

20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES «ACATLÁN»

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ALTO Y BAJO NIVEL QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE LECTURA PARA EL TERCER SEMESTRE DEL CURSO DE INGLÉS DEL C.C.H., PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

[Firma manuscrita]

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A
MARÍA DEL REFUGIO MARTÍNEZ LEAL



ASESOR: LIC. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE

ABRIL DEL 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A Dios.

Busca el arrogante la sabiduría pero en vano,
al inteligente la ciencia le es fácil.
(Proverbio Salomón 14,6)

**A mi asesora de tesis, Lic. Raquel Guadalupe García
Jurado Velarde, por su paciencia, dedicación y
profesionalismo.**

**A mi esposo Alfonso Muñoz Mejía por su amor,
paciencia y apoyo.**

**A mis padres, Abel Martínez Maldonado y Alejandra
Leal Hernández.**

Índice

	Página
Introducción	4
I. Primer capítulo	6
I.1. Antecedentes históricos de la Institución	
I.2. La materia en el plan de estudios del CCH (1971)	7
I.2.1. Actualización en el plan de estudios	8
I.3. Modificación de la materia en el plan de estudios actualizado	10
I.3.1. Contribución de los objetivos de la materia al perfil del egresado	10
I.4. Limitaciones del plan de estudios vigente y su aplicación	12
I.5. Deficiencias de la población estudiantil para la comprensión de textos	14
I.6. La importancia en la enseñanza de estrategias de lectura de alto y bajo nivel para la comprensión de textos	15
II. Segundo capítulo	18
II.1. Antecedentes históricos de la lectura	18
II.1.1. Aportaciones de los modelos de lectura	21
II.1.2. Modelos ascendentes	22
II.1.3. Modelos descendentes	26
II.1.4. Origen del modelo de Goodman	28
II.1.5. El modelo revisado	29
II.1.6. Modelos interactivos	30
II.2. Definición de lectura como actividad discursiva	33
II.2.1. Lectura eficiente	34
II.2.2. Lectura deficiente	35
II.3. Estrategias de lectura	38
II.3.1. Enfoque de estrategias de lectura	38
II.3.2. Definición de estrategia	39
II.4. Estrategias de lectura de bajo nivel	44
II.5. Estrategias de lectura de alto nivel	48
II.5.1. La comparación	50
II.5.2. La generalización	51
II.5.3. El nivel de desarrollo de las generalizaciones	51
II.5.4. La abstracción	52
II.5.5. La síntesis	52
II.5.6. La relación entre el análisis y la síntesis	53
II.5.7. La relación de los procesos de análisis y síntesis con otras formas del pensamiento.	53
II.5.8. La concreción	54
II.5.9. La clasificación	55

	Página
II.5.10. El pensamiento causal	56
II.5.11. La crítica	57
II.5.12. La inferencia textual	57
III. Tercer capítulo	60
III.1. Propuesta de un módulo para la enseñanza de estrategias de lectura de alto y bajo nivel a alumnos del tercer semestre del curso de inglés.	60
III.2. Los modelos interactivos de Rumelhart y Stanovich como base para la enseñanza de estrategias de lectura	62
III.3. Estrategias de lectura de alto y bajo nivel que se utilizarán en la mejora didáctica	65
III.4. Niveles de comprensión	66
III.5. Tipos de lectura	67
III.6. Descripción de la gramática categorial	68
III.7. Modelos de estrategias de lectura	77
Propuesta Inglés III Unidad Didáctica	
Conclusiones	80
Bibliografía	85
Anexo I: Objetivos del programa de estudio para las asignaturas de inglés I, II, III, y IV del Colegio de Ciencias y Humanidades Unidad académica del ciclo de bachillerato.	94
Anexo II: Materiales de lectura en inglés I, II, III y IV para el C.C.H.	95
Anexo III: Formas y pesos de evaluación en el curso de lectura en inglés del C.C.H.	96

Introducción

Hoy en día la Universidad Nacional Autónoma de México requiere de todos aquellos profesionistas que deseen contribuir, ayudando con su labor docente e investigaciones dentro de cada uno de sus ámbitos de trabajo a producir resultados funcionales que permitan mejorar la educación académica a nivel bachillerato.

Una de las Instituciones que ha apoyado a la Universidad, es el Colegio de Ciencias y Humanidades, participando de manera activa en la formación de estudiantes independientes y autónomos. Este trabajo va dirigido principalmente a los estudiantes que cursan el tercer semestre de comprensión de lectura en inglés dentro del Colegio, y consolida la inquietud de contribuir, a través de una propuesta de mejora didáctica, a que la lectura -siendo un proceso cognitivo complejo en el que participan e interactúan lenguaje y pensamiento- sea más accesible por medio de la enseñanza de estrategias de lectura eficaces a optimizar la comprensión de textos, con la firme convicción de minimizar algunas de las dificultades con las que se enfrenta la población estudiantil, ya que contarán con herramientas útiles y funcionales para entender lo que leen y cultivarse día a día, haciendo uso de su acervo más allá del salón de clases.

El contenido de esta mejora didáctica, lo integran tres capítulos: el primer capítulo hace referencia a los antecedentes históricos del Colegio y a la función que tiene la materia de inglés en la comprensión de textos, que pertenece al área de Talleres y Comunicación; el segundo capítulo contiene la conceptualización teórica que sustenta esta investigación; en donde se analizan los antecedentes históricos de la lectura, las

aportaciones de los modelos de lectura: ascendentes, descendentes e interactivos; la definición de la lectura como una actividad discursiva; la lectura eficiente y deficiente; las estrategias de lectura: su enfoque, su definición y los niveles bajo y alto; el tercer y último capítulo está dividido en dos secciones: la primera sección describe la población y las características a la que va dirigida esta propuesta, los modelos de estrategias de lectura a seguir y sus componentes; la segunda sección presenta la aplicación de algunas estrategias de lectura de alto y bajo nivel a través de una unidad didáctica que integra tarjetas de estudio, mapas conceptuales, textos expositivos académicos y diversos ejercicios que se consideran pertinentes al tercer semestre, al reciclaje de semestres anteriores, así como al aprendizaje de nuevas estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos y obtener resultados óptimos.

Esta investigación también tiene la intención de apoyar a todos aquellos investigadores y académicos en el área de la comprensión de textos en inglés para mejorar su trabajo docente, para promover futuros proyectos e investigaciones, o bien para poner en práctica lo que consideren pertinente según sus objetivos y logros.

I. Primer capítulo

I.1. Antecedentes históricos de la institución

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades surge como parte de un proyecto tendiente a resolver, entre otras cosas, la renovación de las estructuras y los métodos educativos, así como la creciente demanda de educación provocada por el acelerado crecimiento demográfico de la población y la capacitación de cuadros calificados.

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 12 de abril de ese mismo año, se inician las clases en los tres primeros planteles: Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan, un año después se crean los planteles Oriente y Sur para recibir a 10000 alumnos distribuidos en cuatro turnos de las 7:00 de la mañana a las 9:00 de la noche.

El doctor Pablo González Casanova, Rector de la máxima casa de estudios en esa época, señaló las bases fundamentales de la nueva institución, que pueden exponerse como los objetivos generales del CCH:

- crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y necesidades de la propia Universidad y del país.
- Preparar jóvenes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, en el nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.

- Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo que cambia en el terreno de la ciencia, la tecnología y las estructuras sociales y culturales.
- Intensificar la interdisciplina entre especialistas, escuelas, facultades, centros e instituciones de investigación de la Universidad.
- Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.

1.2. La materia en el plan de estudios del CCH (1971)

En el caso de Inglés, los antecedentes más importantes en el Plan de Estudios eran dos: su duración y su carácter de materia no curricular.

Por un lado, en relación con la duración del curso, aunque, originalmente en el Plan de estudios de 1971 se había previsto que la materia de inglés iba a abarcar cuatro semestres (5 horas a la semana el primer año y 3 horas a la semana el segundo año) e iba a constar de un total de 256 horas, al final, ésta terminó impartándose en 60 segmentos de 30 minutos cada uno, durante un semestre y constó de un total de 30 horas. No fue sino hasta 1983 que el curso se pudo ampliar de 30 horas al semestre a 64 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana. Y fue hasta 1988 que el curso evolucionó de dos a tres horas de clase a la semana,

distribuidas en sesiones de una hora, de una hora y media o de dos horas, y adquirió la dimensión de curso de 90 horas al año que tiene actualmente.

En relación con el carácter no curricular del curso, como estaba previsto originalmente en este Plan, inglés era una materia que no formaba parte de las cuatro grandes áreas y que sólo podía otorgar una de tres calificaciones: acreditada (AC), no acreditada (NA) o no se presentó (NP).

1.2.1 Actualización en el plan de estudios

Desde hace 25 años, el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, según su plan de estudios original, había venido impartiendo educación con éxito, si se consideran sus resultados en una perspectiva contextual. Testimonio de ello son los 266,944 bachilleres universitarios egresados del Colegio hasta 1995 y la eficiencia terminal de éstos en licenciatura, prácticamente igual a la de los provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria por concurso de selección (CS):

AREAS	CCH	ENP	CS
Ciencias Biológicas	54.0%	51.0%	46.0%
Ciencias Sociales y de la Salud	51.3%	51.5%	39.0%
Ciencias Físico Matemáticas e Ingeniería	23.6%	22.5%	27.0%
Humanidades y Artes	33.6%	32.5%	28.0%

Datos proporcionados por la Coordinación de Apoyo a Cuerpos Colegiados (1994). México. UNAM.

Estos resultados manifestaban aciertos y confirmaban opciones educativas, pero eran al mismo tiempo, insatisfactorios. No agotaban, en efecto, las posibilidades del Bachillerato del Colegio, ni llenaban las expectativas legítimas de la Universidad de la sociedad mexicana con un egreso que rara vez superaba el 30% de cada generación, además de que los alumnos presentaban deficiencias en habilidades básicas e información insuficiente al ingresar a ciertas licenciaturas.

Estos hechos, otros datos y observaciones que la comunidad docente había venido formulando constantemente, así como la reflexión y las aportaciones de grupos de profesores preocupados por problemas curriculares, llevaron a la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato a comprometerse en la revisión del plan y de los programas de estudio desde finales de 1991.

En el proceso comunitario de revisión del plan y de los programas de estudio, se siguió una estrategia de **aproximaciones**, es decir, de formulaciones tentativas, repetidas, discutidas y afinadas sucesivamente, acerca de los problemas curriculares y de sus posibles soluciones. Fue así como surgieron tanto las propuestas de programas de las asignaturas como las de modificaciones del plan de estudios, todas las cuales se presentaron repetidamente a la comunidad del Bachillerato del Colegio y posteriormente al Consejo Académico del Bachillerato, a los cuatro Consejos Académicos de Área, al Colegio de Directores de Escuelas y Facultades, así como a otros expertos, y han sido reelaboradas al menos tres veces cada una.

El conjunto de este proceso prolongado y complejo ha dado lugar a la presente Actualización del Plan y de los Programas de Estudio, cuyo propósito fundamental consiste en formar alumnos sujetos de la cultura, capaces de aprender a aprender, de acuerdo con el modelo educativo del Bachillerato del Colegio, por medio de una docencia de mayor calidad en ciencia y humanidades.

I.3. Modificación de la materia en el plan de estudios actualizado

La materia de inglés tiene esencialmente dos aspectos que se modifican: **su duración y su estatus** y se conserva uno: **su orientación**.

La duración del curso pasa a ser de 90 horas, distribuidas en 2 semestres, a 256 horas, distribuidas en 4 semestres; el estatus de la materia cambia de requisito a curricular, lo cual implica dos aspectos: 1) se incorpora al Área de Talleres de Lenguaje y comunicación y, 2) tiene impacto en el promedio general. La orientación del curso continua siendo la misma, a saber, la comprensión de lectura.

I.3.1. Contribución de los objetivos de la materia al perfil del egresado

De acuerdo con la filosofía del Colegio, la materia de inglés contribuirá a la formación de una cultura básica, es decir, ayudará a adquirir conocimientos (aprender a hacer), habilidades (aprender a aprender) y actitudes (aprender a ser), que tendrán utilidad más allá del salón de clases.

Aprender a hacer. En primer lugar, el estudiante desarrollará habilidades y conocimientos en inglés que posibilitarán la consulta de literatura bibliográfica, pero que, fundamentalmente, le permitirán resolver problemas de construcción de significado (re-construcción semántica) en la lectura de textos.

Aprender a aprender. En segundo lugar, la materia tenderá a propiciar la reflexión acerca del proceso de lectura y acerca del proceso de aprendizaje, con el fin de desarrollar una metodología que ayude al alumno a asumir una responsabilidad sobre su aprendizaje, es decir que lo dirigen hacia el aprendizaje autónomo.

Aprender a ser. Finalmente, a través del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se incidirá en el conocimiento y valoración de la cultura propia, a través de la confrontación cultural.

En el terreno de las **relaciones horizontales** en el Plan de Estudios, las habilidades que desarrolla la comprensión de lectura en lengua extranjera son afines con las de la lengua materna. Las estrategias básicas de lectura asociadas a la organización del texto coinciden con el desarrollo de habilidades en la comprensión y la expresión en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en cuanto al enfoque textual de la actividad de construir significado a través del proceso de lectura.

Aunque no se señalan de manera puntual todas las relaciones afines con los programas de la lengua materna, esta dirección contribuye a la formación compartida del perfil del bachiller en el área del lenguaje porque se intensifican metas semejantes.

Se originaron dos líneas fundamentales para la enseñanza: 1) las actividades de aprendizaje deben invariablemente orientarse a **facilitar una recreación o representación mental del texto** cada vez más precisa y completa y, de manera paralela; 2) el trabajo del maestro debe estar claramente dirigido a facilitar el acercamiento del alumno al significado o mensaje de la lectura.

Primeramente, se parte de la concepción de **la lectura como un proceso** por medio del cual el lector reconstruye —es decir— vuelve a construir o recrea el texto en su mente (Goodman 1988). De igual modo, se concibe **la lectura como una actividad** y por ello podría definirse ésta como un proceso activo y no pasivo por parte de quien lee, cuya meta final es llegar al significado del material escrito.

En segundo término, **se considera a la lectura como una forma de comunicación** en la que interviene un emisor (autor), un código (el sistema lingüístico), un canal (periódico, revista, libro, etcétera), y un contexto temporal o geográfico.

I.4. Limitaciones del plan de estudios vigente y su aplicación.

Tres deficiencias principales requieren una atención urgente y radical en la aplicación del plan vigente:

- a) Las que se derivan del perfil real de los alumnos que estudian en el Colegio.
- b) Las que se refieren a algunas características de la cultura de nuestro tiempo
- c) Las que tocan a las condiciones que, en muchas de las asignaturas, no permiten una práctica docente coherente con los postulados del Colegio.

La suma de los rasgos predominantes de la población escolar real manifiesta, con suficiente certeza, la dificultad de los alumnos para apropiarse formas de autonomía en el aprendizaje, si no reciben de la institución apoyos mayores que los actuales, ya que se les asignan responsabilidades en su formación de las cuales la mayoría no puede hacerse cargo.

La actualización del plan de estudios concreta estos apoyos en su aumento del número de horas de atención directa a los alumnos en las materias básicas. Este incremento de ninguna manera ha de orientarse a la aplicación indiscriminada de los contenidos temáticos, sino al aprendizaje sistemático, explícito y práctico de formas de trabajo intelectual generales y específicas.

Las características de la cultura de nuestro tiempo, se trate de aspectos novedosos o de otros que se han conformado en los años de la vida del Colegio, exigen una actualización impostergable de los puntos de énfasis de los programas, en su enfoque, métodos y temas, en el plan de estudios y la inclusión de elementos hoy indispensables, como el mayor dominio de idiomas o el uso de computadoras.

1.5. Deficiencias de la población estudiantil para la comprensión de textos

Los fracasos en la comprensión de textos en inglés, se deben a dos deficiencias fundamentales: 1) las lingüísticas y, 2) las de habilidad de lectura (Carrell 1988). Los alumnos del tercer semestre del C.C.H., llegan a este nivel con las siguientes carencias:

- a) Falta de conocimientos en sintaxis y en semántica de una segunda lengua.
- b) Falta en la instrucción de estrategias.
- c) No logran un aprendizaje significativo de vocabulario y fracasan al momento de asociar palabras nuevas con otras.
- d) Falta de cultura general que los apoye en la comprensión de escritos en inglés.
- e) Falta de estrategias que permitan relaciones semánticas y conocimientos previos con contextos específicos.
- f) Falta de estrategias de lectura apropiadas en L1.
- g) Dificultad durante su proceso cognoscitivo de L1 a L2.

Considerando lo anterior, se observa la necesidad de alternativas para que el alumno desarrolle su capacidad de lectura con el fin de alcanzar objetivos específicos.

I.6. La importancia en la enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel para la comprensión de textos.

La enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura es fundamental para lograr una adecuada comprensión de cualquier medio escrito y permitir una formación lectora tanto a nivel bachillerato como profesional.

Las implicaciones con las que los lectores del tercer semestre se enfrentan en L2 tienen relación con una inapropiada proyección de la gramática (Hudson 1982). Los estudiantes tratan de utilizar todas las estructuras posibles para dar sentido al texto, y lo hacen de manera perseverante, sin embargo, estos esfuerzos fracasan si carecen de una gramática existente apropiada o la mínima necesaria para entender un texto.

Los valores culturales específicos (Rivers 1968) permiten un mejor entendimiento de textos escritos ya que el conocimiento previo es fundamental para una lectura eficiente, sin embargo, como se ha citado con anterioridad, la población estudiantil en su mayoría lleva un procesamiento lento ya que muchos alumnos aún tienen la idea de traducir literalmente palabra por palabra y la relación con el contexto se queda en segundo término.

La enseñanza de estrategias de lectura de alto y bajo nivel que apoyen los contenidos del 3^{er}. nivel del curso de inglés del C.C.H., permitirá a los alumnos

poder vincular sus conocimientos previos, tanto de la lengua como del mundo, facilitándoles la comprensión de textos en inglés.

Las estrategias de lectura de bajo nivel permitirán a los alumnos conocer y comprender tanto el sistema fonológico como la estructura de la lengua y facilitarán el conocimiento e inferencia de vocabulario. Lo anterior les dará las bases para decodificar los enunciados y la manera en que éstos se relacionan para formar párrafos. Asimismo, las estrategias de lectura de alto nivel permitirán al alumno comparar información, llevar a cabo síntesis o análisis y poder clasificar e inferir entre otras acciones.

La enseñanza ordenada y sistematizada de las estrategias de lectura de bajo y alto nivel es fundamental para darle al alumno las herramientas necesarias para comprender textos en inglés de manera adecuada y autónoma, ya que ambas estrategias trabajan de manera combinada, y se apoyan unas a otras. De ahí se desprende la importancia de este trabajo, en donde se propondrán ejercicios que combinen ambos tipos de estrategias a fin de que el alumno aprenda a utilizarlas y a elegir la (s) más adecuada (s) en el momento preciso.

Para poder llevar a cabo esta investigación será necesario cumplir con los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL: Aplicar estrategias de lectura de alto y bajo nivel pertinentes al tercer nivel del curso de inglés del C.C.H., que permitan optimizar la comprensión de textos.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Seleccionar aquellos contenidos del programa que sean funcionales e involucren estrategias de lectura de alto y bajo nivel.
- Diseñar ejercicios que permitan desarrollar estrategias de lectura de bajo nivel.
- Diseñar ejercicios que permitan desarrollar estrategias de lectura de alto nivel.
- Secuenciar las estrategias de lectura de manera que el orden de presentación apoye el aprendizaje.
- Sugerir el tipo de texto y lectura en donde se usarán las estrategias propuestas.
- Sugerir la forma de uso de los ejercicios para obtener beneficios óptimos.

II. Segundo capítulo

II.1. Antecedentes históricos de la lectura.

Desde hace algunas décadas la lectura ha tenido importancia tanto para los lingüistas como para los psicólogos. Existen varios enfoques; algunos privilegian los procesos mentales, otros el código: Sandra Silberstein (1987) realizó una investigación acerca de la enseñanza de la lectura durante los últimos veinticinco años y observó que se necesita una metodología más efectiva para la enseñanza de habilidades y estrategias de lectura y escritura.

A lo largo de esos veinticinco años encontramos que hay un desequilibrio entre la enseñanza del código y de las estrategias de lectura. Entre las propuestas que dan más importancia al código aparecen las de Bloomfield y Fries, quienes planteaban que la lectura encierra la aplicación de un hábito automático que produce respuestas a los textos escritos; era esencialmente una decodificación mecánica del discurso escrito. Para Bloomfield (Silberstein, *ibid*), "el origen de la dificultad primordial en entender el contenido de una lectura resultaba de la gran imperfección de los mecanismos del contenido de la misma".

Antes de los años setenta, la lectura era considerada como una habilidad pasiva cuyo fin era reforzar la gramática que se había enseñado en una lección dada. El orden en que se enseñaban las cuatro habilidades era: la comprensión auditiva, la producción oral, la lectura y la producción escrita. Sin embargo, algunos investigadores ya percibían la necesidad de involucrar el procesamiento de la información, como en el caso de Fries (Silberstein, *ibid*), quien realizó una distinción esencial entre el proceso

de lectura y el proceso del pensamiento al señalar que: "entendimiento, pensamiento, reflexión, imaginación, juicio, evaluación, análisis... razonamiento, y realización de juicios emocionales y sociales" son conceptos diferentes durante la acción lectora.

Al tratar de incorporar otros elementos a la investigación de la lectura, algunos investigadores desechan el código para privilegiar el proceso, como en el caso de Kenneth Goodman (Silberstein, *ibid*), quien en su artículo titulado "La lectura: un juego psicolingüístico de adivinanzas" planteaba que la habilidad lectora llega a ser vista no sólo como un vehículo de instrucción de la lengua, sino como una habilidad única de procesamiento de información.

David Eskey (Silberstein, *ibid*) manifiesta: "la falta de interés en los problemas de los estudiantes de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera es el resultado de un dogma estructuralista en donde el lenguaje se convierte en discurso, sin embargo, la habilidad de leer el lenguaje escrito con una buena comprensión ciertamente es, al menos, tan importante para estos alumnos como la habilidad de conversar ". Eskey (1971) argumenta: "es nuestra responsabilidad, como profesores de cursos de comprensión de lectura, primero identificar los problemas de estructura de la lengua y, segundo, encontrar los medios efectivos para enseñarles cómo leer y comprender bien".

Afortunadamente la instrucción de una lengua extranjera en la lectura como habilidad aislada no había sido completamente relegada. Fries, del Instituto de la Universidad de Michigan, fundada en 1941, escribió una serie de libros llamada "rainbow books" (libros de arcoiris), la cual formaba parte del programa de la enseñanza de una lengua extranjera durante el periodo audiolingual. Los alumnos estudiaban una hora diaria cada uno de los cuatro libros: *la estructura de las oraciones*

en inglés era el libro verde, sucesor de *ejemplos de las oraciones*; el libro rojo trataba de *las prácticas en las oraciones*; el libro amarillo trataba de *la pronunciación* en inglés y el libro azul tenía relación con *el vocabulario en contexto*. Esta serie de libros posteriormente serviría para el aprendizaje del idioma inglés; en 1971 se da para el tratamiento de las habilidades por separado en: producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y aspectos gramaticales.

Clarke y Silberstein (Silberstein, *ibid*) apuntan que la lectura debe ser vista como un proceso activo. El lector forma expectativas preliminares del material, luego selecciona el menor número de claves posibles que son productivamente necesarias para confirmar o rechazar esas expectativas. Este es un proceso ejemplificador en el cual el lector emplea su conocimiento de vocabulario, sintaxis, competencia lingüística y conocimiento del mundo. La habilidad en la comprensión de la lectura depende de la interacción eficiente entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo. Asimismo, la destreza en la lectura depende de la coordinación de un número especial de habilidades y estrategias de lectura.

En los ochentas surge un modelo de lectura interactiva. La comprensión se alcanza a través de la interacción del texto y del lector, en donde el conocimiento previo (teoría de schema) y el conocimiento de las estructuras de la lengua (schemata) jerárquicamente almacenados en el cerebro –de lo más general a lo más específico–, se activan para lograr una buena comprensión del texto.

Carrell y Eisterhold (Silberstein, *ibid*) señalan que los lectores eficientes dependen simultáneamente de dos tipos de procesamientos de conocimiento: 1) procesamiento de información basado en la adquisición lingüística del texto, llamado "bottom-up" o base de procesamiento textual; 2) "top-down", conocimiento basado en el

procesamiento de información dirigido de manera conceptual, en el cual los lectores usan su conocimiento previo para hacer predicciones acerca de la información encontrada en el texto. Una lectura exitosa, agregan, requiere de ambos procesamientos “top-down” y “bottom-up” para que sea interactiva y recíproca.

En la búsqueda de elementos para establecer cuál es la función que desempeña la lectura en la enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera, en la siguiente sección analizaremos las aportaciones de lingüistas, psicólogos e investigadores a través de diferentes modelos que han servido para considerar la posibilidad de nuevos enfoques y proyectos en el campo de la lectura.

II.1.1. Aportaciones de los modelos de lectura.

Antes de los años setenta, como ya expresábamos, la lectura era considerada como una habilidad pasiva cuyo fin era reforzar la gramática que se había enseñado en una lección dada. El orden en que se enseñaban las cuatro habilidades era: la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión de lectura y la producción escrita.

Como el área de enseñanza-aprendizaje de la lectura es multidisciplinaria, psicólogos, psicolingüistas, sociolingüistas y pedagogos han hecho aportaciones importantes, como son los modelos de lectura que han servido de guía para comprender su complejidad.

Huey, pionero de principios de siglo en el campo de la psicología de la lectura, precisa:

"...analizar completamente lo que hacemos al leer sería el sueño ideal de un psicólogo, pues hacerlo sería describir muchos de los más complejos procesos de la mente humana, al igual que desenredar la compleja trama de la actuación específica más notable que la civilización haya logrado en toda su historia." (Huey 1968. p.6).

En los años setenta la lingüística estructuralista de Noam Chomsky hizo cambiar el enfoque que se tenía de la lectura. Por primera vez se ve a la lectura como un problema lingüístico. En esta época, la discusión cae sobre dos modelos de procesamiento: el *bottom up* (modelo ascendente basado en el código) y el *top down* (modelo descendente basado en los recursos cognitivos).

En las siguientes líneas se analizarán las características esenciales que señalan algunos investigadores del modelo ascendente.

II.1.2 Modelos ascendentes.

El modelo ascendente enfatiza la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto. Un ejemplo de este modelo es el de Phillip Gough (1972), en el que propone que el significado de la lectura se obtiene por un proceso que abarca de la característica más pequeña -las letras- a la comprensión de la oración, usando la memoria para procesar y guardar la información leída.

"El sello del lector experto es la habilidad de reconocer, precisar fácil y rápidamente palabras aisladas (incluso, así, y, más y pseudo palabras). Hemos discutido en otra ocasión...que esta destreza sólo puede ser atribuida a la habilidad de decodificar el contexto a través de la predicción y puede facilitar el reconocimiento de palabras". (Gough 1985:688).

Este modelo establece tres conclusiones importantes: a) el modelo representa explícitamente que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado; b) el lector analiza el texto como una unidad, basándose en su principio hasta llegar a su significado; c) la lectura es un proceso serial que se da paso por paso, nivel por nivel, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso sin haber recibido el insumo correspondiente del o de los niveles inferiores.

Este modelo ha contribuido mucho a la comprensión del proceso de lectura, ya que propone detallada y sistemáticamente la secuencia de eventos que ocurren. Se considera un buen modelo por su verificabilidad experimental, sin embargo, carece de dos aspectos importantes:

- 1) omite el conocimiento relevante disponible y
- 2) no describe ni explica el efecto de diferentes factores acerca del fenómeno en estudio.

Otro modelo ascendente es el de Halliday (1976), quien propone que la lectura es un proceso tanto social como cultural y está basado en tres aspectos:

- a) El significado;
- b) La sintaxis;
- c) Los sonidos y la escritura.

Halliday hace un estudio muy completo de cómo funciona el lenguaje que ha servido como fundamento para tipologías de textos y para el análisis de los componentes lingüísticos de un texto.

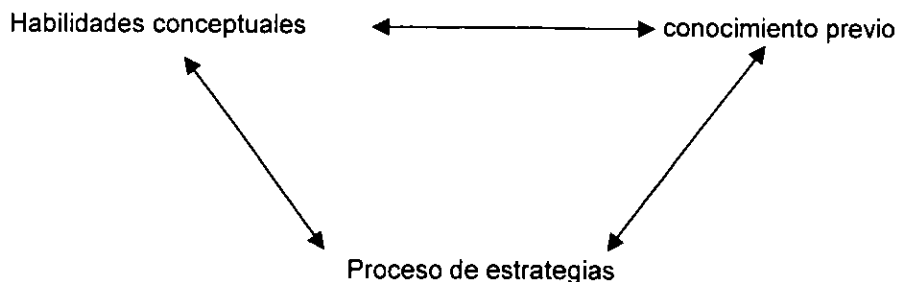
Laberge y Samuels (1974) proponen un modelo cuyas características centrales son la atención y la automaticidad. Los autores suponen que el lector debe estar consciente o atento a la fuente de información que procesa en un momento dado, y que su atención puede concentrarse sólo en una tarea. Sin embargo, el lector puede realizar varias actividades simultáneamente si algunas de ellas no requieren atención consciente, es decir, han sido automatizadas. "El criterio para decidir si una destreza es automática es si puede o no realizarse mientras la atención se centra en otros actos". (Downing y Leong, 1982, p.205). Este modelo concibe a la lectura como un proceso constituido por dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión; sus componentes son: la memoria visual, la memoria fonológica y la memoria semántica.

Para Laberge y Samuels, el proceso de lectura es un procesamiento ascendente, que se inicia con el procesamiento de rasgos gráficos y termina con la comprensión; los distintos componentes del proceso pueden retroalimentarse entre sí, y dicho proceso es serial, paso a paso; no obstante, el aprendizaje permite que las destrezas de

decodificación se automaticen, lo que hace que el lector cumpla esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando el esfuerzo en la comprensión.

Este modelo puede ser comprobable, pero enfatiza que el proceso de lectura es estrictamente iniciado o guiado por los datos, lo cual permite analizar que no incluye a todos los elementos que participan durante el proceso.

Coady (1979) elaboró, con base en el modelo psicolingüístico, otro en el que sugiere que el conocimiento previo interactúa con las habilidades conceptuales y estrategias de proceso más o menos exitosas, para lograr la comprensión. Coady (ibid) entiende la **habilidad conceptual** como la capacidad intelectual general, y por **procesamiento de estrategias**, a los subcomponentes de la habilidad de lectura, incluyendo varios que tienen que ver con las habilidades de procesamiento de la lengua, las cuales son aplicables al lenguaje oral (ejemplo: grafemas, correspondencia de morfemas, información de sílabas, información sintáctica (superficial y profunda), significado léxico y significado contextual).



Modelo de Coady (1979) para un lector de inglés como segunda lengua.

Coady se refiere al conocimiento previo como una variable importante, cuando somos conscientes de ella, los estudiantes con conocimientos aprendidos, captan más rápido que aquellos que no los tienen (Coady, *ibid*). Su modelo considera al lector en una segunda lengua planteando la siguiente postura: los problemas específicos de L2 no se deben a la ausencia de intentos apropiados de gramática... sino a la proyección adecuada de la misma. (Hudson 1982:9).

Los lectores en una segunda lengua tratan de utilizar todas las estructuras posibles para dar sentido al texto, y lo hacen de manera perseverante. Sin embargo, estos esfuerzos fracasan si el lector no puede tener acceso a la gramática apropiada (schemata), o si el lector no posee la gramática apropiada mínima necesaria para entender un texto. Además de los modelos ascendentes ya descritos, encontramos los descendentes.

Los siguientes párrafos tratarán ciertas aportaciones de investigadores acerca de los modelos descendentes de lectura.

II.1.3. Modelos descendentes.

Estos modelos se basan en el procesamiento cognitivo que se hace de la información contenida en un texto y se lleva a cabo gracias al conocimiento previo del lector, lo que permite predecir el contenido del mismo; a este punto se refieren, entre otros, Goodman (1967) y Smith (1973). Uno de los modelos descendentes más representativo y que ha sido considerado para nuevos enfoques es el de Goodman

(1967). A finales de los años sesenta Goodman decía que la lectura era un juego psicolingüístico, en el que existía una interacción entre la lengua y el pensamiento; al igual que Frank Smith, Goodman pensaba que la lectura no era la percepción e identificación de los elementos de un texto palabra por palabra, sino la habilidad de seleccionar las claves necesarias para poder "adivinar" su contenido.

"El lenguaje escrito es una representación visual de letras. Las letras están formadas por segmentos lineales y curvos que forman grupos de éstas, las cuales están separadas por un espacio en blanco. Su significado se puede derivar del lenguaje escrito sólo cuando se han señalado las oraciones y su interrelación se ha inferido; la unidad más significativa en la lectura no es la letra, palabra o frase, sino el significado en su conjunto". (Goodman 1970:26).

Goodman estipula que el lector predice o anticipa el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico, semántico y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. La redundancia es una propiedad del lenguaje que se refiere a la información disponible al lector proveniente de varias fuentes (ortografía, sintaxis, semántica). Smith y Goodman señalan: "la comprensión depende del uso de todas las claves a su disposición". (p.266).

Su característica principal, señala el propio Goodman (1975/1988) es que "el cerebro busca maximizar la información que adquiere y minimizar el esfuerzo y la energía utilizada para adquirirla" (p.16).

II.1.4. Origen del modelo de Goodman.

Entender la lectura como actividad requiere de un análisis profundo y una investigación constante de las perspectivas que nos permitan inferir el trabajo que realiza la mente de la impresión que procesa y el significado que crea.

El análisis de errores oral es la herramienta que Goodman (1969) encontró en el análisis profundo de la conducta cognitiva. Este análisis compara las respuestas inesperadas de los lectores involucrados en la investigación, con las respuestas esperadas por el investigador, concluyendo que, cuando los lectores producen respuestas similares a las expectativas del investigador, se puede inferir que el proceso de lectura del sujeto es exitoso.

En este profundo análisis de errores varias visiones básicas han surgido, las cuales han llegado a ser fundamentales tanto para la investigación como para el modelo del proceso de lectura.

El lenguaje en la lectura debe ser visto en su contexto social. Los lectores muestran la influencia del dialecto o los dialectos; ambos se controlan de manera productiva y receptiva al momento de leer. Su experiencia común, los conceptos, intereses, puntos de vista y estilos de vida de los lectores se relacionan con sus experiencias previas tanto social como culturalmente, y reflejan cómo y qué leen las personas y qué toman de sus lecturas.

La competencia de los lectores debe estar separada del desempeño, ésta resulta del control de los lectores y de la flexibilidad durante el proceso de lectura. Su desempeño es, simplemente, el resultado observable de la competencia. A continuación, veremos cómo fue revisado el modelo de Goodman.

II.1.5. El modelo revisado.

Tres tipos de información están disponibles y son usadas en el lenguaje, éstas pueden ser productivas o receptoras. Un modelo de proceso de lectura debe contar con los recursos de esta información. Debe responder a las siguientes realidades: el lenguaje escrito se presenta en un tiempo continuo; los sistemas escritos realizan decisiones arbitrarias en cuanto a la dirección y el uso de espacio; el lector se debe adaptar de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo o a partir de cualquier otra característica arbitraria del lenguaje escrito. La lectura utiliza la captación visual de los estudiantes. El ojo es el órgano receptor; tiene ciertas características y limitaciones como un instrumento óptico. Tiene un lente el cual enfoca; requiere una iluminación mínima; posee un campo limitado y, a su vez, esta área de la vista incluye una pequeña extensión de detalle intenso.

La lectura debe utilizar la memoria; guarda de manera inmediata una imagen y almacena información, conserva tanto el conocimiento como el entendimiento.

Los lectores utilizan los ciclos más o menos secuencialmente y se mueven a través de una historia u otro texto. El enfoque de los lectores se fundamenta en saber si están captando el significado, por lo que cada ciclo tiene relación con el siguiente y los lectores se dirigen al significado; si llegan al significado de éste, entonces los lectores entrelazan estos ciclos. Existen varios procesos que participan en los ciclos de lectura que señala Goodman; los cinco procesos que se utilizan en la lectura son: el reconocimiento – iniciación, la predicción, la confirmación, la corrección y la terminación. El cerebro es el órgano de procesamiento de información. Decide qué tareas debe manejar, qué información está disponible, qué estrategias debe emplear,

qué canales de procesamiento utilizar, dónde buscar información. El cerebro busca maximizar la información que requiere y minimizar el esfuerzo y la energía utilizadas para adquirirla (Goodman 1970).

Las investigaciones han seguido su curso, permitiendo la interpretación de un tercer modelo llamado interactivo, el cual se analizará a continuación.

II.1.6. Modelos interactivos

Estos modelos proponen que la comprensión de un texto se facilita, si la información se corresponde con el conocimiento previo del lector y si éste puede entender su contenido lingüístico.

En esta modalidad se encuentra el modelo representativo de Rumelhart (1977) quien señala que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognitivo donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, confirma o desecha al compararla con el contenido lingüístico. Una lectura exitosa requiere de ambos procesamientos, "top-down" y "bottom-up", para lograr la interacción y la reciprocidad. En sus propias palabras:

"... nuestra obtención de información a un nivel de análisis puede a menudo depender de la comprensión de ésta a un nivel superior. ¿Cómo puede ser esto posible? La respuesta está en asumir que todas las fuentes de conocimiento actúan simultáneamente y que nuestras percepciones son producto de la interacción simultánea entre todas ellas" (Rumelhart, *ibid*:152).

La naturaleza interactiva de este modelo le da una ventaja importante: puede explicar la influencia de diversos factores en el proceso de lectura, pero, por otro lado, la misma naturaleza interactiva dificulta su verificación empírica. Esta desventaja es reconocida por el propio Rumelhart: "Aunque el modelo... puede ser una buena representación del proceso de lectura, es de poca ayuda como modelo. Una cosa es sugerir que todas estas fuentes de información interactúan... y otra muy distinta es especificar una hipótesis psicológicamente plausible de cómo éstas interactúan" (Rumelhart, *ibid*:736).

Rumelhart reconoce que antes de formular un modelo concreto es necesario especificar con mayor precisión la naturaleza del centro de mensajes, de la variedad de fuentes de conocimiento, y de la forma como operan las mismas, algo que hasta ahora se encuentra sólo a nivel de investigación.

En la misma línea se encuentra Stanovich (1980:36), quien propone un modelo en el que se compensan las deficiencias, ya sea en la lengua o en sus conocimientos previos, apoyándose en el nivel en el que tenga más competencia. En palabras de Stanovich, "en cualquier nivel un proceso puede compensar las deficiencias a cualquier otro nivel" (1980). Este modelo es interactivo y compensatorio. Interactivo, porque hay actuación paralela de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas, y compensatorio porque el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento cuando otras, por cualquier razón, son pobres. Presenta la desventaja de

verificación empírica, sin embargo, tiene ventajas similares de descripción del proceso de lectura y los múltiples factores que lo afectan.

Existe la contribución de Krashen (1981) quien sugiere enfocar sólo un autor o tema a fin de repetir las estructuras y otros elementos como ayuda para predecir el contenido sintáctico y semántico del texto.

Kintsch (1977) y Kintsch y Van Dijk (1978) enfatizan la influencia en la comprensión de unidades mayores que la oración, específicamente la estructura del texto.

El modelo interactivo presenta la más completa descripción del proceso tanto ascendente como descendente y el código-significado, lo cual permite determinar que es el más apropiado para la enseñanza de la lectura.

Hemos observado que en la variedad está la riqueza, aunque es una tarea complicada decidir cuál de los modelos es el mejor, y más aún, cuál es el adecuado, ya que cada uno describe el proceso desde una perspectiva y un enfoque diferente, con pros y contras, nos permiten corroborar la complejidad del proceso de lectura y confirmar que el valor de todas estas aportaciones han servido y servirán para futuros proyectos que contribuyan a un aprendizaje significativo en el ámbito de la docencia.

Dado que esta investigación se fundamenta en la lectura y en la participación de estrategias, en las siguientes líneas se presentarán algunas aportaciones de investigadores en este campo de la educación.

II.2. Definición de lectura como actividad discursiva

La lectura es un proceso receptivo de la lengua. Es un proceso psicolingüístico, el cual comienza con una representación superficial lingüística codificada por el escritor y termina con el significado que el lector construye. Existe, además, una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento: el escritor codifica tanto pensamiento como lenguaje y el lector decodifica el lenguaje en pensamiento. (Goodman: 1976).

Una perspectiva psicolingüística moderna de la lectura se basa en las observaciones derivadas de la lingüística contemporánea y de la psicología cognoscitiva.

En esta nueva faceta, la lectura es vista como una habilidad compleja de procesamiento de información; se asemeja a una decisión individual creadora, activa y planificadora, que coordina a un número de habilidades y estrategias para facilitar la comprensión.

Kirby (1988) señala que la lectura es una variedad típica del complejo desempeño cognitivo, el cual involucra a un gran número de procesos mentales abstractos pero interdependientes.

Se puede definir a la lectura, con base en lo anterior, como un proceso cognitivo complejo en el que participan lenguaje y pensamiento de manera activa con la finalidad de lograr una comunicación con el escritor a través de un medio escrito.

Investigadores como Remond y Ehrlich (1993) coinciden en que la comprensión consiste en construir una representación del contenido del texto. Varios procesos

participan en este evento: el acceso léxico y la decodificación, la interpretación de palabras, el análisis sintáctico, la integración semántica y la organización textual.

Rumelhart (1980) apunta que la comprensión tiene relación con la selección y verificación del conocimiento previo de conceptos, los cuales se utilizan para la comprensión de una determinada situación.

En los siguientes apartados, analizaremos algunos puntos de vista acerca de la lectura eficiente y deficiente, sus causas e implicaciones pedagógicas.

II.2.1. Lectura eficiente

La lectura eficiente es un proceso que debe considerar cuatro aspectos fundamentales: el nivel de concentración, la velocidad, el nivel de entendimiento y la selección del contenido de la lectura en un texto.

Lograr una lectura eficiente significa adaptar nuestra manera de leer, a la naturaleza del material y al propósito de la misma. Los alumnos, por lo tanto, deben realizar esta actividad tan rápido como lo permita el contenido y el propósito que se desee transmitir, sin seguir una receta.

El lector en una segunda lengua debería ser tan eficiente como el nativo-hablante; sin embargo, la realidad indica que no alcanzan la misma velocidad. Por lo tanto se

deberían considerar algunos argumentos específicos como: la velocidad de lectura del alumno, el material de lectura y el nivel de conocimiento del código del estudiante.

La lectura es un proceso cognitivo en el cual participan varios factores y se puede analizar desde dos puntos de vista: 1) la lectura es un proceso mental: el escritor presenta sus ideas o información en palabras en un orden lineal. El lector interpreta y entiende sus palabras y; 2) la lectura no es un proceso mecánico ya que, cuando leemos, el ojo hace una serie de fijaciones (ejemplo: no vemos cada palabra de manera separada sino en grupos, los cuales fija el ojo). Una manera de mejorar la velocidad en la lectura es incrementar el salto ocular (ejemplo: el número de palabras vistas en una sola fijación). A continuación se darán algunas características de la lectura deficiente.

II.2.2. Lectura deficiente

La lectura deficiente se da cuando existen fallas en el proceso mecánico: si el alumno se detiene en cada palabra, no atenderá a las unidades de significado y esto obstaculizará su entendimiento y causará una lectura lenta. Aunque la subvocalización y la vocalización durante la lectura son procesos normales, el vocalizar provoca que el proceso de lectura se vuelva más lento, porque el lector no está leyendo de manera automatizada y posiblemente tiene problemas para entender el contenido del texto. Al subvocalizar (decir las palabras utilizando la respiración), el lector lleva a cabo movimientos con su laringe lo que también ocasiona, cuando éstos son conscientes, que su lectura sea lenta.

Todos los lectores necesitan regresiones, por ejemplo, para ver algunas palabras ya leídas; sin embargo, regresar continuamente a lo antes leído causa ansiedad y, a su vez, genera deficiencia en la lectura.

Las fallas en la lectura por frases no permiten al lector lograr una lectura eficiente porque se lee palabra por palabra de manera aislada, en lugar de considerarlas como unidades de significado. Veamos el siguiente ejemplo:

The/shopkeeper/called/the/police/to/deal/with/the/pickpocket.

Ahora, analicemos el mismo ejemplo por frases:

The shopkeeper/called the police/to deal with the pickpocket.

Se puede determinar que leer palabra por palabra no permite la comprensión y el significado de un texto escrito. Las fallas en el procedimiento al utilizar una variedad de estrategias de lectura también impedirá que los alumnos aprovechen los textos de manera eficiente.

Cuando no se relaciona el contenido del texto con la experiencia previa tampoco se logra una lectura eficiente, ya que un buen lector hace uso de su experiencia y conocimientos para evaluar el contenido de qué lee; esto lo ayuda a decidir qué partes del texto puede omitir y cuáles requieren más atención.

García (1998) en su artículo *Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, hace referencia a Carrell (1988) señalando que el modelo

interactivo no funciona cuando el lector carece de estructuras de conocimiento para procesar la información; sus esquemas cognitivos no se activan porque el lector no encuentra suficientes claves textuales; tiene deficiencias al decodificar las estructuras sintácticas o al reconocer vocabulario; no sabe que puede hacer uso de información no contenida en el texto para interpretarlo y ve la información del texto como algo independiente de todo conocimiento previo que posee.

Se sabe que una buena parte de los alumnos universitarios carece de estrategias de lectura adecuadas; son lectores a veces inexpertos en su propia lengua y carecen de hábitos de lectura; no tienen suficiente conocimiento del mundo; no tienen un salto ocular adecuado, lo que dificulta la comprensión de lo leído. Además, el estudiante no siempre conoce el verdadero significado de las palabras que lee (falsa sinonimia); se le dificulta hacer predicciones estructurales porque desconoce la función de las palabras en la oración; tiene problemas al orientarse autónomamente en el texto y llevar a cabo un monitoreo; carece de estrategias de lectura adecuadas (reconocimiento de palabras clave, inferencia, etcétera). Asimismo, los prejuicios culturales y sociales, en ocasiones, no permiten que el alumno comprenda el texto adecuadamente.

Hasta aquí se han revisado algunos aspectos que enfrentan los lectores cotidianamente; en los siguientes párrafos se presentarán algunas estrategias de lectura, sus niveles tanto operativo como cognitivo, y su participación durante el proceso lector como herramientas para lograr una lectura eficiente.

II.3. Estrategias de lectura

II.3.1. Enfoque de estrategias de lectura

El enfoque sobre aprendizaje estratégico es, principalmente, producto del cambio de aproximaciones conductistas a aproximaciones cognoscitivistas en el aprendizaje, el razonamiento y la autorregulación (Pressley y McCormick, 1995). Las aproximaciones conductistas del aprendizaje se enfocan al comportamiento observable y a las contingencias de reforzamiento. Una conducta-estímulo, como un maestro dando clase, evoca la conducta respuesta: un alumno que adquiere conocimiento (Schunk 1991).

Con el tránsito hacia las teorías cognitivas del aprendizaje y del procesamiento de información, el aprendiz es percibido como un agente activo en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo. El aprendizaje es visto como un proceso activo que ocurre dentro del aprendiz y que puede ser influido por él mismo. El resultado del aprendizaje depende tanto de la información que se le presenta al aprendiz, como de la forma en que éste procesa la información. Así, dos tipos diferentes de estrategias influyen en el proceso de codificación: 1) las estrategias de enseñanza – cómo presenta el material el profesor- y; 2) las estrategias de aprendizaje – cómo el alumno procesa el material-.

Dentro de estas estrategias se encuentran las de lectura, que se dividen en dos niveles: el bajo nivel y el alto nivel, alternándose durante el proceso de lectura. A

continuación se presenta una descripción de estas estrategias, mostrando sus características fundamentales.

II.3.2. Definición de estrategia

Dentro de la literatura, la estrategia ha sido abordada de formas diferentes por diversos autores, este trabajo se enfoca principalmente al uso de estrategias de lectura, de ahí la importancia de definir el concepto de estrategia, describiendo aportaciones de los siguientes investigadores: (Johnston y Byrd 1983; Paris et al. 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983) definen a las estrategias como: "acciones deliberadas que los lectores seleccionan y controlan para lograr metas y objetivos deseados".

Garner (1984) señala que "una estrategia es una secuencia de actividades, no un evento aislado, y los alumnos posiblemente adquieren algo de la secuencia, pero no todo".

Wallace (1992) apunta que las estrategias implican formas de procesamiento del texto, el cual variará a partir de su propia naturaleza, el propósito del lector y el contexto de la situación.

Oxford (1990) señala que el término estrategia viene del antiguo griego *strategia* que significa milicia o el arte de la guerra. La estrategia implica el manejo óptimo de tropas, barcos, o aviones en una lucha planeada. Una palabra diferente, pero relacionada, es *táctica*, que se refiere a los pasos a seguir para lograr el éxito de las estrategias. Un ejemplo específico: "la táctica es el arte de usar tropas en combate; la estrategia es el arte de utilizar combates para ganar guerras" (Von Clausewitz, citado en James, 1984, p.15).

Mucha gente usa estos términos indistintamente. Las dos expresiones comparten algunas características implícitas básicas: planear, competir, manipular conscientemente, y trabajar hacia una meta. En los ámbitos no militares, el concepto de estrategia ha sido aplicado para esclarecer las situaciones no adversas, en donde se tiene como medio un plan, o una acción consciente hacia el logro de un objetivo.

Las investigaciones recientes tienden a dividir los procesos cognitivos en dos terrenos: el de las estrategias y el de las habilidades. La distinción entre estos dos conceptos se basa en el argumento de que las *habilidades* son rutinas cognitivas existentes que mejoran tareas específicas y las *estrategias* son los medios para seleccionar, combinar, o rediseñar esas rutinas. El ámbito estratégico se forma con tres conceptos: las tácticas, las estrategias, y los estilos. Una táctica es la decisión de emplear una cierta habilidad (ejemplo: decidir sumar dos números). Una estrategia es una combinación de tácticas, o una selección entre tácticas, la cual determinará un plan coherente para solucionar un problema (ejemplo: decidir utilizar álgebra y matemáticas para solucionar un problema de lenguaje). Los estilos se refieren al uso habitual de una clase similar de estrategias; por ejemplo, un estilo analítico podría incluir el uso de estrategias como dividir el problema por secciones, escribir la información conocida, utilizando álgebra y matemáticas. Tanto el dominio de la habilidad como el de la estrategia preceden uno a otro, constantemente interactúan; las estrategias determinan qué habilidades son empleadas y las habilidades determinan cuáles estrategias son las adecuadas para ser utilizadas.

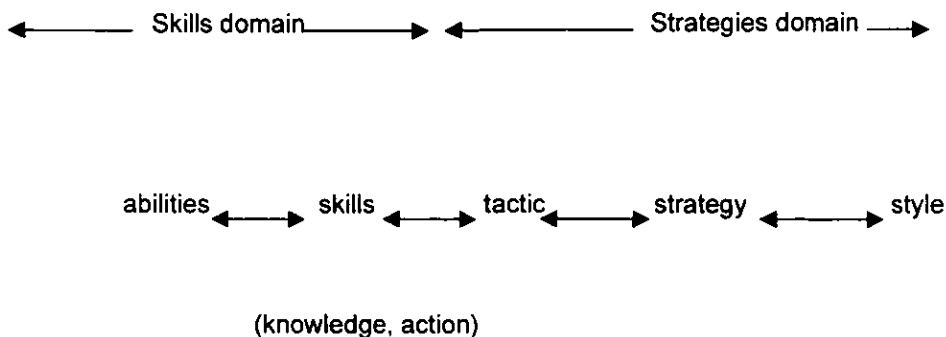


Figura 1. Terminología que integra el ámbito de las estrategias y el de las habilidades. Kirby (1988).

El aspecto de competencia, adverso al uso de la estrategia, ha prevalecido por siglos. Este concepto ha sobrepasado los límites del bienestar físico en una variedad de diferentes conflictos o situaciones difíciles tales como los negocios, la política, los juegos e incluso las conversaciones -todo percibido por algunos como batallas de esperanza o ingenio-. Sin embargo, existen ejemplos recientes del uso de estrategias cooperativas, no adversas para alcanzar una meta o completar una acción; como en el caso de la gente deprimida, que las utiliza para escapar de sus prisiones mentales. Tales casos son: los de jugadores para cooperar en lugar de competir con otro (Colman, 1982; Hart y Simon, 1988; Oppenheimer y Winer, 1988); los hablantes para

comunicarse (Faerch y Kasper, 1983b; Littlewood, 1984), y los aprendices de una lengua cuando operan una computadora para lograr su objetivo (Diadori, 1987).

El concepto estrategia, sin sus agresivos y competitivos atavíos, ha llegado a ser influyente en la educación, en donde ha tomado un nuevo significado y ha sido transformado en estrategias de aprendizaje, las cuales son la llave para una mayor autonomía y un aprendizaje significativo.

Roehler y Duffy (1984) describen: "... las explicaciones del profesor en cuanto a los procesos, deben ser metacognitivas, no mecánicas. Las estrategias metacognitivas permiten que los estudiantes permanezcan atentos al propósito de la habilidad y que los lectores eficaces activen, monitoreen, regulen y den sentido al texto, creando en ellos una realización consciente de la función y utilidad de las habilidades de lectura, las relaciones entre estos procesos y las actividades de las mismas".

Paso a paso se ha constituido una explicación cuidadosa y completa de una estrategia de lectura, pero, además, tenemos que considerar los siguientes elementos recopilados por investigadores en la instrucción de programas (Belmont y Butterfield, 1977; Brown et al., 1981; Brush et al., 1977; Duffy y Roehler 1982; Garner et al., 1984; Hare y Milligan, 1984; Land y Smith, 1979; Pearson; 1984; Roehler y Duffy, 1984), quienes afirman que los profesores deben describir la estrategia, la cual se plantea como pensamiento crítico y señalar las características conocidas de la misma o bien dar su definición o descripción. Los profesores deben comunicar a los alumnos el propósito de la estrategia, de la lección y del beneficio que se puede obtener, lo que permitirá lograr el control hacia la independencia en su aprendizaje. Asimismo, deben dividir el concepto y llevar a cabo un análisis con los estudiantes, explicando cada

componente de la estrategia de la manera más clara y sencilla posible, mostrando relaciones lógicas entre varios componentes, en donde los procesos implícitos no son conocidos o son difíciles de explicar, o bien cuando las explicaciones no son satisfactorias y hay que auxiliarse de organizadores; pensar en voz alta, en analogías y en otras claves retentivas que son útiles y recomendables (Roehler y Duffy, 1984). Asimismo, deben mostrar las circunstancias apropiadas en las cuales la estrategia puede ser empleada, por ejemplo, ésta se puede utilizar en una historia o en una lectura informativa. Asimismo, deben señalar a los alumnos cómo evaluar su éxito o fracaso en el uso de estrategias, incluyendo sugerencias para mejorarlas según sea el caso, aplicadas a la solución de problemas, o en el proceso de síntesis (componente esencial en la instrucción directa), sólo por mencionar algunas.

Algunos investigadores han sugerido que el uso de estrategias en la enseñanza debe ser considerado en las clases de lectura (Barnett, 1989; Carrell *et al.*, 1989; Cohen, 1990; Kern, 1989; Oxford, 1990; Swaffar *et al.*, 1991). Una investigación hecha por Anderson (1991) indica que "el encuentro más significativo de (su) información sugiere que no existe un grupo de estrategias de procesamiento en particular que contribuyan significativamente al éxito" en actividades de lectura en una segunda lengua. "Continúa:"esto parece indicar que el uso de las estrategias de lectura no es sólo cuestión de saber cuál o cuáles usar, sino que, además, el lector debe saber cómo utilizarlas de manera exitosa y coordinar su uso con otras estrategias. No es suficiente conocer las estrategias; un buen lector debe ser capaz de aplicarlas estratégicamente".

En los siguientes párrafos se hará una descripción de las estrategias de bajo y alto nivel que participan en la lectura, reconociendo diferentes posturas de investigadores contemporáneos sobre una nueva perspectiva metodológica en la enseñanza de la lectura en inglés.

II.4. Estrategias de lectura de bajo nivel

Una vez que se decide el modelo de lectura que se va a seguir, los tipos de lectura que se van a impartir, los niveles de comprensión a los que se piensa llegar, se deben considerar las estrategias de lectura que se van a enseñar, mismas que se consideran como pasos que el lector toma para comprender la lectura a través de una elección consciente para alcanzar el objetivo propuesto (Borja 1997). Las estrategias de bajo nivel son aquellas que se relacionan con el aspecto operativo, como pueden ser las de estructuras de una lengua extranjera y la interacción de las mismas. García, Zavala y Borja (1997) enuncian, dentro del procesamiento de bajo nivel, las siguientes estrategias de lectura: **llevar a cabo la relación entre la imagen acústica y símbolo escrito**, a este respecto Gubern (1987: 127) expresa:

* antes mencionamos la heterogénea pluricodicidad de las representaciones icónicas, fenómeno de pluralidad comunicativa que comparten con las lenguas habladas. Sin embargo, no coinciden necesariamente, ni mucho menos, a distribución territorial o étnica de las lenguas con la de los códigos icónicos. Señalamos antes tal falta de coincidencia al referirnos a los códigos de símbolos profesionales normalizados, pero podríamos extender la observación a las convenciones icónicas de los comics, de origen estadounidense, vigentes en todos los países en los que se traducen o exportan. Un niño peruano, que habla español pero no inglés, sabe lo que significa una bombilla encendida encima de la cabeza de un personaje dibujado en un comic. Por eso los códigos icónicos pueden ser translingüísticos y transnacionales – generalmente cuando son difundidos por grandes centros de poder comunicativo (...)*.

A pesar de esta tendencia de universalización icónica, el libro de texto de inglés (bien elaborado) es una estructura conformada por factores lingüísticos, sociológicos y culturales. El futuro de la ilustración en actividades prácticas de la lingüística aplicada tiene un gran porvenir que Crystal (1981:1) menciona, incluyen (...) además de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: la enseñanza y el aprendizaje de lengua materna, el multilingüismo, la evaluación, la planeación del lenguaje, la sociolingüística, la patología del habla, la lexicografía, la traducción lingüística contrastiva, la lingüística computacional, los sistemas de escritura, y muchas áreas más que resulta difícil nombrar sucintamente.

La participación del sistema fonológico a través del reconocimiento de la correspondencia fonética para formar asociaciones entre sonidos y símbolos y la retención de las mismas, haciendo énfasis en el reconocimiento entre la escritura y la pronunciación por ser lenguas diferentes (similitudes y diferencias de vocales y consonantes); la distinción de sonidos de la lengua diferentes al español; los patrones de acentuación y ritmo: las palabras clave de función (auxiliares, pronombres, cuantificadores, determinantes, conjunciones) así como las de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios); la intervención de la entonación y la pausación; la identificación de elementos morfológicos: afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas; la simplificación de oraciones complejas; la identificación de los elementos cohesivos: la referencia contextual (anáfora, catáfora); la elipsis; la redundancia léxica, los sinónimos, los antónimos, las metáforas y las analogías entre otras.

También participa el análisis de los componentes de la oración, el sistema sintáctico de la lengua; la distribución oracional: la frase nominal y la frase verbal; el sustantivo a través de dos ejes: el realizador y la acción (verbo); que puede combinarse con auxiliares y modales, con negativos, adverbios y otras palabras de acción que pueden ir acompañadas de un objeto (receptor).

La localización de la idea principal, los detalles de apoyo; la búsqueda de palabras clave es importante, ya que son fundamentales para poder comprender textos adecuadamente debido a que son la base para llevar a cabo tareas tales como: la toma de notas, la discriminación de la información principal y secundaria, la identificación de bloques temáticos. El reconocimiento de los distintos bloques temáticos es de gran ayuda para encontrar el punto en el que se desea enfocar la atención para lograr el objetivo de la lectura, su identificación permite formular generalizaciones correctas, es decir, identificar cuáles son todos aquellos temas importantes que el autor incluyó en su texto. La localización de palabras clave es otra estrategia fundamental: se pueden considerar como palabras clave algunas palabras de función, como los calificadores: **all, no, some, many, too** (cuando significa demasiado); los modificadores de tiempo: **usually, never, often, always, seldom, yet, still**. Las palabras negativas: **without, unaware, unable**, y la mayoría de palabras que lleven los prefijos: **un, dis**, y el sufijo **less**, ya que todos ellos son formantes de conceptos negativos que muchas veces no consideramos como tales debido a la carencia de la palabra **no**. Se debe tener cuidado con los dobles negativos, ya que en inglés el concepto negativo se anula al usarlo de esta forma (Borja 1997).

García (1997) menciona que las palabras clave de contenido, cuando se trata de palabras de contenido, se caracterizan por ser sustantivos generalmente y casi siempre se acompañan de la frase nominal o la acción que los acompaña, ya que siempre se encuentran en pequeños grupos de sentido.

Las palabras clave de contenido son sustantivos; sin embargo, no son palabras clave todos los sustantivos que se encuentran en un texto. Generalmente la palabra clave es un sustantivo-realizador o receptor que sigue un curso de acción a lo largo del texto. Si algún concepto es mencionado en un texto e inmediatamente abandonado sin que esta información trascienda al resto del texto, se considera una palabra clave dentro del mismo y ésta sigue un orden lógico temático. Los textos siempre giran alrededor de un tema central, que se puede localizar por medio del campo semántico. Un campo semántico se forma de palabras que están estrechamente vinculadas entre sí; éste estará delimitado por el tipo de mensaje que el autor quiere transmitir.

Las anteriores estrategias de tipo operativo se combinan con el procesamiento cognitivo para alcanzar el objetivo que todo lector eficiente desea: entender lo que lee, logrando interactuar con el medio escrito, y el autor.

En las siguientes líneas se describirán las estrategias de alto nivel que participan en el procesamiento cognitivo del lector.

II.5. Estrategias de lectura de alto nivel

En el procesamiento de alto nivel participa la cognición. Como ya se mencionó en los modelos de lectura, el lector necesita conocer el sistema operativo y relacionarlo con el procesamiento cognitivo para que su aprendizaje sea significativo; a este respecto es importante la teoría de Ausubel (1973; Novak y Hanesian, 1978; Novak, 1977; Novak y Gowin, 1984) quien, basándose en Piaget, se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo: se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño. El aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores; el material que debe aprenderse debe poseer un significado en sí mismo; además, el alumno debe disponer de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado, es decir, ideas propias con las que pueda relacionar el nuevo material.

García (1997) señala que las estrategias de alto nivel son aquellas ligadas directamente con el procesamiento cognitivo, que aunque no se pueden tocar, se pueden guiar a partir de la orientación en acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje.

García (1998) precisa que en el procesamiento de alto nivel se pueden utilizar las siguientes estrategias: **localizar implicaciones (inferencia contextual)**, **hacer generalizaciones e hipótesis**; **interpretar fuentes adicionales de información**:

títulos, resúmenes, tablas de contenidos; clasificar descripciones; identificarlas, localizar el argumento y seguir la secuencia. Comparar y contrastar información; identificar relaciones de causalidad; diferenciar la información principal de la secundaria: identificar las ideas principales del texto, así como los detalles de apoyo. Sintetizar la información también entra en esta modalidad, el hacer esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales; comparar y contrastar la información de acuerdo al conocimiento del lector, identificar la aproximación del autor al tema, su actitud ante el tema: opinar, convencer, explicar, discutir, defender un punto de vista, informar. Son datos importantes; la información bibliográfica del autor, sus antecedentes, el tipo y lugar de publicación del texto; la identificación de la información factual y de opinión, la interpretación de la información no textual: diagramas, ilustraciones y diferentes tipos de estilos, puntuación y símbolos. La realización de un plan esquema, así como llevar a cabo tareas de concreción, generalización, clasificación, reconocimiento de nexos y relaciones temporales, condicionales y espaciales; la sistematización y la jerarquización.

Shardakov (1968) analiza los siguientes procesos: la percepción (observación), la comparación, la abstracción, el análisis y la síntesis; por medio de éstos se elaboran los conceptos a partir de sus rasgos distintivos; lo que permite cimentar lo ya aprendido y aprender material nuevo.

A continuación se analizarán algunas estrategias de alto nivel que participan en el proceso cognitivo para el logro de una lectura eficaz.

II.5.1. La comparación.

Shardakov (1968) menciona que la comparación es el establecimiento de la semejanza y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad. La comparación ha de enfocarse en relación con la semejanza y la diferencia. Señala que en la comparación se debe tener siempre un objetivo y un contexto determinado para que se pueda comparar lo relevante para el lector. En la semejanza se dice: "es lo mismo", o "equivalente a"; se tienen en cuenta ciertas leyes comunes iguales, propiedades, cualidades o relaciones entre los objetos o fenómenos que se comparan. La diferencia es aquella que permite localizar lo que hace al objeto o concepto único y por lo tanto diferente, y es el que va a dar mayor información al conocimiento ya existente.

Mediante este procedimiento se forma en los alumnos imágenes visuales vivas y ricas de lo que estudian, y se perfecciona la movilidad de los procesos nerviosos en la corteza cerebral, que es la que desarrolla la flexibilidad en la actividad mental. El estudio de los escolares se desarrolla a un elevado nivel de actividad consciente y de comprensión de las distintas materias que les ocupan. En su labor interna, todo ello les ayuda a mejorar la retención y reproducción sucesiva de las materias y a fortalecer su memoria. Dependiendo de las tareas que se deban realizar, la comparación puede ofrecer distintos grados de dificultad. La influencia de la enseñanza sucesiva y sistemática que se lleva a cabo en la escuela, la actividad mental comparativa, adquiere en los alumnos un carácter cada vez más organizado y más determinado, y se transforma en un hábito perfeccionado del pensamiento.

II.5.2. La generalización.

Generalizar es una estrategia compleja de alto nivel, basada en los rasgos representativos de un conjunto de conceptos, que a través de la comprobación llega a convertirse en ley como por ejemplo: cada objeto tiene rasgos y propiedades esenciales y accidentales, y lo mismo sucede a cada fenómeno. Los objetos y fenómenos del mismo género poseen rasgos y nexos esenciales, que son siempre comunes. La percepción incluye una actividad sensorial del pensamiento, que es una forma elemental de la generalización. Por medio de la labor mental generalizadora, inherente a la percepción, reconocemos los objetos por la forma que les es propia, independientemente de los cambios que experimente en el tamaño, color, material de que están fabricados o de la posición que ocupen en el espacio.

II.5.3. El nivel de desarrollo de las generalizaciones

Las investigaciones de N. Shvachkin, S. Rubinstein, A. Skipchenko, A. Semiónova, T. Bochkariova, establecen tres niveles de desarrollo en los niños de la generalización de los rasgos y propiedades de los distintos objetos y fenómenos de la realidad, así como de los nexos y relaciones entre ellos: 1) la sensorial, de carácter práctico-eficaz, que se realiza en una situación visual; 2) la que se efectúa sobre la base de imágenes y conceptos, y 3) la científica, es decir, la que se lleva a cabo mediante conceptos e imágenes.

Los conceptos, las leyes y las reglas obtenidos durante el proceso del pensamiento conceptual, generalizador, constituyen un conocimiento más completo, profundo y acertado de los objetos y fenómenos de la realidad. El pensamiento generalizado es el pensamiento teórico científico.

II.5.4. La abstracción

El desarrollo de la abstracción se manifiesta en los escolares en la formación de la capacidad de separar y aislar los objetos y fenómenos singulares de los rasgos, los nexos y relaciones comunes y también se distinguen los rasgos y nexos accidentales de estos objetos y fenómenos para prescindir de ellos. La abstracción constituye un elemento constructivo en la actividad mental de los escolares. Cuando se abstrae se fracciona al concepto de sus partes constitutivas (García 1996).

II.5.5. La síntesis.

La síntesis es un proceso por medio del cual las partes de un fenómeno u objeto se unen, constituyendo su suma. La verdadera síntesis no es la simple suma de los elementos del conjunto, sino que, como actividad mental determinada y especial que es, da un nuevo resultado cualitativo, un nuevo conocimiento de la realidad.

Cualquier trabajo relacionado con el aprendizaje de conocimiento se lleva a cabo mediante el análisis y la síntesis; así, cuando en la lectura o la escritura agrupan los

escolares las letras aisladas para formar palabras y éstas para obtener oraciones, están llevando a cabo una labor de síntesis.

II.5.6. La relación entre el análisis y la síntesis.

El desarrollo correlativo del análisis y la síntesis en los escolares transcurre a través de las correspondientes relaciones de sus tipos. La actividad mental analítico-sintética que se realiza durante el estudio de las nuevas materias, desde que el alumno adquiere una primera idea de ellas hasta que las va comprendiendo y llega a asimilar por completo, pasa por las fases del análisis de prueba, y a veces de la mezcla de síntesis, del análisis parcial, de la síntesis parcial y unilateral, del análisis y síntesis complejos, hasta llegar al análisis sistemático y a la síntesis sistemática y compleja.

II.5.7. La relación de los procesos de análisis y síntesis con otras formas del pensamiento

Como formas esenciales de la actividad meta, el análisis y la síntesis constituyen los elementos que sirven para construir las restantes formas del pensamiento. Éste no puede prescindir del análisis y la síntesis en ninguna de sus formas. Por ejemplo, el estudio analítico de los objetos y fenómenos se realiza generalmente por medio de la comparación, lo que permite descubrir los rasgos y propiedades esenciales y accidentales, así como los nexos y relaciones entre determinado grupo de objetos y

fenómenos. Los rasgos y nexos fundamentales, determinados a través del análisis, se abstraen; su síntesis y generalización da como resultado la obtención de conocimientos teóricos, generalizados.

II.5.8. La concreción

La concreción es la actividad que induce a la comprensión y a la asimilación de los conocimientos generalizados, los conceptos, las reglas y leyes de manera completa y profunda (Shardakov: *ibid*). La actividad mental de generalización se desarrolla en los escolares en esta relación con el proceso mental de concreción. Una de las funciones de la concreción consiste en *ilustrar* los conceptos, leyes y reglas con ejemplos en forma de presentación de seres animados, utilización de procedimientos visuales, citas de casos y acontecimientos aislados, experimentos de laboratorio, etcétera. Los conocimientos generalizados que adquieren los alumnos a lo largo del proceso mental de carácter generalizador, los aplican después para asimilar nuevas materias concretas o para resolver problemas relacionados con el estudio, el trabajo práctico y la vida social.

El conocimiento teórico (la regla) y su aplicación práctica (los hábitos) se encuentran unidos inseparablemente y constituyen la unidad conjunta del saber. La base fisiológica de esta relación indestructible entre cada regla y el hábito adecuado consiste en la formación del correspondiente sistema de conexiones nerviosas temporales en la corteza de los hemisferios cerebrales. La concreción induce a los alumnos a comprender y asimilar los conocimientos generalizados, los conceptos, reglas y leyes, de una manera más completa y profunda. El aprendizaje se da a través de la

comprensión más la generalización, las cuales permiten como resultado el conocimiento del mundo que lleva a la concreción.

II.5.9. La clasificación

La clasificación es la distribución de los objetos o fenómenos individuales en el correspondiente género o clase y consiste en: poner de manifiesto los rasgos, nexos y relaciones esenciales y generales de los objetos o fenómenos singulares y de los conceptos generales de leyes e incluir después los objetos individuales en el correspondiente concepto general, ley o regla. Para elevar la calidad de los conocimientos de los escolares y desarrollar su mente, se recurre a la enseñanza de la clasificación.

Las investigaciones de L:Gólubeva, N. Diáchenko, N. Kushkov, (Shardakov, *ibid*), permiten caracterizar de la siguiente forma el desarrollo de la actividad clasificadora de los alumnos de la siguiente forma:

- 1) estudian un objeto o fenómeno singular, o nexos y sus relaciones;
- 2) reproducen en la memoria el concepto genérico, la regla o ley a los cuales ha de referirse dicho objeto o fenómeno;
- 3) confrontan los rasgos y relaciones del concepto genérico común, la regla o la ley que ha sido adoptada;
- 4) esta relación de lo singular y lo general se corona en el pensamiento y el lenguaje de los alumnos mediante un razonamiento deductivo y una

fundamentación causal, lo que da como resultado la clasificación de los objetos o fenómenos en cuestión; es decir, su inclusión en el correspondiente género o ley.

II.5.10. El pensamiento causal

La comprensión y asimilación de los nexos causales entre los objetos y fenómenos son muy importantes para estudiar los fundamentos de las ciencias y para la actividad laboral y social. El desarrollo del pensamiento causal es uno de los componentes fundamentales que intervienen en la formación del desarrollo general del pensamiento de los alumnos. Mediante la actividad del hombre, adquiere su fundamento la idea de la causalidad, la idea de que un movimiento es causa de otro. Por su carácter y extensión, el pensamiento causal puede ser monovalente o múltiple.

En el pensamiento causal monovalente, el fenómeno singular se explica o demuestra a partir de una ley general o regla determinada; el pensamiento causal múltiple se caracteriza porque el fenómeno se explica sobre la base de una serie de leyes, reglas o tesis y no de una sola; el proceso mental se desarrolla en este caso en forma de una cadena de operaciones intelectuales: descubre los nexos entre los objetos de la realidad que tienen un carácter permanente, es decir, cuando las correspondientes causas producen siempre y en todas partes los mismos efectos, o cuando determinadas consecuencias se manifiestan siempre como resultado de la acción de determinadas causas.

II.5.11. La crítica

En la crítica hay juicio. Hay algún patrón con qué comparar lo que se está criticando. Quizás el patrón sea un valor: bueno o malo, que funcione o no, que sea útil o inútil. Quizá se relacione con el hecho de que la actividad sea o no entretenida. Tal vez tenga relación con el hecho de hasta qué punto un escritor tiene éxito o no en la comunicación de ideas por medio de un texto.

Cuando los alumnos establecen patrones para criticar, advierten que no es forzoso que censure, sino que más bien deben indicar qué es lo bueno, qué es lo que tiene de malo y qué es lo que se puede mejorar. Cuando los alumnos tienen oportunidades de criticar, su desempeño es más activo en relación con su aprendizaje.

II.5.12. La inferencia textual

Mayor (1990) señala la existencia de una doble relación funcional entre el texto y el conocimiento que tienen los sujetos acerca del mundo. El texto puede ser considerado, por una parte, como una representación del conocimiento sobre el mundo real o posible a nivel social como individual, y por la otra, la representación mental del texto. Rickheit, Schnotz y Strohner (1985) indican que la comprensión no es posible sin llevar a cabo inferencias. La relación de la representación mental del texto lleva consigo un conocimiento global del mismo, en el que se incluye la información contenida en el mismo junto con los aspectos morfosintácticos, fonológicos, prosódicos y relativos a la

estructura formal de las unidades textuales. La representación mental recurre a la organización proposicional, los guiones, los esquemas, los marcos y los planes, así como a las gramáticas del contenido, los modelos situacionales o los modelos mentales. Estos mecanismos no se derivan exclusivamente del texto, sino que incorporan materiales provenientes del conocimiento implícito del sujeto. Las inferencias son actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles. Existen tres elementos relacionados con la formación de inferencias: los representacionales que guardan relación con la estructura cognitiva producida por el texto procesado; los procedimentales y los contextuales en los que la estructura causal de los textos se encuentra frecuentemente implícita en los mismos, por lo que es necesario inferirla. La coherencia de un texto y su recuerdo se define en función del porcentaje de cadenas causales que se reproduzcan.

En este capítulo se han descrito los antecedentes históricos de la comprensión de lectura, los distintos modelos que participan en este proceso, la definición de lectura y algunas características para lograr una lectura eficiente y evitar una deficiente; así como las estrategias de lectura de bajo y alto nivel, base esencial de esta investigación; todo esto con la finalidad de fundamentar una propuesta que permita optimizar y lograr una comprensión significativa.

En el siguiente capítulo se planteará una propuesta de mejora didáctica que se expresará a través de la presentación de una serie de textos expositivos con sus respectivos ejercicios, en los que se apliquen estrategias de bajo y alto nivel para lograr una interacción entre el lector y los autores de los textos con la finalidad de lograr una comprensión eficaz.

III. Tercer capítulo

III.1. Propuesta de un módulo para la enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel a estudiantes del tercer semestre del curso de comprensión de lectura en inglés.

Esta mejora didáctica está planeada para beneficio de los alumnos del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se propone trabajar en la aplicación de sólo algunas de las estrategias de bajo y alto nivel y la combinación de las mismas durante el complejo proceso de lectura. La enseñanza ordenada y sistematizada de estrategias de alto y bajo nivel es fundamental para que el alumno tenga como base aquellas herramientas que le sean necesarias y útiles para comprender textos en inglés de manera adecuada y autónoma, ya que con base en la filosofía del Colegio, la materia de inglés contribuirá a la formación de una cultura básica, es decir, ayudará a adquirir conocimientos, **-aprender a hacer-** donde el estudiante desarrollará habilidades y conocimientos en inglés que posibilitarán la consulta de literatura bibliográfica, pero que, fundamentalmente, le permitirán resolver problemas de construcción de significado (re-construcción semántica) durante la lectura de textos. Desarrollará habilidades, **-aprender a aprender-** donde la materia tenderá a propiciar la reflexión acerca de los procesos de lectura y de aprendizaje con el fin de desarrollar una metodología que ayude al alumno a asumir una responsabilidad sobre su aprendizaje, es decir que lo dirijan hacia el aprendizaje autónomo y a la formación de actitudes, con lo que podrá **-aprender a ser-** a través

del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, lo que incidirá en conocimiento y valoración de la cultura propia mediante la confrontación cultural, con el objetivo de que todos estos elementos tengan utilidad dentro del salón de clases y se relacionen con su contexto real en situaciones presentes y futuras.

Las estrategias se plantean como alternativa de solución a uno de los tantos conflictos con los que se enfrenta la población estudiantil del CCH al tratar de entender en lengua extranjera un texto escrito y más aún lograr interactuar con el mismo. Se pretende utilizar los modelos interactivos de Rumelhart y de Stanovich (1980) como base para la explicación de los elementos que participan durante el proceso; se hará referencia a las estrategias de lectura de alto y bajo nivel que participan pero sólo se consideran algunas de la gran variedad existente, que son apropiadas a este nivel, además se pretende trabajar en esta aproximación didáctica algunos aspectos de la gramática formal que aparecen en el programa del C.C.H., pero con un enfoque diferente, innovador y funcional, que expone el doctor Félix Mendoza Martínez (1994) en su artículo "La gramática categorial" como una alternativa más de solución al problema que enfrentan los alumnos al sentirse saturados de conceptos gramaticales formales pero que no resultan funcionales para comprender lo que leen; así como modelos de estrategias de lectura realizados por la licenciada Raquel García Jurado. Toda esta aplicación se expondrá en ejercicios que presenten la combinación de estrategias de alto y bajo nivel por medio de textos expositivos de tipo académico que permitan optimizar la comprensión y obtener el **objetivo general** de la materia, fundamentado por esta propuesta: **al concluir los**

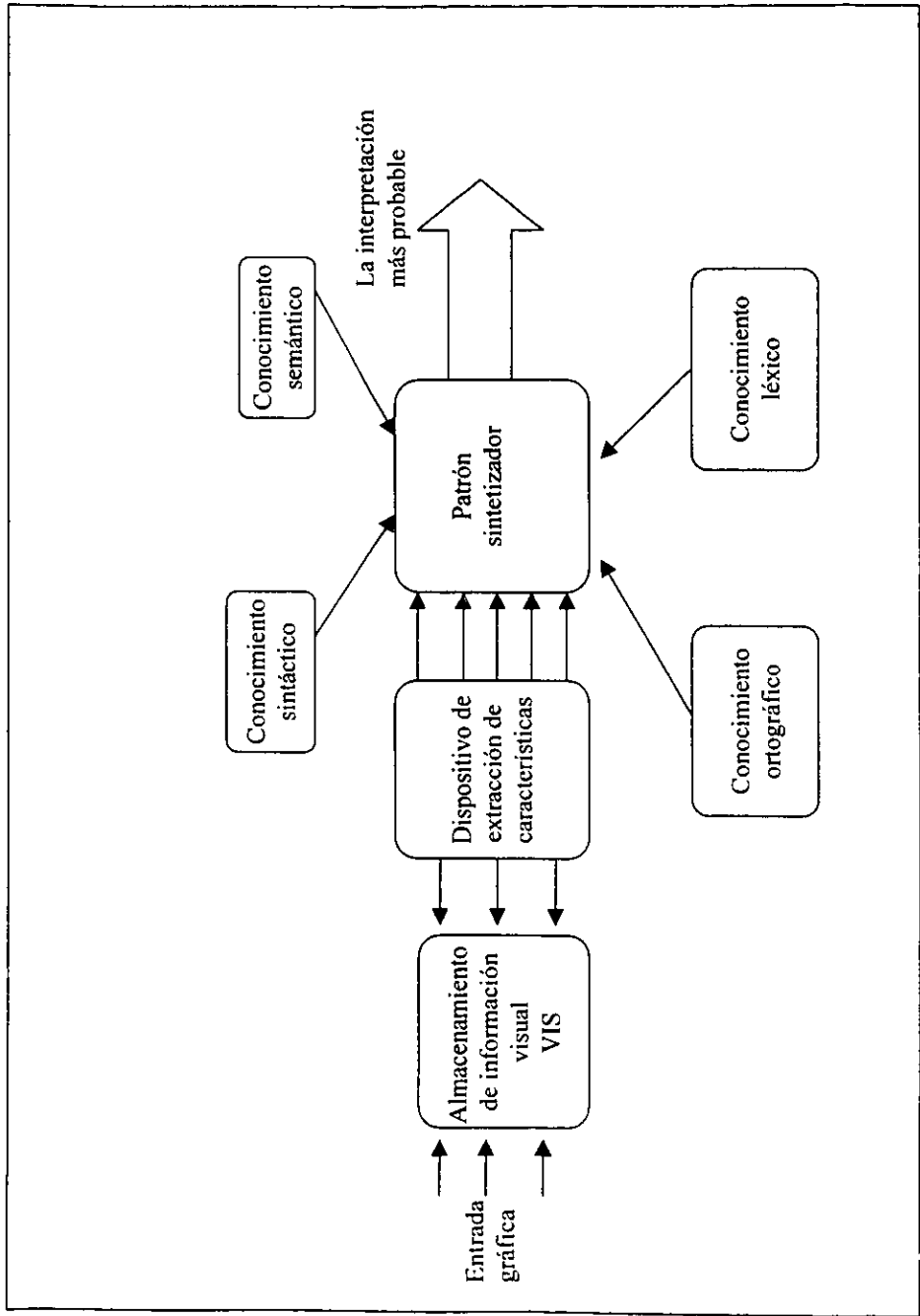
cuatro semestres de instrucción, el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de hasta tres cuartillas de extensión, de tema familiar o académico no especializado; y el objetivo del tercer semestre de la materia de inglés: al concluir este semestre, el alumno será capaz -además de lo planteado en los semestres anteriores- de encontrar la idea central con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión, y elaborar un plan esquema de un material auténtico de hasta dos y media cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado. La enseñanza de la gramática categorial, los objetivos y los respectivos contenidos que se proponen en esta mejora didáctica se presentan como alternativa a lo planteado en el programa oficial; y se espera sea considerada para posibles modificaciones al actual programa, con la previa revisión y aprobación de los cuerpos colegiados para este efecto.

En las siguientes líneas se desglosa la descripción del funcionamiento del instrumento.

III.2. Los modelos interactivos de Rumelhart y Stanovich como base para la enseñanza de estrategias de lectura.

Como se mencionó en el capítulo anterior, Rumelhart (1977) señala que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognitivo donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararla con el contenido lingüístico. Una lectura exitosa requiere del procesamiento de alto nivel

Modelo Interactivo de Rumelhart



“top-down” (procesamiento cognitivo que se hace de la información del texto y se realiza con base en el conocimiento previo del lector, lo que permite predecir el contenido del mismo), y de procesamiento de bajo nivel “bottom-up” (conocimiento del aspecto operativo, estructuras lingüísticas de una lengua extranjera), para lograr la interacción y reciprocidad de ambos. En sus propias palabras: “...nuestra obtención de información a un nivel de análisis puede a menudo depender de la misma en un nivel superior. ¿Cómo puede ser esto posible? La respuesta está en asumir que todas las fuentes de conocimientos actúan simultáneamente y que nuestras percepciones son producto de la interacción simultánea entre todas ellas” (Rumelhart: 152).

El modelo interactivo de Stanovich (1980) propone se compensen las deficiencias, ya sea en la lengua o en sus conocimientos previos, apoyándose en el nivel en que se tenga más competencia: “en cualquier nivel un proceso puede compensar las deficiencias a cualquier otro nivel”. En este modelo se presenta la interacción paralela en la actuación de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre ellas y se compensan, porque el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento, cuando otras, por cualquier razón, son deficientes.

El conocimiento previo y la predicción forman parte de la teoría interactiva, pero al mismo tiempo, reafirma la importancia del procesamiento rápido y preciso de las palabras presentes en el texto. De acuerdo con el modelo interactivo, el proceso de lectura trabaja así: primero se consideran las claves para el significado de las palabras, éstas son tomadas de la página a través del ojo, el cual a su vez, se lo transmite al cerebro; éste trae el conocimiento previo al nuevo para facilitar un

proceso más profundo. Con base en esta experiencia previa, las predicciones se llevan a cabo utilizando el contenido del texto, el cual permite confirmar o rechazar determinadas hipótesis a través de ejemplos de información. Estos modelos se integran a la propuesta porque ambos consideran elementos necesarios, tanto a nivel cognitivo como de lenguaje, que facilitan la comprensión de información contenida en los textos.

En los siguientes párrafos se hará referencia a las estrategias de lectura de bajo y de alto nivel que se utilizarán en los ejercicios diseñados para este efecto.

III.3. Estrategias de alto nivel y bajo nivel que se utilizarán en esta mejora didáctica.

Se mencionó en el capítulo II (pág. 26) que, ya elegido el modelo de aprendizaje que se va a utilizar en la lectura y los niveles a los que se piensa llegar, se deben considerar las estrategias de lectura que permitan al lector comprender textos de manera eficiente. A este respecto se expusieron las estrategias de bajo nivel, las cuales se relacionan con el aspecto operativo, como lo son las estructuras de una lengua extranjera y su propia interacción y las de alto nivel, relacionadas con el nivel cognitivo. En la unidad didáctica se presentará la combinación de estas estrategias, pero sólo se utilizarán aquellas que mejor se presten a la unidad didáctica presentada en este trabajo. En el rubro de bajo nivel se trabajará con **la simplificación de enunciados complejos, la referencia contextual (anáfora y catáfora) y la**

distribución oracional. En el rubro de alto nivel se mencionó que el lector necesita conocer el sistema operativo y relacionarlo con el procesamiento cognitivo para lograr una comprensión eficiente. En este nivel, se trabajará con la **localización de palabras clave; identificar oración tópica y detalles de apoyo; identificar la idea central y bloques temáticos y sintetizar la información del texto.** En el siguiente apartado se expondrán los niveles de comprensión, los tipos de lectura, la propuesta en la enseñanza de la gramática no de manera tradicional sino con un enfoque funcional diferente planteado por el doctor Félix Mendoza Martínez, y la utilización de los modelos de estrategias de lectura realizados por la Licenciada Raquel García Jurado.

Para la elaboración de la unidad didáctica se tomaron los siguientes componentes para cumplir con los objetivos propuestos: los niveles de comprensión, los tipos de lectura, la descripción de la gramática categorial y la utilización de modelos de estrategias de lectura. En los siguientes apartados se describirá a cada uno de ellos.

III.4. Niveles de comprensión.

Para la unidad didáctica correspondiente al tercer semestre del curso de lectura en inglés del C.C.H., se pretende tomar en cuenta dos niveles de comprensión del texto: el nivel de comprensión global, que se caracteriza por la habilidad de destacar las palabras clave y con su ayuda determinar el tema del mensaje; y el nivel de comprensión detallada en el cual el receptor pone en claro la estructura formal del texto, separa el material factual esencial del secundario, la información nueva de la ya

conocida, generaliza los detalles del contenido y comprende la idea central del texto; asimismo, se propone trabajar con la lectura de familiarización y la lectura de estudio.

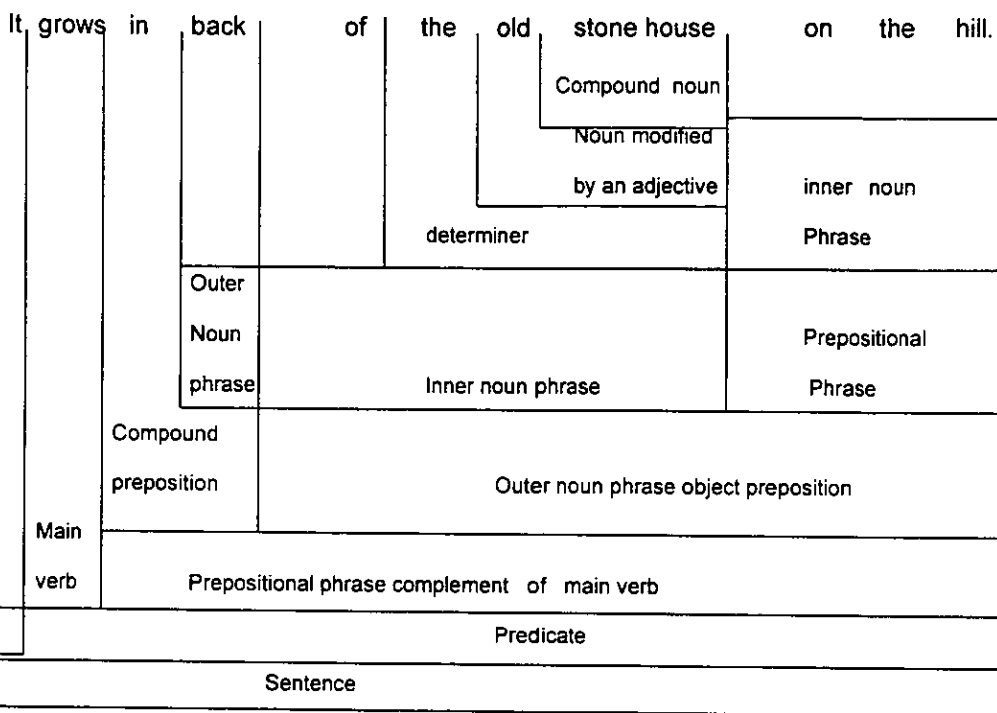
III.5. Tipos de lectura.

La lectura de familiarización indica que el texto se lee completo, pero a un ritmo rápido. El objetivo de esta lectura es obtener una noción general sobre el tema que se desarrolla en dicho texto. El lector no trata de memorizar lo que ha leído, ya que no supone emplear en el futuro la información obtenida. La orientación hacia la sola percepción de la información fundamental le permite despreciar los detalles secundarios de la misma. La lectura de estudio permite al lector tratar de comprender con la máxima plenitud y precisión la información contenida en el texto e interpretarla críticamente. El texto se lee completo, la lectura transcurre a un ritmo bastante lento y va acompañada de la relectura de algunos puntos. El lector se orienta hacia los elementos léxicos como a los estructurales del texto, y analiza con detalle su contenido. La integración de estos tres tipos de lectura se proponen en la unidad cuatro de los contenidos de este semestre.

III.6. Descripción de la gramática categorial.

Haciendo referencia a la enseñanza de la gramática tradicional, se han hecho muchos estudios, explicaciones y reglas con innumerables variaciones y modificaciones que han sido utilizadas por más de doscientos años; sin embargo, la realidad actual en las clases de lectura ha demostrado que los conceptos gramaticales son de poca utilidad para la población estudiantil del C.C.H. para comprender la información de un texto en inglés, debido a diferentes factores: una errónea y muchas veces nula enseñanza-aprendizaje de las formas de la lengua materna (español) y de una lengua extranjera (inglés); desconocimiento de ambos sistemas y sus diferencias en cuanto a su fonética, morfología, sintaxis y semántica. Al hablar de las partes del discurso, se cita al sujeto, pronombre, adjetivo, verbo, preposición, conjunción, adverbio e interjección: esta clasificación no es suficiente. Los libros de gramática tradicional están diseñados para personas que ya tienen conocimiento formal de la lengua, lo que provoca una aplicación ilógica en una población que tiene un código diferente, con una gran cantidad de conceptos gramaticales también distintos, que muchas veces no han sido enseñados y mucho menos aprendidos y asimilados por los alumnos.

A continuación se muestra la construcción gramatical tradicional de una oración y las partes que la constituyen, que sirve para ejemplificar la dificultad en su presentación y asimilación, incluso para profesores en la enseñanza en una lengua extranjera:



A continuación se presenta otro ejemplo basado en la gramática generativo-transformacional de Chomsky (1957-1965), quien explica que la lengua se fundamenta en reglas: estudió cómo habla la gente y cómo debe hablar; realizó la unión de fórmulas matemáticas aplicadas al lenguaje para sostener su postura. Sin embargo, es importante anotar que su teoría parte de supuestos falsos; ya que 1) no se nace con una lengua innata sino que ésta se adquiere, se aprende durante la socialización, y 2) no puede presuponerse, con fines prácticos, que existe un "hablante-oyente ideal".

The man reads a book

(1) $S \rightarrow NP + VP$

(2) $VP \rightarrow V + NP$

(3) $NP \rightarrow Det. + N$

(4) $V \rightarrow \text{reads}$

(5) Det. a the

(6) $N \rightarrow \text{man book}$

(string)

$NP + VP$ (Rule 1)

$NP + V + NP$ (Rule 2)

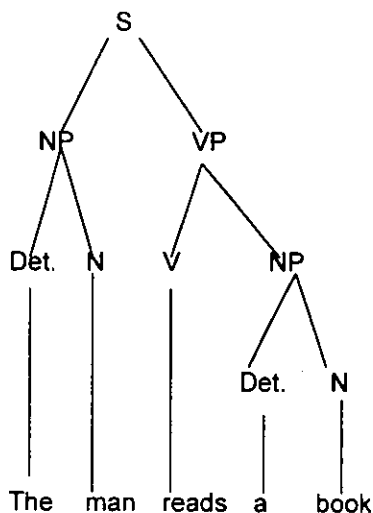
$Det. + N + V + Det. + N$ (Rule 3)

$Det. + N + \text{reads} + Det. + N$ (Rule 4)

$The + N + \text{reads} + a + N$ (Rule 5)

$The \text{ man reads a book}$ (Rule 6)

(Tree)



*S – subject NP – noun phrase VP – verb phrase Det. – determiner N-noun.

La realización de este tipo de ejercicios provoca gran inquietud en los estudiantes, ya que se les dificulta la asimilación de los conceptos gramaticales en cuanto a su estructura y funcionamiento en un enunciado dado y más aún en un texto; todo esto les causa una gran confusión e incertidumbre al intentar entenderlo; su bloqueo es tal, que muchas de las veces se sienten obligados a abandonar la materia.

Ciertamente, el conocimiento de ambos códigos es fundamental para todo profesor en la enseñanza de lenguas (en este caso inglés-español-español-inglés) pero no necesariamente lo tiene que ser para los alumnos, ya que su objetivo primordial es lograr una lectura eficiente que les permita leer, a buen ritmo, entendiendo lo que leen e interactuar con el texto mismo, su autor, dando su propia argumentación, confirmando sus hipótesis, rechazando o haciendo modificaciones a la lectura, logrando que esta actividad alcance otras dimensiones sin tener que recurrir a conceptos gramaticales que los confunden e impiden continuar con sus propósitos como lectores eficientes.

Por lo anterior se propone utilizar una gramática que el doctor Félix Mendoza Martínez (1994), ha denominado categorial, la cual consiste en estructurar el proceso de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su funcionamiento comunicativo de manera tal, que el estudiante reciba una descripción que:

- a) ofrezca una visión categorial del mundo (de sus relaciones con él) que no contradiga lo que el estudiante ya ha construido sobre la base de su lengua materna;
- b) evite en lo posible el apoyo en las formas de su lengua materna y potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (las relaciones con el mundo) para cuya "duplicación" hace uso del lenguaje (del código lingüístico).

El doctor Mendoza explica que el tratamiento didáctico del material de la lengua extranjera debe:

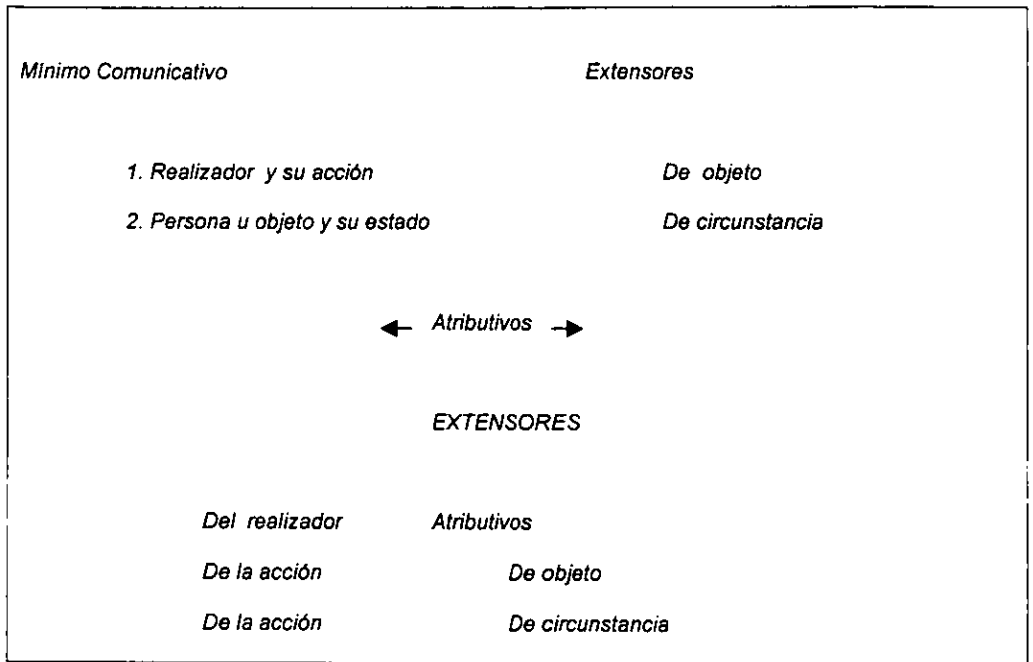
a) explicar el contenido objetivo de la conciencia (el reflejo y categorización de las relaciones materiales en la cabeza del estudiante) subyacente tras las estructuras formales de la lengua en estudio, para que el estudiante tome conciencia de la universalidad del reflejo de estas relaciones, que se materializa por medio de la sintaxis en la lengua que estudia;

b) explicar la conciencia lingüística del hablante de la lengua extranjera en estudio: es decir, las representaciones producto del desarrollo sociohistórico particular de esa cultura. El doctor Mendoza cita a P.Y. Galperin (1972), quien plantea que "...ni la lengua materna ni la extranjera son un reflejo directo de la realidad extralingüística, del contenido objetivo de la conciencia, un sistema de designantes directos de este contenido, por lo que una orientación correcta en la lengua comienza por comprender cómo se refleja en ella tal o cual contenido objetivo"(ibid). Galperin expresa que el sentido de las estructuras formales que reflejan el contenido objetivo de la conciencia "...consiste no en los objetos extralingüísticos a los que se hace referencia, sino en las características complementarias, en las "nociones" que sobre este contenido están fijadas en las estructuras formales de la lengua. Estas nociones reflejan los intereses del mensaje discursivo y de la interacción comunicativa, y ello debe ser indicado obligatoriamente en todo mensaje que trate de una realidad extralingüística, de un contenido objetivo dado" (ibid, pp.65-66).

c) Proveer al estudiante de un metalenguaje comprensible de las relaciones (de objeto, atributivas, circunstanciales) que en su vida real establece con otras personas, objetos, fenómenos o eventos. Este metalenguaje se serviría de términos tales como: objeto, destinatario, destino del movimiento, compañía, procedencia, objeto del pensamiento o del discurso, mínimo comunicativo (en vez de sujeto y predicado) y algunos otros que se expondrán en el siguiente cuadro, que reflejan la función discursiva real de estas palabras y no una abstracción que no guarda relación con su función y, en muchos casos, no es comprendida por el estudiante.

El doctor Mendoza señala que esta descripción docente de la lengua extranjera debe partir de un enfoque semántico-estructural con énfasis en la sintaxis, que permita al estudiante tomar conciencia de su propio razonamiento lógico, llegar a pensar no sólo en palabras, sino también en imágenes; darse cuenta paulatinamente de que el éxito de su aprendizaje depende, en gran medida, de su capacidad de orientación en las situaciones reales que “duplica” con los medios de la lengua extranjera que aprende.

A continuación se presentan los elementos que integran la gramática categorial:



Veamos los siguientes ejemplos:

O A R O

Last class the teacher was told by the Principal about the program.

* Contenido factual general: alguien antes de ahora dijo algo a alguien).

It is cold. Situación de estado con una variante.

*O - objeto A - acción R - realizador

La eficacia de la lectura está en dependencia directa de las actividades y los objetivos parciales del curso. El éxito de los alumnos radica en el dominio de las complejas operaciones de procesamiento perceptivo del material. El sistema de ejercicios es la organización de acciones interrelacionadas dispuestas de acuerdo con el orden de aumento de las dificultades lingüísticas y operacionales tomando en cuenta la secuencia de formación de habilidades discursivas. La comprensión de lectura no sólo se limita a entender lo que dice el texto sino que además, permite al lector dar su propia argumentación de confirmación, refutación, fundamentación, organización o razonamiento; por lo que no se debe considerar como una actividad final. La ley de la doble formación de Vygotsky dice que todo conocimiento se adquiere de afuera hacia adentro, es la transformación de lo material a lo intelectual, por lo que se necesita una ruta crítica para cada paso; pero para orientarse en la lengua se debe tener un esquema de operación para accionarlo y poder operarlo. La secuencia de operaciones debe llevar al alumno paulatinamente a elaborar por sí mismo el proceso para llegar a un resultado, el cual será la base orientadora de la acción para acciones de otro nivel. De aquí se desprende que estas formas de acción se deben conocer, analizar y formar. La función del alumno es reconocer y fijar su atención en determinados puntos. Ejemplo:

The noise from the street/ drives me crazy.

En presencia de un enunciado, como muchos otros que pueden aparecer en el texto, la función del profesor es lograr que el alumno le encuentre sentido a lo que está leyendo, apoyándose en su propio razonamiento y no en la memorización, considerando esto, se puede proceder a la realización de tareas.

III.7. Modelos de estrategias de lectura.

El uso de mapas conceptuales se propone en esta mejora didáctica, ya que el mapa conceptual (Borja 1999) se apoya en cuatro cualidades fundamentales: 1) en su estructura jerárquica (niveles superior e inferior); 2) tiene direccionalidad, relaciona a las proposiciones y (relación de nexos) (García 1999;3), el alumno diferencia conceptos con base en similitudes y diferencias de lo nuevo y lo ya existente y; 4) la integración de estos -el estudiante ve las relaciones de conceptos tanto generales como particulares- sirven para el diseño, la instrucción, la evaluación, permiten el mejoramiento del proceso y el logro de un aprendizaje óptimo (Borja 1996).

Zaid (1995) destaca el valor que representa el mapa semántico en la enseñanza-aprendizaje, que también ha sido valorado en estudios hechos por Crow y Quigle (1985) y Brown y Perry (1991) quienes han demostrado que el procesamiento semántico es una estrategia efectiva en el aprendizaje del vocabulario. El mapa semántico es "una representación visual del conocimiento, una visión de relación conceptual" (Antonacci 1991:174): "un arreglo gráfico mostrando las ideas principales

y sus relaciones en un texto entre palabras con significado" (Sinatra, Stan-Gemake y Berg 1984:22); o "una estructuración categorial de información en forma gráfica (Johnson, Pittelman y Heimlich, 1986:779). El procedimiento para que el mapa semántico sea útil en una lección se apoya en tres bases fundamentales: 1) se considera como una estrategia de asignación previa para el estudiante o para ayudar al profesor a evaluar la disposición del alumnado en la realización de determinada actividad; 2) esta estrategia permite a los alumnos recordar que están aprendiendo y 3) puede ser utilizado posteriormente para integrar o sintetizar lo que han estudiado.

Ambas aportaciones han tenido resultados óptimos en los cursos de comprensión de lectura que se imparten en la ENEP-Acatlán-UNAM; si bien es cierto que quizás no sean las únicas alternativas, éstas permiten visualizar su operatividad lógica y su aplicación en la población estudiantil del C.C.H., la cual necesita sólo aquellos elementos tanto del sistema operativo como del cognitivo que sean funcionales para lograr la comprensión de textos en inglés que permitan cubrir la expectativa fundamental como buenos lectores: comprender bien lo que leen en una lengua extranjera, lograr relacionarse con un medio escrito para confirmar, refutar, fundamentar, organizar, razonar o modificar la lectura con base en su propia argumentación, permitiendo considerar a la comprensión como una actividad creadora, activa y planificadora para fines posteriores.

Considerando a la lengua como un medio para comunicar, transmitir ideas, pensamientos y recibir mensajes se pretende enseñar las estrategias de lectura ya citadas, ejemplificándolas en una unidad didáctica dentro del salón de clases taller.

A continuación se presenta la aplicación de ejercicios con estrategias de alto y bajo nivel, utilizando textos expositivos de tipo docente (académicos) en inglés con su respectivo glosario, como un medio para materializar las dinámicas de razonamiento e interacción entre lector, texto y autor considerando los objetivos y contenidos del programa con las modificaciones sugeridas y las posibles alternativas ya expuestas con una intención esencial; que el profesor pueda ayudar a los alumnos apoyándolos en mejorar sus técnicas de lectura en el tercer semestre del C.C.H., y guiarlos para que sean buenos lectores, así como el compartir con otros colegas este aporte que seguramente será de utilidad para futuras investigaciones.

ESTA TESIS NO PUEDE
SAIR DE LA BIBLIOTECA

Inglés III

Unidad

Didáctica

Índice

Página

Unidad didáctica

Objetivos	3
Tarjeta de estudio: pausación-entonación	4
Texto: LECTURA BUENA	5
Ejercicios	6
Texto: NOW DISAPPEARING AT A LOCATION NEAR YOU	7
Tarjeta de estudio: lectura de familiarización	8
Mapa conceptual: lectura de familiarización	9
Mapa conceptual: distribución oracional	10
Mapa conceptual: localización de palabra clave	11
Texto: PAUL M*CARTNEY	12
Ejercicio	13
Texto: PAUL M*CARTNEY	14
Ejercicios	15
Tarjeta de estudio: lectura de estudio	16
Mapa conceptual: lectura de estudio	17
Tarjeta de estudio: referentes	18
Texto: A NEW LEAF/primerá sección	19
Glosario	20
Ejercicio	21
Texto: A NEW LEAF/segunda sección	22
Ejercicios	24
Texto: A NEW LEAF/tercera sección	25
Ejercicios	26
Tarjeta de estudio: idea central	27
Mapa conceptual: idea central	28
Mapa conceptual: localización de subtemas	29
Mapa conceptual: síntesis	30
Texto: CHILD LABOR-MODERN DAY SLAVERY	31
Glosario	35
Ejercicios	36
Guía para el profesor-propuesta	39

UNIDAD DIDÁCTICA

Objetivo de la materia: al concluir este semestre, el alumno será capaz -además de lo planteado en los semestres anteriores- de encontrar la idea central con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión y elaborar un plan esquema de un material auténtico de hasta dos y media cuartillas de extensión, de tema familiar o académico no especializado.

Objetivos específicos:

LECTURA BUENA

- Practicará los patrones de pausación y entonación en voz alta en la lengua materna.

NOW DISAPPEARING AT A LOCATION NEAR YOU

- Reciclará lo aprendido en la lectura anterior en la lengua extranjera.

PAUL M*ARTNEY: THE NEW WORLD TOUR

- Practicará la lectura de familiarización.
- Localizará la idea general.
- Localizará las palabras clave.
- Simplificará los enunciados complejos.

A NEW LEAF

- Reciclará lo aprendido en la lección anterior.
- Practicará la lectura de estudio.
- Identificará el enunciado tópico, los detalles de apoyo, los referentes y los referidos.

CHILD LABOR-MODERN DAY SLAVERY

- Reciclará lo aprendido en la lección anterior.
- Identificará la idea central y los bloques temáticos.
- Elaborará una síntesis.

TARJETA DE ESTUDIO
ESTRATEGIAS DE LECTURA EN VOZ ALTA
PAUSACIÓN-ENTONACIÓN

RECUERDA:

Existen pausas cortas (/) y largas (//). Se entona de dos formas: ascendente ↗ y descendente ↘ ; cuando el signo de puntuación es una coma (,); cuando los signos de puntuación son (.); punto y coma (;) y punto y seguido (.)

Por favor lee con atención y en voz alta el texto que aparece a continuación y realiza los ejercicios que le siguen.

LECTURA BUENA

“Los buenos libros han sido siempre los mejores y más fieles amigos del hombre, en las horas cruentas de dolor y desamparo derraman sobre su corazón el bálsamo del consuelo y le hacen compañía; en los momentos de júbilo aumentan su alegría, limpiándola de la horrible gangrena del egoísmo a que es tan propensa la naturaleza humana cuando se siente feliz; y en las épocas de lucha, los consejos de los buenos libros son a manera de acicate de la voluntad, a modo de escudo para el alma que pugna por un ideal: especie de faros que iluminan la ruta del triunfo y que señalan, allá muy lejos, las cumbres en donde arden perennemente las luces de la verdad, de la belleza y del bien. Pero la dificultad no solamente estriba en la atinada selección de los buenos libros, sino en saber leerlos. La lectura es el alimento del espíritu, y por eso un actor dijo al respecto que “devorar no es digerir”. Precisa, por tanto, que la substancia de los libros venga a transformarse en la médula de nuestras almas, así como los alimentos con que nutrimos nuestro cuerpo se convierten en músculos, sangre y nervios de nuestro propio ser. Asimismo debemos recordar, hasta en los más insignificantes actos de nuestra vida diaria, la voz aconsejadora de estos grandes amigos, y esforzamos por grabar en la memoria las lecciones de vida y de esperanza que palpitan entre las páginas de los libros selectos, para que, con el tiempo, su huella persista profunda, indeleblemente en nuestro corazón.”

Ejercicio 1

Intégrate a dos o más compañeros y practica tu lectura en voz alta para comparar los diferentes estilos de leer.

Ejercicio 2

Escribe el resultado del ejercicio anterior al equipo y también compártelo con tu profesor y el resto del grupo.

Ejercicio 3

Lee el texto en voz alta haciendo las pausaciones y entonaciones precisas.

Ejercicio 4

Discute el contenido del texto con el grupo.

A continuación encontrarás un texto en inglés. Leelo en voz alta, utilizando lo que aprendiste con tu texto LECTURA BUENA. Después comparte la lectura con tus compañeros.

NOW DISAPPEARING AT A LOCATION NEAR YOU.



© Tupper Amsel Blake

These kit fox pups represent a species driven to the brink of extinction. The primary cause, habitat loss.

Since 1951, The Nature Conservancy has protected millions of acres of habitat for threatened plant and animal species in all 50 states.

A good job . . . but not good enough. We can't afford to rest on our laurels; they may disappear.

Join us. Help us protect the wonders of the natural world for future generations. Write The Nature Conservancy, Box CD0021, 1815 N. Lynn Street, Arlington, VA 22209. Or call 1-800-628-6860.



Conservation Through Private Action

Conservation Through Private Action is a registered trademark of The Nature Conservancy.

TARJETA DE ESTUDIO

LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN

Vas a aprender cómo leer un texto para encontrar la idea general. Para esto, es necesario que lleves a cabo la Lectura de Familiarización. A continuación encontrarás su definición y los elementos que contiene.

¿QUÉ ES?

Es aquella que permite conocer el contenido de un texto, de manera ágil, con el propósito de enterarnos de forma global de una información, o para saber si lo que leemos nos es útil y necesitamos llevar a cabo una lectura más profunda del material.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO?

Para familiarizarse con el contenido de un texto, se deben utilizar todos los elementos simultáneamente. Primero se busca información en gráficos, títulos, subtítulos, pie de foto, fuente, etc.

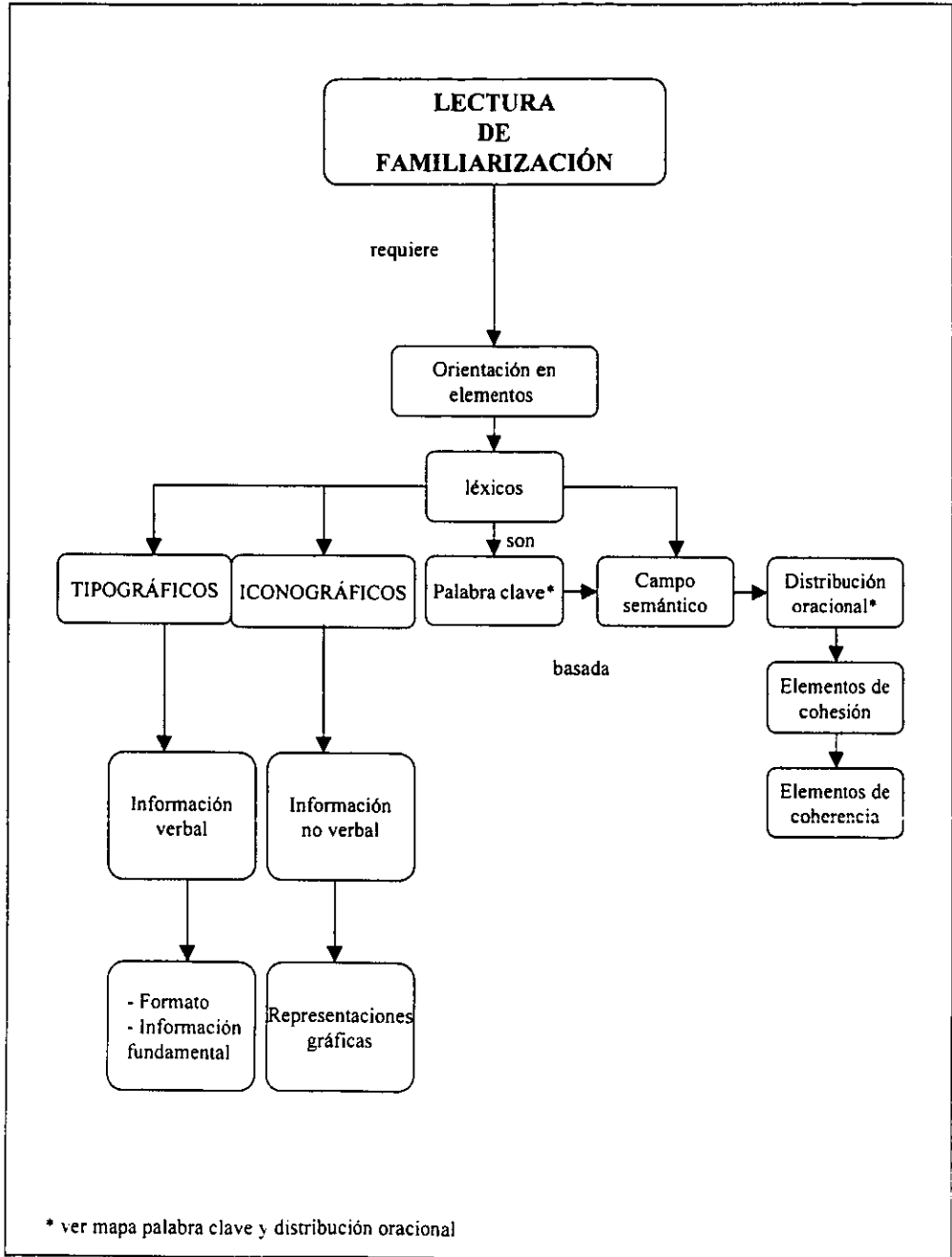
Después se localizan las palabras clave de acuerdo al tema. Se identifica la función de las palabras consideradas clave y sus acciones basándose en el mínimo comunicativo.

SUS COMPONENTES

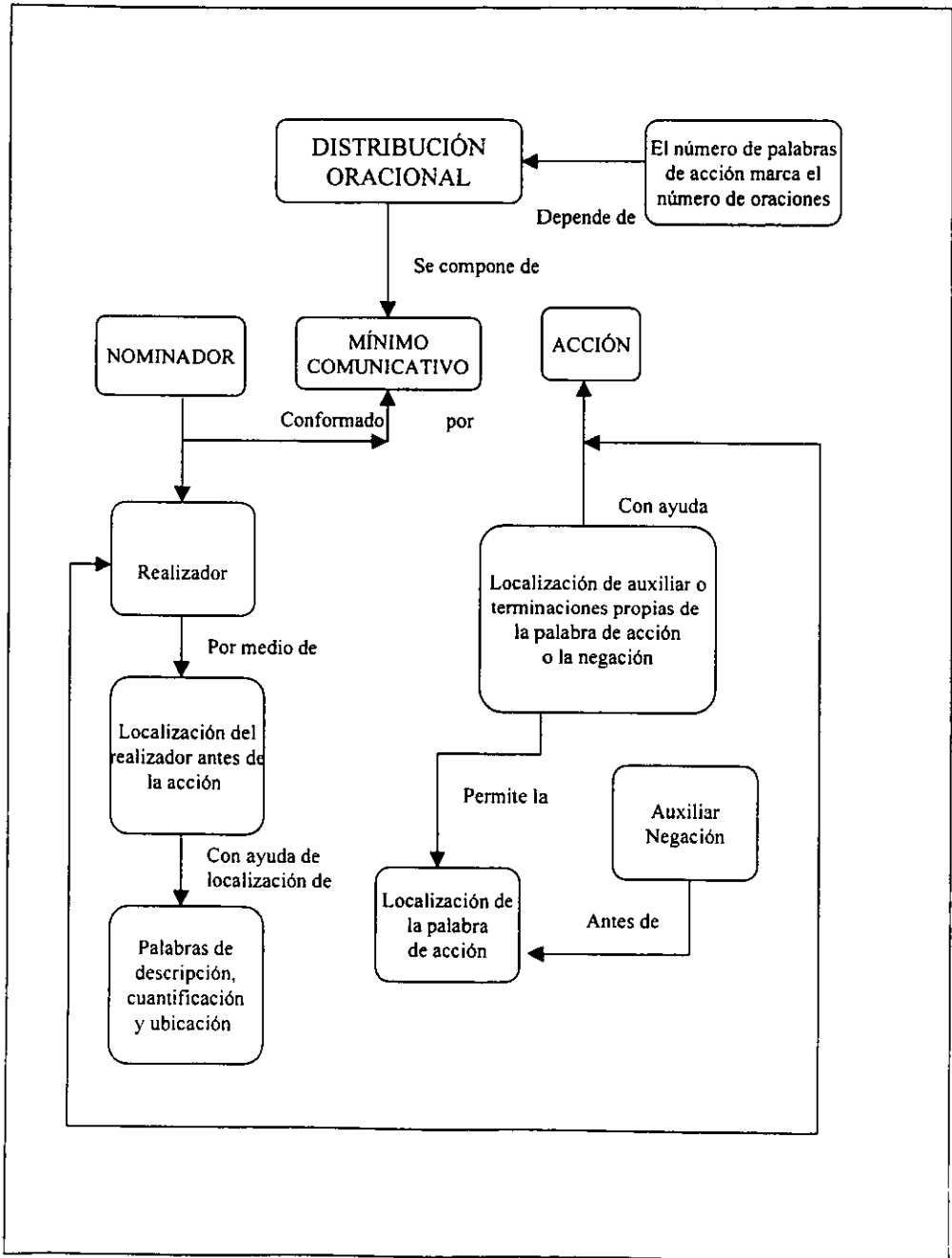
Para poder familiarizarse con un texto se necesita la orientación de los elementos gráficos e iconográficos, léxicos y estructurales.

MARTÍNEZ L.-GARCÍA J.

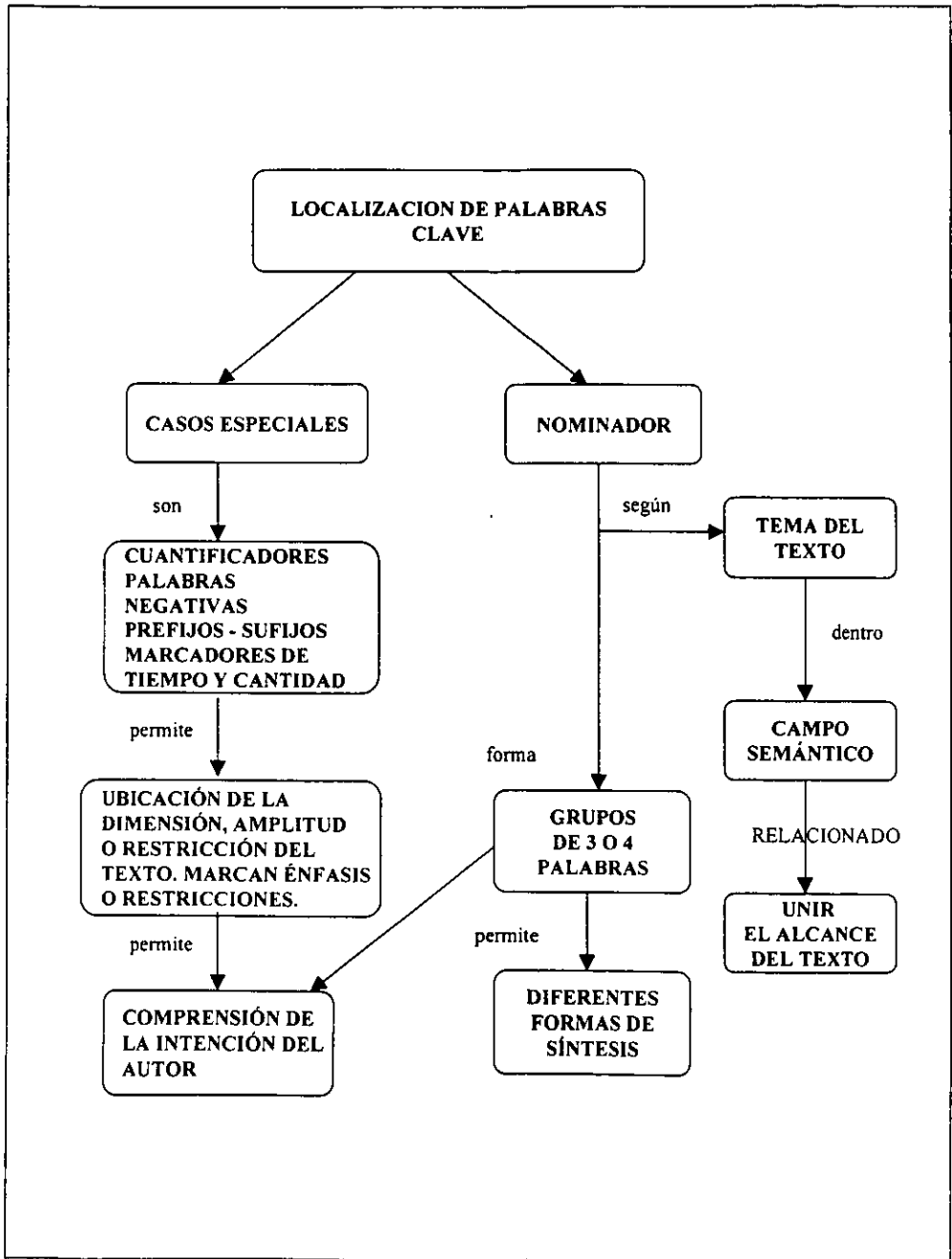
MAPA CONCEPTUAL LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN



MAPA CONCEPTUAL DISTRIBUCIÓN ORACIONAL

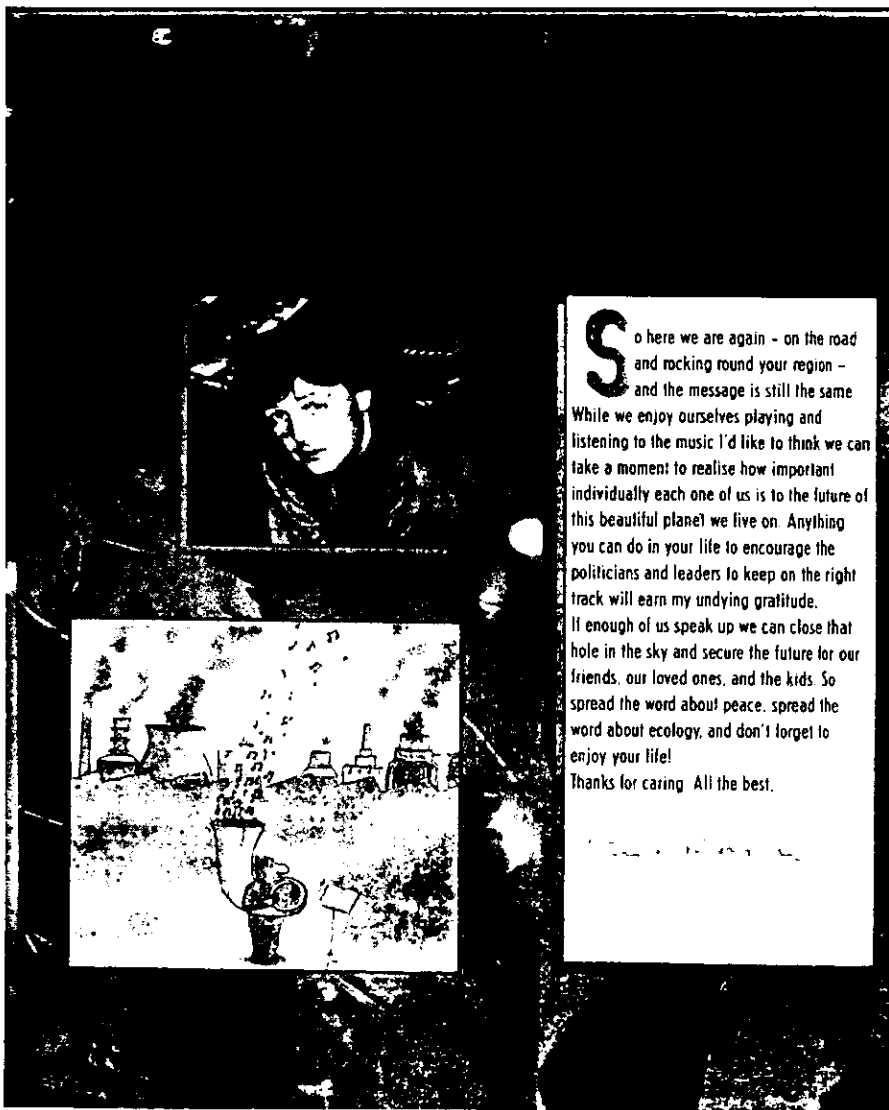


**MAPA CONCEPTUAL
LOCALIZACIÓN DE PALABRAS CLAVE**



A continuación encontrarás un texto escrito por Paul M*Cartney con un mensaje al mundo. Observa las imágenes.

PAUL M*CARTNEY: THE NEW WORLD TOUR



Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué imágenes hay?

2. ¿Tienen algún mensaje?

3. ¿Cuál?

4. ¿Qué relación encuentras entre el título y las imágenes?

Ahora lee el texto y responde a las preguntas que se encuentran después.

So here we are again – on the road and rocking round your region – and the message is still the same. While we enjoy ourselves playing and listening to the music I'd like to think we can take a moment to realise how important individually each one of us is to the future of this beautiful planet we live on. Anything you can do in your life to encourage the politicians and leaders to keep on the right track will earn my undying gratitude. If enough of us speak up we can close that hole in the sky and secure the future for our friends, our loved ones, and the kids. So spread the word about peace, spread the word about ecology, and don't forget to enjoy your life!
Thanks for caring. All the best,



Glosario

To realise how important - darse cuenta de qué tan importante.

To encourage – animar, alentar.

On the right track – en el camino correcto.

We can close - podemos cerrar.

hole in the sky - agujero en la capa de ozono.

spread the word about peace- propaguen (anuncien) la palabra paz.

enjoy your life! – disfruten su vida.

2. Subraya las palabras clave que consideres son parte del mensaje y discute en pareja por qué son (o no) clave.

Localiza en los párrafos del texto, basándote en las palabras clave, cuántos conceptos desarrolla y cuáles son, elige de los siguientes: mensaje importante a la humanidad, concientizar a los habitantes del planeta y la importancia de conservarlo, lo valioso de conservar la paz y respetar el medio ambiente.

CONTESTA LO SIGUIENTE.

1. ¿Cuál es el mensaje de Paul M*Cartney?

2. ¿Qué debemos hacer para que se sienta satisfecho?

3. ¿Por qué debemos expresarnos?

4. ¿Para quién debemos asegurar el futuro?

5. ¿Cuáles son las palabras que se deben propagar?

TARJETA DE ESTUDIO**LECTURA DE ESTUDIO**

Vas a identificar la oración tópico y los detalles de apoyo. Para esto es necesario que lleves a cabo la lectura de estudio. A continuación encontrarás su definición y los elementos que contiene.

¿QUÉ ES?

Es aquella que permite explorar un texto con profundidad. Esta lectura lleva al detalle. Este detalle no quiere decir que se leerá de manera indiscriminada, examinando cada palabra que se encuentre; significa que se debe tener un control mayor sobre la lectura, aplicando todas las estrategias posibles para hacer una lectura óptima, tan veloz como sea posible sin perder los conceptos principales, eliminando toda aquella información que no sea relevante.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO?

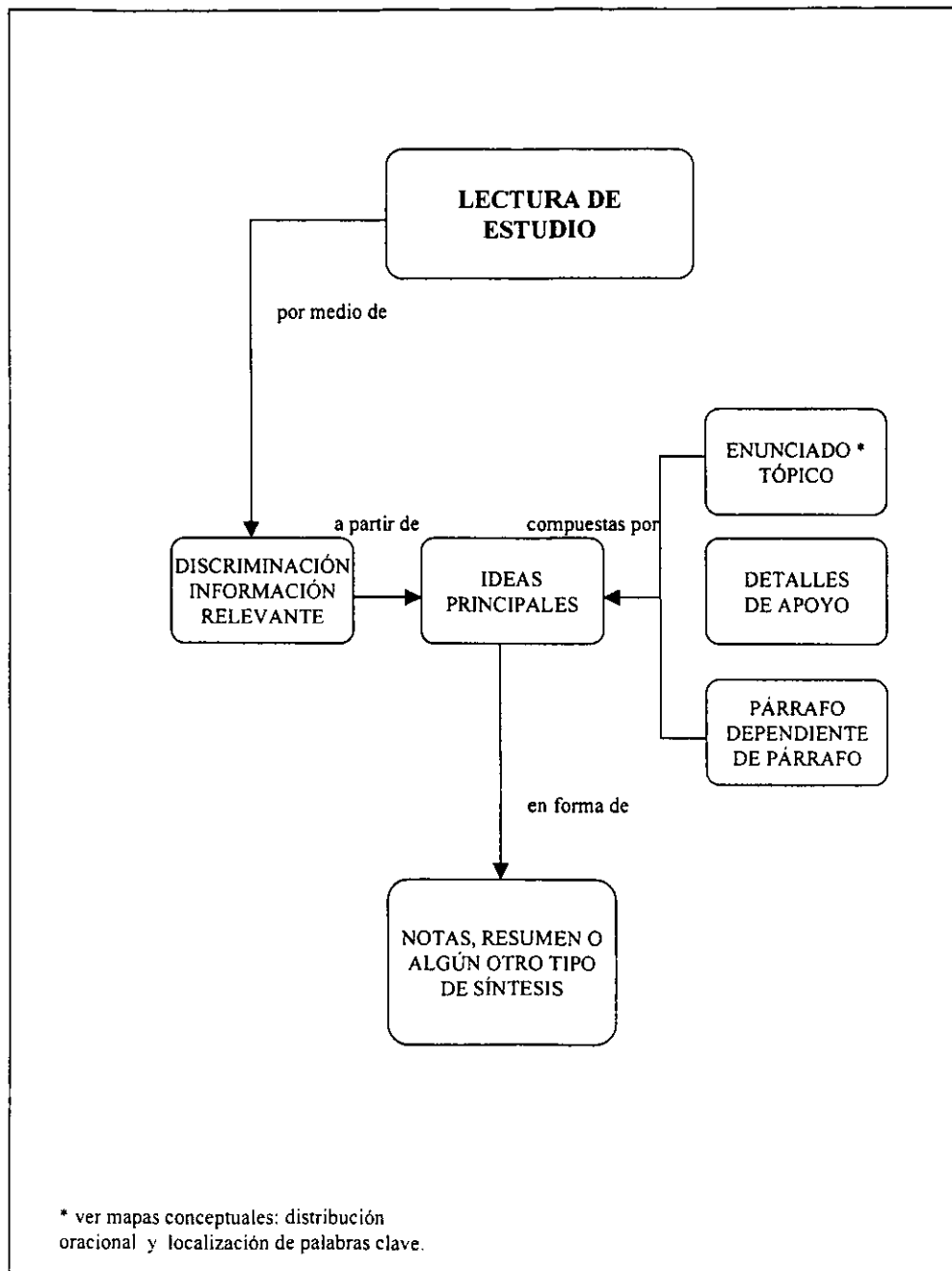
La lectura de estudio se lleva a cabo por medio de la discriminación de información relevante a partir de la comprensión de ideas principales compuestas por la oración tópico, los detalles de apoyo y los párrafos dependientes de párrafo. Estas ideas principales deben redactarse por el alumno en forma de notas, resumen o algún otro tipo de síntesis-

SUS COMPONENTES

La componen la oración tópico, los detalles de apoyo y el párrafo dependiente de párrafo, las ideas principales y la información relevante.

MARTÍNEZ L.-GARCÍA J.

MAPA CONCEPTUAL LECTURA DE ESTUDIO



* ver mapas conceptuales: distribución oracional y localización de palabras clave.

TARJETA DE ESTUDIO**REFERENTES**

Se reciclará la información de los referentes y referidos que ya conoces.

RECUERDA:

Los referentes y referidos son aquellas bases que se utilizan para representar a los nominadores. Se pueden encontrar antes o después del nominador, aunque es más frecuente encontrarlos después.

Ejemplo:

* We may solve our common problem and help to recover from marijuana addiction.

(*) Después.

MARTÍNEZ L.-GARCÍA J.

A continuación encontrarás el texto A NEW LEAF dividido en tres secciones. Lee con atención esta primera parte e identifica los cognados

A NEW LEAF

This week's useful health and fitness Web site: Marijuana Anonymous

The dope-smoker's equivalent of AA, Marijuana Anonymous is a support organisation for former cannabis-users. "Our primary purpose is to stay free of marijuana and help the marijuana addict who still suffers to achieve the same freedom," says the Web site.

Users of the drug can discover the extent of their addiction by answering a questionnaire: "Do you ever get high alone? Do you smoke pot to cope with your feelings? When your stash is nearly empty, do you feel anxious or worried about how to get more? They can prepare themselves for the rigours of detoxification (symptoms include insomnia, depression, vivid dreams involving the use of marijuana, decreased sex drive, headaches and hand sweats accompanied by an unpleasant smell).

And, if they are determined to kick the habit, they can follow the MA's 12 Steps to Recovery programme. The three-point summary reads: "We admit we are marijuana addicts; no human power can relieve our addiction; a power greater than ourselves can restore us to sanity."

Glosario

New – nuevo (a)

Leaf - hoja.

Health - salud.

Fitness - salud, aptitud.

Dope - droga.

Support organization – organización de ayuda.

Achieve- llevar a cabo, ejecutar, realizar, conseguir.

Get high alone- te has drogrado solo.

Pot to cope- marihuana para enfrentarte.

Stash- reserva.

Decrease sex drive – poca estimulación sexual.

Hand sweats – sudoración en la mano.

To kick the habit – eliminar el hábito.

Can relieve- puede aliviar.

Can restore – devolver.

Ejercicio 1

Ahora contextualiza esta primera parte del texto con los cognados que identificaste y escribe una réplica de la misma, utilizando tus propias palabras.

Recuerda:

El mínimo comunicativo lo forman el realizador (nominador) y la acción.

Lee la segunda sección del texto y realiza los ejercicios.

What Is Marijuana Anonymous?

Marijuana Anonymous is a fellowship of men and women who share our experience, strength, and hope with each other that we may solve our common problem and help others to recover from marijuana addiction.

The only requirement for membership is a desire to stop using marijuana. There are no dues or fees for membership. We are self-supporting through our own contributions.

M.A. is not affiliated with any religious or secular institution or organization and has no opinion on any outside controversies or causes. Our primary purpose is to stay free of marijuana and to help the marijuana addict who still suffers achieve the same freedom.

We can do this by practicing our suggested twelve steps of recovery and by being guided as a group by our twelve tradition.

Marijuana Anonymous uses the basic 12 Steps of Recovery founded by Alcoholics anonymous, because it has been proven that the 12 Step Recovery program works!

Glosario

Fellowship – comunidad.

Share – compartir.

Strength – fuerza.

Hope – esperanza.

Dues – cargos.

Fees – propinas.

Stay free – libramos.

It has been proven – ha sido comprobado.

Ejercicio 2

Subraya los realizadores y circula las palabras de acción que aparecen.

Ejercicio 3

Escribe los conceptos contemplados en los enunciados que marcaste (mínimos comunicativos).

A continuación encontrarás la tercera y última parte del texto A NEW LEAF. Lee con atención y realiza las siguientes actividades.

Who Is a Marijuana Addict?

We who are marijuana addicts know the answer to this question. Marijuana controls our lives! We lose interest in all else; our dreams go up in smoke. Ours is a progressive illness often leading us to addictions to other drugs, including alcohol. Our lives, our thinking, and our desires center around marijuana—scoring it, dealing it, and finding ways to stay high.

Glosario

Know - conocer

Lose - perder

Else - más

Go up - elevar

Illness - enfermedad

Our thinking - nuestro pensamiento

Scoring it - consiguiéndola

Dealing it - repartiéndola

Ejercicio 4

Localiza los referentes y menciona cuáles son los referidos.

Ejercicio 5

Ordena los siguientes enunciados.

- _____ Ours is a progressive illness often leading us to addictions to other drugs, including alcohol.
And, if they are determined to kick the habit, they can follow the MA's 12 Steps to Recovery programme.
- _____ Marijuana Anonymous uses the basis 12 Steps of Recovery founded by alcoholics anonymous because it has been proven that the 12 Step Recovery program works.
- _____ Users of the drug can discover the extent of their addiction by answering a questionnaire: "Do you ever get high alone?"
- _____ Our lives, our thinking, and our desires center around marijuana---scoring it, dealing it, and finding ways to stay high.
- _____ The dope-smoker's equivalent of AA Marijuana Anonymous is a support organization for former cannabis-users.
- _____ We are self-supporting through our own contributions.

Realiza con los enunciados anteriores una síntesis, utilizando tus propias palabras en no más de seis líneas.

Ejercicio 6

Contesta SI/NO a las siguientes preguntas.

- | | SI | NO |
|--|-----|-----|
| 1. Con base en el texto, las siglas AA, significan Alcohólicos Anónimos. | ___ | ___ |
| 2. Los síntomas de una desintoxicación rigurosa incluyen sueño, estabilidad emocional, deseo sexual, sueños agradables que reflejan evitar la droga. | ___ | ___ |
| 3. Existen cuotas y tarifas para quien quiera ser miembro de la Asociación. | ___ | ___ |
| 4. La marihuana no controla nuestras vidas. | ___ | ___ |

TARJETA DE ESTUDIO

IDEA CENTRAL

Vas a aprender a localizar la idea central de un texto. A continuación, encontrarás su definición y los elementos que contiene.

¿QUÉ ES?

La idea representativa del contenido total del texto. No se encuentra explícitamente.

Se construye con la totalidad de los conceptos relevantes.

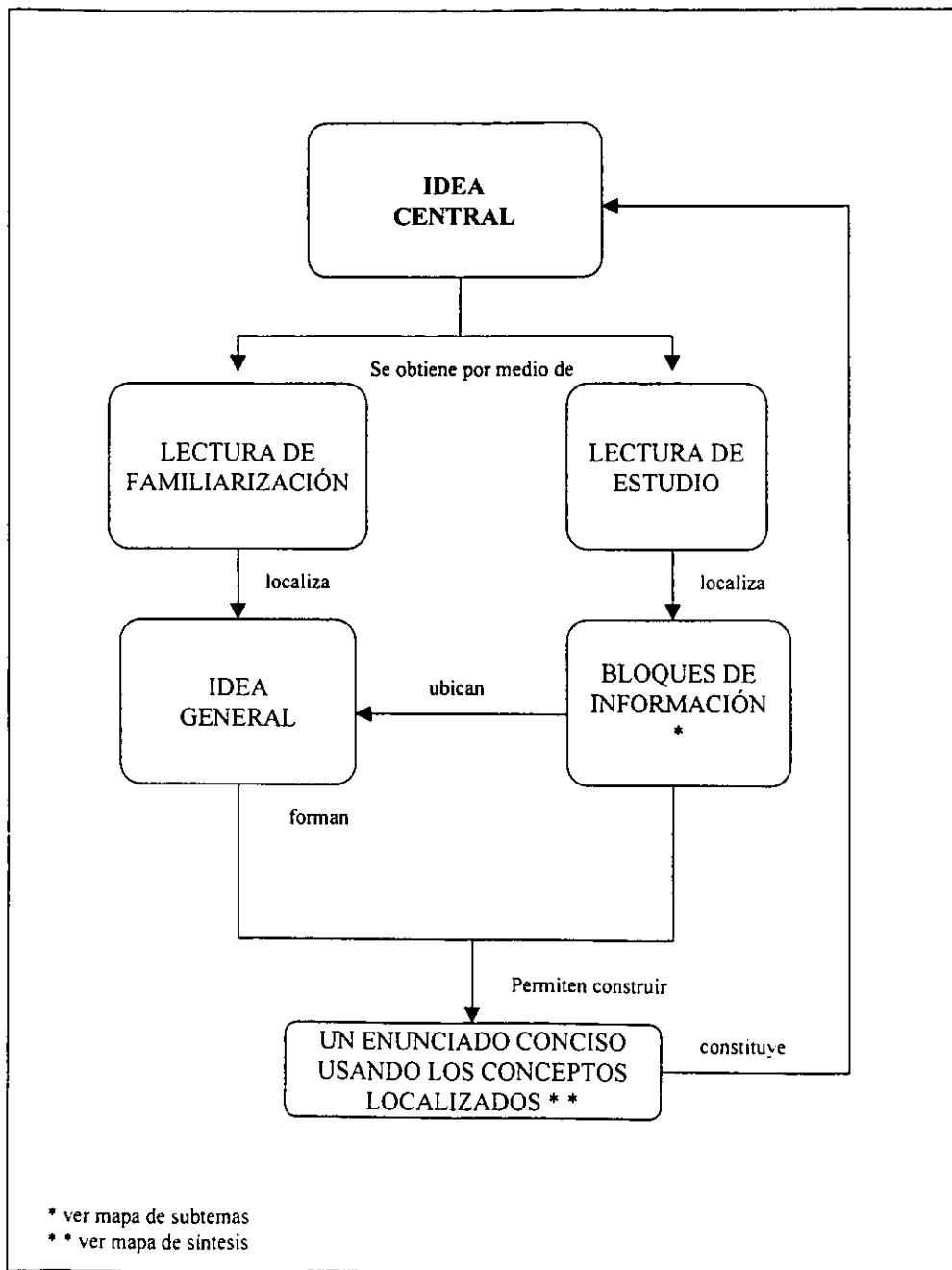
¿CÓMO SE LLEVA A CABO?

Combina la lectura de familiarización y la de estudio. Se lee de manera rápida hasta encontrar información relevante. Esto origina un cambio a la lectura de estudio para rescatar los conceptos fundamentales y separarlos de los irrelevantes.

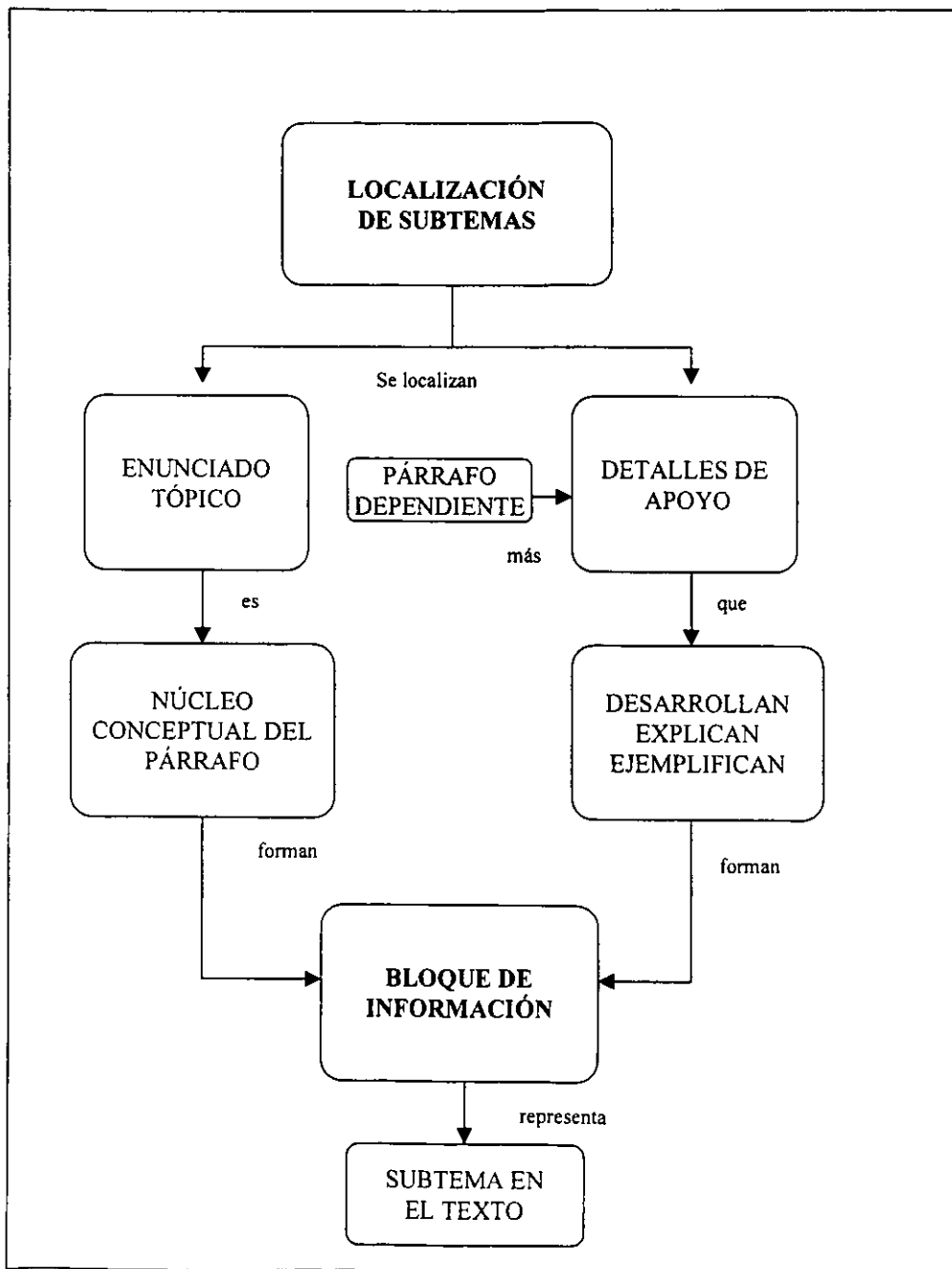
SUS COMPONENTES

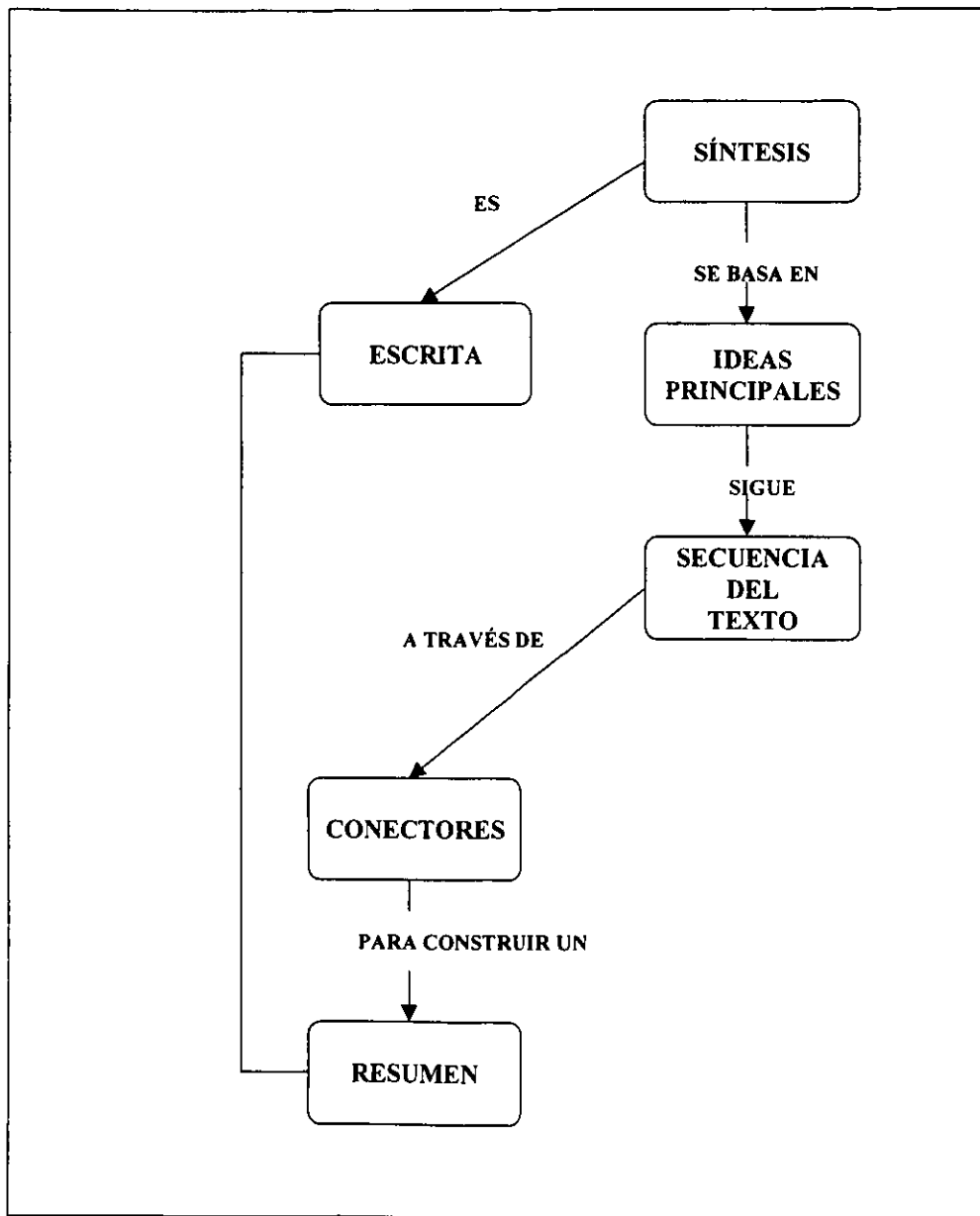
- Ideas principales.
- Bloque de información.
- Oración generada a partir de lo relevante en las ideas principales y los bloques encontrados.

**MAPA CONCEPTUAL
IDEA CENTRAL**



**MAPA CONCEPTUAL
LOCALIZACIÓN DE SUBTEMAS**



**MAPA CONCEPTUAL
SÍNTESIS**

Por favor lee el texto que aparece a continuación con atención y ejercita las actividades posteriores.

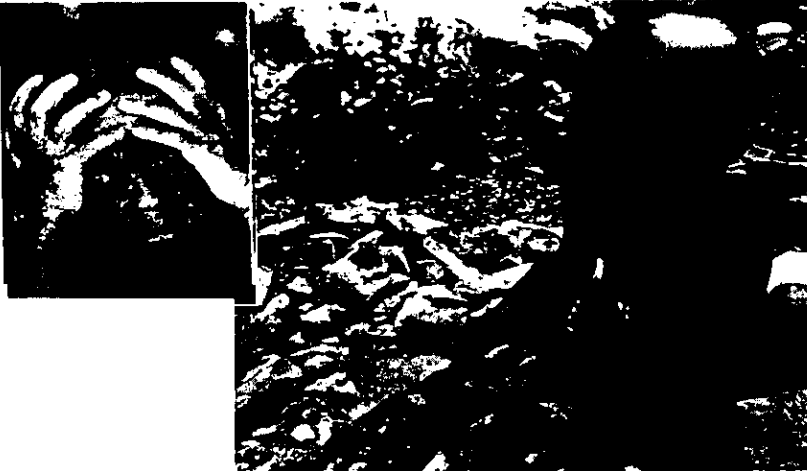
CHILD LABOR MODERN DAY SLAVERY

Muchos niños con sólo diez años ya llevan unos cuantos trabajando en durísimas y peligrosas tareas o forzados a prostituirse. La explotación de menores no es una actividad marginal, sino un negocio de dimensiones escalofriantes que convierte a los más pequeños en esclavos de los mayores.



The principal cause of child labor is poverty, and societies which place the education of boys above of girls expose women to a higher risk of exploitation. More than 250 million children work under life-threatening conditions.

Gaspar Biro, a Romanian lawyer, was recently dispatched by the United Nations to investigate the evidence of African chattel slavery between Arab masters and black slaves. His report exposed the practise of government-protected slave trafficking, where criminal laws allow for flogging, amputation, death by stoning and even the execution and crucifixion of children as young as seven years old. As a result, Biro has been threatened with his life for blaspheming Islam. But the fact is, in 1989, a woman or a child was bought for about \$90. That price has now dropped to about \$15, due to a raiding frenzy by government armed Arab militias that has flooded the market with slaves who are bought and sold like animals. Christian Solidarity International, an organization dedicated to eradicating human rights abuses, recently bought freedom for 132 of the hundreds of thousands of slaves in this part of the world. One girl, Abuk Thuk Akwar, was captured when she was eight years old, along with 24 other children, when the Sudanese government raided her Dinka village. They were sold to an Arab farmer. She worked by day in the sorghum fields and by night in his bed. All the girls with whom she was captured were raped during the march from village to master.



Slaves are subjected to routine punishments, including beatings, denial of food or prolonged exposure to the sun. Serious offenders are tortured; for example, the "camel treatment", is when the slave is wrapped around the belly of a dehydrated camel and tied. The camel is given water until the belly expands enough to tear the slave apart. Or the "insect treatment" where insects are placed inside the bound slave's ears, which are subsequently waxed shut.

The slave eventually goes mad. Other tortures are honestly too horrible to describe. The exploitation of children is not limited to one area and is not only the result of plundered

villages. UNESCO research indicates that 250 million children around the world are being exploited as cheap or slave labor, often sold by their own parents to pay of debts. In developing countries, 90% of the children who labor are employed in agriculture, where exposure to pesticides is the principal cause of infant mortality. 40% of children in sub Saharan Africa work, and in Asia and Latin America the figure is 20%. Yet in real numbers, Asia represents 61% of the world's child labor population.

Tens of millions of children in Asia are sold by their parents into domestic labor or heavy industries such as brick or glass manufacturing, the mines or rug weaving, where they are obliged to take amphetamines to work long hours with heavy machinery and dangerous chemicals. In Thailand, police rescued 31 children working in a paper factory; the median age was 13, they had been working 18-hour days. They had been beaten continuously and suffered from malnutrition and the side effects of amphetamine abuse. They had never received a single coin for their work. Perhaps the worst off are those that fall prey to the sex industry. Some two million children fall victim to sexual commerce, prostitution and pornography. For example, Maya, an eight year old from Nepal, was sold into prostitution. They forced her to take hormones so her breasts would grow, and to have relations with men, while the other women held her arms and legs. By the age of 13 she was dying of AIDS.

Is it possible that such widescale exploitation of women and children will carry into a new century? So many technological advances, but who is really paying the price for our lack of focus on social and humanitarian issues? **Valerie Miles**

Glosario

chattel – propiedad
to flog – azotar
stoning – lapidación
raiding frenzy – furor de ataques sorpresa
to flood – inundar, saturar
sorghum – sorgo
to rape – violar
offender – infractor
to wrap around – envolver alrededor de
belly – panza
to bind – atar
to wax shut – tapar con cera
to plunder – saquear
debt – deuda
rug weaving – tejer alfombrillas
side effect – efecto secundario
the worst off – los más desafortunados
to fall prey to – caer en las garras de
breast - pecho
widescale – extendido
issue - cuestión

Ejercicio 1

Localiza en cada párrafo del texto, la oración tópico, subráyala y escribe el concepto que explica.

Localiza los detalles de apoyo y escribe qué es lo que desarrollan. Explica o ejemplifica.

Ejercicio 2

Ordena las siguientes oraciones, siguiendo la estructura del texto.

- _____ His report exposed the practise of government-protected slave trafficking, where criminal laws allow for flogging, amputation, death by stoning and even the execution and crucifixion of children as young as seven years old.
- _____ One girl, Abuk ThukAkwar was captured when she was eight years old, along with 24 other children, when the Sudanese government raided her Dinka village.
- _____ The exploitation of children is not limited to one area and is not only the result of plundered village.
- _____ Gaspar Biro, a romanian lawyer, was recently dispatched by the United Nations to investigate the evidence of African chattel slavery between Arab masters and black slaves.
- _____ Is it possible that such widescale exploitation of women and children will carry into a new century?
- _____ All the girls with whom she was captured were raped during the march from village to master.
- _____ UNESCO research indicates that 250 million children around the world are being exploited as cheap or slave labor, often sold by their own parents to pay off debts.
- _____ Asia result, Biro has been threatened with his life for blaspheming Islam.
- _____ Perhaps the worst off are those that fall prey to the sex industry.
- _____ Slaves are subjected to routine punishments, including beatings denial of food or prolonged exposure to the sun.
- _____ So many technological advances, but who is really paying the price of our lack of focus on social and humanitarian issues
- _____ They had been beaten continuously and suffered from malnutrition and the side effects of amphetamine abuse.

Utilizando la información que acabas de aprender, redacta la idea central del texto, apoyandote en las ideas principales que encontraste.

CONTESTA LO SIGUIENTE

1. ¿Quién es Gaspar Biro?

2. ¿Para qué fue enviado a Arabia?

3. ¿Quién es Abuk Thuk Akwar?

4. ¿Qué le sucedió?

5. ¿En qué consiste el "tratamiento del camello"?

6. ¿En qué consiste el "tratamiento del insecto"?

7. ¿Por qué obligan a la población de trabajo infantil en Asia a tomar anfetaminas?

8. ¿Qué pasa con los niños en Tailandia?

9. ¿Quién realmente está pagando el precio de nuestra indiferencia de los problemas sociales y humanos en cuestión?

Discute con el grupo la temática del texto y analicen si existe alguna relación con el contexto social de la ciudad de México.

Guía para el profesor-propuesta

		Tiempo 2 horas clase
Introducción del profesor		5 minutos máximo
Presentación	<p>Objetivos de cada lectura</p> <p>Tarjeta de estudio</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Texto (considerar longitud-grado de dificultad)</p> <p>Glosario (en cada lección)</p> <p>Ejercicios</p> <p>Trabajo individual o grupal</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>45 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>ideal</p>
Desarrollo	<p>El alumno analizará la información de las tarjetas de estudio y los mapas conceptuales. Practicará los conocimientos ya conocidos y los nuevos al leer el texto.</p> <p>Ejercitará la comprensión en la solución de ejercicios.</p>	
Actividades extra	Preparar dos o tres pertinentes al nivel y objetivos, cortas o extensas, utilizar sólo una dependiendo del tiempo.	

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objeto, investigar las estrategias de alto y bajo nivel que intervienen en el proceso de lectura para la población estudiantil del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades que permitieran cumplir con el objetivo primordial de formar mejores lectores.

Esta investigación esta apoyada por las aportaciones en el ámbito de la lingüística y la psicología de las últimas cuatro décadas, básicamente en la comprensión de textos, además de la aplicación de todas estas contribuciones para llevar a cabo la elaboración de un material didáctico que incluye textos docentes de tipo académico pertinentes al tercer nivel del curso de inglés en el Colegio, para que el alumno practique la lectura de familiarización y la lectura de estudio. En cuanto a la enseñanza de la gramática y los patrones operativos de la lengua se propuso su enseñanza, evitando conceptos tradicionales que poco ayudan a la comprensión, a partir de la presentación de los modelos de lectura, que son herramientas que ayudan a los alumnos a formar redes a nivel cognitivo. También se apoyó la propuesta didáctica con la exposición de actividades y ejercicios que se consideran pertinentes y funcionales para cumplir los objetivos específicos y el nivel del curso en cada lección.

La lectura es un medio más, de un complejo proceso, que ayuda a obtener información para diversos fines; sin embargo, en la enseñanza de esta actividad no se obtienen resultados positivos si no se llevan a cabo acciones como una buena planeación, organización y propuesta de objetivos que reflejen las condiciones reales

y metas que como docentes se pretenden alcanzar. La forma en que se plantean las instrucciones en el desarrollo de actividades preparadas para los estudiantes es fundamental: una buena instrucción, clara, precisa y concreta, permite al profesor obtener resultados positivos de medición y logro de objetivos reales, y al mismo tiempo ayuda al alumno a organizar y ubicar la lectura para obtener una buena comprensión de conceptos, además de hacerlo consciente de qué está aprendiendo y entendiendo el porqué y para qué de ciertas tareas.

Para alcanzar el logro de lo ya mencionado, se elaboró una propuesta que intenta mejorar la educación académica en la comprensión de textos en una lengua extranjera, a través de herramientas que sean de utilidad y funcionalidad para los alumnos, con la finalidad de cubrir sus expectativas, además de ayudarlos a ser buenos lectores.

Para elaborar esta investigación se revisó la información relacionada con el sistema operativo y el sistema cognitivo de la lengua extranjera, no sólo recurriendo al campo de la lingüística sino también al de la psicología.

Con esta aportación se pretendió ayudar a los alumnos, tomando en cuenta sus expectativas, en su formación hacia una lectura eficiente, ya que en los componentes que integran la unidad didáctica-inglés III, se incluyeron textos académicos de tipo expositivo, tarjetas de estudio que ayudan al lector, paso a paso, a conceptualizar lo que está aprendiendo y asimilar los conocimientos nuevos. Con los modelos de lectura, se pretendió formar redes cognitivas e internalizar y reciclar la información recibida y la nueva; la presentación de las actividades y ejercicios tuvieron como finalidad, contribuir

al desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo.

Este trabajo está pensado para apoyar a todos aquellos investigadores y docentes en el campo de la lectura que deseen ampliar su criterio en cuanto a las estrategias de lectura más viables para resolver problemas de comprensión y para dar pie a trabajos futuros en el campo de la lingüística aplicada. El criterio que aplique el docente al utilizar este material servirá como un apoyo más para enriquecerlo; asimismo, la creatividad que desee aportar en la aplicación de los ejercicios propuestos, seguramente también redundará en un mayor beneficio para los estudiantes.

La realización de esta mejora didáctica ha permitido que se desprendan posibilidades de desarrollo en temas como: encontrar la relación de los cinco procesos cognitivos: la observación, la comparación, la abstracción, el análisis y la síntesis en la internalización de conceptos e imágenes que se presentan en la lectura. También podría servir de apoyo para la elaboración de un manual que integre la gramática a nivel de categorías, eliminando los conceptos tradicionales, como en la utilización de la palabra "realizador" en vez de la palabra "sujeto" o bien, en lugar de la palabra "verbo" utilizar "acción" o la palabra "calificador" en lugar de "adjetivo" con el objetivo de ayudar al lector novato a ser experto, utilizando sólo aquellos conceptos que le sean necesarios y funcionales para comprender lo que lee. La otra posibilidad de ampliar este trabajo, sería la creación y diseño de un material didáctico que integre otras estrategias de lectura de alto y bajo nivel, pertinentes a otros semestres, considerando los contenidos viables para este efecto.

La labor del investigador y del docente es asumir el gran compromiso de continuar investigando para satisfacer la función y deber que se tiene como responsables de la formación educativa sin olvidar que tenemos que guiar y ayudar a nuestros alumnos en su desarrollo intelectual. Por ello, debemos estar alertas para saber cuando necesitan ayuda y de qué tipo en el momento preciso. Entonces la pregunta sería: ¿Cómo lograrlo? Debemos considerar todos los factores que se relacionan con la lectura y sus características: el texto, su estructura y longitud; las características del lector, su experiencia lingüística y cognitiva, sus valores, creencias, motivación, eficiencia y sus condiciones físicas y mentales. Los elementos de sintaxis y gramática, los sistemas semánticos, estructuras proporcionales, expresiones idiomáticas, metáforas, pragmática, funciones de cohesión e inferencia. Las características de memoria, percepción, ortografía: símbolos, sistema, formas, imágenes, relación de significado y fonología; las condiciones de la lectura, su propósito, tareas, ejercicios y contenido; las habilidades y las estrategias que deben enseñarse al mismo tiempo; la instrucción precisa y correcta en cada una de las actividades a realizar. La enseñanza debe lograr automatizar los niveles bajos, no sólo presentarlos. Los estudiantes no sólo deben ser capaces de identificar letras, sino tener la habilidad de identificar rápida o automáticamente la información que requieren para su crecimiento intelectual.

La actividad docente y la investigación en la actualidad requieren de profesores mejor preparados y exigen esfuerzo y dedicación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; la población estudiantil demanda educadores interesados en desempeñar su trabajo de manera eficiente y dar resultados positivos. Asimismo, los

proyectos necesitan realizarse, promoverse y ser llevados a la práctica en el salón de clases y contribuir –como lo hace esta propuesta realizada con gran interés- con elementos que ayudarán a mejorar la calidad lectora de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA (*)

- ALDERSON, J. 1984. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En *Reading in a foreign language*. New York. Longman.
- ALDERSON, J. y H. Urquhart, eds. 1984. *Reading in a foreign language*. New York. Longman.
- ANDERSON, J. 1991. *Individual differences in strategy use in second language reading and testing*. *Modern Language Journal* 75,460-472.
- ANDERSON, J. et al. 1984. Redacción de Tesis y Trabajos Escolares. México. Diana. (*)
- AUSUBEL, D. 1987. Teoría del Aprendizaje Significativo en Pozo (Ed.) *Teorías cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid. Morata.
- AUSUBEL, D. y H. Hanesian. 1976. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México Trillas.
- BAENA, P. G. 1979. *Instrumentos de investigación*. Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales. México. Editores Mexicanos Unidos. (*)
- BARNETT, M. 1989. *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading* New Jersey. Prentice-Hall.
- BLOOMFIELD, L. 1942. Linguistics and reading. *The elementary English Review*, 19, pp- 125-30. 183-86 Reprinted in Charles F. Hockett, ed. *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1970.
- BOLINGER, Dwight. 1977. *Meaning and Form*. London. England. Longman.
- BORJA, C. 1996. The Process of Writing for High-Intermediate EFL Students. CIE-ENEP ACATLÁN-UNAM.
- CACHO, J. 1981. Catálogo "J" mecanografía. ECA Cacho y Balcárcel, S C.
- CARRELL, P. et al. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge Cambridge University Press

- CARRELL, P. y J. Eisterhold. "Schema theory and ELS reading pedagogy", en P: Carrell et al (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CELCE-M, M. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York. Newbury House
- CHAPMAN, J. L. 1987. *Reading: from 5-11 Years*. London. England. Open University Press.
- CLARKE, M., y Sandra Silberstein. 1977. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27, 1, pp. 133-154.
- COADY, J. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader, en Mackay, R., Barkman, B., y Jordan R.R (eds). *Reading in a Second Language*, pp. 5-12. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- COHEN, A. 1990. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York. Newbury House.
- DALTON, C. et al. 1995. *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press. (*)
- DEVINE, J. 1987. *Teaching Reading Comprehension: from Theory to Practice*. University of Lowell.
- DIAZ, A. 1980. *El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje* Centro de Investigaciones y Servicios educativos de la UNAM. (*)
- DIAZ, A. 1988. *Diseño de estrategia de instrucción cognoscitivas*. Facultad de Psicología UNAM. (*)
- DOCUMENTOS internos de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura. ENEP-Acatlán s/f (No publicados).
- DUBIN, F., et al. 1986. *Teaching second language reading pro academic purposes*. Reading Mass: Addison-Wesley. (*)
- DUFFY, G et al 1982. Commentary: The illusion of instruction. *Reading Research Quarterly*, 17. 438-445.
- DOWNING, J. y Leong, C. 1982. *Psychology of reading*. New York. MacMillan.

- ECO, U. 1998. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* España. Gedisa. (*)
- ERICSSON, K. et al. 1984. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data.* Cambridge. MA. MIT Press.
- ESKEY, D. 1970. A new technique for the teaching of reading to advanced students. *TESOL Quarterly*, 4, 4, pp. 315-21.
- ESKEY, D. 1971. Advanced reading: The structural problem. *English Teaching Forum*, 9, 5, pp.15-19.
- ESKEY, D.E. 1983. Think aloud – Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading* 27, 44-47.
- ESKEY, D. et al. 1989. Holding in the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers, in Carrell, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge. Cambridge University Press., 93-99.
- ESKEY, D. E. 1989. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction en Carrell, P. Et al (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge. Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, N. 1992. *Mapa conceptual "Evaluación del aprovechamiento".* Facultad de Psicología UNAM. (*)
- FRIES, Ch. 1962. *Linguistics and reading.* New York. Holt, Rinehart y Winston.
- GALPERIN, P. Y. 1972. "Sobre la psicología de la formación del discurso en lengua extranjera". En *Psicolingüística y enseñanza del ruso a extranjeros.* Moscú: Ed. De la Universidad de Moscú. Pp.60-71
- GALPERIN, P. Y. 1979. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico.* Madrid. Pablo del Río Editor, 160 p. (*)
- GARCÍA, R. 1996. *Instrumento Diagnóstico para la Medición del Nivel de Procesamiento intelectual de Textos con Vistas a la Enseñanza de Lectura en Lengua Extranjera.* En Gilbón, D , y Gómez, E. *Antología del 8º. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras.* México. UNAM.
- GARCIA, R. et al 1997. *Manual de Comprensión de Lectura Nivel I.* Curso Satelital CIE-ENEP ACATLÁN-UNAM

- GARCIA, R. 1998. Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Castañeda Sandra. Facultad de Psicología, UNAM.
- GARCÍA, R. 1999. Principios para la elaboración de Proyectos de Investigación. Especificación de objetivos, variables e hipótesis.
- GARNER, R. 1982. Verbal-report data on reading strategies. *Journal of Reading Behavior* 14, 159-167.
- GARNER, R. et al. 1984. Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. *American Educational Research Journal* 21, 789-798.
- GOODMAN, K. 1967. Reading: a psycholinguistic guessing game: *Journal of the Reading Specialist* 6, pp. 126-35. Reprinted in *Theoretical models and processes of reading*, ed. H. Singer y R. B. Rudell, Hillsdale, Jew Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- GOODMAN, K. 1969. Análisis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly* 5: 9-30.
- GOODMAN, K. 1970. Behind the eye: What happens in reading. En K. S. Goodman y O.S. Niles (Eds.), *Reading process and program*. Champaign, IL. NCTE.
- GOODMAN, K. 1973. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit. Wayne State University Press.
- GOODMAN, K. 1988. The Reading Process, in Carrell, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press., 11-21.
- GOUGH, P. "One second of reading", en J. F. Kavanagh y Mattingly (eds.) *Language by ear and by eye*. MIT Press. Cambridge, Massachussets. 1972.
- GRABE, W. 1985. Reassessing the term "interactive". Paper presented at the 19th Annual TESOL Convention. New York. También aparece en *Interactive approaches to second language reading*. Ver Carrell et al.
- GRABE, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25, 375-406.
- GRELLET, F. 1981 *Developing Reading Skills*. Cambridge Cambridge University Press.

- GUBERN. 1987. *La imagen acústica y símbolo escrito*. En documentos internos de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de lectura. S/f. No publicados.
- HALLIDAY, M.A.K. y Hasan, R. 1976 *Cohesion in English*. New York. Longman.
- HANSEN, J. 1981. The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- HARLEY, B. et al. 1993. *The Development of Second Language Proficiency*, en McLaughlin, B. *The relationship between first and second languages*. Cambridge. Cambridge University Press., pp. 158-174.
- HARE, V. et al. 1984. Direct instruction in summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20, 62-78.
- HARE, V. et al. 1984. Main idea identification: Instructional explanations in four basal reader series. *Journal of Reading Behavior*, 16, 189-204.
- HATCH, E. 1989. *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- HOEY, M. 1995. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford. Oxford University Press.
- HUDSON, T. 1982. The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32(1):1-31.
- IRWIN, J et al. 1989. *Promoting Active Reading comprehension Strategies. A Source Book for teachers*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall.
- KARLS, J. 1994. *The Writer's Handbook*. Lincolnwood. NTC. Publishing Group.
- KERN, R. 1989. Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal* 73, 135-149.
- KINTSCH, W 1974. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Earlbaum Associates.
- KINTSCH, W 1988 "The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model", *Psychological Review*, 95, pp 163-182

- KIRBY, J. y Woodhouse, R. *Measuring and Predicting Depth of Processing in Learning*. The Alberta Journal of Educational Research Vol. XL, No. 2, June 1994, 147-161. (*)
- KIRBY, J. 1988. *Style, Strategy, and Skill in Reading*. En R.R. Schmeck (Ed.) Learning styles and learning strategies (pp.229-274) New York. Plenum Press.
- KRASHEN, S. 1981. The case for narrow reading, en *TESOL Newsletter*, 15 (6), p. 23.
- KRESS, G. 1981. *Halliday: System and Function in Language*. Oxford. Oxford University Press.
- LABERGE, D., y Samuels, S. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293-323.
- LARSEN-F, D. *From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology*. English Teaching Forum. October 1987. (*)
- LEE, R. 1994. *Language Teaching Games and Contests*. Oxford. Oxford University Press. (*)
- LEONTIEV, A. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*. New York. U.S.A. Pergamon Press Ltd.
- LEWIS, M. y Hill, J. 1993. *Source book for Teaching English as a Foreign Language*. Oxford. Heinemann. (*)
- LURIA, A. 1984. *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Visor Libros.
- LURIA, A. 1991. *Lenguaje y Pensamiento*. México. Roca.
- MAYOR, J. 1990. "La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición", en J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología General*. Vol. VI. *Comunicación y lenguaje*. Madrid Alhambra.
- MENDOZA, F. 1994. "Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera Séptimo Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras. CENLEX. México, UNAM.
- MOORE, J. et al 1982. *Reading and Thinking in English*. Oxford. England. Oxford University Press.

- NUTALL, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London. England. Heineman.
- OMAGGIO, A. 1993. *Teaching language in context*. Boston. Heinle y Heinle.
- OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston. Heinle y Heinle.
- PARIS, S. et al. 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PEARSON, P. y Johnson, D. 1978. *Teaching reading comprehension* New York. Holt. Rinehart y Winston.
- PEARSON, P. 1984. *Handbook of reading research*. New York. Longman.
- PEARSON, P. et al. 1984. Direct explicit teaching of reading comprehension. En G.g. Duffy, L. R. Roehler, y J. Mason (Eds.) *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp.222-233). New York. Longman..
- PICK, S. 1979. *Como investigar en ciencias sociales*. México. Trillas. (*)
- PLAN de Estudios Actualizado. 1996. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del ciclo del bachillerato. Veinticinco aniversario del C.C.H.
- PRESSLEY, M. 1995. "Classical theories of learning and development", en M. Pressley y C. B. McCormick (eds.), *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. Harper Collins College Publishers, Nueva York. 193-206.
- QUINN, S. et al. 1991. *Active Reading in the Arts and Sciences*. New Jersey. Prentice Hall.
- RATHS, L. et al. 1971. *Cómo enseñar a pensar*. Argentina. Paidós.
- RIVERS, W. M. 1968. *Teaching foreign language skills*. University of Chicago Press.
- ROEHLER, L. et al. 1984. Direct explanation of comprehension processes. En G.g. Duffy, L.R. Roehler, y J. Mason (Eds.) *Comprehension instruction. Perspectives and suggestions* (pp.265-280). New York. Longman.
- RUMELHART, D. 1977. Toward an interactive model of reading. en *Attention and performance, Volume VI*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

- RUMELHART, D. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. En *Theoretical issues in reading comprehension*, ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, y William F. Brewer. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- SAMUELS, S., & Kamil, M. 1984. *Models of the Reading Process* en *Handbook of Reading Research*. London. Longman.
- SCHMECK, R. et al. 1988. *Learning strategies and Learning Styles*. New York. Plenum Press.
- SCHMELKES, C. 1988. *Manual para la presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación*. México. Harla.
- SCHRAMPFER, A., B. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey. Prentice Hall Inc
- SHARDAKOV, M. 1948. "Acerca del desarrollo del pensamiento causal en los escolares". boletín de la A. de C. Pedagógicas de la R.S.F.S.R., fascículo 17.
- SHARDAKOV, M. N. 1968. *Desarrollo del pensamiento en el Escolar*. México. Grijalbo.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1987. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty five years of reading instruction", en *English Teaching Forum*, XXV, (4) (Oct. 1987), 28-35
- SMITH, F. Ed. 1973. *Psycholinguistics and reading*. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- SMITH, F., y Kenneth S. Goodman. 1973. On the psycholinguistic method of teaching reading, en *Psycholinguistics and reading*.
- SMITH, F. 1978. *Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- STANOVICH, K. "Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", en *Reading Research Quarterly*, 16, 1980, pp.32-71
- SWAN, M. 1995. *Practical English Usage*. Oxford. Oxford University Press.
- SWAFFAR, J et al 1991. *Reading for Meaning: an Integrated Approach to Language Learning* Englewood cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.
- VAN Dijk, T. A. y Kintsch W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension* New York. Academic Press Inc

- VYGOTSKI, L. 1988. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. 1994. *Thought and Language*. Kozulin, Alex. Boston. MIT Press.
- WALLACE, C. 1992. Reading. En *Early Reading: Teaching and Learning*. London. Oxford University Press.
- WEINSTEIN, C. y Mayer, R. 1986. *The teaching of learning strategies*. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Mac-Millan. Pp.315-327.
- WEINSTEIN, C. 1988. *Learning and Study Strategies, Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego. Academic Press.
- WEINSTEIN, C. et al. 1998. Aprendizaje estratégico: Un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En Casteñeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México. Miguel Angel Porrúa.
- WILLIAM, R. "Top Ten" principles for teaching reading en *ELT Journal*, vol.40/1. 1986. Oxford University Press.
- WINOGRAD, P. y Hare, V. 1988. *Direct instruction of reading comprehension on strategies: the nature of teacher explanation*, en Weinstein, C., Goetz, E., and Texander A. P. A. (eds). *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment and Study Evaluation*. Pp.121-139. San Diego, CA. Academic Press.
- ZORRILLA, A. 1988. *Introducción a la metodología de la investigación*. México. Aguilar, León y Cal. (*)
- Tour Magazine. Revista Paul M'Cartney. The New World Tour. Q Magazine/EMAP Metro London. 1993
- Speak Up. Revista. Vol. 155. 1998. España.
- A new leaf. 1997. Internet Web Site. Issue 771.
- Fortune. Revista Septiembre 6, 1999 N° 17.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO PARA LAS ASIGNATURAS DE INGLES I, II, III Y IV DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNIDAD ACADEMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO

OBJETIVO GENERAL DE LA MATERIA

Al concluir los cuatro semestres de instrucción, el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de hasta 3 cuartillas de extensión, de tema familiar o académico no especializado.

OBJETIVO DEL PRIMER SEMESTRE DE LA MATERIA

Al concluir este semestre, el alumno será capaz de identificar el tema general de un material de lectura auténtico, de hasta una cuartilla de extensión de tema familiar o académico no especializado, con abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla, con un uso ocasional del diccionario.

OBJETIVO DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA MATERIA

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en el semestre anterior– de distinguir entre oraciones tópico y los detalles de apoyo con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión, así mismo de tomar notas de un material de lectura auténtico de hasta dos cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

OBJETIVO DEL TERCER SEMESTRE DE LA MATERIA

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en los semestres anteriores– de encontrar la idea central con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión y elaborar un plan esquema de un material auténtico de hasta dos y media cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

OBJETIVO DEL CUARTO SEMESTRE DE LA MATERIA

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en los semestres anteriores– de encontrar las ideas principales contenidas en un texto, discriminando la información relevante de la secundaria y sintetizarla, con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión, en un material auténtico de hasta tres cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

MATERIALES DE LECTURA EN INGLES PARA EL PRIMER SEMESTRE DEL C.C.H.

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3 LECT. FAM.	U. 4 LECT. ESTUDIO
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc.	1 Mínimo comunicativo (acción/ahora)	1 Localización mínimos en párrafos.	1 Oración tópico/ Detalles apoyo Reconoce/diferenciar
2 Vocales/consonantes pronunciación/ pausación	2 quiz 1 Mínimo comunicativo (acción/ antes de ahora)	2 conectores adición, contraste, propósito, efecto (reconocim).	2 Oración tópico con conectores intraoracionales
4 Introd. elementos tipográficos.	3 Referencia/ anáfora.	3 Inferencia vocabulario por distribución orac.	3 quiz 3 oración tópico con referencias
5 introd. elemen. Iconográficos imágenes	4 formación de palabras (sufijos)	4 quiz 2 conectores	4 Oración tópico Detalles apoyo Nivel palabra clave
6 Palabra clave reconc. Cognados	5 Formación de palabras (prefijos)	5 afijación (tion, ment) nominador/desc. Adv	5 inferencia por contexto.
7 min. Comunicativo partes fundamentales	6 uso de diccionario (formato)	6 afijación de negación un / dis / less	6 relac. Imagen (gráfico) orac. Tópico
8 min. Comunicativo (nominador)	7 mínimo comunicativo con modales.	7 generalización usando subtítulos	7 Plan esquema
9 P. clave. Cognados con min. Comunic.	8 exam 1	8 exam 2	8 exam 4

MATERIALES DE LECTURA EN INGLES PARA EL SEGUNDO SEMESTRE DEL C.C.H.

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3. BUSQUEDA	U. 4 INTEGRACION
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc	1 P. clave especial (negación, cuantificadores)	1 Oración tópico y detalles de apoyo.	1 Uso de plan esquema para resumen
2 pausa larga y corta/ entonación	2 quiz 1	2 lectura de diagramas y procesos con dibujos o fotografías, índices, etc.	2 uso de conectores con oración tópico
3 mínimo comunicativo descriptores superlativo	3 dist. Oracional, oración compuesta	3 diccionario	3 conectores de tiempo
4 palabras función contenido	4 Conectores condición /causa	4 quiz 2	4 quiz 3
5 repaso auxiliares y modales	5 referentes vs. sustitutos	5 predicción (orientación tipográficos) en	5 objeto indirecto (qué, quién, cuándo, cómo
6 referencia (this.../who...)	6 oración tópico (clasificación)	6 búsqueda orientada en palabra clave (tema)	6 Palabras clave en resumen Campo semántico
7 conectores causa	7 Inferencia vocab. Dist. Oracional y formantes	7 Relacionar inf. Textual con elementos iconográficos	7 Oración tópico y palabra clave resumen.
9 Referencia/sustitutos	8 exam 1	8 exam 2	8 exam 4

MATERIALES DE LECTURA EN INGLES PARA EL TERCER SEMESTRE DEL C.C.H.

U. 1 LECT. ESTUDIO.	U. 2. BUSQUEDA	U. 3 LECT. FAM.	U. 4 INTEGRACION
1 Idea principal	1 Búsqueda de subtemas por P. Clave.	1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc	1 Oración compleja
2 inferencia voc. Por conoc. Tema	2 quiz 1	2 patrones entonativos pausación	2 inferencia de información (textual)
3 clasificación información.	3 palabras compuestas verbs	3 mínimo comunicativo	3 Plan esquema deductivo
4 quiz 2 jerarquización	4 referencia catafórica	4 comprensión de gráficos	4 quiz 3
5 oración tópico y detalles (compleja)	5 apoyo en gráficos para localizar inform.	5 inferencia vocabulario	5 cuadro sinóptico según texto (inductivo)
6 Párrafo dependiente	6 conectores relac. Tiempo y lugar	6 P. clave palabras compuestas nouns	6 ideas principales para idea central
7 idea central.	7 diccionario como último recurso	7 oración tópico/detalle de apoyo	7 diferencia entre Cuadro/resumen
8 exam 2	8 exam1	8 Conectores tiempo y lugar	8 exam 4

MATERIALES DE LECTURA EN INGLES PARA EL CUARTO SEMESTRE DEL C.C.H.

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3. BUSQUEDA.	U. 4 INTEGRACION
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc.	1 relac. Causalidad	1 discriminación entre opinión e información factual.	1 Redacción de ideas principales
2 lectura corrida respetando entonación y pausación	2 quiz 1	2 clasificación	2 redacción idea central
3 mínimo comunicativo función por posición	3 todas las formas de sustitución	3 jerarquización	3 redacción de resumen (inductivo/deductivo)
4 cohesión elipsis en lenguaje periodístico	4 oraciones complejas	4 quiz 2	4 quiz 3
5 conectores orden, énfasis, ejemplificación (in other words)	5 Inferencia textual, por relac. causales	5 Generalización (producción)	5 formación de bloques de inf
6 inferencia vocab. Por posición palabra y contexto	6 Párrafo dependiente	6 localización de subtemas	6 cuadro temático
7 tema general	7 Idea principal	7 inferencia por gráficos	7 cronológico
8 idea central	8 exam1	8 exam 2	8 exam 4

FORMAS Y PESOS DE EVALUACIÓN EN EL CURSO DE LECTURA EN INGLÉS DEL CCH.

SE APLICARAN TRES EVALUACIONES SIMPLES Y TRES EXÁMENES DURANTE EL SEMESTRE CON DIFERENTES PESOS:

EVALUACIONES	NO. DE CLASE	PESO
1ª	10	10 pts.
2ª	20	10 pts.
3ª	28	10 pts.

EXÁMENES	NO. DE CLASE	PESO
1º	16	20 pts.
2º	24	20 pts.
3º	32	30 pts.

SERÁ NECESARIO CONTAR CON TODAS LAS EVALUACIONES Y EXÁMENES PARA PODER APROBAR EL CURSO.