

LAS PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO¹

*Harvey Tejada
Carlos E. Ossa E.
Universidad del Valle,
Cali, Colombia*

Resumen

En este trabajo se explora la naturaleza de las preguntas para la discusión que aparecen al final de los capítulos de algunos de los libros de texto de nivel universitario. Se destaca la importancia que estas preguntas tienen para desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica.

Utilizando como punto de partida la definición del término discusión que presentan los diccionarios Heritage de la Lengua Inglesa y el de la Real Academia de la Lengua Española, se debate este concepto y se destacan las características que permiten comprender mejor su naturaleza. Luego, los autores describen y proponen una clasificación de estas preguntas siguiendo criterios pedagógicos funcionales.

A partir del análisis anterior, se presenta una propuesta de aplicación específica, como ilustración usando un texto corto escrito en inglés y en español.

Por último, se presentan las implicaciones pedagógicas en dos niveles: el primero equivale a las orientaciones conceptuales; y el segundo, sugiere algunas aplicaciones generales de estas orientaciones.

INTRODUCCIÓN

La importancia de las preguntas para la discusión, en el sentido general, radica en las posibilidades que ellas ofrecen para la interacción tanto oral como escrita. Esta interacción se entiende como el proceso mediante el cual los individuos que se comunican influyen mutuamente en sus pensamientos y acciones. En la lectura con fines académicos, la interacción se refleja en las necesidades que tienen los lectores: ellos no sólo deben comprender el material objeto de lectura, sino también interpretar y usar la información en las clases, seminarios, trabajos de investigación y evaluaciones. Todas estas actividades tienen un carácter eminentemente interactivo y algunas de ellas pueden ser usadas desde el mismo momento en el cual se inicia la interacción lector-autor. En otras palabras, la lectura crítica o interactiva no debería ser reservada únicamente para la fase final de la lectura interpretativa como mandan los cánones de la enseñanza de la lectura. Desde las primeras etapas del proceso se pueden incluir algunas actividades que ayuden al desarrollo de las habilidades del pensamiento. Según Jensen L. (1986:119) para tener éxito en las actividades anteriores, los lectores deben ser capaces de:

1. Reconocer el propósito del autor
2. Reconocer el punto de vista del autor
3. Hacer inferencias
4. Derivar conclusiones
5. Separar los hechos de las opiniones
6. Separar su propia opinión de la del autor

A pesar de la importancia antes señalada, la lectura interpretativa o crítica, en nuestro medio, aún no ha logrado alcanzar un desarrollo óptimo. Esta situación se ha hecho evidente a través de investigaciones que se han llevado a cabo recientemente en la lengua nativa. Véase Astudillo N.P. et alii (1996). Algunos autores, tales como, Eskey D.E. y Grabe W. (1986) aducen razones de tipo cultural para explicar este fenómeno. El argumento principal de estos especialistas es que el lector es el producto de la cultura en la cual él está inmerso. Por lo tanto, las concepciones de la lectura, las prácticas y la valoración de la misma, se verán reflejadas en el comportamiento de sus lectores. Por

ejemplo, mientras que la lectura crítica puede ser una práctica común en ciertas culturas, debido a la valoración de la palabra escrita como objeto de discusión; en otras culturas, esta misma actividad puede ser una actividad limitada, ya que la palabra escrita puede ser considerada como la verdad absoluta. En el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica en la lengua extranjera es preciso destacar el trabajo de Abouchaar A. (1995). "Reading for Insight".

Ahora bien, si se acepta que en nuestro contexto socio-cultural aún falta camino por recorrer en materia de lectura crítica, es necesario desarrollar nuevas concepciones sobre la lectura, adoptar nuevas actitudes, y sobre todo, explorar nuevas modalidades pedagógicas y metodológicas. En consecuencia, los propósitos del presente artículo, son los siguientes: primero, empezaremos por debatir el concepto de discusión para conocer mejor la naturaleza del mismo. Luego, presentaremos una descripción general y una clasificación de las preguntas que aparecen en la sección preguntas para la discusión de los libros de texto. Esta clasificación se hace con base en la función que estas preguntas cumplen en el desarrollo de habilidades para la lectura crítica.

A partir de los fundamentos previos, proponemos una aplicación pedagógica del análisis anterior. Finalmente, plantearemos las implicaciones pedagógicas de las preguntas para la discusión en la relación individuo-sociedad-cultura.

DEFINICIONES DEL TÉRMINO "DISCUSIÓN"

Según el diccionario "The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language". (1973)

Discutir significa:

1. Hablar o escribir acerca de...
2. Hablar en conjunto acerca de; Hablar sobre

Sinónimos: argumentar, debatir, disputar, contender. Estos verbos significan hablar con otros en un esfuerzo por lograr un acuerdo, indagar acerca de la verdad, o convencer. Discutir involucra un examen detallado de un tema mediante un intercambio de opiniones y no necesariamente implica desacuerdo. Argumentar enfatiza la presentación de hechos y razones para sustentar una posición diferente a la de otros.

Debatir involucra un argumento formal y a menudo público. Disputar implica amplias diferencias de opinión y un argumento agudo. Contender sugiere una competición acalorada de argumentos.²

El Diccionario de la Lengua Española (1992) presenta las siguientes definiciones:

Discutir (Del lat. discutere, disipar, resolver) 1- tr. Examinar atenta y particularmente una materia entre varias personas. 2- Contender y alegar razones contra el parecer de otro.

Todos DISCUTIAN sus decisiones.

ú.m.c.intr. Discutir con el contratista sobre el precio de la obra.

Discusión (Del lat. discussio, omisi) f. Acción y efecto de discutir. Sin discusión. loc. adv. sin duda, con toda seguridad.

Al analizar la primera definición del diccionario de la Academia Española encontramos algunos elementos esenciales de la naturaleza del concepto discutir: de una parte se destaca el trabajo del pensamiento en cuanto se trata de un análisis y una síntesis en profundidad sobre aquello que se discute y, de otra parte, se destaca la participación interactiva de los interesados en la discusión. Sin embargo, interpretamos la segunda acepción como una oportunidad para intercambiar puntos de vista en beneficio mutuo de quienes participan en la discusión sin que ello implique necesariamente un desacuerdo o una actitud de hostilidad frente al (los) interlocutor(es).

La definición del diccionario Heritage aporta otros elementos esenciales que expanden el sentido del concepto discusión. Para ello presenta un conjunto de sinónimos con sus respectivos matices de significación: los participantes, el propósito, el lugar y el grado de tolerancia, entre otros.

Las consideraciones previas relacionadas con la naturaleza del concepto discusión, tal como se define en los diccionarios aportan algunos elementos importantes para una mejor comprensión y aplicación pedagógica de las preguntas para la discusión. Son los siguientes:

1. La discusión puede llevarse a cabo por vía oral o escrita.
2. La discusión implica interacción, es decir, intercambio de puntos de vista entre los participantes para beneficio mutuo.
3. La discusión presupone un trabajo del pensamiento: análisis, síntesis, inferencias, interpretaciones, etc.

Sin embargo, conviene enfatizar que la discusión es una actividad dinámica y abierta al curso y naturaleza del pensamiento, y como tal nunca pierde su vigencia, porque siempre habrá cambios y desarrollos; se presentarán nuevos puntos de vista y se formularán propuestas creativas, etc.

Asimismo, queremos reiterar que la discusión en la lectura es la oportunidad para aprender con otros, aceptar las diferencias, valorar sus



puntos de vista. Lo anterior implica un buen nivel de tolerancia por parte de las personas que participan en la discusión.

En un punto de vista similar Zuleta (1995: 130) afirma:

“En un debate seriamente llevado no hay perdedores: quien pierde gana, sostenía un error y salió de él; quien gana no pierde nada, sostenía una teoría que resultó corroborada. Esta es una disputa muy distinta a la que se presenta en las guerras, en las que el que pierde nunca gana”.

DESCRIPCIÓN GENERAL Y CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN

La descripción, la clasificación y los ejemplos que se presentan más adelante, surgen de un estudio relacionado con la estructura formal y conceptual sobre el libro de texto de nivel universitario, el cual vienen adelantando los autores desde hace varios años atrás, con el fin de consolidar una propuesta autoformativa para el desarrollo del proceso de lectura. Ossa C.E. y Tejada H. (1993) (1996). El análisis mencionado, como lo muestra la figura de la página, nos ha permitido:

(1) Reconocer que los mismos libros, en ciertos casos, ofrecen múltiples posibilidades para hacer una lectura crítica, a través de una sección que aparece al final del capítulo, denominada preguntas para la discusión. Obsérvese en la figura, la columna del lado izquierdo en la parte inferior.

Algunas características generales de estas preguntas son:

Desde el punto de vista formal, a pesar de su rótulo de preguntas para la discusión, los autores pueden usar pragmáticamente formas de imperativo, preguntas o la combinación de ambas.

En contraste con las preguntas cerradas que buscan respuestas precisas o literales, o cierta información específica, estas preguntas, aunque parten del libro, pueden trascender su contenido o alcance, tanto como el nivel de la discusión lo permita. Dicho de otra manera, el libro se convierte en un pretexto, el cual abre múltiples posibilidades para la crítica. Las preguntas para la discusión, por definición, son abiertas. Como puede deducirse a partir de la definición de discusión presentada anteriormente, el propósito principal de estas preguntas es estimular el pensamiento de los lectores, lo cual podrá verse reflejado en la presentación de sus puntos de vista, argumentaciones, evaluaciones, etc., para hablar, discutir o controvertir con otros.

- (2) Integrar la estructura formal y conceptual del libro con tres de los principales enfoques usados en la enseñanza de la lectura, a saber, el discursivo, el sicolingüístico y un último enfoque centrado en el aprendizaje.
- (3) Integrar los tres enfoques anteriores entre sí, como lo muestra la flecha horizontal.
- (4) Integrar los distintos niveles de cada enfoque, como lo indican las flechas dobles verticales.
- (5) Considerar el libro como el punto de partida para la comprensión, pero sin perder de vista la posibilidad de ir más allá de la comprensión literal, es decir, la interpretación. Véase las cabezas de la flecha horizontal, tanto al lado izquierdo como al lado derecho.

A continuación, presentamos nuestra propuesta de clasificación de las preguntas para la discusión agrupadas en seis grandes categorías, según la función específica que tengan para promover la controversia.

1. PREGUNTA CLÁSICA: ASPECTOS POSITIVOS VS ASPECTOS NEGATIVOS

El primer tipo corresponde a la clásica pregunta que promueve una buena lectura crítica. Estas preguntas generalmente indagan por los aspectos positivos y los negativos de una determinada información u opinión. Desde esta misma perspectiva Martín V.G. (1992:337) dice:

“Criticar es valorar algo a la luz de la razón. No es censurar. La censura es crítica de la parte negativa de algo. La crítica- del griego “krinein” juzgar, discernir-, debe destacar tanto lo positivo como lo negativo”. En este caso, las preguntas inducen al lector a evaluar la información del texto en términos de sus pros y sus contras, ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades, es decir, mirar ambas caras de la moneda. Algunos ejemplos son:

-Evalúe las ventajas y las limitaciones de ...

-¿ Cuáles son los pros y los contras de ...?

2. PREGUNTAS DE APLICACIÓN

Son aquellas que buscan respuestas en términos de las aplicaciones que puedan tener los modelos, enfoques, conceptos, etc, en situaciones particulares. Desde luego, a través de estas aplicaciones surgirán los pros y los contras de la información objeto de lectura crítica. Según Stoller F.L. (1994:7) por medio de este tipo de preguntas los estudiantes se ven obligados a ir más allá del contenido del texto para crear interrogantes y respuestas no necesariamente

presentes en el mismo y pueden aplicar la información del texto a la solución de problemas, debates o situaciones que sean de interés o pertinencia para sus vidas.

Ejemplos:

- En una situación "X" que ud. conozca, ¿dónde y cómo aplicaría el principio/ modelo..?
- Usando un ejemplo "X" con el cual ud. este familiarizado, ¿hasta qué punto y cómo el principio "Y" puede ser aplicado?

3. PREGUNTAS HIPOTÉTICAS

El tercer tipo tiene que ver con las preguntas que parten de situaciones hipotéticas. Su propósito es que el lector asuma un papel dinámico y creativo. En este caso él o ella debe poner a prueba su capacidad para resolver problemas, según sus conocimientos y experiencias. Estas preguntas también pueden adoptar la forma de juegos de roles, simulaciones o suposiciones tales como:

- Sí Ud. fuera... Si Ud. tuviera que... Suponga que Ud.

4. PREGUNTAS CON CITAS

Esta categoría corresponde a las preguntas que utilizan citas, las cuales pueden ser directas o indirectas. Normalmente las citas seleccionadas son opiniones o conceptos controvertibles, en algunos casos de autores reconocidos en una determinada área del conocimiento; en otros casos se usan formas indefinidas tales como "algunos sicólogos dicen que..." o "muchos sociólogos han señalado..." También pueden aparecer formas impersonales como "se dice que..." "se argumenta que..."

De nuevo estas preguntas invitan al lector a la interpretación, pero focalizando ciertas opiniones expresadas en pocas líneas. Por lo tanto, el trabajo del lector consiste en hacer inferencias, ampliar el significado de las ideas, detectar vacíos. En resumen, leer entre líneas.

5. PREGUNTAS QUE ELICITAN LA OPINIÓN DIRECTA

Existen otras preguntas que comprometen directamente la opinión del lector frente a la del autor de texto, ya que el primero debe responder preguntas directas tales como:

- ¿Está Ud. de acuerdo o en desacuerdo con...?
- ¿Ud. qué piensa...?
- ¿Qué cree...?

ENFOQUES PEDAGÓGICOS	ASPECTOS DISCURSIVOS	ASPECTOS SICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTURA	HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE
PARTES DEL LIBRO RASGOS EXTERNOS 1. Carátula 2. Lomo 3. Contracátula PRELIMINARES 1. Página Titular 2. Portada 3. Derechos de Autor 4. Contenidos 5. Prefacio 6. Introducción CUERPOS CAPÍTULOS 1. Página Titular 2. Introducción 3. Desarrollo 4. Fin del Capítulo Resumen Lecturas Recomendadas Preguntas para Discusión MATERIAL SUPLEMENTARIO 1. Apéndice 2. Bibliografía 3. Índice	1 ESTRUCTURAS RETÓRICAS ↓ ↑ 2 COHESION ↓ ↑ 3 COHERENCIA ↓ ↑ 4 VOCABULARIO	USO DE CLAVES DEL CONTEXTO ↓ ↑ RECONOCIMIENTO DE COGNADOS ↓ ↑ IDENTIFICACION DE PALABRAS DERIVADAS Y COMPUESTAS ↓ ↑ USO APROPIADO DEL DICCIONARIO	PREDICCION SKIMMING ↓ ↑ LECTURA INTENSIVA ↓ ↑ LECTURA EXTENSIVA ↓ ↑ LECTURA CRITICA
			LECTURA PARA EL APRENDIZAJE ↓ ↑ HABLA ↓ ↑ ESCUCHA ↓ ↑ ESCRITURA

LA INTERACCION AUTOR- LECTOR A TRAVÉS DEL LIBRO DE TEXTO



Normalmente en estos casos, se le pide al lector que justifique su punto de vista, sustente su posición, es decir, que explique el porqué puede estar de acuerdo o en desacuerdo con determinada opinión.

6. PREGUNTAS MIXTAS

El último tipo de preguntas son las mixtas. En este caso los autores usualmente combinan dos de las categorías anteriores. Por ejemplo, es frecuente encontrar una combinación del cuarto y el quinto tipo de preguntas. En este caso se selecciona una cita de algún autor y luego se le pide directamente al lector que exprese su opinión.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN ILUSTRATIVA

Aunque para el propósito de este plan usaremos el siguiente texto corto en sus dos versiones en inglés y español, sería deseable que tanto el profesor como los estudiantes previamente dieran un vistazo general al libro y al capítulo para aprovecharlos como una unidad de sentido. Como lo hace notar Dubin (1986:153) el ser un lector exitoso implica derivar el significado a partir del contexto total de la selección bibliográfica.

THE PETER PRINCIPLE³

Errors in selection are possible, perhaps even common. According to Laurence J. Peter and Raymond Hall, authors of *The Peter Principle*, managers tend to be promoted to the level of their incompetence. Specifically, if a manager succeeds in a position, this very success may lead to promotion to a higher position, often involve work that is over the manager's head. While the possibility of individual growth must not be overlooked, the Peter Principle can serve as a warning not to take the selection and promotion process lightly.

EL PRINCIPIO DE PETER⁴

Los errores en la selección son factibles, tal vez incluso comunes. Según Laurence J. Peter y Raymond Hall, autores de *El principio de Peter*, los gerentes tienden a ser ascendidos hasta el nivel de su incompetencia. Específicamente, si un gerente tiene éxito en un puesto, este mismo éxito puede conducir a un ascenso a un puesto más alto, que a menudo requiere habilidades que no posee. Tal promoción puede implicar trabajo que está más allá de la comprensión del gerente. Aunque no debe pasarse por alto la posibilidad de crecimiento individual, el principio de Peter puede servir de advertencia para no tomar a la ligera el proceso de la selección y la promoción.

Para abordar y discutir los textos modelos, es necesario que el lector se remita a la figura de la página 113. Dependiendo de la lengua en que se vaya a explotar y las circunstancias y necesidades reales de los estudiantes y sus conocimientos previos, el profesor deberá tomar decisiones en cuanto a la pertinencia de las diferentes actividades propuestas para cada uno de los cinco pasos sugeridos.

En seguida se presenta una pauta general para cada una de las etapas del plan, con énfasis especial en la lectura crítica.

PASO 1: Desarrollo de estrategias de lectura (Véase la columna 4 de la figura)

Predicción: El profesor puede pedir a sus estudiantes que hagan predicciones acerca del contenido del texto con base en el título.

Skimming: En esta actividad, el profesor puede solicitar a los estudiantes que lean el texto rápidamente para confirmar sus predicciones y conocer la información principal.

Scanning: En este caso el profesor puede formular preguntas para que los estudiantes busquen información específica en el texto.

PASO 2: Desarrollo de habilidades de lectura (Cf. la columna 3)

Las actividades relacionadas con estas habilidades, pueden ser diseñadas por el profesor. Por ejemplo, ejercicios sobre palabras derivadas, claves del contexto, sinónimos, etc.

PASO 3: Desarrollo de habilidades relacionadas con los aspectos discursivos (Obsérvese columna 2).

En este caso el profesor puede enfocar su atención hacia la cohesión y la coherencia del texto. Se pueden diseñar ejercicios sobre las expresiones de referencia, los conectores, la estructura retórica del texto, entre otros.

PASO 4: Desarrollo de habilidades de lectura crítica a través de las preguntas para la discusión (columnas 1 y 4).

Para ilustrar este paso, seleccionamos algunas preguntas para la discusión encontradas al final del capítulo de los mismos libros de donde se tomaron los textos: *The Peter Principle* y *El Principio de Peter*.

QUESTIONS FOR DISCUSION

"The Peter Principle has been widely quoted in management circles. What do you think of it? Do you think that it could ever apply to you? Does it mean that all chief executives are incompetent".

PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN

"El principio de Peter se ha mencionado en los círculos administrativos. ¿Qué piensa de él? ¿Cree que podría aplicársele? ¿Quiere decir que todos los presidentes generales son incompetentes? Explique su respuesta".

La siguiente es una guía ya experimentada que puede ser utilizada para promover la discusión utilizando las preguntas anteriores o adaptándolas de acuerdo con la clasificación antes propuesta.

Divida la clase en grupos pequeños. Cada grupo debe seleccionar un relator, quien se encargará de tomar notas durante la discusión. Conceda un tiempo prudencial para llevar a cabo la actividad. Una vez los debates de los grupos hayan terminado, se deben presentar los reportes a la clase en forma de plenaria, dando así más oportunidad para enriquecer la discusión.

Para obtener mejores resultados y una imagen más completa de la discusión, se deben repartir copias de los reportes de cada grupo entre los controversistas.

PASO 5: Evaluación

Aunque este paso debería cubrir los cuatro anteriores, a manera de ilustración, nos referimos solamente al paso 4.

Para conocer los resultados de este paso la siguiente guía puede ser útil:

1. Tenga en cuenta que los criterios de evaluación y las notas del curso deben ser discutidas entre el profesor y los estudiantes. Como concluye Pérez (1995:) "nuestras evaluaciones serán más válidas, mientras más se asemejan al salón de clase".
2. Recuerde que las preguntas para la discusión, en contraste con las preguntas que buscan respuestas literales, no tienen respuestas únicas o exactas.
3. Tenga en cuenta que los estudiantes deben considerar los aspectos positivos y negativos de las opiniones o propuestas.
4. Evalúe su capacidad para solucionar problemas.
5. Considere que tan creativos y autónomos son los estudiantes cuando discuten.
6. Evalúe de qué manera los estudiantes usan aspectos formales para expresar desacuerdo con otros, para corroborar o clarificar diferentes puntos de vista de una manera táctica. Véase Leech y Svartvik (1975).⁵
7. Finalmente, sugerimos diseñar una tabla o formato para registrar y valorar cualitativa y cuantitativamente la actuación de los participantes en la discusión.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A partir del análisis y proposición anterior podemos derivar dos tipos de implicaciones pedagógicas encaminadas a repensar y promover una cultura donde la discusión, a través de la lectura crítica pueda ser bien entendida, practicada y apreciada en cuanto ella llegue a convertirse en uno de sus principales valores.

El primer tipo de implicaciones podría denominarse marco de referencia u orientaciones conceptuales. Esta categoría tiene que ver con las ideas expuestas sobre la naturaleza del concepto discusión, las cuales pueden servir como base para comprender que la discusión, a partir de la lectura crítica facilita la integración de las otras habilidades lingüísticas: hablar, escuchar y escribir con el trabajo del pensamiento. Asimismo, ofrece la oportunidad para hacernos más conscientes del carácter interactivo de la discusión. Esta interacción, reiteramos, presupone un trabajo de análisis lógico por parte de quienes participan en la discusión. Además, debido a la naturaleza dinámica de la discusión, los participantes deberían estar dispuestos al cambio. Tener presente que una discusión es una negociación de sentidos. En términos de Zuleta (1995:127) recordar que "... la verdad no es la que yo propongo, sino la que resulta del debate, del conflicto..."

El segundo tipo de implicaciones está relacionado con la aplicación de las anteriores orientaciones conceptuales. A continuación sigue una recapitulación de algunas propuestas para desarrollar la lectura crítica:

Actividades a través de las cuales los lectores expresen juicios valorativos de manera equitativa, teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos del texto en cuestión.

Otras actividades que conduzcan a la evaluación y aplicación del conocimiento teórico haciendo posible la transferencia de la teoría a la práctica. Estas actividades permiten conocer las fortalezas y debilidades de las teorías o modelos objeto de discusión.

Asimismo, se pueden tener en cuenta situaciones hipotéticas o simulaciones que permitan el desarrollo de la creatividad, la capacidad para la solución de problemas y la toma de decisiones.

Como vimos previamente, otro recurso que se puede utilizar para promover la confrontación de las ideas es el de las citas de autores. Estas actividades deberían desarrollar en los estudiantes confianza y autonomía para asumir una actitud crítica frente al texto escrito. Transformando la fórmula del

dogmatismo discutida por Zuleta (1995:73), estas actividades deberían permitirnos el derecho a pensar, a pesar de que alguien lo sepa.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo hemos presentado un análisis general de la función de las preguntas para la discusión en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica y hemos formulado algunas propuestas de acción pedagógica para lograr tales propósitos.

Este análisis y las acciones consecuentes podrán tener algún impacto en nuestro medio cultural siempre que generen nuevas formas de concebir la lectura crítica y nuevas modalidades pedagógicas que ayuden a crear nuevas actitudes frente al texto escrito como algo que es interactivo por definición. Siempre que se genere una nueva cultura que re-conozca la dinámica y la naturaleza abierta de la discusión como agente de cambio y transformación social.

Sabemos que esta es una tarea compleja sobre todo si se tiene en cuenta los niveles de dependencia que ha creado la escuela a lo largo de toda su historia, pero también somos concientes de la necesidad de reorientar su función predominantemente mecanicista y repetitiva hacia una función más racional. Es aquí donde la lectura crítica puede contribuir a desarrollar la capacidad analítica de los estudiantes, desarrollar cierta autonomía para pensar por sí mismos, para plantear preguntas, para evaluar y criticar en el mejor sentido de la expresión.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOUCHAAR A. (1995) *Reading for Insight*. Empresa Editorial Universidad Nacional. Santafé de Bogotá.
- ASTUDILLO N. P. ET ALLI (1996) Evaluación de los niveles de alfabetización de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle. Tesis pregrado en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad del Valle.
- DUBIN, F. (1986) *Dealing with Texts*. En *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* Addison-Wesley Publishing. Company. USA.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (1992) Editorial Espasa-Calpe S.A. Madrid.
- ESKEY D. E. y GRABE W. (1986) "Theoretical Foundations the Transition from Theory to Practice". En *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* Addison-Wesley Publishing Company USA.
- The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language* (1973). New York.

- New York. American Heritage Publishing Co., Inc. and Houghton Mifflin Company, de. w. Morris.
- JENSEN, L. (1986) "Advanced Reading Skills in a Comprehensive Course". En *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Addison-Wesley. Publishing Company USA.
- MARTÍN V. G. (1992) *Curso de Redacción*. Editorial Paraninfo. Madrid.
- OSSA C. E y TEJADA H. (1993) *A Trip Through the Book A self-Access Course for Systems Engineering*. Mimeo. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- OSSA C. E. y TEJADA H. (1996) "Hacia una propuesta pedagógica autoformativa para la comprensión de lectura en inglés". *Revista Lenguaje* No. 23. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univesidad del Valle.
- PÉREZ B. C. (1995) Coming to Grips with Progress Testing: Some Guidelines for its Desing. *Forum*. Vol 33 No. 3 pp 55-58.
- STOLLER F. L. (1994) Making the Most of a Newsmagazine Passage for Reading- Skills Development. *Forum*. Vol. 32 No. 1 pp 2-7.
- ZULETA E. (1995) *Educación y Democracia Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio. Santafé de Bogotá.

NOTAS

1. Deseamos agradecer, de manera especial, a las profesoras Adriana Bolívar y Jo Ellen M. Simpson por sus valiosos aportes y comentarios formulados al manuscrito del presente artículo.
2. Estra traducción fue hecha por los autores del artículo.
3. La versión original del libro de donde se tomó este fragmento fue escrita en inglés por Koontz H. y Wihrich H. (1990). Aparece bajo el título *Essentials of Management*. Mc Graw Hill Inc. USA.
4. La versión en español consultada lleva el título de *Administración*. Traducción de Malfavón M. A. y Salazar J. M. (1990) Mc Graw Hill. Interamericana de México S. A.
5. Para obtener mayor información sobre este tema, el lector puede consultar a Leech J. y Svartvik J. (1979). *A Communicative Grammar of English*. Longman. Singapore.

