y Silva, C. (2006). Manual autoinstruccional para la práctica de la morfosintaxis en Inglés Instrumental de Enfermería y otras áreas de la salud. Inglés Instrumental. Universidad de Carabobo. Litho-tip. C.A. Impreso en Venezuela.
- Diccionario de la Lengua Española. © Real Academia Española. (2001) Tomos 1 al 10. Editorial ESPASA. Vigésima segunda edición.
- Dudley Evans, T y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Durán, M. (2009, Marzo 09). *Educación para la paz implica un rescate de valores*. [Francis González] El Impulso. C. C., p. 1. Barquisimeto, Estado Lara. Venezuela.
- Durán, J. (1994). *El Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Sexta edición. Comunicaciones Norete Ltda. Chile.
- Enciclopedia General de la Educación. (1999) *Grupo Océano Vol. III*. Editorial Océano. Barcelona, España.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: De la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Editora Luisa Rodríguez Bello. Caracas, Venezuela.
- Fernández, M., Sotolongo, I., González, M. (2006). *La enseñanza del Inglés con Propósitos específicos y la formación de las habilidades comunicativas*. monografias.com. [monografía en línea]. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos37/ingles-fines-especificos/ingles-fines-especificos.shtml>. [Consulta: 2010, abril 27]
- Ferreira, H y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. 1era. Edición. Ediciones Novedades Educativas. Noveduc. México.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid y la Fundación Paideia Galiza. Coruña. (Tomás del Almo. Trad.) Segunda reimpresión. (Trabajo original publicado en 2002)

- Flórez-Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Fuentes A., M. (2002). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Teorías y modelos de aprendizaje. Curso: Métodos de Investigación. Maestría en Educación. Mención: Procesos de aprendizaje. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: UCAB Serie de diapositivas con guía de apoyo. [curso en línea]. Disponible: <http://www.ucab.edu.ve/aulavirtual>. [Consulta: 2007, abril 09]
- Gadamer, H.G., (2007a). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. (Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito. Trads.) Salamanca. Décimo segunda edición. (Trabajo original publicado en 1977).
- _____. (2007b). Europa y la “oikoumene” (1993). *El giro hermenéutico*. (Juan Ignacio Luca de Tena, Trad.) Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S. A.) Madrid. 3ra. Edición. (Trabajo original publicado en 1995). p.p. 219-238. (Título original: Hermeneutik im Rückblick)
- Gamero P., S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Descripción y análisis de textos (alemán-español). 1ª edición. Editorial Ariel S. A. Ariel Lenguas Modernas.
- Gimeno S, I. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Gómez Mendoza, M. A., (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Definición, clasificación y metodología. *UTP*. [Revista en línea] Revista N° 20. Disponible: <http://www.utp.edu.co/chumanos/revistas/revistas/rev20gomez.htm>. [Consulta: 2011, marzo 15]
- González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. (Lingüística para profesores). Ediciones Cátedra, Lingüística (Grupo Anaya, S. A.). Madrid.
- Gómez, N. y Ugel, F., (2008). *Material autoinstruccional para la enseñanza del Inglés Instrumental en Ciencias de la Salud*. Decanato de Ciencias de la Salud. Universidad Centro-occidental Lisandro Alvarado. Fondo Editorial. Barquisimeto, Edo Lara. Venezuela.
- González Rey, F. L., (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Pontificia Universidad Católica de Campinas. Mc. Graw Hill Interamericana Editores S. A. México, D. F.
- Grabe, W. (2007). L1 and L2 Reading Relationship. En *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics.

Editor de Serie Chapelle, C y Hunston, S. Cambridge University Press. Cap. 7, (p.p. 129-131).

Gröndin, J. (2008). De Gadamer a Ricoeur. ¿se puede hablar de una concepción común e la hermenéutica? (Dra. Cecilia Navia A., Trad.). *Hermenéutica*. Navia A., M. y Rodríguez, A. (Comp.), (p.p. 5-12). Newbury House. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela. (p.p. 25-51).

Hanson, E. (1997). Technology in the classroom. En: *The Internet TESOL Journal*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>. 85, (4), 454-481. [Consulta: 2011, marzo 15]

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 4th. Edition. Pearson Education Limited. Pearson-Longman.

Hidalgo, A. y Weber, F. (2000). *La lectura en Inglés para hispano-hablantes*. Universidad de Carabobo. 2^a. Edición. Valencia, Estado Carabobo.

Hussein, S. (s/f). *Curso de Inglés para profesionales y estudiantes de las ciencias de la salud*. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo, Valencia.

Hutchinson T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. Cambridge. England.

Iglesias, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones*. [Artículo en línea]. Centro Virtual Cervantes. ASELE Acta X. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf . [Consulta: 2011, mayo 24].

Indave, S. (2010). *La creatividad del docente de Inglés Instrumental como construcción social de participantes y facilitadores del postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Tesis doctoral no publicada. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) convenio UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.

Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total. IACAT. Educrea. Creatividad en la educación. [Página Web en línea]. *La creatividad motor esencial de la educación*. Capítulo V. Disponible en: <http://www.iacat.com/1-cientifica/educreea%20capitulo%20V.pdf>. [Consulta: 2010, junio 16].

Kabalen, D. M. y Sánchez M. A. (1997). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de información*. 3era edición. México. Trillas.

- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative analysis in case studies. *FQS.Forum of Qualitative Social Research*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>. 7, (1), art, 21. [Consulta: 2011, marzo 15]
- Komiyana, R. (2009). CAR: A means for motivating students to read. *FORUM English Teaching*. 47, (3), 32-37
- La Iguana de Tinta. (2006). *Leen los venezolanos?* (Octubre, 9). Universidad de Carabobo. P. 2.
- Leal Gutiérrez, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación*. Consejo de estudio de postgrado. Universidad de los Andes. Primera edición.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1997). *How languages are learned*. Séptima impresión. Oxford University Press. (primera impresión en 1993).
- Luria, A. R. (2000). El desarrollo del significado de las palabras en la ontogénesis, *Conciencia y Lenguaje*. 4ta edición. (Martha Shuare Trad.). Aprendizaje VISOR. Colección dirigida por Juan Ignacio Pozo. (Título original: Lasik y Semanie)
- Liotard, J. (1986). *La condición posmoderna*. Ed. Cátedra. Segunda edición. Madrid.
- Martínez, M. (2003). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas.
- Mei-Yun, Y. (1989). Teaching Efficient EFL Reading. *English Teaching Forum*. Volume XXVII, Number 2. April. Pp. 13-16.
- Mikulecky, B. (1990). *A short course in teaching reading skills*. Addison-Wesley Publishing Company. USA
- Mikulecky, B. y Jeffries, L. (1986). *Reading Power*. Addison Wesley Publishing Company
- Mijares, A. (1998). *Educación y Temas Afines*. Obras completas. Tomo III. Monte Ávila Editores. Comisión Centenario Augusto Mijares. Colección Biblioteca Augusto Mijares. 30 años. 1ra edición Monte Ávila Editores.
- Morales García, G. (s.f.). *Fritjof Capra, contestación posmoderna y paradigma ecológico*. Universidad Nacional. Monografias.com. [monografía en línea] Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos29/capra-contestacion-posmoderna-paradigma-ecologico/capra-contestacion-posmoderna-paradigma-ecologico.shtml#a2>. [Consulta: 2009, diciembre 09]

- Morales, J. T., (2008, junio). *Hermenéutica del sujeto. Hans George Gadamer*. [artículos y presentaciones power point en DC]. 2, láminas 7 y 8. Disponible: *Hermenéutica*. Curso de Formación de Tutores de la Universidad de Carabobo.
- Morles, A. (1998). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica*. Serie de Investigaciones Educativas. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL 2da-edición.
- Myles, F. (s.f.). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>. [Consulta: 2012, febrero 05].
- Nuttal, Ch. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 1st edition. Heinemann English Teaching. A division of Heinemann Publishers (Oxford) Ltd.
- Ortega, V. (1992). *El Inglés de la Tecnología y la Ciencia*. I parte. Las estructuras básicas. Curso de Introducción a la Comprensión e Interpretación de Contextos Técnicos Científicos. Escritos en idioma Inglés. Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”. Barquisimeto. Venezuela.
- Palinscar, A., David, Y., Winn, J. y Stevens, D. (1991). Examining the context of strategy instruction. *Remedial and special education*. 12 (3), 43-53.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. [Artículo en línea] Disponible: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> [Consulta: 201, octubre 07].
- Patacón, M. (2010, marzo 12). *Políticas Educativas. Alternancia y Autonomía en el Contexto Universitario*. Conversatorio en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. (PIDE) convenio UCLA-UNEXPO-UPEL en la sede este de la UPEL IPB. Asignatura Sociopolítica y Educación. UPEL-IPB sector este. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.
- Peredo Merlo, M. A. (2005). Algunas tendencias sobre estudios de la lectura. *Lenguaje*. [Revista en línea] 33, (1), noviembre. Disponible: [http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=33] [Consulta: 2010, julio 01]. Universidad del Valle, Colombia.
- Pérez, L y Rogieri, P. (2006). *Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el área de Lengua*.

- En Nora Múgica. (comp.). Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua. (p.p. 141-162) Homo Sapiens Editores. Rosario Santa fe. Argentina
- Perkins, D. (1998). *Escuelas Inteligentes*. (capítulo 3). Gedisa Ediciones Barcelona.
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid. Análisis de contenido cualitativo. *Estudios de sociolingüística*. [Revista en línea] 3(1). (pp. 1-42). Disponible: http://www.web.jet.es/pinuel.raigada/A_contenido.pdf. [Consulta: 2010, abril 04]
- Ramos, M. G. (2004) *Valores y Autoestima*. Universidad de Carabobo Dirección de Medios y Publicaciones. Valencia, Venezuela. 1era. edición.
- Rebolledo, D. (mayo, 2012). *Análisis de la información y estructuración teórica*. [presentación de power point en Pendrive]. Láminas 9 y 10. Disponible: 1er Diplomado de Investigación Cualitativa. Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Decanato de Ciencias de la Salud, Barquisimeto, Edo. Lara.
- Richards, L. (2006). *Handling qualitative data. A practical Guide*. Reprinted. SAGE Publications Ltd. British Library Cataloguing in Publication Data. Great Britain.
- Rivero, N., Castro, E., Barrios, M, y Alvarez, Y. (s.f.). *Paradigma ecológico*. Seminario Avanzado de Epistemología. Trabajo final de la asignatura. Disponible: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol9num1y2/art6_12v9.pdf. [Consulta: 2009, diciembre 09].
- Rivero, S. (2006). *El conocimiento fonológico en la inter lengua y la enseñanza de la Lengua Extranjera*. En Nora Múgica. (comp.). Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua. (p.p. 163-188) Homo Sapiens Editores. Rosario Santa fe. Argentina
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Maracena. Granada.
- Rodríguez Rojas, P. (2009). *Crítica a la postmodernidad y la complejidad*. Teré. Revista de filosofía y socio política de la educación. 10 (5), (julio-diciembre), 5-30.
- Rodríguez Vargas, N. (2008). *Pragmática de la discursividad pedagógica en el aula*. Ediciones de la subdirección de investigación y postgrado UPEL-IPB. del Núcleo de Investigación Lingüística y Literaria “Prof. Trino Borges”. (NILTRIBOR). Segunda edición.
- _____. (2010, abril 21-23). *La evaluación de la comprensión lectora: el caso de las PAA*. Conferencia presentada en las IV Jornada de Investigación

- Lingüística y Literaria. Memoria, Identidad e Imágenes Sociales. UPEL-IPB. Núcleo de Investigación Lingüística y Literaria “Prof. Trino Borges”. (NILTRIBOR). Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela.
- Rojas C., M. (2007). Los valores y el perfil del egresado de la carrera de Física de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Carabobo. Edo. Carabobo. Venezuela.
- Rojas C., M. y Méndez, A. (2009). *Una visión del Tamunangue o Sones de Negros y sus Valores*. Ediciones de la Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo (APUC). 1era. edición. Valencia, Venezuela.
- Rojas Pierce de, A. (1999). *Estrategias metodológicas para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos que aprenden el idioma Inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo de Maestría no publicado. Universidad de Carabobo. Edo. Carabobo. Venezuela.
- Rosa, M. y Sánchez, B. (2005). *La teoría de la experiencia del aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la educación básica mexicana*. Tesina Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F. [Tesina en línea]. Disponible: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/21742.pdf> [Consulta: 2012, mayo 24].
- Ruiz Olabuénaga, J. I., (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Serie Ciencias Sociales. Vol. 15. Universidad de Deusto. Bilbao. 3ra. Edición.
- Salcedo de A. M. (2009). *Modelo Teórico para el desarrollo del pensamiento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés*. Tesis doctoral no publicada. Tesis Doctoral Universidad Fermín Toro. Cabudare, Edo. Lara. Venezuela.
- Sandín E, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. 1era. ed. en español. Mc-Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Santibañez, J. (1989). *Orientaciones para una planificación congruente del proceso enseñanza aprendizaje*. Revista continental de psicología y educación. 2 (1-2) 155-167.
- Savater, F. (2000). *El valor de Educar*. Editorial Ariel S. A. Décima primera reimpresión. Barcelona.
- Savignon, S. (1993). *Communicative Competence. Theory and classroom practice*. Addison-Wesley. USA.

- Serra, M. de (1996). El Modelo Transaccional de la Lectura Aplicado a Cursos de Inglés como Lengua Extranjera. *Leyenda*. Revista del Postgrado en Educación Mención Lectura y Escritura. Año I. No. 01. Mayo. Mérida. Venezuela
- Shütz, R. (2001). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. Language Acquisition-Language Learning*. Assimilação natural-estudo formal. Atualizado em 7/10/2011. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. [Consulta: 2011, septiembre 24].
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas. México D.F. México. Segunda Edición.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE. Mimeografiado.
- Soriano de Dyurich, M. del P. (2004). *Modelo Metalingüístico potenciador del ser*. Tesis doctoral no publicada. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) convenio UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto, Edo. Lara. Venezuela
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. (Roc Filella, Trad.). Colección Pedagogía Manuales. Ediciones Morata, S.L. (Trabajo original publicado en 1995 por Sage Publications Inc.)
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Jorge Piatigorsky, Trad.). La búsqueda de significados. Paidós. 4ta reimpresión. (Trabajo original publicado en 1984 por John Wiley and Sons Inc., Nueva York).
- Teppa, S. (2006). *Aprendizaje creativo y estrategia didáctica alostérica para su desarrollo*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL. Caracas, Venezuela.
- Torre, S. de la (1997). *Creatividad y Formación: Identificación, diseño y evaluación*. 1a. edición. Editorial Trillas, S. A. de C. V. México, D. F.
- _____. (2000). Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del siglo XXI. Capítulo 5. En *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Torre de la, S. y Barrios, O. (Coords.) Ediciones Octaedro, S. L. Primera edición. Barcelona. España
- Torre, S. de la y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y Estrategias para reencantar la educación*. Ediciones Aljibe, S. L. (Aida Rivas, Técnica OEA – Washington- Trad. de capítulos en portugués).
- Torre Zermeño, F. de la (2007). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. 3ª reimpresión. Alfaomega Grupo Editor, S. A. de C. V. México. D. F.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. 4ta edición. Reimpresión 2010. Caracas. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Pedagógico de México. Campus virtual. *El aprendizaje participativo*. [artículo en línea]. Disponible: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf [Consulta: 2012, junio 07].
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria, Vol. 2. Teun A. van Dijk. (Comp.). *El discurso como interacción social*. (José Ángel Álvarez Trad.). Editorial Gedisa S. A. (Trabajo original publicado en 1997 por Sage Publications of London.)
- VanPatten, B. (2002). *Giving adults language learners wings to fly (and acquire)*. Bill VanPatten responds to Robert O'Neills criticisms of Second Language Acquisition. ESL mini conference online. Disponible: <http://www.uic.edu/depts/sfip/bvp>. [Consulta: 2011, marzo 09].
- Vez, J., M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Ediciones HomoSapiens. Rosario Santa Fe. Argentina.
- Villalobos, J. (s. f.). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una propuesta integradora*. Mimeografiado.
- _____ (1998). The Power and Impact of Reading on English as a Foreign Language (EFL) *Writing Development*. Entre lenguas. 2, (1), 35-42. mayo.
- Villamizar Durán, G. (1996). Revalorizar la enseñanza afinando el aprendizaje. En *Educación, enseñar, aprender*. Antonio Arellano D. (Coord.) Serie Educación. Ciencias Sociales. 1ª. Edición Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones, Mérida, Venezuela.
- White, Sh. (2004). *Nuevas ideas sobre nuevas ideas*. Editorial Norma.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación Cualitativa*. 3ª. Reimpresión. Ediciones Paidós. (Marco Aurelio Galmarini. Trad.) (Título Original: *Inside Schools*) Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1986 por Reutledge & Kegan Paul, Londres y Nueva York.)
- Zubiría S., J. de (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 2da. Edición. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/gesapren/13/13.pdf> 07/06-2012

ANEXOS

Anexo A

Modelos o Concepciones de Comprensión Lectora

<u>Ascendente Bottom Up</u> (Gough, 1972)	<u>Descendente Top down</u> (Smith, 1983)	<u>El modelo interactivo</u> (Carrel, Devil, 1988)	<u>Taxonomía de Barret</u> (1967)	<u>Kabalén y Sánchez</u> (1997)	<u>Dubois, M E.</u> (1991)
De teoría tradicional, secuencial y jerárquico. Se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación	Implica el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado	Empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.	Evaluación del texto a través de preguntas de tipo: Literales, Inferenciales, de Organización y Clasificación, Apreciación, y por último preguntas de Evaluación Crítica	Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos.	La lectura como conjunto de habilidades la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes la comprensión es tan sólo una de esas partes, el sentido de la lectura está en el texto, el lector es ajeno a él y su papel se reduce a extraer sentido.
Orden: Letras, unidades más amplias, las palabras y el texto completo	Busca palabras o frases globales, y a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación.	La comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos	Implícito: Comprensión literal: Capacidad para identificar datos, hechos, rasgos de personajes, ideas principales y subyacentes de los contenidos explícitos del texto.	Nivel Literal o comprensivo: se obtiene la información dada explícitamente en el texto. Reconocimiento de todo aquello figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal,	La lectura como proceso interactivo: finales de la década del setenta, con el avance de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva Es un proceso indivisible y global, leer es

				<p>identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras.</p>	<p>comprender, el lector construye el sentido del texto al interactuar con él, la experiencia previa ocupa un lugar fundamental en la construcción del sentido, el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector.</p>
<p>Dos procesos básicos: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación</p>	<p>Proceso “guiado por conceptos”,</p>	<p>Combina el modelo ascendente: decodificar, y el descendente: porque también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.</p>	<p>Explícito: Comprensión inferencial: Capacidad para conjeturar y hacer hipótesis de las informaciones explícitas planteadas en el texto. Requiere del lector su intuición e inferencia (deducción) a partir de detalles, ideas principales y secuencias o de relaciones de causa y efecto,</p>	<p>Nivel Inferencial: establecemos relaciones entre lo que se está leyendo y nuestros propios saberes previos, o con datos que se dan en el texto, se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, hacemos una inferencia, aprehendemos algo que no está explicitado en el texto. Se lee entre líneas”. La lectura es en sí misma "comprensión lectora", interacción</p>	<p>La lectura como proceso transaccional proviene de la teoría literaria desarrollada por L. Rosenblatt (1978), en su libro: “The Reader, the Text, the Poem”, “transacción” indica una relación doble, recíproca, entre el lector y el texto. Se toma en cuenta, además, el momento y las</p>

				constante se manipula la información del y se combina con lo previo para sacar conclusiones.	circunstancias particulares en las que ocurre la lectura.
<p>Etapas: Armando Morles (1993) percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación.</p> <p>1ª: reconocimiento de las letras, 2ª: a su sonido, 3ª: la identificación, 4ª: memorización y finalmente, la repetición, o resultado de la lectura. Leer no sólo es un proceso visual sino que depende de que el lector domine la estructura de superficie, el sonido y la representación escritas del lenguaje, así como las estructuras profundas, portadoras del significado</p>	<p>Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual.</p>	<p>La información funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente.</p>	<p>Valorativo: Lectura crítica: el lector emite un juicio valorativo determinado por dos niveles: juicios de realidad y/o fantasía distinguir entre lo real del texto o la fantasía del autor y juicio de valores exponiendo su criterio frente al texto.</p>	<p>Nivel Analógico Crítico: Se relaciona la información de otros textos; se infiere de uno y de otros; entran en juego las relaciones del contexto e intertextuales. El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.</p>	<p>El lector puede asumir dos tipos de posturas frente a un texto: <i>la estética</i>: el lector permanece absorto en lo que piensa y siente durante el acto de lectura; <i>la eferente</i>: la atención del lector está centrada en lo que puede extraer o retener después del acto de lectura. En el modelo transaccional estos dos tipos de lecturas son coordinadas, es decir, paralelas.</p>
<p>Lectura como un conjunto de habilidades</p>		<p>La persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma</p>	<p>Recuerdo de detalles y de secuencias. Y Reconstrucción, clasificar</p>		

		mecánica.			
		<p>Kenneth Goodman (1982) el proceso de lectura “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso”. Goodman afirma que toda lectura es interpretación</p>	<p>Apreciación: categoría que implica todas las anteriores ya que intenta evaluar el conocimiento y las emociones a las técnicas, estilos y estructuras literarias que el texto ha producido en el lector.</p>	<p>El nivel de la meta comprensión; BURON, J. (1993), hace que el lector pueda reflexionar sobre el contenido del texto, llegando a una comprensión del mismo, evalúa y adopta una postura al realizar una crítica y tomar decisiones.</p>	<p>Solé (1994), 3 subprocesos: antes de la lectura, durante y después de la lectura. Etapas del proceso lector: a), de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; b) la actividad misma, de aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y c) de consolidación por uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir significados.</p>

Nota: Cuadro elaborado y adaptado con datos tomados de: Chagoya (2008), Atom (2011), Urbina, (2008), Condemarín, M. (s.f.), Kabalen, M. Sánchez, M. (1997).

Anexo B

Análisis de Contenido de un Programa de Asignatura Inglés Instrumental

PROTOCOLO

Guía o libro de rótulos: Descripción General

- **Análisis de contenido cualitativo del corpa textual:** programas de estudio de la asignatura Inglés Instrumental y/o Técnico de cada departamento-universidad **ULV, IUDI y UDA** respectivamente en lugar de los nombres reales, en el mismo orden, Universidad de la Luz y la Verdad, Instituto Universitario del Iris y Universidad del Arco.
- **Propósito:** obtener inferencias válidas sobre los elementos que en la realidad venezolana conforman las concepciones pedagógicas en cuanto a la lectura y aprendizaje de la comprensión lectora en Inglés Instrumental. Se dirigirá a la conformación sincrética de relaciones teóricas dada la emergencia de elementos significativos para la teoría pedagógica a desarrollar y se espera llegar así a una explicitación reconstructiva de la pedagogía para la Comprensión Lectora en Inglés.
- **Fin:** clasificar y codificar los diversos elementos del mensaje en rótulos/etiquetas con la finalidad de hacer aparecer de la mejor manera el sentido.
- **Procedimiento:** proceso heurístico y dialéctico que se enriquece en la clasificación en un primer momento y luego en la comprensión o interpretación.
- **Unidad o segmento de estudio:** frases, léxico o vocablos relacionados directa o indirectamente con el tópico objeto de estudio susceptible de ser argumentado, sintetizado y presentado como elemento constitutivo de la teoría pedagógica.
- **Sub-unidad o sub-segmento de estudio:** es la palabra, vocablo o frase con sentido para la investigadora en su disquisición y que complementa el segmento.
- **Instrumento:** matrices de registro emergente.
- **Rótulos/etiquetas:** Comprenden las categorías que resultan de la reflexión sobre el agrupamiento más acorde con la información y la teoría filosófica general. Son el primer intento de reducción de información característico del análisis de contenido.

Epistemológica, axiológica, teleológica, ontológica, metodológica y psico-sociolingüística.

a) **Ontológica:** por su esencia formadora;

b) **Epistemológica:** por los conocimientos a considerar y su profundidad;

c) **Axiológica:** por las actitudes y valores que persigue;

d) **Teleológica,** por los propósitos en el transcurso del proceso educativo y lo que persigue al final del proceso de comprensión lectora;

e) **Metodológica:** por las metodologías, estrategias y actividades tomadas en cuenta;

f) **Psico-sociolingüística:** por el carácter de contenido psicosocial en la adquisición de una Lengua Extranjera.

- **Dimensiones emergentes:** Comprenden las sub-categorías o sub-rótulos que resultan de la triangulación de los programas según su carácter de reducción de información.

Ficha de registro:

Programa Número: 01

Portada de identificación del programa

Fuente: Programa de Inglés I. Programa de Medicina, Departamento de Educación en Ciencias de la Salud de la Universidad de la Luz y la Verdad.

Año: 1993 **Código:** 1F **Semestre/año:** I

Autor (es): _____

Profesor (es) que dicta (n) la asignatura: MAC Y NG de U

Estructura: Objetivos/contenido/estrategias de enseñanza y aprendizaje

Nota: Se cambió el nombre de la universidad y el de los profesores para resguardar el anonimato de los sujetos de investigación.

FUNDAMENTACION (resaltado en negritas producto de la lectura flotante o previa)

En las últimas décadas, el idioma inglés **se ha impuesto** universalmente como **lengua franca de la ciencia y la tecnología**. Hoy en día la mayor parte de los

materiales impresos (alrededor del 90%) que se encuentra en **la red** están escritos en inglés. Hay **libros, revistas, artículos, reportes, ensayos e información en Internet** que aunque **sus autores no tienen el inglés como su primera lengua**, escriben en inglés **para llegar a mayor cantidad de personas. Leer en inglés** se ha hecho **fundamental** para toda persona que **esté estudiando una carrera universitaria o para alguien que ya concluyó sus estudios** y que quiera **mantenerse actualizado**. González (2002) al respecto comenta: “El **inglés** ha sido considerado como **la lengua de la ciencia y la tecnología por varias décadas**. Información de los últimos avances en diferentes campos, tales como las ingenierías, ciencias de la salud, ciencias ambientales, biología, se **publican constantemente en lengua inglesa**. **En las universidades de todo el mundo es imperativo** que los estudiantes **dominen por lo menos la comprensión de contextos escritos en inglés**.” Dicho esto, el inglés es el idioma que ha **servido de vehículo** a diversas áreas profesionales de ingeniería, de tecnología de punta, **de avances** en las ciencias médicas, biológicas, económicas, sociales y en general de la tecnología.

En **respuesta a esta necesidad** se incluye el inglés como asignatura dentro del plan de estudio de la carrera de Medicina. La asignatura INGLÉS I, para los estudiantes de Medicina, ha sido diseñada para **lograr una de las destrezas fundamentales** en el conocimiento de este idioma: **la comprensión escrita**.

El inglés, visto como una **herramienta para propósitos específicos**, tiene como objetivo principal **desarrollar la habilidad de traducir y comprender** lecturas técnico-científicas relacionadas con la Medicina. Esta **habilidad** es de importancia significativa por cuanto durante el estudio de la carrera de medicina el participante debe **consultar muchas referencias para su formación** y dichas referencias en bastantes casos está **escrita en inglés**. Además, el egresado de la carrera de Medicina de la U.C.L.A., es un profesional con **un perfil científico-humanística** y que ha de lograr **actitudes y habilidades necesarias para su desarrollo profesional en una forma independiente y creativa**. El dominio instrumental del idioma inglés **contribuye al logro de ese perfil**.

- ✓ **Hacer intervenciones en clase.**

✓ Traducción y discusión de dilemas.

✓ Traducción de casos y noticias

Tipo de Instrumento: MATRIZ DE ANÁLISIS DE RÓTULOS, DIMENSIONES Y SUB DIMENSIONES EMERGENTES DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA INGLÉS INSTRUMENTAL Y/O TÉCNICO- Documento transcrito por la investigadora.

Identificación del documento: TRIANGULACIÓN DE PROGRAMAS

Introducción: Se muestra el estudio triangulado de tres programas de asignatura de Inglés de tres universidades venezolanas para la reconstrucción de las concepciones pedagógicas del Inglés Instrumental en estudios universitarios y del aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.

Título del estudio: Lecto-hermenéutica eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Objetivos:

- Conocer, desde los textos y contextos, las concepciones pedagógicas de lectura en los programas de asignatura de Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios.
- Interpretar las concepciones pedagógicas de lectura de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.

Investigador y Fuente de análisis del registro y de las categorías: Miryelis Rojas C. MR y su capital cultural

Documentos: (06) seis Programas de Asignatura

Técnica Utilizada: Análisis de Contenido

Lapso de tiempo de análisis: Desde enero a mayo 2012

Recursos Tecnológicos Utilizados: Computadora para transcripción

Fuentes de datos: Pseudónimos de Programas: ULV, IUDI, y UDA

Procedimiento de vaciado en matrices previo al análisis propiamente dicho

Matriz de Registro Previo Producto de la Lectura Flotante

lengua franca de la ciencia y la tecnología	para llegar a mayor cantidad de personas
dominen “por lo menos” comprensión	Escrita/de lecturas técnico-científicas
Traducir	Leer en inglés
Perfil científico-humanístico	fundamental

Actitudes y habilidades de manera independiente y creativa	mantenerse actualizado
Cooperación con docente y Compañeros	desarrollar la habilidad y para su desarrollo profesional
Ambiente cooperativo y/o colaborativo	Trabajo individual y en equipo
Intervenciones	vehículo
responsabilidad, seguridad e idoneidad	realizando los ajustes idiomáticos necesarios
Exposiciones	consultar muchas referencias

Ejemplo de Matriz de registro número 01a

Unidad o Segmento	SubUnidad o SubSegmento
Comprensión	Escrita/de lecturas técnico-científicas
Traducir	de casos y noticias, dilemas
Perfil científico-humanístico	trabajo individual y en equipo
Actitudes y habilidades de manera independiente y creativa	lengua franca de la ciencia y la tecnología
Cooperación con docente y Compañeros	para llegar a mayor cantidad de personas
Ambiente cooperativo	Intervenciones
Exposiciones	

Matriz de registro 1b. (Extracto)

Unidad o segmento	Sub unidad o subsegmento	Rótulo/etiqueta
se ha impuesto universalmente	Lengua inglés	Ontológica
lengua franca de la ciencia y la tecnología.	Inglés como comunicación	Ontológica
sus autores no tienen el inglés como su primera lengua	Inglés como comunicación	Ontológica

Anexo C

Carta Solicitud de Participación en la Tesis Doctoral

Barquisimeto: ____ de _____ de 2012

Apreciado profesor (a): _____

Ante todo reciba un cordial y afectuoso saludo de mi parte. Mi nombre es Miryelis Rojas C. de Méndez, profesora de la Universidad de Carabobo, Valencia y doctorando en Educación en el Programa Interinstitucional UCLA-UNEXPO-UPEL, PIDE, Barquisimeto. Esta misiva es una solicitud formal para su participación en mi investigación doctoral ya que usted es experto (a) en el área de Inglés, específicamente como docente de Inglés en _____, esa prestigiosa institución de Educación Superior en esta ciudad. Actualmente investigo sobre el aprendizaje, las concepciones pedagógicas de lectura y de comprensión lectora en Inglés en cuanto al Inglés Técnico/Instrumental que se imparte en las Instituciones de Educación Superior. De allí el valioso aporte que pueda dar a mi tesis con su intervención.

Requeriré su participación por medio escrito. Me complacería que compartiera conmigo su experiencia (RELATO o HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL) desde que comenzó a trabajar con esta asignatura y en las diferentes instituciones donde haya trabajado con ella, por lo que, en este momento, le dejo algunas ideas que pudieran guiar su pensamiento de modo que exprese lo que usted considera sería **la asignatura ideal**, lo que piensa sobre la mejor manera de aprender una Lengua Extranjera en lo instrumental, de las concepciones pedagógicas en el área ESP (Inglés con Fines Específicos), de la lectura y la comprensión lectora en una LE, la evaluación y la superación del tiempo y dedicación por parte de los estudiantes a la apropiación del Inglés en clase y en la vida diaria, del uso de la creatividad en sus clases; en fin, **las impresiones, anécdotas u observaciones** que tiene en relación con el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora en Inglés Técnico/Instrumental.

Siéntase libre en expresar sus sentimientos personales y/o profesionales puesto que las afirmaciones, testimonios u opiniones emitidas por usted serán estrictamente confidenciales (tengo previsto sólo colocar las iniciales de su nombre y apellido) y solamente se identificará su aportación si usted así lo desea.

De antemano, un agradecimiento sincero por el valioso tiempo compartido, por su atención, por su gentileza en acompañarme, por tener un papel activo y protagónico en la construcción del conocimiento, y la vigorización del Inglés Técnico/Instrumental en Venezuela. De nuevo, por su deferencia, ¡muchas gracias!

Atentamente,

Prof. Miryelis Rojas C. de Méndez

C.I. 9.413.599

ANEXO D

Relato Profesional de Uno de los Sujetos de la Investigación

Título del documento: Relato Profesional

Tipo: Documento escrito obtenido por medio electrónico

Identificación del documento:  **CH**

Introducción: Reconstrucción de las concepciones pedagógicas del Inglés Instrumental en estudios universitarios y del aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del análisis de relatos profesionales de tres docentes de Inglés de tres universidades venezolanas.

Título del estudio: Lecto-hermenéutica eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Objetivos:

- Conocer, desde los textos y contextos, las concepciones pedagógicas de lectura de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios.
- Interpretar las concepciones pedagógicas de lectura de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.

Investigador: Miryelis Rojas C.

Fecha y lugar: 26 de abril de 2012. Recepción por correo electrónico.

Sujeto de Investigación: CH

Leyenda: P= párrafo O= oración + Números =corresponden al número de oraciones. Fue devuelto pero no mejorado la versión por el sujeto de investigación.

		Cuerpo textual (por oraciones)	Identif. código	Clasificación/ Rótulo	Síntesis
837 838 839 840 841	P.1 O1	Es una realidad que los estudiantes que ingresan al nivel universitario y cursan la asignatura de Inglés Instrumental se enfrentan a textos técnicos y científicos que contienen una gran cantidad de información importante para ellos en relación a sus Carreras.	Objetivo de la asignatura	Destello valorativo sobre la comprensión lectora y el aprendizaje	Los discentes se enfrentan a textos técnicos y científicos que contienen una gran cantidad de información importante para ellos en relación a sus Carreras. C.I.: Esta

					afirmación es la idea central en los cursos de Inglés Instrumental.
842 843	O2	Los lectores de tales textos deben ser capaces no sólo de extraer información sino también de entender el material completamente.	Formación discente	Concepción del Discente Como lector	Los lectores deben ser capaces no sólo de extraer información sino también de entender el material completamente. C.I.: Grabe (2009) comenta que hay que conseguir un equilibrio entre el propósito lingüístico y lector y el dominio del contenido profundo de la lectura, la autora recuerda no ser especialista en el área de conocimiento del discente.
844	O3	Por lo tanto, se requiere una lectura cuidadosa y detallada.	Estrategia discente	Destello valorativo sobre la comprensión lectora y el aprendizaje	Leer cuidadosa y detalladamente. C. I.: este es el primer principio de un curso de Inglés Instrumental.
845 846	P.2 O4	Leer para comprender tales textos es un problema para aquellos estudiantes cuyo idioma nativo no es el inglés.	Dificultad del discente	Dificultad discente prepondera	Leer para comprender en Inglés es un problema para los no

				nte	nativo hablantes. C.I.: Ciertamente, es difícil, pero la práctica consciente y deliberada es muy provechosa, así lo confirman las investigaciones y la experiencia misma.
847 848 849	O5	El problema puede ser aliviado si se dan a los estudiantes las técnicas que le permitan manejarlas con diferentes textos sobre varios temas.	Didáctica docente	Principio metodológico del Docente	Solución: proveer a los discentes de técnicas para aplicarlas a diversos textos y temas. C. I.: la técnica por sí sola no es suficiente debe trabajarse primero con el componente lingüístico.
850 851 852	O6	Estas técnicas incluyen la clase de conocimiento y técnicas necesarias para manejar, entre otros, los siguientes problemas al leer en inglés:	Didáctica docente	Principio Metodológico del Docente	Las técnicas son para solventar los problemas lingüísticos y discursivos de los discentes. C. I: De acuerdo.
853	O7	1. interpretar el significado de las palabras.	Objetivo de la asignatura	Acción del Discente	Interpretar el significado de las palabras. C.I.: este es uno de los fundamentos del Inglés Instrumental.
854	O8	2. comprender oraciones.	Objetivo de la asignatura	Acción del Discente	Comprender oraciones. C.I.: este es uno de los fundamentos del Inglés.

Anexo E

Registro observacional: Observación No participante de una clase de Inglés Instrumental

Título del documento: PRIMERA SESIÓN DE OBSERVACIÓN

Tipo: REGISTRO OBSERVACIONAL Documento transcrito por la investigadora.

Identificación del documento: IUDI 1

Introducción: Reconstrucción de las concepciones pedagógicas del Inglés Instrumental en estudios universitarios y del aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del análisis de observaciones de clases de tres docentes de Inglés de tres universidades venezolanas.

Título del estudio: Lecto-hermenegogía eco-creativa del Inglés en estudios universitarios.

Objetivos:

- Conocer, desde los textos y contextos, las concepciones pedagógicas de lectura de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera en estudios universitarios.
- Interpretar las concepciones pedagógicas de lectura de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera.

Investigador: Miryelis Rojas C.

Fecha y lugar: 23/03/2012 IUDI

Sujeto de Investigación: CH

Grupo participante: 33 discentes de 37 (tres retrasados) 2do. semestre IUDI

Lugar: salón A211. Edificio José María Vélez IUDI

Técnica Utilizada: Observación No Participante

Lapso de tiempo de Observación/Hora: 8:30 a 9:45 (1 ½ horas, dos horas académicas)

Recursos Tecnológicos Utilizados (auxiliares de observación): video en cámara filmadora y grabadora

Fuentes de datos: Miryelis Rojas C.

Fuente se análisis del registro y de las categorías: Miryelis Rojas MR y Profesora de la clase. CH (validación)

Leyenda: D: Discente TR: Todos responden. THI: Todos hablan e interactúan

AP = APRENDIZAJE *AP.

AT = APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO ⌚AT.

AV = ACOMPAÑAMIENTO Y VALORES 🕒AV.

C = CIERRE

CDA = CESE DE LA ACTIVIDAD

CL = COMPRENSIÓN LECTORA 💠CL.

CLA = CLASE APÁTICA

CR = CREATIVIDAD  CR.

D = DESARROLLO

DOAI = DOCENTE AMPLÍA INFORMACIÓN

DC = DISCENTE COPIA

DE = DISCENTE ESCRIBE

DDEP = DISCENTE ESCRIBE EN EL PIZARRÓN

DODI = DOCENTE DA INSTRUCCIONES

DDSGF = DISCENTE SEÑALA FUNCIÓN GRAMATICAL

DOEP = DOCENTE ESCRIBE EN EL PIZARRÓN

DOEV = DOCENTE ESTIMULA VERBALMENTE

DOHA = DOCENTE HACE ACLARATORIAS

DOHE = DOCENTE, HABLA Y EXPONE

DOPR = DOCENTE PRONUNCIA

DOSFG = DOCENTE SEÑALA FUNCIÓN GRAMATICAL

DCTT = DOCENTE CONCEDE TIEMPO PARA TRABAJAR

E = EXPOSICIÓN

ED = EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

EOT = EJERCICIO O TAREA

ES = EVALUACIÓN SUMATIVA

EV = EVALUACIÓN FORMATIVA

GA = GUÍA EL APRENDIZAJE

I = INICIO

L = LECTURA  L. LD = LEE EL DISCENTE

O = OPINIÓN (DOCENTE)

OB = OBJETIVO

P = PREGUNTAS (DOCENTE)

PD = PREGUNTA DEL DISCENTE

PR = PREFIJO

Q = QUIZ - EVAL. CORTA

R = REFLEXIÓN (DOCENTE)

RCNA = RELACIONA CONTENIDO NUEVO CON ANTERIOR

RD = RESPONDE EL DISCENTE

REA = REALIMENTACIÓN  REA.

RFD = REACCIONA FRENTE A DISCENTE

RPD = RESPONDE PREGUNTA A DISCENTE

S = SUFIJO

TCA = TEMA DE CLASE ANTERIOR

TD = TRABAJO CON DICCIONARIO

TI = TRABAJO INDIVIDUAL

TL = TRABAJO CON LECTURA

TG = TRABAJO CON GUÍA

TL = TRABAJO CON LIBRO

TTE = TRATAMIENTO DEL ERROR **STTE.**

TP = TRABAJO EN PAREJA

VEO = VOCABULARIO EN ORACIÓN

VEP = VOCABULARIO EN PÁRRAFO

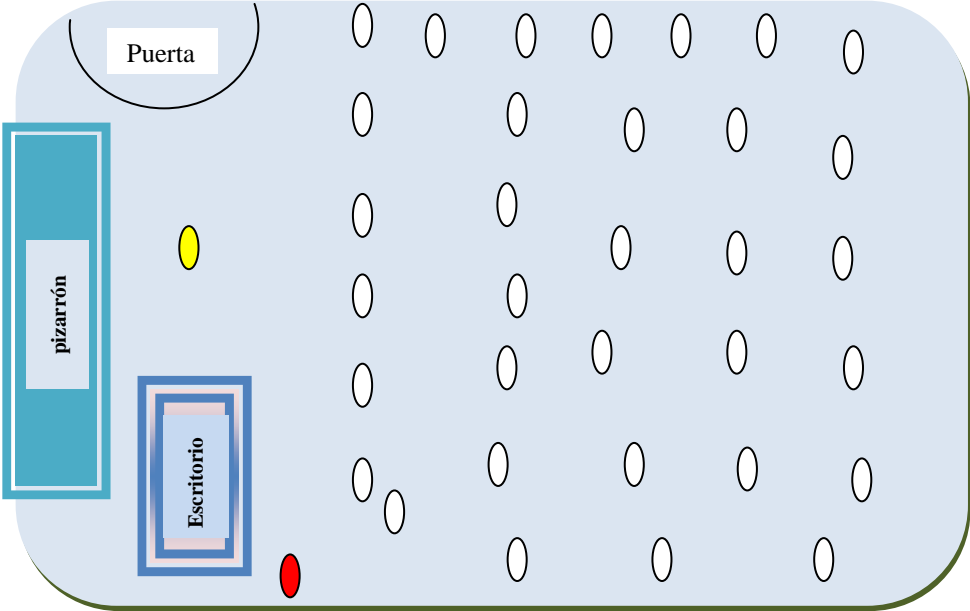
EXTRACTO DE REGISTRO DESCRIPTIVO	OBSERVACIONES	RÓTULOS Y SÍNTESIS
<p>1 CH: Good morning pupils. How are you today? TR: Good morning, 2 teacher. Fine, and you? CH: Fine, thanks. Hoy vamos a repasar los 3 últimos objetivos vistos. Recuerden que la próxima semana tienen el 4 examen final. Ah, muchachos hoy nos acompaña una profesora de la 5 Universidad de Carabobo en Valencia. Ella hace un trabajo de 6 investigación y nos viene a observar. De todos modos por qué no se 7 presenta profesora? Prof. MR. Buenos días a todos, Mi nombre es 8 Miryelis Rojas. Trabajo en la Facultad Experimental de Ciencias y 9 Tecnología de la Universidad de Carabobo como ya les dijo la profesora 10 Cora. Estoy haciendo mi trabajo doctoral y estudios en la UPEL-IPB (en 11 el pedagógico) y básicamente voy a observar a su profesora el día de 12 hoy. Voy a grabar la clase, pero no se asusten y trabajen igual que todos 13 los días. CH: bueno vamos a empezar. ¿Recuerdan que las clases 14 pasadas hablamos de la técnicas de lectura? Hablamos de 15 <i>previewing</i>, de <i>skimming</i>, de <i>scanning</i>....donde está la lectura pasada? 16 (los estudiantes no respondieron y comenzaron a mirarse entre sí) CH: 17 ¿Cómo se dice? D: (llegando tarde en la puerta del salón) Good 18 morning, teacher. May I come in? THI: ríen y le celebran las palabras 19 en Inglés. D: esooooo. CH: Miren muchachos es muy importante que 20 todos traigan la lectura y que repasemos, que volvamos a hacer</p>	<p>Conducción de clase: Conductista. Clase magistral Pregunta/respuesta Participación: la mayoría de los estudiantes participa en coro No apagan los celulares en clase, se usa a discreción. (la profesora comenta a la profesora visitante que ella les pide a ellos consideración cuando a ella la llaman por alguna emergencia o eventualidad y por eso les permite a ellos usarlo con discreción) Interacción: P-D-</p>	<p>I. Saluda en Inglés Menciona el objetivo de la clase: repasar antes del examen. CL. Presenta a la profesora observadora RCNA. Recuerda que la clase anterior estudiaron técnicas de lectura las nombra en su mayoría en Inglés. D. Los discentes saludan según las rutinas. *AP. CLA. Los discentes se muestran un tanto apáticos y olvidadizos. CL. No llevan la lectura. L. DOHE. Les recuerda</p>

<p>21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51</p>	<p>ejercicios de traducción. Pero no nada más eso, todo lo que leamos allí (la traducción) tenemos que relacionarlo con la carrera, eso siempre se los digo... recuerden que para traducir lo primero que hay buscar es el centro que es el verbo y de allí me voy hacia atrás y hacia el otro lado para poder traducir las oraciones. Recordemos también la frase nominal. Todo esto es muy importante para poder leer en Inglés. D: Este good morning..... CH: Good morning ¿qué? Llegar tarde... Good morning, teacher, May I come in? D: Ajá, come in? (pasa sin esperar que le permitan el acceso al salón) TR: los demás lo miran y ríen. Bueno entonces, vamos a sacar una copia para trabajar. (6: 15 min.)¿Donde está la señorita delegada? Tome y encárguese de que todos le saquen la copia. (la joven recoge el dinero para la copia y sale del aula, se pierde la primera parte de la clase repaso) (la profesora observa la planificación en su escritorio) ¡Ah! y recuerden que tienen que traer una canción en Inglés traducida y tienen que cantarla para tener la nota final. CR. Para la próxima semana y acuérdense del examen final. ¿A ver quién va a recuperar? (nombra por lista los alumnos que tienen derecho de recuperar una nota y les recuerda que por reglamento sólo los que tienen más de 6 ptos. pueden tomar ese examen) (Dirigiéndose a la profesora invitada: es que con esa actividad se ayudan en la nota y hace que ellos busquen alguna canción que les guste, es para no cansarlos y que busquen y aprendan más Inglés.) D: ¿y yo? y ¿yo puedo recuperar?¿puedo ver profe? CH: Ven (D: se acerca a ver las calificaciones (hablan en voz baja y acuerdan cuando recuperar) CH: chequea lo que va a hacer en su planificación. Luego, (Escribe en el pizarrón: técnicas de lectura: Anticipación. ¿se acuerdan de esta técnica? (No hubo respuesta) Acuérdense que también tienen que usar el conocimiento previo para ayudarse para entender la lectura. Cuando se va a leer, se mira el título, leen el prólogo o la introducción y usted se da cuenta si eso es lo que quiere o desea leer. Por ejemplo si les interesan las leyes del seno y coseno en un libro de</p>	<p>Todo el grupo responde DD.</p> <p>Interrelación: Buena relación P-D, P-DD y DD-DD.</p> <p>Ambiente: Hay buena iluminación, el salón es amplio. Se sitúa en el segundo piso del edificio. Hay mobiliario suficiente para los estudiantes, suficientes pupitres.</p> <p>Otras observaciones: - Los discentes sólo tienen diccionario de Inglés. - Unos pocos las copias de las lecturas (dobladas y un cuaderno) - Incorporé la grabadora periodista tarde porque no tenía tiempo de manipular la cámara de video y la grabadora de periodista a la vez. Además por lo apurada, olvidé su</p>	<p>transferir lo aprendido a sus carreras</p> <p>Les recuerda ubicar el verbo de la oración para traducir. L.</p> <p>DODI. Su estrategia es trabajar una lectura nueva la cual deben fotocopiar.</p> <p>DOHE. Recuerda traer la canción como actividad para la semana próxima. CR. *AP.</p> <p>Habla de las recuperaciones y sobre las normas que rigen esos derechos. L.</p> <p>DOEP. Escribe en el pizarrón las técnicas que mencionó verbalmente.</p> <p>DOHE. Recuerda el uso del conocimiento previo.</p> <p>DODI. Les recuerda dar un vistazo general a la lectura: títulos, prólogo, introducción, tener en cuenta el propósito de lectura antes de leer. Habla del <i>previewing</i></p> <p>S. Hace dirigir la atención del ing de la palabra, su traducción: P. les interroga</p>
---	---	---	--

<p>52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82</p>	<p>matemáticas- por supuesto, no buscan otra cosa, ¿verdad? (10:20 min) ¿Recuerdan el 1. <i>previewing</i>? (Llega un tercer discente sin pronunciar palabra ni en español ni en Inglés y entra corriendo al aula) Fíjense en la ing de la palabra. ¿Recuerdan que es el ing? ¿Cómo se traduce? TR: ando endo. Aquí no es un verbo aquí es un nombre. ¿Qué dice ahí entonces? ¿Anticipando? No porque no es verbo, aquí le pongo la delante y ¿se traduce? La an..... TR: la anti.... (ríen) CH: la técnica de la anticipación. TR: ah, la anticipación. CH: (escribe en pizarra 2.- Guessing the meaning.) Otra vez vemos en estas palabras los <i>ing</i> pero vamos a ver si se parecen o no al ejemplo de la palabra <i>previewing</i>. Pero recuerden que a veces también se puede decir algo en una palabra. Busquen la palabra en el diccionario. D: ¿cómo la busco profe? CH: busquen sin la <i>ing</i> o sea <i>guess</i>. D: adivinar. CH: aja. pero será un verbo allí, ¿Dónde está el verbo <i>to be</i> que lo acompaña si es un verbo? TR: no, no está el verbo <i>to be</i>. ¿cómo lo traduzco? ¿adivinando? No, se traduce en infinitivo, adivinar. ¿Y la palabra <i>mean</i>? ¿La traduzco en infinitivo? ¿Qué significa? La vimos en clases pasadas. ¿Recuerdan? D: significar, medios. CH: ¿significando? No es sustantivo.... La .. pero no se dice significación se refiere a la inferencia. Cuando están leyendo y no conocen la palabra y no la consiguen y van entonces a inferir. (escribe en el pizarrón 3. Las nota marginales o marginalia) cuando van leyendo y al ladito van copiando las notas esa notas que consideran más importantes en la lectura, van escribiendo las notas marginales. (16 min.) ¿hablamos del resumen verdad? (los discentes copian lo que ella escribe, 4. Resumen, 5. Skimming, 6. scanning cuando ustedes leen por encimita, esa vista que se le da así arribita es el <i>skimming</i> y está el <i>scanning</i> cuando se quieren ver los detalles, por ejemplo, leyendo una biografía necesitan lectura detallada para ver los detalles. ¿qué obras escribió? se van a <i>scanning</i>. Entonces ese <i>skimming</i> sería cuando van a buscar.... Por cierto, ¿Qué están leyendo en lenguaje? Sobre la misma tierra. ¿quién es el autor? ¿es literatura venezolana? ¿No</p>	<p>manipulación hasta que la pude activar. Nota: Pregunto a un joven sobre lenguaje y comunicación y él responde que lo ven (estudian) simultáneamente con Inglés I y allí también ven las técnicas de lectura pero en español. Instrucciones del examen en Inglés. Motiva a los estudiantes a participar pero no logra mover la apatía de algunos de los discentes. La docente se observa segura y confiada en su ejecutoria de clases. La docente deja suficiente tiempo a los discentes para preparar sus respuestas. La docente habla la mayor parte del tiempo de clases. Se muestra repetitiva. El clima de clases es neutral. Los estudiantes no responden a las preguntas, que no tienen un</p>	<p>sobre si es ando –endo. No si es nombre aquí se coloca el artículo La en español. DOHE. Escribe la otra técnica: <i>guessing the meaning</i>, ♦CL. les pide comparar con la anterior, manda a buscar la palabra en el diccionario en su forma base, L. pregunta si es verbo y habla del verbo <i>to</i> <i>be</i>. TD. Les traduce como si fueran ellos haciendo generalización de la regla anterior. Los hace observar a <i>meaning</i> y hace de nuevo preguntas. P. ¿Infinitivo? hablan de los diversos significados de la palabra según los diccionarios. P. ¿Sustantivo con la? Pero no se dice significación, se refiere a la inferencia. RCNA. L. ♦CL. DOHE. Les recuerda qué hacer cuando se toman notas marginales. Les habla sobre el resumen. Les define <i>skimming</i> y <i>scanning</i> de forma sencilla y entendible dándoles ejemplos</p>
---	---	--	---

<p>83 84 85 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203</p>	<p>han leído el índice? ¿ya le dieron la ojeada a los capítulos para saber de lo que se trata? <i>skimming</i>. Pocos discentes: (en voz baja) Si. Están ... ¿a ver? ... componer. Les da pereza. <i>Deals with</i> que es ¿un verbo frasal? TR: si. Lo primero no lo buscan allí. Busquen. ¿todavía no les aparece? Vamos a trabajar con eso. Trabajen individualmente. (con un discente cercano a la profesora visitante, CH: busca como adjetivo no como verbo) CH: (a todos los discentes) aquí está el verbo <i>make</i> pero ¿cuándo está compuesto?, aquí está claro (señalando en el diccionario de un discente. Dice <i>constituir</i> como verbo. ¿complacidos? la penitencia... quieren sacar su 15 pero si quieren sacar 15 tienen que cumplir con la penitencia... recuperamos 15 es con la canción. ¿Sabes qué es difícil? Trabajar con un grupo grande como ustedes pero la quiero con la nota superior. A todos les gusta la música y todos oyen canciones aunque no está en la planificación por lo menos una canción. Quiero que tenga bastante letra, que tenga las estructuras que ustedes están viendo, que tenga significado. D: usted si es estricta. (38:25min) CH: no el estricto tiene que ser usted. D: ¿puede ser en grupo? CH: Si (los estudiantes saliendo porque termina la hora de clase) ya va. ¿ustedes consiguieron el salón sucio, rayado? No, ¿verdad? no tiene que pasar eso ustedes tienen que limpiarlo. Oigan, en dos semanas tienen consultas individuales con la profesora... Chao.</p>	<p>destinatario en específico por lo general, por el silencio en el salón la profesora se limita a darles la respuesta con el fin de avanzar. Al hablarles a los estudiantes con diminutivos la profesora muestra el cariño que les tiene a los discentes y la cercanía con que los trata para crear un clima de confianza. Los invita a mantener el salón limpio. Los estudiantes se levantan para salir de la clase sin que la profesora se los indique. Sólo unos pocos ayudaron e intenta llamar la atención a todos para que recuerden las consultas individuales.</p>	<p>sencillos. CL. Recurre a la interdisciplinariedad con la asignatura Lenguaje. P. Pregunta si puede borrar. Revisa nuevamente su planificación. Observan la copia de la lectura que la compañera les trajo. GA. Los motiva a leer el primer párrafo para buscar la idea principal. DOHE. Los remite al curso introductorio cuando hacían lo mismo en español. RFD. DOHE. Los invita a mantener el salón limpio. Les recuerda las consultas individuales en dos semanas. C. Se despide del grupo informalmente.</p>
---	---	---	--

Diagrama de la clase



● = investigadora ● = docente ○ = discente

Anexo F

Muestra de Triangulación de Registros Observacionales

TRIANGULACIÓN DE REGISTROS OBSERVACIONALES (Extracto)

REGISTROS OBSERVACIONALES						
Rótulos	ULV 1	ULV2	IUDI 1	IUDI 2	UDA 1	UDA 2
<p>Matices sobre el leer <i>o</i>L.</p>	<p>-seguir entrenando comprensión de aspectos en Inglés. - si tienen un sujeto, y tienen un verbo, por favor, xxxx xxxxx al lado, comprendan la oración completa en contexto para xxxxx en sus propias palabras cual es la respuesta adecuada, cuál es el verbo de cada oración, cuál es el sujeto que está actuando, etc. ¿ok? -la traducción, y después vamos a responder las preguntas en forma colectiva para luego traducir comprensión de textos, - osea vamos a desarrollar esos</p>		<p>todos traigan la lectura y que repasemos, que volvamos a hacer ejercicios de traducción - Busquen la palabra en el diccionario. - recuerden que para traducir lo primero que hay buscar es el centro que es el verbo y de allí me voy hacia atrás y hacia el otro lado para poder traducir las oraciones. Recordemos también la frase nominal. Todo esto es muy importante para poder leer en Inglés. -tienen que usar el conocimiento previo. - cuando van leyendo y al ladito van copiando las notas esa notas que consideran</p>	<p>- Bueno, van a traducir y van a buscar la idea principal de cada párrafo. Hay que hacer un seguimiento ahorita, estamos retomando Inglés I, está más complejo ahorita, todo lo estamos haciendo más práctico de modo que ustedes puedan traducir, ustedes deben tomar de cada párrafo las ideas de apoyo y ver cuál es la idea principal. Ven la posición de la idea ¿se acuerdan? (dibuja las figuras geométricas ilustrativas de triángulos, cuadrado y rectángulo que ella les enseñó sobre el</p>	<p>- Ok. Vamos a ir siempre por parte, vamos a chequear por párrafo... - Primero vamos a responder las preguntas, ya tienen la lectura ya chequeada ya, respondan en español, ubiquen las respuestas en el texto, respondes a las preguntas (señala el texto a la discente). - -</p>	<p>- Van a leer para luego realizar el resumen y responder preguntas de comprensión lectora. - Antes que lean la teoría que está en el material voy a hacer algunas preguntas. - Por favor alguien que lea en voz alta el concepto de párrafo y su estructura. - Otro voluntario que termine de leer el material sobre idea principal y secundaria. -Recomendaciones: lean en forma corrida, así no entiendan alguna palabra, para que el mensaje pueda llegar al cerebro y después y después de terminar pueden verificar en el diccionario o con un compañero alguna palabra que le esté</p>

<p>aspectos a través de lecturas que están en inglés, por supuesto, o sea no es nada más que dice aquí que dice la traducción o vamos a estudiar otra cosa, si no que la idea es que desarrollemos aspectos importantes en la carrera de medicina,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenemos que extraer las ideas centrales del primer párrafo. - Lean todas las preguntas, ubíquense en las preguntas, primero, y en función de eso vayan abordando el contexto que está expresado en la información. - debemos retener de primera mano para responder las preguntas y de segunda mano para complementar el texto y podamos discutir. 		<p>más importantes en la lectura, van escribiendo las notas marginales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿ya deben haber visto, ojeado la página? Vámonos al primer párrafo o a uno cualquiera. <p>(19:35) Primero que todo buscamos The main idea.</p>	<p>reconocimiento de la idea principal) DD: (discuten sobre ellas y dicen que no las saben)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene muchos cognados allí, primero echen la hojeada completa y después tomando los detalles de la palabra que no conozcan la buscan en el diccionario y si por casualidad no está pueden usar -el <i>guessing the meaning</i>-, la inferencia de la palabra. -¿por qué se les pide que lo hagan en español? Porque deben tener la idea en español que la entiendan en español... 		<p>dificultando la comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - bien: ahora lean primero el título del texto: - Una vez que se identifica la oración principal, usted escribe la idea principal en una oración y parafrasea. - Lean primero, y luego les indico la actividad. - tomen en cuenta la recomendación: lean el texto completo para verificar la información general. - lo que pasa es que vienen adictos al diccionario y piensan que sin éste no van a entender nada. Tienen que aprovechar el diccionario y el vocabulario del texto para incrementar su léxico, pero traten de hacer ese trabajo en su casa u cuando trabajemos en clase,
---	--	--	--	--	---

CURRICULUM VITAE

Miryelis Jacqueline Rojas Carucí, titular de la Cédula de Identidad V-9.413.599 nace en la ciudad de Caracas el 09 de abril de 1969. Realiza estudios de primaria en la escuela Municipal Arismendi, Caracas y en el Grupo Escolar Ciudad de Valencia, Barquisimeto. Educación Media en el liceo Fortunato Orellana de esta misma ciudad, y la Educación Técnica Diversificada en el liceo Ambrosio Perera donde obtiene el título de Bachiller, Técnico Medio, mención Turismo. Ingresa a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, donde cursa estudios en Inglés como Lengua Extranjera. Se desempeña como Preparadora de las asignaturas Gramática Comparada, I y II e Inglés Comunicativo II y IV y obtiene reconocimientos académicos por altas calificaciones. Obtiene el título de Profesora de Lenguas Extranjeras mención Inglés, en el año 1991. Este mismo año, ingresa como instructora de Cursos de Inglés Conversacional y Cursos In Company en la academia Piccadilly English Center y como profesora contratada en el Departamento de Idiomas Modernos del cual egresó, impartiendo clases de Inglés II y Gramática Inglesa e Inglés Técnico. Fue seleccionada por el programa *VIF* de intercambio académico profesional e invitada especial de *Bellows Fall Union High School* de Vermont (USA). Su experiencia profesional la adquiere en tutorías en la UNEXPO con Inglés Técnico, Funindes USB y FUNDAUC a nivel de cursos comunicativos, y en escuelas privadas con el Inglés para preescolar y primaria. En el año 1995, acude al *International TESOL Summer Institute* en la Universidad de Carabobo donde cursa tres asignaturas avaladas por el postgrado UC. En el año 1996, comienza su trabajo como profesora contratada en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo por 4 años. En el año 2001 obtiene el título de Magister en Educación mención Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la UPEL IPB. Trabaja en el Tecnológico de Valencia y la Universidad Arturo Michelena durante los años 2001 y 2002 y, a finales de 2002, ingresa como profesora ordinaria en la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología –FACYT- de la Universidad de Carabobo, desempeñándose hasta la fecha en la categoría de profesora asociada. Se ha mantenido constantemente en cursos de actualización y perfeccionamiento asistiendo a convenciones y congresos nacionales e internacionales relacionados con su especialidad y ha sido ponente en varios eventos. En cuanto a investigación, ha incursionado en el terreno de la comprensión lectora en ESP, escritura académica en Inglés y en el área de los valores. Es autora del libro *Experiencias Creativas para la Comprensión Lectora en Inglés Instrumental* (2010), y del libro *Una Visión del Tamunangue o Sones de Negros y sus Valores* (2009) en el área de Educación en Valores, ha publicado en revistas especializadas y ha elaborado varias guías instruccionales en el área de Inglés y Castellano. Ha coordinado el área de Inglés de la facultad, el área de investigación de la Unidad de Formación Socio-Humanística (UFSH) y ha estado encargada del Departamento - UFSH- en varias oportunidades.