

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

PROPUESTA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS PARA UN
CURSO-TALLER EXTRACURRICULAR DE LECTURA EN
INGLES PARA LOS ALUMNOS DE NIVEL BASICO DEL
PROGRAMA DE ENSEÑANZA INTERACTIVA DE IDIOMAS
DE LA ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS BIOLÓGICAS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
(ETAPA INICIAL DEL APRENDIZAJE).

S E M I N A R I O - T A L L E R E X T R A C U R R I C U L A R

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
ZARAHI AGUILAR MARQUEZ

ASESOR: DR. FELIX MENDOZA MARTINEZ



TESIS DE
FALLA DE ORIGEN

JULIO 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por permitirme llegar a esta etapa y alcanzar una meta tan importante en mi vida y por darme la oportunidad de crecer cada día más como ser humano al aprender de mis triunfos y fracasos, y principalmente, por darme la dicha de tener una familia que siempre ha estado a mi lado apoyándome en todos los momentos de mi existencia.

A MIS PADRES :

Mil palabras nunca serán suficientes para agradecerles todo el apoyo, los consejos y el amor que he recibido de ustedes. Gracias por ser mi ejemplo, por guiarme a lo largo de mi vida y por ser el apoyo fundamental en mi formación tanto académica como humana. Quiero decirles que el éxito alcanzado también es de ustedes y que no hubiera sido posible lograrlo sin su cariño. Los amo.

A MI HERMANA:

Eres una persona admirable y tu ejemplo fue un gran motivo para mi titulación. Este trabajo también es tuyo ya que para elaborarlo fue necesaria tu ayuda para precisar detalles. Te quiero mucho.

A MIS AMIGOS:

Norma, Fernando, Salvador, Álvaro y Sonia por darme la oportunidad de conocerlos, compartir experiencias, conocimientos y momentos inolvidables a lo largo del seminario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A LOS PROFESORES:

Lic. María de los Ángeles Barba Camacho

Lic. Cristina Borja Tavizón

Lic. Guadalupe García-Jurado Velarde

Lic. María del Consuelo Santamaría Aguirre

Dr. Félix Mendoza Martínez:

Quiero expresar mis agradecimientos a todos y cada uno de ustedes por compartir sus conocimientos, su tiempo, paciencia y dedicación, y principalmente, por motivarnos para llegar al término de nuestro trabajo exitosamente. En especial, quiero agradecer a mi asesor, al **Dr. Félix Mendoza Martínez**, por ser parte esencial de este proyecto ya que con su experiencia en el área de investigación pude concretar y plasmar las ideas originales de este trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE GENERAL

	Página
Introducción	1
CAPÍTULO I. La materia de inglés en el Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional.	6
1.1 Antecedentes	8
1.1.1 El Instituto Politécnico Nacional	8
1.1.2 La Escuela Nacional de Ciencias Biológicas	11
1.1.3 El Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas	12
1.2 Problemática Actual	13
1.3 Propuesta	17
1.4 Objetivo General	19
1.5 Objetivos Específicos	19
1.6 Conclusiones del capítulo	20
CAPÍTULO II. La enseñanza estratégica como base para un curso-taller de lectura en inglés.	22
2.1 Teorías cognitivas del aprendizaje	23
2.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva	31
2.3 Mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de lectura	34
2.4 Modelos de lectura	37
2.4.1 Modelos ascendentes (Bottom-up)	38
2.4.2 Modelos descendentes (Top-down)	40
2.4.3 Modelos interactivos	42
2.5 Estrategias de lectura	46
2.5.1 Estrategias de lectura de bajo nivel	48
2.5.2 Estrategias de lectura de alto nivel	51
2.5.3 Tipos de lectura	53
2.5.4 Tipos de texto	56
2.6 Modelos de diseño curricular	57
2.6.1 Diseños curriculares de corte clásico	57
2.6.2 Diseño curricular de corte constructivista	60
2.7 Elementos del diseño curricular	62
2.7.1 Objetivos	62
2.7.2 Contenidos	64
2.8 Conclusiones del capítulo	65

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III. Diseño de objetivos y contenidos de un curso-taller extracurricular de lectura en inglés (etapa inicial del aprendizaje)	68
3.1 La estructura del diseño curricular	69
3.1.1 Los objetivos	71
3.1.2 Los contenidos	72
3.1.2.1 Selección de contenidos	72
3.1.2.2 Organización y secuenciación de contenidos	73
3.2 Propuesta de objetivos y contenidos	73
3.2.1 Introducción al curso	74
3.2.2 Características del curso	75
3.2.3 Perfil del egresado	77
3.2.4 Objetivos del curso	79
3.2.4.1 Objetivos generales en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos	79
3.2.4.2 Objetivos específicos en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos e indicadores objetivos de nivel de dominio de las habilidades y conocimientos	80
3.2.5 Contenidos del curso	82
3.2.5.1 Contenidos de la unidad 1 "Introducción a los textos"	82
3.2.5.2 Contenidos de la unidad 2 "El mínimo comunicativo"	83
3.2.6 Organización del contenido	83
3.2.6.1 Organización de estrategias	83
3.2.6.1.1 Estrategias comprendidas en la unidad 1	83
3.2.6.1.2 Estrategias comprendidas en la unidad 2	84
3.2.6.2 Organización lingüística	84
3.2.6.2.1 Unidad 1	84
3.2.6.2.2 Unidad 2	85
3.2.7 Actividades docentes empleadas en el proceso de lectura	86
3.2.8 Conclusiones del capítulo	105
Conclusiones Generales	107
Bibliografía	

Introducción

Los alumnos que inician el aprendizaje de una lengua extranjera se enfrentan a todo aquello que implica su dominio: el conocimiento de la cultura de sus hablantes, entendiendo por cultura toda la suma de valores materiales y espirituales que dichos hablantes han creado a lo largo de su desarrollo histórico. Estas diferencias culturales en la forma de reflejar la realidad circundante, se expresan de una u otra forma en las estructuras formales de la lengua extranjera y en las formas de comportamiento lingüístico, sea oral o escrito.

Es en este último punto donde surgen la mayoría de los problemas cuando se aprende una lengua extranjera, como lo es el inglés, ya que la mayoría de los cursos impartidos en diferentes instituciones son de carácter global, es decir, se le enseña al alumno a desarrollar los 4 tipos de actividad discursiva en que se manifiesta la lengua (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita). Sin embargo, hay ocasiones en las que los alumnos necesitan desarrollar más cierto tipo de actividad que otro, a partir de la esfera más probable de inserción comunicativa en que se desenvolverán, una vez terminado su aprendizaje.

La lectura en inglés constituye una necesidad básica dentro de un curso, ya que es a través del texto donde el alumno se enfrenta con la realidad de la lengua meta y, al mismo tiempo, confronta sus conocimientos generales previos con el contenido del texto. Además, es aquí donde el estudiante adquiere más vocabulario, y puede ver el funcionamiento discursivo real de las unidades léxicas y gramático-formales del inglés.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, no en todos los cursos de inglés en los cuales se manejan los 4 tipos de actividad discursiva se le da la debida importancia a cada uno, principalmente a la lectura. Normalmente, cuando se hace la evaluación de la comprensión del contenido de un texto, el profesor se basa en los diferentes aspectos de la misma lectura que conducen al alumno únicamente a responder las preguntas finales, cuyas respuestas puede encontrar fácilmente a través de todo el texto sin necesidad de comprenderlo, lo que provoca que el alumno piense que leer significa contestar correctamente las preguntas y no analizar el contenido.

Es por ello que los alumnos, desde el inicio de su aprendizaje de una lengua extranjera, (el inglés en nuestro caso), deben ser instruidos con actividades que les permitan adquirir o desarrollar diferentes estrategias de lectura.

Es necesario que el profesor les brinde una orientación adecuada que los ayude no solamente a ser capaces de contestar unas preguntas o a memorizar un texto, sino que los conduzca a encontrar y manejar los elementos que les permitan analizar el material de manera más eficiente, a fin de encontrar el significado mismo del texto, y la idea central que el autor intentó transmitir.

Tomando en cuenta que la lectura es un proceso receptivo y psicolingüístico en el sentido que comienza con la representación de una superficie lingüística del escritor, y concluye con el significado o la interpretación que el lector construye (Goodman 1988: 12), tenemos que, dentro del salón de clase, la mayoría de los alumnos, al ser expuestos a un material de lectura auténtico, trata de buscar el significado de cada palabra desconocida para poder encontrar la idea central del texto, es decir, que no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cuentan con las estrategias de lectura que les auxilien a procesar el contenido de un texto, dependiendo de la naturaleza de la lectura, el propósito del lector, y el contexto de la situación. La causa probable de que el alumno realice esto, es que carece de conocimientos generales sobre el tema, así como de estrategias de lectura y de vocabulario, lo que lo conduce a la poca o nula comprensión del material textual. Es por ello, que desde el inicio del aprendizaje del inglés, debemos brindarle al alumno textos que lo conduzcan a realizar una lectura efectiva, a través del uso de diferentes estrategias de lectura, es decir, que el material consultado le permita hacer interpretaciones apropiadas de su contenido (Wallace 1993: 5) para que, al mismo tiempo, la lectura se convierta en un proceso receptivo y activo que envuelva al lector en una constante interacción con el texto (Carrel 1988: 73), para que de esta manera, exista una relación entre la lengua y el pensamiento (Goodman op.cit.: 14).

La lectura tiene como propósito ampliar nuestros conocimientos generales del mundo, y la respuesta a una actividad de lectura depende de nuestro propósito de leer un texto en particular. Por esta razón, el deseo de lograr que el alumno desarrolle sus habilidades de lectura justifica nuestro tema de investigación, a saber ***"Propuesta de objetivos y contenidos para un curso-taller extracurricular de lectura en inglés para los alumnos del nivel básico del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (etapa inicial del aprendizaje)"***.

¿Por qué la elección del tema? Porque nuestros alumnos trabajan actualmente con la serie *New Interchange* de J. Richards (1997). Este libro está compuesto de 16 unidades. Cada una presenta 2 estructuras gramaticales y al final hay una lectura de comprensión, la cual está graduada de acuerdo con el contenido gramatical visto en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

dicha unidad exclusivamente. Al final de cada lectura se encuentra un ejercicio muy breve, en el cual el alumno tiene que contestar algunas preguntas relacionadas, dando con ello pauta a que éste crea que contestando correctamente ha comprendido por completo el texto. Por tal motivo surge la necesidad de crear un curso-taller adicional en el cual el alumno adquiera estrategias que le permitan desarrollar y mejorar sus habilidades de lectura, no únicamente dando respuestas correctas, sino aprendiendo a interpretar las ideas del autor.

La propuesta de objetivos y contenidos le permitirá a los alumnos que se inician en el aprendizaje de lectura en inglés, principalmente, adquirir estrategias que puedan ser utilizadas no únicamente en los textos utilizados dentro de un salón de clases, sino también en toda aquella información que requieran consultar con referencia a su perfil académico, ya que dentro de su carrera, a partir del quinto semestre, el material de consulta está en inglés y necesitan tener las herramientas necesarias para analizar y entender los contenidos. Por tal motivo, en nuestra investigación se abordarán aquellos aspectos que nos permitan lograr nuestro objetivo.

En el capítulo I presentamos los antecedentes del Instituto Politécnico Nacional, así como los de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y los del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas, la problemática actual referente a la enseñanza de lectura dentro de los programas de la institución, así como los factores que nos motivaron a presentar nuestra propuesta para la creación de un curso dedicado a la enseñanza de la misma. Del mismo modo, presentamos, en forma global, los objetivos tanto general como específicos de nuestro proyecto, mismos que serán desarrollados a lo largo de los dos capítulos restantes.

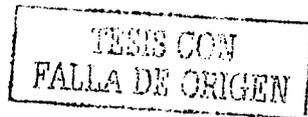
El segundo capítulo comprende los fundamentos teóricos que respaldan nuestra investigación: las teorías cognitivas de aprendizaje, la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de lectura, los modelos de lectura (ascendentes, descendentes e interactivos), estrategias de bajo y alto nivel, modelos de diseño curricular y sus elementos.

Por último, en el capítulo III presentamos la concretización de nuestra propuesta: la elaboración de objetivos y contenidos. Esta sección está dividida en dos partes. La primera comprende los fundamentos teóricos específicos que fueron tomados como parámetro para la realización de la investigación, y en la segunda presentamos el desarrollo de los objetivos y contenidos del curso-taller extracurricular de lectura en inglés.

Como podemos observar, la lectura es una actividad que requiere dedicación del tiempo suficiente para su desarrollo, por tal motivo, el docente debe considerar el tiempo empleado en la misma desde los inicios del aprendizaje, ya que en muchas ocasiones, y por falta de organización, se omite la práctica de esta actividad, o se realiza otro tipo de actividad discursiva, relegando con ello el desarrollo de esta habilidad. Por tal motivo, esperamos que con la realización de este proyecto los alumnos se familiaricen con la lectura en inglés e incrementen su nivel de comprensión, ya que el principal objetivo de esta propuesta es, básicamente, brindarle al docente las herramientas necesarias para introducir al alumno en la comprensión de textos y ayudarlo a adquirir y a mejorar sus estrategias de lectura en una etapa inicial.

Capítulo I

**La materia de inglés en el Programa de Enseñanza
Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de
Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional**



CAPÍTULO I

LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA INTERACTIVA DE IDIOMAS DE LA ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS BIOLÓGICAS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

En la actualidad es indispensable el manejo de diferentes idiomas que permitan establecer lazos de comunicación entre los distintos países, y en este contexto, el inglés se ha convertido en el idioma con más demanda en nuestro país, ya que debido a la cercanía de México con los Estados Unidos la influencia de este último es cada vez mayor por ser una de las naciones desarrolladas más fuertes del mundo; ello deviene un factor determinante en todos los ámbitos, y el cultural no es la excepción, ya que el conocimiento de otra lengua nos permite tener acceso al intercambio de información para innovar y mejorar los niveles de vida a través de diferentes medios. En este sentido, la preparación académica de cada individuo, su actualización constante de conocimientos, el contacto con su realidad y problemática actual, así como la búsqueda de posibles soluciones a la misma, son factores determinantes en el progreso de una sociedad.

En México existen diferentes instituciones, tanto del sector público como privado, que imparten cursos de idiomas, ambos con sus respectivas demandas, derivadas de la composición social de su alumnado. Una de estas instituciones del sector público es el Instituto Politécnico Nacional, el cual cuenta con el Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX), el cual empezó a funcionar en el año de 1966 con el objetivo de proporcionar la enseñanza de idiomas a miembros de la comunidad politécnica, "para

brindarles los elementos lingüísticos que les permitan el acceso a la información cultural, científica y técnica que se publica o difunde en otros idiomas, para lograr la interacción y comunicación con diferentes hablantes de otras lenguas, y contribuir al fortalecimiento de las actividades profesionales, académicas culturales y sociales".
(http://www.ipn.mx/extensión/centros_lenguas_extranjeras.html).

Sin embargo, debido a que las cuotas de estas instituciones son accesibles para los alumnos, resulta difícil poder ingresar a ellas en virtud de la amplitud de la demanda y a la insuficiencia de instalaciones para la población que solicita sus servicios. Consecuentemente, el alumno se ve en la necesidad de buscar otras instituciones, ya sean privadas o públicas, que cubran sus necesidades y expectativas

1.1 Antecedentes

1.1.1 El Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.) es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Sus orígenes se remontan al año 1932, cuando surge la necesidad de organizar un sistema de enseñanza industrial. Los edificios que lo conforman fueron en primera instancia erigidos en el Casco de la Ex hacienda de Santo Tomás, cuyos terrenos habían sido donados con anterioridad por el General Álvaro Obregón al ingeniero Wilfrido Massieu Pérez para fundar la Escuela Técnica de Ferrocarrileros, pero ésta nunca entró en función.

No es sino hasta el año de 1937 que se inaugura oficialmente el I.P.N., y con el paso del tiempo se fueron creando los diferentes planteles, tanto de educación media superior como superior, que conforman a esta institución.

Actualmente, el I.P.N. cuenta con 3 niveles educativos: medio superior, superior y posgrado. Cada uno de éstos ofrece estudios específicos de acuerdo con sus tres áreas del conocimiento:

- Ciencias Físico-Matemáticas
- Ciencias Sociales y Administrativas
- Ciencias Médico Biológicas.

El Instituto Politécnico Nacional, como institución rectora de la educación tecnológica en el país, cuenta con una oferta educativa en el nivel medio superior, dividida en dos modalidades: bachillerato tecnológico y estudios técnicos terminales.

El objetivo de la educación superior, por su parte, es la formación de profesionistas que no solamente posean una elevada calidad técnica, sino que también desarrollen sus habilidades para la docencia y la investigación.

Los estudios de posgrado comprenden cursos de actualización y especialización, así como maestrías y doctorados.

Según se plantea en (http://azul.bnct.ipn.mx/ipn_politicas/mision.htm), el I.P.N. es la institución educativa del Estado creada para:

- consolidar, a través de la educación, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política, para alcanzar el progreso social de la nación, de acuerdo con los objetivos históricos de la Revolución

Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

- Formar profesionales e investigadores en sus escuelas, centros y unidades de enseñanza en las diferentes áreas con base en el avance del conocimiento, el desarrollo de la enseñanza tecnológica, y el mejor aprovechamiento social de los recursos naturales para contribuir a la transformación de la sociedad en un sentido democrático y de progreso nacional.

Su modelo educativo es flexible, pertinente y de calidad. Cuenta con:

- Planes y programas de estudio.
- Personal docente de excelencia académica.
- Una infraestructura eficiente.
- El uso de las tecnologías de la información.
- Una vinculación con los sectores público, privado y social.

1.1.2 La Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.

La Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (E.N.C.B.) inició sus actividades en el año 1934, con el nombre de *Escuela de Bacteriología*, como parte de la Universidad Gabino Barreda.

En 1936, por acuerdo presidencial, se integra al Instituto Politécnico Nacional. En 1937, adoptó el nombre de *Escuela de Bacteriología, Parasitología y Fermentaciones*, y es en 1938 cuando adquiere su nombre actual ***Escuela Nacional de Ciencias Biológicas***, al integrarse como unidad de enseñanza superior del Instituto Politécnico Nacional.

La E.N.C.B. se encuentra ubicada en Prolongación de Carpio y Plan de Ayala, Col. Santo Tomás, en la Delegación Miguel Hidalgo del Distrito Federal. Las carreras que se imparten en este plantel son:

- Biología
- Ingeniería Bioquímica
- Ingeniería de Sistemas Ambientales
- Químico-Bacteriólogo Parasitólogo
- Químico Farmacéutico Industrial

En estas carreras se manejan las materias correspondientes a cada una de ellas; sin embargo, el inglés como materia no está contemplado en ninguna. Es por este motivo que surge la necesidad de crear un programa de idiomas que cubra las necesidades de los alumnos, ya que mucha de la información requerida en sus carreras

está en inglés, y las instituciones pertenecientes al I.P.N. (CENLEX) no son suficientes, como se mencionó anteriormente, para satisfacer las demandas de la población. Por tal razón, surge el Programa de Enseñanza Interactiva en las instalaciones de la E.N.C.B.

1.1.3 El programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas.

En septiembre de 1999 se implanta en las instalaciones de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas el Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas, cuyo principal objetivo es brindarle al alumno la oportunidad de conocer otra lengua a partir de la interacción, tomando como base principal el enfoque comunicativo.

El programa está registrado ante la Dirección de Estudios Profesionales de Zacatenco, y tiene un valor curricular.

Se imparten cursos para todos los niveles, incluyendo el curso de TOEFL, y se cuenta con alumnos tanto de comunidad interna, como externa. Actualmente se trabaja con la serie del libro de texto *New Interchange*, para los primeros 4 niveles:

- Básico I, II, III (New Intro)
- Pre-intermedio I, II, III (New interchange 1)
- Intermedio I, II, III (New Interchange 2)
- Intermedio alto I, II, III (New Interchange 3)
- Avanzado I, II, III (Passages)

El Programa cuenta en la actualidad con una población de 500 alumnos aproximadamente y, debido a que los cursos únicamente son sabatinos, los alumnos

practican el idioma todo el tiempo en el salón de clase, ya que es el único momento en que pueden hacerlo.

Los grupos están integrados por 25 alumnos en promedio, lo que permite una participación e interacción más dinámicas entre los mismos.

Cada nivel se divide en tres módulos de 48 horas cada uno (un módulo equivale a 12 clases de cuatro horas), lo que indica que en aproximadamente 9 meses, los alumnos concluyen un nivel. Los dos primeros módulos de cada nivel cubren 5 unidades del libro de texto cada uno, y el tercer módulo cubre las seis unidades restantes.

Cada unidad debe cubrirse en un lapso de ocho horas (dos clases), ya que en ésta se manejan dos estructuras lingüísticas y a cada una se le dedica un mínimo de cuatro horas; sin embargo, no existe un balance en la práctica de los cuatro tipos de actividad discursiva, ya que se le da prioridad a la comprensión auditiva y a la producción oral.

1.2 Problemática Actual.

Como profesores del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la E.N.C.B., hemos observado que dentro de los cursos de inglés los alumnos no desarrollan las habilidades prácticas suficientes y necesarias para la lectura, debido al poco tiempo dedicado al desarrollo de las mismas. Esto se debe a diferentes causas: de acuerdo con la dosificación del programa, se debe trabajar, como se mencionó anteriormente, con una unidad en dos sesiones de 4 horas cada una, para cubrir en 12 clases las cinco o seis unidades requeridas; además, en el libro se manejan dos diferentes estructuras gramaticales en cada unidad, y al final de ésta se presenta una lectura, la cual está

graduada de acuerdo con las dos estructuras vistas. Sin embargo, muchas veces se omite el uso de este material, dejándolo en un segundo plano, lo que provoca que el alumno no desarrolle sus habilidades de lectura, y por ende, estrategias que le permitan alcanzar una buena competencia comunicativa en este tipo de actividad discursiva.

La lectura es una habilidad que requiere la realización de diferentes procesamientos de la información por parte del lector, para que a través del uso de sus procesos mentales, le permitan tener una interacción entre el texto y el pensamiento. De esta manera, de acuerdo con Goodman (1976), "La lectura es un proceso receptivo de la lengua. Es un proceso psicolingüístico, el cual comienza con la 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: el lector decodifica el lenguaje en pensamiento".

Para extraer la información de un texto, el lector realiza una comparación del contenido de éste, con su propia experiencia y con sus conocimientos previos; también hace uso de su inferencia, deducción, predicción, entre otros, para darle al texto una interpretación aproximada a lo que el escritor intentó transmitirle. En este sentido, la lectura se convierte en un proceso tanto receptivo (el lector interactúa con el texto), como constructivo (el lector realiza construcciones fidedignas a partir de los significados sugeridos por el texto) (Barriga, 1998: 142).

Carrel (1993) por su parte , señala que la lectura es un proceso receptivo, activo, e interactivo, ya que envuelve al lector en una constante interacción con el texto.

Con base en lo anterior, podemos definir la lectura como un proceso cognitivo que implica la participación del lenguaje y el pensamiento tanto por parte del autor como del

lector, para que a través de ellos, el lector sea capaz de alcanzar la comunicación con el autor de un texto a partir de la interpretación de la misma lectura.

La lectura y la expresión escrita son dos tipos de actividad discursiva que se abordan normalmente al final del aprendizaje de una lengua, pero si desde los primeros niveles de instrucción ambos no se forman y desarrollan de manera sistemática, el alumno tendrá dificultades en la comprensión y expresión de las mismas en etapas subsecuentes de su aprendizaje (Swaffar, 1981: 38), y esto trae como resultado la incapacidad del alumno de integrar todas sus habilidades en un solo conjunto, amén de no poder acceder, sino hasta muy tarde, a textos de su especialidad escritos en inglés.

Esta situación se hace evidente en las aulas, cuando al alumno se le presenta un material de lectura en inglés y normalmente el profesor evalúa su comprensión únicamente a través de respuestas correctas al ejercicio que viene al final del texto, dando pauta a que aquél piense que leer significa resolver correctamente los ejercicios y no analizar el contenido del texto. Simplemente se limita a cumplir con lo indicado, pero no llega a interpretar el mensaje que el autor intentó transmitir.

Considerando la lectura como un proceso receptivo y psicolingüístico en el sentido que comienza con la representación que el lector construye (Goodman 1988:12), tenemos que, dentro del salón de clase, la mayoría de los alumnos, al ser expuestos a un material de lectura auténtico, trata de buscar el significado de cada palabra desconocida para poder encontrar la idea central del texto, es decir, que no cuenta con las estrategias de lectura que le auxilien a procesar el contenido de un texto, dependiendo de la naturaleza de la lectura, su propósito como lector y el contexto de la situación.

Si tomamos en cuenta que "la lectura es un tipo de actividad discursiva cuya finalidad es la percepción y procesamiento del contenido gráficamente representado de un texto, con objeto de darle un sentido acorde con el énfasis comunicativo que persigue" (Mendoza 1995: 16), es importante señalar que la comprensión de un texto va a tener lugar cuando el alumno (el lector), no únicamente extraiga la información del texto, sino que también haga una comparación del contenido del mismo con su propia experiencia y con sus conocimientos previos, para que de esta manera logre darle a la lectura una interpretación adecuada. Sin embargo, la mayoría de las veces, dentro del salón de clases, el alumno no realiza este proceso, debido a que carece de las estrategias de lectura y de vocabulario, que le permitirían interpretar y valorar los contenidos lingüísticos de la lectura, lo que lo conduce a la poca o nula comprensión del material textual.

En este sentido, la lectura se convierte en un proceso receptivo - interactivo desde el momento en que se confrontan nuestras ideas con las del lector, involucrando una serie de emociones, experiencias personales, interpretaciones, etc., que, si sabemos conducirlas apropiadamente, podremos lograr la comprensión de un mensaje que nos permitirá alcanzar "el código del sentido, el cual representa el nivel de la cabal comprensión" (Mendoza, *op.cit.*: 2).

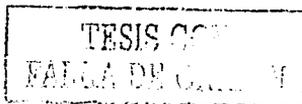
Es por ello que, desde el inicio del aprendizaje del inglés, debemos brindarle al alumno la oportunidad de desarrollar habilidades de lectura a través de la asimilación y el uso de diferentes estrategias, es decir, que el material consultado "le permita hacer interpretaciones apropiadas de su contenido" (Wallace 1993:5), contribuyendo así a que, al mismo tiempo, la lectura se convierta en un proceso receptivo y activo que envuelva al lector en una constante interacción con el texto (Carrel 1988:73), para que

de esta manera exista una relación entre la lengua y el pensamiento (Goodman, *op.cit.*:14).

Para poder construir una representación fidedigna del texto, es necesario brindarle al alumno la oportunidad de aplicar sus conocimientos previos y de seleccionar y usar de manera flexible las estrategias de lectura que le permitan un aprendizaje significativo. En el Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas, pocos alumnos consiguen este objetivo, ya que en el libro de texto únicamente se expone una lectura al final de cada unidad, además, tomando en cuenta que cada módulo dura aproximadamente tres meses, el alumno realiza únicamente de cinco a seis lecturas en este periodo, lo cual indica que existe una gran necesidad de reforzar ese conjunto específico de habilidades, ya que, por otra parte, en muchas ocasiones, y por falta de tiempo y organización, el profesor omite los textos, y se limita a practicar otro tipo de actividad discursiva, relegando con ello el desarrollo de la lectura.

1.3 Propuesta.

Debido al poco tiempo dedicado a la lectura, el alumno no desarrolla estrategias para la misma, por lo que resulta evidente la necesidad de reforzarla a través de la elaboración de una propuesta de objetivos y contenidos para un curso-taller extracurricular de lectura en inglés, en la etapa inicial del aprendizaje, que les permita a los alumnos de nivel básico, principalmente, adquirir aquellas estrategias que puedan utilizar no únicamente en las lecturas del libro, sino también en todo aquel material que requieran consultar con referencia a su perfil académico, ya que dentro de su carrera,



como ya dijimos, el material de consulta está en inglés y necesitan tener las herramientas necesarias y suficientes para analizar y entender los contenidos.

El curso-taller se podrá impartir en dos sesiones de dos horas cada una por semana, para seguir de forma paralela el programa de inglés, concluyendo de esta manera al mismo tiempo que el módulo I.

Con el desarrollo de los objetivos y contenidos del curso taller extracurricular se beneficiará:

- a) A los alumnos, quienes adquirirán las estrategias necesarias para mejorar sus habilidades de lectura.
- b) A los maestros, ya que podrán utilizar el taller como un apoyo complementario al curso global.
- c) Al programa de inglés, el cual será el iniciador de talleres extracurriculares que auxilien al alumno en el desarrollo de los cuatro tipos de actividad discursiva en los diferentes niveles del idioma.

En el ámbito institucional, esta propuesta será de gran ayuda para mejorar el nivel académico de los estudiantes en su aprendizaje del idioma, también podrá ser la base de la creación de futuros cursos-talleres extracurriculares de los cuatro tipos de actividad discursiva de la lengua.

De igual manera, el desarrollo de este curso podrá ser utilizado por todas aquellas instituciones que utilicen la serie del libro *New Interchange*, las cuales podrán tomar de modelo los contenidos del curso, adaptándolos a sus necesidades.

1.4 Objetivo General.

Desarrollar los objetivos y contenidos para un curso – taller extracurricular de lectura en inglés para los estudiantes de nivel básico del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional.

1.5 Objetivos Específicos.

- 1 Definir la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva.
- 2 Identificar las diferentes estrategias de bajo y alto nivel utilizadas en la comprensión de un texto escrito.
- 3 Definir los objetivos de la etapa inicial del curso.
- 4 Seleccionar los contenidos lingüísticos del curso – taller de acuerdo con los objetivos correspondientes al primer módulo de nivel básico.
- 5 Organizar los contenidos.
- 6 Establecer los criterios de selección de textos para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura en inglés.
- 7 Proponer actividades docentes estratégicas aplicables a cada texto, dependiendo del objetivo de la lectura, del tipo de texto y de la estructuración lingüística del mismo.

1.6 Conclusiones del capítulo.

La lectura le brinda al alumno la oportunidad de conocer la lengua meta de manera más real, ya que a través de ella, se enfrenta a la forma original de las estructuras sintácticas, así como a su vocabulario, y en general al conocimiento de la sociedad cuya lengua está aprendiendo. Por tal motivo, es importante no subestimar el papel que la lectura desempeña dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente en los inicios del aprendizaje, y tomar en cuenta los aspectos positivos que enmarca, para que de esta manera podamos formar en los alumnos el hábito de la lectura, y crear en ellos el sentido de la lengua que les permitirá percibir correctamente lo que leen, y al mismo tiempo conducirlos a la formación de los otros tipos de actividad discursiva para que, de esta manera, su aprendizaje de la lengua extranjera (el inglés en nuestro caso) sea significativo, y puedan aplicar sus conocimientos de la misma en material auténtico de lectura relacionado con su especialidad profesional y en general en todo aquél que deseen consultar.

De igual manera, es necesario darle a la lectura la importancia adecuada, ya que es a partir de ésta, que el alumno aprende a recrear pensamientos a partir de una idea y a hacer una serie de conclusiones y conjeturas de la lengua, a través de un proceso de recepción, el cual, si está bien orientado, tendrá como resultado la **comprensión** de la misma.

Para poder lograr los objetivos planteados en este primer capítulo, se necesitan bases teóricas que permitan realizar una propuesta de objetivos y contenidos para un curso - taller extracurricular de lectura en inglés para los alumnos de nivel básico en la etapa inicial del aprendizaje. Por ello en el capítulo II se hará un estudio y análisis de

los diferentes modelos de lectura a fin de determinar cuál de ellos responde mejor a las necesidades de los alumnos, así como también se abordarán las diferentes estrategias bajo y alto nivel, los distintos tipos de lectura y textos, para identificar aquéllos que sean aplicables al curso-taller adicional de lectura, cuya elaboración constituye el objetivo central de nuestro trabajo.

Capítulo II

**La enseñanza estratégica como base para un
curso-taller de lectura en inglés**

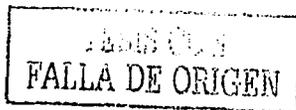
CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA COMO BASE PARA UN CURSO - TALLER DE LECTURA EN INGLÉS

El diseño de los contenidos y objetivos para un curso-taller extracurricular de lectura para los alumnos de nivel básico del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (etapa inicial) es el principal objetivo de este trabajo; por tal motivo, en el presente capítulo abordaremos las concepciones teóricas (teorías de aprendizaje) que nos permitan materializar dicho propósito, los modelos de lectura, los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de lectura, los tipos de texto y de lectura, así como también las estrategias de alto y bajo nivel que se aplican en cada uno de los tipos de lectura y de textos, así como una teoría de diseño curricular que justifique el diseño de los contenidos y objetivos que pretendemos realizar.

2.1 Teorías cognitivas del aprendizaje

Dentro de la educación han existido corrientes psicológicas que han regulado los métodos del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también han evaluado el aprendizaje de los alumnos. Como sabemos, en el *conductismo* se niegan los estados y los procesos mentales, y el aprendizaje (ya sea verbal o no verbal) tiene lugar a través de un proceso de formación de hábitos, es decir, el individuo recibe una información lingüística (estímulo) dentro de su medio ambiente y, al mismo tiempo, obtiene -de alguna manera- un reforzamiento (el cual es un requisito indispensable) por su correcta repetición e imitación de dicho estímulo (Lado, 1964:28).



A este respecto, **la teoría cognitiva** surge como una reacción al conductismo, y constituye un nuevo acercamiento al proceso de enseñanza aprendizaje en todos sus aspectos. En esta teoría, los psicólogos ven el aprendizaje como un "**sistema de construcción**", que puede ser automatizado a través del uso de los diferentes procesos y estados mentales (McLaughlin, 1987:65).

La teoría del constructivismo considera al alumno como el elemento principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, al interactuar directamente con los materiales de enseñanza, es el responsable de su propio aprendizaje, el cual es el resultado de la construcción mental.

La "reestructuración" es un término muy utilizado en esta corriente psicológica, y se refiere a la interacción que se presenta cuando se confronta la información que cada individuo posee en su mente con la nueva, provocando que las estructuras se reacomoden en la mente y, de esta manera, se reestructure el sistema (Lightbrown, 1993: 25).

Para los psicólogos cognitivistas, el significado y el conocimiento son los dos elementos esenciales de estudio en el aprendizaje, y su objeto de estudio son los principios psicológicos de organización y función, y no las conexiones mecánicas de estímulo respuesta de los conductistas (Brown, *op. cit.*: 10).

A diferencia de los conductistas, los cognitivistas intentan descubrir todas aquellas motivaciones y estructuras profundas (*deep structures*) que se dan en el aprendizaje, ven más allá de la simple descripción de la lengua: buscan la explicación de la conducta humana.

A continuación presentamos una tabla tomada del libro de Brown, en la cual se muestran los paralelos psicolingüísticos de las dos corrientes descritas en este capítulo.

TEORÍA CONDUCTISTA	TEORÍA COGNITIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Repetición y reforzamiento • Condicionamiento • Estímulo respuesta • Funcionamiento de la lengua • Estructura superficial • Descripción del sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del pensamiento • Estado de conciencia • Razonamiento • Proceso • Competencia • Estructura profunda • Explicación del sistema

Existen distintas teorías cognitivas que se han integrado para conformar la concepción constructivista del aprendizaje: *teoría del procesamiento humano y de la información* (Bruner), *teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje* (Vygotski), *teoría genética* (Piaget), y *teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo* (Ausubel). Todas ellas comparten principios en común que se complementan entre sí.

Teoría del procesamiento humano y de la información

Bruner es el representante de esta teoría, la cual se refiere a la representación del conocimiento en la memoria de los esquemas de conocimiento. Para él, el aprendizaje es un proceso activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos con base en el conocimiento pasado y presente, la selección, transformación,

construcción de hipótesis y la toma de decisiones, apoyándose en una estructura cognoscitiva, esquemas, modelos mentales, etc., que les permiten ir "más allá" de la información disponible; consecuentemente, el currículo debe organizarse de "manera espiral": debe permitirles construir continuamente sobre lo que han aprendido con anterioridad.

Los principios de Bruner son los siguientes:

1. La instrucción debe abarcar las experiencias y los contextos que motiven a los alumnos para aprender.
2. La instrucción debe ser estructurada de tal forma que pueda ser fácilmente apprehendida por el alumno (organización en espiral).
3. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas (ir más allá de la información ofrecida).

Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje

Esta teoría fue desarrollada por Vygotski, psicólogo ruso quien establece que el ser humano no únicamente responde a los estímulos, sino que actúa sobre ellos. Los significados provienen del medio social externo, y son interiorizados por cada individuo; es decir, que el conocimiento se construye a través de la interacción de la persona con su entorno (objetos y personas) en el proceso de adquisición y refinamiento de las destrezas del propio conocimiento.

Vygotski (1988: 130-140) apoya un modelo de aprendizaje por descubrimiento en el cual se pone un gran énfasis en el rol activo del maestro, mientras que las habilidades

mentales de los alumnos se desarrollan naturalmente a través de varias rutas de descubrimientos.

Este psicólogo propone tres supuestos y tres principios aplicables dentro del salón de clases, los cuales mencionamos a continuación.

SUPUESTOS	PRINCIPIOS
<p>1 Construyendo significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad tiene un papel central. • El medio ambiente del individuo influye en su visión del mundo. 	<p>El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada a nadie, depende del alumno construir su propia comprensión en su mente.</p>
<p>2. Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tipo y calidad de los instrumentos determinan el patrón y el grado de desarrollo cognoscitivo de la persona. • Los instrumentos deben incluir Elementos para el alumno, la cultura y el lenguaje. 	<p>Cuando es provisto por las situaciones apropiadas, es importante considerar que el aprendizaje debe tener lugar en contextos significativos.</p>
<p>3. Zona de Desarrollo Próximo. Las capacidades de solución de problemas son de 3 tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las realizadas independientemente por el alumno. 2. Las que no pueden ser realizadas aun con ayuda. 3. Las que puede realizar con la ayuda de otros. 	<p>La zona de desarrollo próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para un aprendizaje óptimo.</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Teoría genética

Jean Piaget da origen a esta teoría y establece que el individuo pasa de un nivel de conocimiento a otro a partir de las estructuras cognitivas que posee, las cuales son mediadas por tres **mecanismos de equilibración** que se producen cuando existe un **conflicto cognitivo** dentro del aprendizaje: (www.monografias.com/trabajos5/construc.shtml)

Estos mecanismos son:

- **Asimilación:** es la integración de elementos exteriores nuevos a estructuras en evolución o terminadas en el organismo.
- **Acomodación:** consiste en adecuar los nuevos conocimientos o esquemas a la realidad.
- **Equilibrio:** se busca la estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación.

Según Piaget, el desarrollo de estos mecanismos le permitirá al individuo acceder a una estructura cognitiva superior y establecer, a este respecto, cuatro etapas en el desarrollo cognitivo:

- 1) **Sensomotriz:** (desde neonato hasta los 2 años) En esta etapa el niño aprende a explorar el mundo que lo rodea a través del uso de sus sentidos y movimientos.
- 2) **Preoperacional:** (de los 2 a los 7 años). El niño comienza a hacer uso de los símbolos y responde a los objetos y/o eventos de acuerdo con lo que a él le parece que "son".
- 3) **Operaciones concretas:** (de los 7 a los 11 años). Aquí el niño empieza a realizar pensamientos de manera lógica.

- 4) **Operaciones formales:** (de los 11 años en adelante). El individuo comienza a pensar acerca del pensamiento, convirtiéndose éste en algo sistemático y abstracto.

Teoría de aprendizaje significativo

En su teoría Ausubel hace énfasis en el procesamiento intelectual del individuo. Para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que el alumno relacione el nuevo material con sus conocimientos anteriores, dándole sentido a la información e incorporándola a sus nuevos esquemas; para ello es preciso que el material que debe aprenderse posea significado por sí mismo para que el alumno pueda incorporar el nuevo conocimiento como algo importante para él.

Ausubel (en Barba, 2001) distingue tres tipos de *aprendizaje significativo* y tres tipos de *aprendizaje por asociación*:

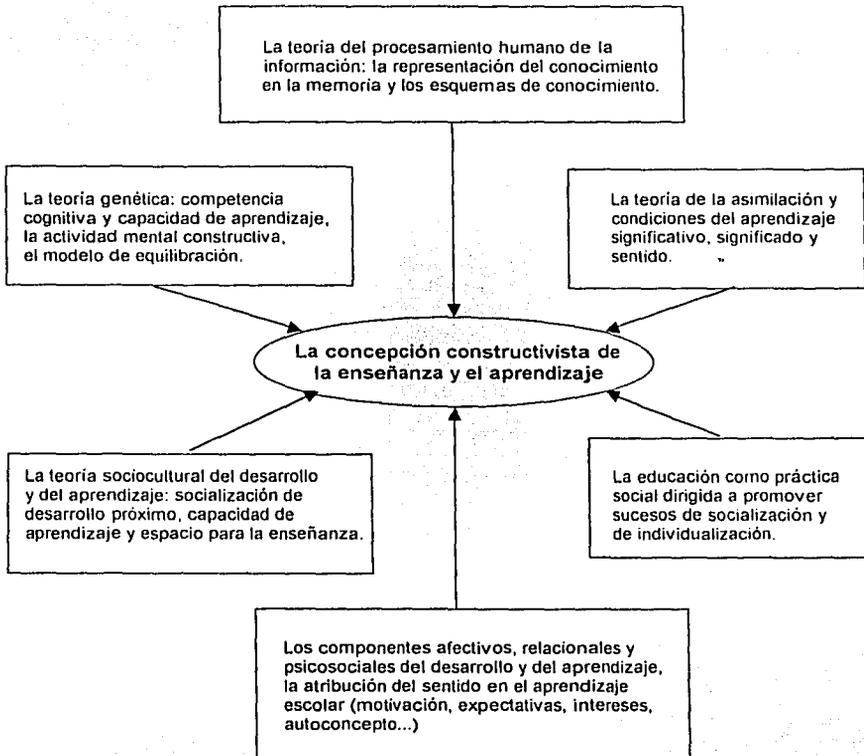
Tipos de aprendizaje significativo:

- **De representaciones:** se da a nivel de vocabulario; los objetos, eventos o situaciones tienen atributos en común que se designan mediante algún símbolo o signo.
- **De conceptos:** es la interacción entre la nueva información y las estructuras conceptuales ya construidas.
- **De proposiciones:** consiste en la adquisición del significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene dos o más conceptos.

Tipos de aprendizaje por asociación:

- **Subordinado:** El aprendizaje de un nuevo concepto depende de uno ya existente. Esta subordinación puede ser a nivel de ejemplificación del concepto ya existente, o cuando la diferenciación modifica a su vez el significado del concepto.
- **Supraordinado:** Las ideas existentes son más específicas que el nuevo conocimiento. Hay una reconciliación integradora entre ambas estructuras que dan lugar a un concepto más general.
- **Combinatorio:** Tanto la nueva idea como las ya establecidas se encuentran en un mismo nivel dentro de la pirámide de conceptos.

Como podemos observar, las teorías cognitivas ven el aprendizaje como el resultado de una construcción mental, y consideran que el individuo aprende de manera más eficaz cuando él mismo construye activamente su propio conocimiento. Todas ellas se complementan, ya que a partir de la representación del conocimiento en la memoria y de los esquemas de conocimiento (Bruner), del significado y sentido (Ausubel), de la socialización de desarrollo próximo, capacidad de aprendizaje y espacio para la enseñanza (Vygotski), así como de la actividad mental constructiva, de la competencia cognitiva y capacidad de aprendizaje (Piaget) darán como resultado una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Veamos el siguiente cuadro en el cual Coll (1994: 26) nos muestra de manera más general **las principales fuentes teóricas de la concepción constructivista.**



2.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva

Debido a que en la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva existe una constante interacción entre el texto y el lector, quien realiza diferentes procesamientos para establecer comunicación con el autor de un texto a partir de la interpretación del

mismo, ésta es considerada como un proceso activo-receptivo de comunicación, es decir, que a partir del contenido de un texto, el lector compara sus conocimientos generales de la lengua con su propia experiencia para penetrar en el contenido del texto, decodificarlo y darle una interpretación, generando una confrontación tanto de lenguaje, como de pensamiento; "su finalidad es la percepción y procesamiento del contenido, gráficamente representado, con objeto de darle un sentido acorde con el énfasis comunicativo que persigue" (Mendoza, 1995: 6,16).

Tomando en cuenta que el bagaje cultural y la experiencia personal son variables y subjetivos, podemos establecer que la percepción que cada individuo tiene sobre un texto, así como la manera de decodificar su contenido, puede ser también diversa. En este sentido, entran en juego los diferentes procesos de decodificación de un material de lectura. Por ejemplo, cuando el lector está familiarizado de antemano con la información contenida en el texto que va a consultar, procesa dicha información de manera descendente, es decir, se basa en sus conocimientos previos para acceder a las ideas reflejadas en el texto. A este respecto, Luria (1991:101) nos dice que para darle *sentido* a un texto cuya información es conocida para el lector, no es necesario identificar las estructuras lógico-gramaticales que éste contiene, sino que son a través de las conjeturas de las situaciones conocidas en su conciencia lo que le permitirá descifrar el texto y reconocer el *sentido* del mismo.

Por el contrario, un lector cuyo conocimiento del código lingüístico es muy limitado o nulo, o bien no está familiarizado con el tema, recurrirá a los procesos ascendentes: la comprensión del texto se dará a partir de la identificación de ciertos elementos lingüísticos que le permitan hacer deducciones, inferencias, y realizar hipótesis sobre su contenido para lograr, de manera gradual, sus objetivos de lectura

(Spiro, 1989:262). Por lo tanto, para darle sentido al texto, el lector realizará un proceso en el cual comenzará por descifrar frases sueltas, confrontar ideas, desglosar el contenido y así sucesivamente hasta llegar al análisis del sentido general del texto (Luria, *op. cit.*: 101).

Sin embargo, también existen aquellos lectores quienes hacen uso tanto de sus procesos ascendentes como descendentes simultáneamente, y realizan un proceso interactivo para decodificar e interpretar los textos, es decir, existe interacción entre la información obtenida por medio de la decodificación ascendente (identificación de elementos lingüísticos) y de la información adquirida a través del análisis descendente (deducciones, inferencias, etc.) (Eskey, en Carrel, 1988:96). Ambos procesos dependen del grado de conocimiento previo del lector respecto del material de lectura que se le presenta y de sus habilidades de procesamiento de la información.

Aunque los propósitos para la realización de una lectura son diversos, su objetivo es, particularmente, la extracción de información de un texto, así como su interpretación para penetrar en el sentido del mensaje contenido en el mismo. Para ello es necesario que tanto el escritor como el lector compartan el mismo código lingüístico a fin de establecer una comunicación satisfactoria, a partir de la interpretación del contenido (Nutall, 1982:4-7).

La comprensión de un texto depende, en gran parte, de la manera en que el lector se involucre con el contenido para interpretar las ideas expresadas por el autor, así como también de la manera en que los significados de los distintos signos lingüísticos sean percibidos por el lector (Mendoza, *op. cit.*: 17), es decir, cada individuo identifica el significado de una palabra a partir de su reconocimiento, y es aquí, donde la *memoria a largo plazo* juega un papel importante: el lector es capaz de

reconocer y comprender un texto únicamente si las imágenes visuales del signo son conocidas para él, si las ha visto, escuchado y/o utilizado anteriormente, ya sea de manera oral o escrita.

A diferencia de la expresión oral y la comprensión auditiva, el escritor tiene una ventaja, de la cual el hablante carece: el autor cuenta con el tiempo necesario para estructurar su texto de tal manera que el lector pueda regresar a la lectura tantas veces como sea necesario, detenerse, pensar, remitirse a referencias previas, y mejor aún, releer los segmentos más difíciles del texto para darle sentido al contenido (Nutall, *op. cit.*: 10).

Cuando empezamos a aprender una lengua extranjera, la escritura de las palabras (*imagen gráfica*), influye de manera significativa en la pronunciación de éstas (*imagen auditiva*), y la combinación de ambas imágenes es posible gracias a los distintos mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de lectura (Mendoza, *op. cit.*: 19-22).

2.3 Mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de la lectura

1) Mecanismo de Lenguaje Interiorizado: "Durante la lectura el individuo no solamente ve el texto, sino que transforma las señales gráficas en sistemas de articulación: lo pronuncia para sí y, al mismo tiempo, es como si se escuchase a sí mismo "desde fuera", produciéndose una interacción de los órganos de la visión y del oído" (Mendoza, *op. cit.*: 18). Dicho mecanismo de correspondencia de sonidos y de símbolos, puede apreciarse con mayor frecuencia en las etapas iniciales del proceso de lectura, especialmente debido a que el alumno aún no lo ha desarrollado (Ruddell, 1965 63,64).

2) Mecanismo de segmentación de la cadena discursiva. Este mecanismo le permite al alumno entonar correctamente las palabras y realizar la pausación necesaria durante la lectura -ya sea en voz alta o silenciosa-, así como también hacer segmentaciones en la cadena discursiva, de manera visual (diferenciar, reconocer, distinguir las unidades de la lengua, establecer el significado de las palabras desconocidas, entre otras), para la comprensión del significado de las oraciones del texto. También es posible dar saltos oculares cada vez mayores y abarcar, paulatinamente, mayor cantidad de información.

3) Mecanismo de memoria operativa. Este mecanismo permite mantener en nuestra conciencia todas aquellas palabras y unidades lingüísticas mayores durante el tiempo necesario para poder comprender un texto. La comprensión de una lectura dependerá, en gran parte, del desarrollo de la memoria (mientras más desarrollada esté, será mayor la comprensión), ya que la información percibida es mayor y su procesamiento tomará menos tiempo.

4) Mecanismo de identificación conceptual. A través de este mecanismo, el lector decide cuál de las variantes de una palabra es la que está siendo utilizada dentro de una lectura, ya que cada una adquiere su significado, de manera más concreta, dentro de un contexto y en una situación determinada.

5) Mecanismo probabilístico de anticipación. Este mecanismo se presenta en los niveles de sentido y verbal. En el **pronóstico de sentido**, el lector combina la información nueva que el texto le brinda, con la información que ya posee para poder predecir el contenido general a partir del título y de las primeras líneas del mismo. En el **pronóstico verbal**, el lector adivina una palabra por sus letras iniciales. La estructuración sintáctica de un enunciado la deduce por las primeras palabras, y la estructura de los párrafos la "adivina" a partir de la(s) primera(s) oraciones:

Grafías iniciales ⇨ palabras ⇨ enunciados ⇨ párrafos

6) Mecanismo de memoria a largo plazo. Es la base de la identificación conceptual y la anticipación. El lector confronta los nuevos bloques de la información percibidos con los existentes en la conciencia. En dependencia de la existencia de ciertos conocimientos previos en su cabeza, el lector percibirá dicha información como conocida o desconocida. Este mecanismo se desarrolla a través de toda la experiencia vital (incluida la lingüística) del lector.

7) Mecanismo de interpretación. Es el más responsable de los mecanismos en todo el proceso de lectura. Con él el lector le da al texto un sentido personal y transforma la información verbal en imagen interna o imaginativa, y desecha toda aquella información irrelevante para comprender un texto; así mismo, permite establecer una posición propia ante la nueva información.

Para conceptualizar las hipótesis que comprenden las acciones y operaciones intelectuales involucradas en la comprensión de textos, analizaremos los tres diferentes tipos de modelos de lectura (modelos ascendentes, modelos descendentes y modelos interactivos), los cuales no solamente nos permiten verla desde un cierto ángulo, sino que también "nos proporcionan los aspectos que deben ser considerados y evaluados dentro del mismo proceso, de acuerdo con el modelo utilizado, ya que cada uno de ellos se basa en las diferentes variables del texto, vocabulario, sintaxis, contenido, conocimientos generales del mismo, desarrollo cognitivo, interés y propósito de la lectura, y estrategias utilizadas" (Barnett, 1989: 13).

2.4 Modelos de lectura

A través del tiempo, la lectura ha ido adquiriendo gran importancia dentro de los ámbitos psicológico, lingüístico, sociológico, psicolingüístico y sociolingüístico. Cada una de estas áreas del saber concibe a la lectura con un enfoque específico, en el cual se le da prioridad a un aspecto en especial, dependiendo de la orientación de la investigación; es decir, algunos enfatizan el código, mientras otros resaltan la importancia de los "códigos" mentales. Con el objeto de comprender el significado de la lectura, consideramos necesario hacer mención a las diferentes concepciones que de ésta se han propuesto en los trabajos de distintos autores, para que, a partir de dichos conceptos, podamos precisar el contenido de este segundo capítulo.

A principios de los años setenta, la lectura era considerada como una habilidad pasiva cuyo principal objetivo era reforzar la gramática estudiada en cierta lección dentro del salón de clases, y el orden en que se enseñaba cada tipo de actividad discursiva era el siguiente: comprensión auditiva, producción oral, lectura, y producción escrita. Sin embargo, también existían investigadores quienes, por su parte, consideraban que los procesos mentales tenían una mayor relevancia; tal es el caso de Goodman y Smith, quienes consideraban la lectura como una actividad psicolingüística, es decir, que "leer no consiste únicamente en ver al texto como un medio de instrucción, sino que debe considerarse como un instrumento que le permita al lector desarrollar su habilidad de procesamiento de la información" (Martínez, 2000:19).

Cabe mencionar que los procesos y mecanismos que se ponen en marcha durante el acto de lectura pueden hallarse en una correlación variable, dependiendo de las estrategias y estilos de aprendizaje de cada individuo, del nivel de conocimiento que posee de la lengua meta (inglés), y de sus propias habilidades y procedimientos de

lectura en la primera lengua (español), así como también del tipo de texto y del propósito de la lectura que emprende.

2.4.1 Modelos ascendentes de lectura (*bottom-up*)

En este tipo de modelos de lectura, ésta es concebida como la reconstrucción del significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, frases y enunciados.

Los modelos ascendentes de lectura resaltan la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto. En la concepción de sus partidarios, la lectura se da a partir de pequeñas unidades léxicas (letras y palabras), las cuales son analizadas y gradualmente integradas a las unidades subsecuentes (frases, oraciones), hasta lograr que el texto adquiera sentido y sea significativo.

Los modelos ascendentes más destacados son los siguientes:

Modelo de Gough

Este modelo surge en 1972, y en él se hace una descripción de cómo el lector procesa un texto, desde el primer contacto con las palabras hasta el momento en que el significado llega a través de la comprensión de las mismas. Gough establece que para que un texto sea significativo, las letras deben tener sentido, y el individuo debe utilizar su memoria para procesar y guardar la información.

En el modelo de Gough se establece que:

- El individuo debe reconocer todas las letras en el texto antes de aplicarles un significado en especial.
- El texto es analizado como una unidad, hasta encontrar su significado.

- La lectura es un proceso serial: se da paso a paso, nivel por nivel, y no existe la posibilidad de que los niveles superiores inicien el proceso, sino los niveles inferiores.

El postulado principal de este modelo radica en que se debe partir del nivel de reconocimiento de letras de un texto para poder estructurar, paso a paso, el significado del mismo.

Modelo de La Berge y Samuels

Los dos componentes principales de este modelo son la **atención** en el proceso de información, y la **automaticidad** en el proceso de lectura. La Berge y Samuels (1974) establecen que el lector únicamente puede atender un tema al momento de realizar una lectura, pero puede procesar diferente información de manera simultánea, y si alguna de ellas no requiere de su atención consciente, significa que ésta ha sido automatizada. Al igual que Gough, establecen que el entendimiento de un texto depende de su contenido y que el lector realiza dos actividades en el proceso de lectura: **decodificar** y **comprender**.

La **decodificación** se da a partir de una representación fonológica o articulatoria de algún elemento gráfico, mientras que la **comprensión** se deriva del significado dado al material decodificado (Samuels y Kamil, 1984:197).

Por su parte, el principio de **automaticidad** establece que, entre más familiares sean las letras y palabras al lector, menos atención necesitará para procesarlas, permitiendo con ello que la lectura sea más fluida.

Modelo de Coady

Éste es un modelo de lectura psicolingüístico que establece que la comprensión de un texto es el resultado de la interacción del conocimiento previo del individuo con las *habilidades conceptuales y las estrategias de proceso* (Barnett, op.cit: 39).

De acuerdo con Coady (1979), se entiende por *habilidad conceptual* la capacidad intelectual general del individuo, y concibe a las *estrategias de conocimiento* como todos aquellos subcomponentes de la habilidad de lectura que tienen relación con las habilidades del procesamiento del lenguaje (grafemas, correspondencia de morfemas, información de sílabas, información sintáctica, entre otros), y las *estrategias de proceso* como todos aquellos "caminos de comprensión que el individuo debe recorrer, pero no necesariamente de la misma manera o en el mismo nivel" (Coady, op.cit.: 8).

Para Coady, el conocimiento previo es una variable muy importante, ya que si un lector posee conocimientos, es posible que entienda de manera más eficaz el contenido de un texto, que un lector que carece de ellos.

Tanto los lectores en una segunda lengua, como los lectores en una lengua extranjera, le dan sentido al texto a través de la aplicación más o menos consciente de estrategias; sin embargo, cuando el lector no cuenta con una gramática mínima necesaria para entender un texto, todo esfuerzo realizado por alcanzar este objetivo será inútil, ya que la comprensión del texto se volverá nula.

2.4.2 Modelos descendentes de lectura (*top-down*)

Estos modelos de lectura están basados principalmente en los procesos mentales (procesos cognitivos) que operan cuando el lector realiza el procesamiento del contenido de un texto. Para ello, hace uso de su conocimiento previo, el cual le permitirá

realizar predicciones, inferencias, formulaciones de hipótesis y deducciones sobre el posible contenido del texto, las cuales podrán hallar confirmación, modificación o refutación en la información contenida en el mismo.

Para los partidarios de los modelos descendentes, la lectura es un proceso psicolingüístico-receptivo en el cual la reconstrucción del significado de la información del texto se da principalmente mediante la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, inferencias, predicciones, etc. que el lector lleva a cabo con ayuda de su conocimiento del mundo, del tema, del lenguaje, y de ciertas claves sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas contenidas en el texto.

Modelo de Goodman

Para Goodman, la lectura es "una interacción entre el lector y el texto, a través de la cual el lector intenta reconstruir el mensaje del escritor" (Goodman, 1968:15). También dice que la lectura es como un "juego psicolingüístico", en el que hay una interacción entre la lengua y el pensamiento. Este modelo establece que el lector utiliza sus conocimientos previos de sintaxis y semántica para no depender, en mayor medida, de los elementos gráficos del texto, y menciona cuatro procesos en la lectura:

1. **Predicción:** El individuo hace predicciones sobre el contenido del texto, basándose en su conocimiento previo de la lengua, y en las claves que encuentran en los subsistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico, y haciendo uso de la redundancia.
2. **Comprobación:** El lector, a través de sus predicciones, comprueba las hipótesis formuladas sobre el contenido del texto.

3. **Confirmación:** Se verifican, aceptan o rechazan sus hipótesis realizadas con respecto al contenido del texto.
4. **Corrección** Se modifica toda aquella información inconsistente del texto.

Modelo de Smith

Smith, al igual que Goodman, resalta la importancia del significado y la necesidad del lector de hacer predicciones sobre el contenido de una lectura. Smith (1983: 50-54) señala cuatro características fundamentales de la lectura:

- 1) **La lectura tiene un propósito:** el lector lee con fines específicos.
- 2) **La lectura es selectiva:** el lector únicamente extrae la información concreta necesaria requerida para sus propósitos.
- 3) **La lectura está basada en la comprensión:** el lector cuenta con cierto conocimiento previo (información no visual) que integra al contenido del texto (información visual), ya sea para rechazar o complementar sus hipótesis.
- 4) **La lectura es anticipatoria:** tanto el conocimiento y la comprensión, como el propósito de la lectura, conducen al lector a anticipar el contenido del texto.

2.4.3 Modelos interactivos

A diferencia de los modelos ascendentes, en los cuales se le da prioridad al conocimiento del código lingüístico para la comprensión de un texto, y de los modelos descendentes, los cuales se basan en el procesamiento mental llevado a cabo a partir de la información de un texto utilizando el conocimiento previo del lector para predecir su contenido, los modelos interactivos establecen que la comprensión de un texto se

produce cuando la información se relaciona con el conocimiento previo del lector y con sus habilidades para manejar el contenido lingüístico del mismo.

En estos modelos, la lectura es un proceso cíclico-interactivo-constructivo-inferencial en el que el lector reconstruye el significado del contenido de un texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, frases y enunciados, así como de la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, de predicciones, inferencias, etc.

En este apartado, los modelos más significativos son los de Rumelhart, Stanovich, Kintsh y Van Dijk.

Modelo de Rumelhart

De acuerdo con Rumelhart, el proceso de lectura es el resultado de la unión de todos los recursos del conocimiento (conocimiento general de la sintaxis, el vocabulario, la semántica y el contexto), a partir del estímulo gráfico, que dará como resultado la interpretación del contenido de un texto (Rumelhart, 1977: 588).

Rumelhart plantea que "la lectura es un proceso tanto perceptivo como cognoscitivo, en el que el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararla con el contenido lingüístico" (Rumelhart, *op. cit.*: 736).

Para Rumelhart, el empleo de ambos modelos -ascendentes y descendentes- es de gran importancia, ya que al utilizar los modelos ascendentes (*bottom-up*), el lector obtiene información a partir de un texto dado, mientras que los modelos descendentes (*top-down*) le permiten realizar operaciones mentales.

Rumelhart considera la lectura como un proceso cognitivo-receptivo en el que interactúan diversas fuentes de conocimiento sensoriales y no sensoriales que dan sentido al proceso de lectura.

Modelo de Stanovich

Stanovich (1980) propone un modelo interactivo-compensatorio. Es interactivo, porque existe una actuación simultánea entre los modelos ascendentes y descendentes dentro del proceso de lectura, y los problemas que de cada uno de ellos surjan pueden ser compensados con este modelo; es decir, que las deficiencias encontradas en cualquiera de estas fuentes de conocimiento serán suplidas por el conocimiento o manejo de otras fuentes alternas, en otras palabras, el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento cuando otras, por cualquier motivo, son pobres. Por ejemplo, dentro del salón de clases tenemos dos tipos de lectores: expertos y novatos. Un lector novato carece de conocimientos amplios en cuanto al código lingüístico; por lo tanto, tenderá a utilizar los procesos descendentes en el acto de lectura, es decir, tratará a partir de sus conocimientos generales de interpretar el significado del texto, compensando así su falta de conocimiento del código lingüístico.

Por otro lado, un lector experto que conoce en cierto grado el código y se enfrenta a un texto parcial o totalmente desconocido, utilizará, en gran medida, los procesos ascendentes, es decir, irá reconstruyendo la información del texto a partir del análisis del estímulo gráfico (palabras, frases, oraciones, entre otras), hasta comprender el texto.

Modelo de Kintsch y Van Dijk

En este modelo se propone un análisis de la información a través de proposiciones, que son unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo y un argumento (López, 2000: 22). El modelo está conformado por cuatro elementos:

1. **Micro-estructura:** Es la base del texto, el discurso en su forma escrita, la estructura superficial del texto. Está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de oraciones coherentes.
2. **Macro-estructura:** Es la representación semántica del significado global del texto, y se puede expresar en varias formas: a través del título, de un enunciado tópico o de un resumen.
3. **Macro-reglas:** Permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensajes de una manera más global o general.
4. **Super-estructura:** Se refiere a la estructura del texto, a la forma en que el escritor organiza y presenta sus ideas de manera escrita.

En general este modelo enfatiza la comprensión de unidades lingüísticas mayores que la oración, específicamente la estructura del texto, para llegar a su decodificación.

Como hemos observado, cada uno de los modelos presentados tiene una importancia especial, dependiendo de los objetivos de lectura, del enfoque dado a la misma, y de los procesamientos mentales que implican. Concluimos que el modelo más adecuado para el desarrollo de este trabajo es el *interactivo*, ya que éste nos presenta una descripción más completa de la interacción de los procesos ascendentes y descendentes, así como de la interacción código-significado, lo cual nos permite determinar que este modelo es el más apropiado para la enseñanza de lectura. Cabe mencionar que la complejidad que cada proceso de lectura confirma el valor de la

misma y la importancia que debe darse a la enseñanza de este tipo de actividad discursiva para lograr un aprendizaje significativo en el ámbito de la docencia.

Como podemos darnos cuenta, tanto los mecanismos psicofisiológicos como la elección de un modelo de lectura son importantes para ayudar al alumno a darle sentido al texto; por ello, es preciso brindarle las estrategias necesarias que le permitan decodificar la información visual en pensamiento. En el siguiente apartado abordaremos las distintas estrategias de lectura – de bajo y alto nivel– para establecer las características de cada una y ver en qué forma nos ayudan a desarrollar las habilidades de lectura de los alumnos.

2.5 Estrategias de lectura

Con el tránsito hacia las teorías cognitivas y el proceso de información, el alumno es percibido como un agente activo en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo. El aprendizaje se produce a medida que el potencial significativo de un material entra en el campo cognoscitivo e interactúa con él, y para que éste se produzca, es necesario que tanto el material que debe aprenderse posea significado en sí mismo, así como que el alumno tenga una predisposición para aprender (Ausubel en S.E.P., 1997). Por ello, el resultado del aprendizaje depende tanto de la información que se le presenta al alumno, como de la forma en que éste la procesa. Así, dos tipos de estrategias participan en el proceso de lectura: **estrategias de bajo nivel y estrategias de alto nivel.**

El término de **estrategia** ha sido abordado por distintos autores de manera diversa. Para Wallace, por ejemplo, "las estrategias comprenden las distintas formas de

procesar un texto, dependiendo de la naturaleza del mismo, del propósito del lector y del contexto de la situación" (1992: 57).

Díaz Barriga, Castañeda y Lule (en Díaz, 1988), por su parte, dicen que una estrategia de aprendizaje es un "procedimiento (un conjunto de pasos o habilidades) que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (p. 70).

Barnett (1989: 66) señala que el término estrategia se refiere a "las operaciones mentales que el lector realiza con un propósito determinado cuando se enfrenta con un texto para darle sentido a su contenido". El empleo de estas estrategias puede ser consciente (el lector las controla) o inconsciente (las aplica automáticamente).

Mendoza (*op.cit.*: 2) menciona que "la ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos y mecanismos de que dispone cualquiera aprendiz".

Táctica, de acuerdo con Oxford (1990) se refiere a los pasos a seguir para lograr el éxito de las estrategias, es decir, es el estilo individual de dar un paso estratégico.

Muchas y variadas son las definiciones que se han propuesto sobre este concepto, sin embargo todas ellas convergen en la definición que Díaz Barriga (*op.cit.*:11) nos proporciona:

"Las estrategias son un procedimiento que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas; persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y / o aquellos otros aspectos vinculados con ellos; se realizan flexiblemente".

Las investigaciones recientes dividen los procesos cognitivos en dos terrenos: el de las **habilidades** (rutinas cognitivas existentes que mejoran tareas específicas), y el

de las **estrategias** (medios para seleccionar, combinar, o rediseñar esas rutinas). El ámbito estratégico comprende tres conceptos:

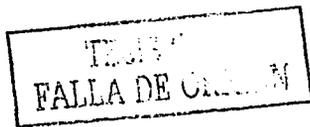
- 1) **Táctica**: Es la decisión de emplear una cierta habilidad (Oxford, *op. cit.*).
- 2) **Estrategia**: Es una combinación de tácticas que determinará un plan coherente para solucionar un problema de lenguaje.
- 3) **Estilos**: Se refiere al uso habitual de una clase similar de estrategias.

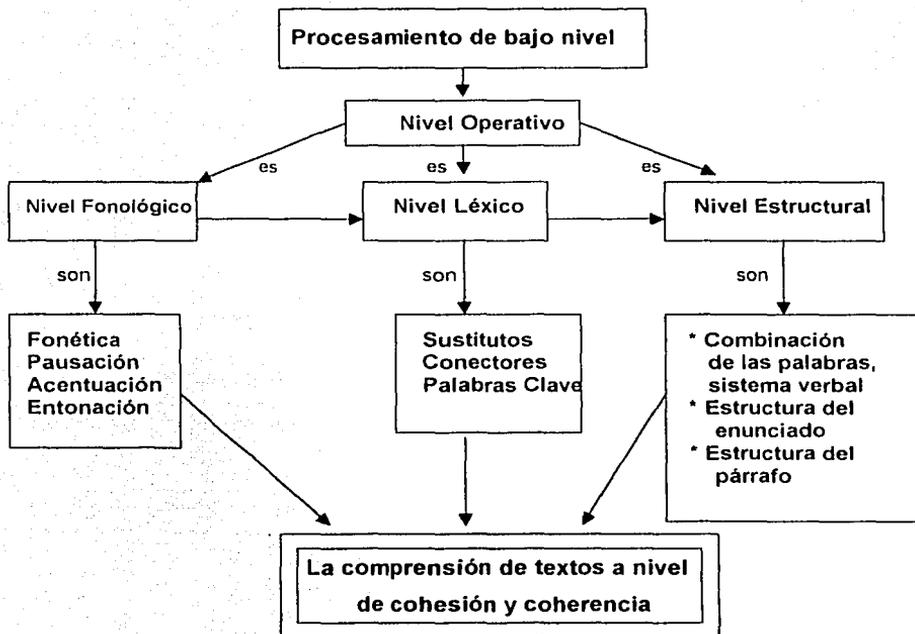
Tanto el dominio de la habilidad como el de la estrategia preceden uno al otro, y están en una constante interacción; la estrategia determina qué habilidades son empleadas y las habilidades determinan cuáles son las estrategias adecuadas para utilizar.

En los siguientes párrafos haremos una descripción de las estrategias de bajo y alto nivel que participan en el proceso de lectura.

2.5.1 Estrategias de lectura de bajo nivel

Al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es indispensable familiarizar al alumno con la lengua meta a través de materiales significativos que le permitan desarrollar y hacer uso de sus estrategias de lectura para decodificar un texto. De acuerdo con el siguiente esquema de procesamientos de bajo nivel, elaborado por García-Jurado, las estrategias de bajo nivel son aquéllas que están relacionadas con el sistema operativo de la lengua, y a través de dichas estrategias se le enseña al alumno a distinguir los elementos lingüísticos tanto de su lengua madre como de la lengua meta, para que realice una comparación entre ambas lenguas y, paulatinamente, llegue a la comprensión de un texto.





Como podemos observar, las estrategias de bajo nivel utilizadas en el sistema operativo de la lengua comprenden tres niveles:

1. **Nivel fonológico.** En este nivel se le enseña al alumno a distinguir la relación entre la imagen acústica y la imagen visual. Para ello, las estrategias utilizadas son:

- La diferenciación de sonidos vocálicos y consonánticos (fonética)
- Pausación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Entonación
- Acentuación
- Ritmo

Con la enseñanza de las estrategias correspondientes a este nivel se concientiza al alumno sobre la importancia de la pronunciación de las palabras en la escritura, ya que en inglés existen sonidos distintos al español, los cuales al ser mal pronunciados pueden alterar el significado del vocablo.

2. **Nivel Léxico.** En este nivel se guía al alumno para que pueda identificar:

- Palabras clave de función: *auxiliares, pronombres, cuantificadores, determinantes, conjunciones.*
- Palabras clave de contenido: *sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios.*
- Elementos Morfológicos: *afijos, cognados, palabras compuestas*

3. **Nivel Estructural.** Comprende:

- La combinación de palabras
- La distribución de una oración (fase nominal, frase verbal, sustantivo, realizador, acción)
- Localización de la idea principal
- Localización de los detalles de apoyo

La correcta secuenciación y combinación de estos tres niveles operativos con el procesamiento cognitivo, conducirán a la **comprensión del texto a un nivel de coherencia y cohesión**.

Como puede apreciarse, nuestra tarea como maestros y guías del conocimiento, consiste en ayudar al alumno a construir su procedimiento estratégico, proporcionándole un contexto de apoyo que se modificará y se ajustará en función de la capacidad del alumno para utilizarlo. Por lo tanto, de acuerdo con Ausubel (*op. cit.*) "un aprendizaje significativo de conceptos y de informaciones, depende de la adecuación de la estructura cognoscitiva, ya que todo aprendizaje significativo comprende cierta transferencia: capacidad para impactar el nuevo proceso de aprendizaje y de modificar la estructura cognoscitiva existente" (p.84).

De igual manera, Ausubel menciona que cuando los estudiantes son expuestos desde un comienzo a materiales que presentan un grado apropiado de contenido, son más capaces de aprender y retener material conceptual completamente desconocido, y el dominio sobre este material asegura una facilidad y un éxito continuos en el aprendizaje organizado en forma secuencial.

2.5.2 Estrategias de lectura de alto nivel

El empleo de las estrategias de alto nivel implican un mayor grado de cognición por parte del lector, y para poder manejarlas es preciso que éste conozca, primeramente, el sistema operativo y lo relacione con el procesamiento cognitivo para que su aprendizaje sea significativo (Martínez *op. cit.*: 48). Por lo tanto, de acuerdo con Ausubel (*op. cit.*) se logrará un aprendizaje significativo "cuando el aprendiz pueda

obtener el significado del contenido del texto y pueda relacionarlo con sus ideas y conocimientos previos de manera comprensible y útil".

García-Jurado (en Martínez, *op.cit*) menciona que en los procesos 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 contenido, entre otras)
- Comparar y contrastar información
- Identificar relaciones de causalidad
- Diferenciar información principal de información secundaria
- Identificar ideas principales y detalles de apoyo
- Sintetizar la información
- Identificar la aproximación del autor al tema
- Identificar la información factual y la información de opinión
- Interpretar información no textual (diagramas, ilustraciones, símbolos)
- Realizar esquemas
- Generalizar, clasificar, sistematizar y jerarquizar la información

Como podemos observar, el empleo de las estrategias -tanto de bajo como de alto nivel- requiere de un cierto desarrollo cognitivo del alumno y dependiendo de los tipos de texto y tipos de lectura que utilizemos, se decidirá el tipo de estrategia que se aplicará para el manejo de dicho material.

2.5.3 Tipos de lectura

Cuando realizamos una lectura, tenemos en mente un propósito específico con respecto a ésta, el cual puede variar desde buscar simplemente un nombre, fecha etc., hasta leer un texto completo de manera detallada y profunda dependiendo del tipo de texto, de nuestros propósitos como lectores, y de nuestras necesidades comunicativas (Mendoza, *op. cit.*: 27).

Tomando en cuenta estos aspectos, Barba (2001: vi) y Mendoza (*op. cit.*: 27-28) distinguen cuatro tipos de lectura, los cuales serán explicados brevemente a continuación.

- o **Lectura de familiarización:** Este tipo de lectura se realiza de manera rápida para conocer el contenido general de un texto con el propósito de obtener, en forma global, la información. Para llevar a cabo esta lectura, es necesario que el lector oriente su atención en todos aquellos elementos tipográficos, iconográficos, léxicos y estructurales que le brinden información relevante del texto, eliminando todos aquellos detalles de la información.
- o **Lectura de estudio:** Este tipo de lectura es la que nos permite explorar un texto con profundidad y, a diferencia de la lectura de familiarización, nos ayuda a establecer las relaciones entre los detalles de la información e interpretarla de manera crítica. El lector realiza la lectura de manera óptima de tal forma que le sea posible extraer los conceptos principales y establecer las relaciones entre los hechos contenidos en el texto. Algunas veces esta lectura irá acompañada de la relectura de algunas partes del texto para su comprensión.

- o **Lectura de búsqueda:** Durante esta lectura se localiza toda aquella información que es necesaria para cumplir con algún objetivo. Una vez alcanzado el objetivo de la lectura (por ejemplo buscar un número telefónico), ésta termina.
- o **Lectura de ojeada:** Consiste en obtener la información más general del contenido de un texto únicamente a través de la lectura de ciertas partes del mismo: título, encabezado, inicios de cada párrafo o bloque, para decidir si dicho texto amerita una lectura más detallada y para determinar su utilidad.

Debido a que la presente investigación está dirigida a alumnos de nivel básico, cuyo conocimiento de la lengua meta es muy limitado, y en algunas ocasiones nulo, el tipo de lectura que se manejará será de **familiarización**, aunque en algunas ocasiones los tres tipos restantes se verán involucrados de alguna manera en el proceso, ya que todos están de cierta forma en constante interacción. Por tal motivo, la lectura de familiarización tendrá una descripción más detallada en este trabajo, ya que es parte esencial del mismo.

Retomando el concepto presentado por Barba (*op. cit.*) y Martínez (*op. cit.*), en el cual nos dicen que este tipo de lectura nos brinda una visión global de la información de un texto, es preciso mencionar que dentro de esta lectura, cada elemento contenido posee características propias, las cuales deben ser tomadas en cuenta por el profesor para orientar al alumno en la obtención de la idea del mismo, ya que al utilizarla dentro de los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera, nos permite guiar al alumno al conocimiento básico de los elementos lingüísticos de la conforman y a formar hábitos y habilidades receptoras que, de acuerdo con Mendoza (*op. cit.*: 9-10) transcurren en cuatro etapas:

- **Primera etapa.** En ella se le presenta al alumno el material léxico-gramatical del texto, se le concientiza y orienta sobre los elementos formales externos y los fenómenos lingüísticos que se presentan en el mismo: formación de palabras, su combinación y su orden tanto en oraciones simples como en oraciones complejas, sintaxis, entre otras.
- **Segunda etapa.** Aquí el alumno comienza a automatizar las operaciones receptivas de reconocimiento y comprensión del material léxico-gramatical con el fin de asimilar y memorizar fenómenos difíciles a nivel léxico y morfosintáctico.
- **Tercera etapa.** En esta etapa se debe asegurar la culminación de la automatización de los hábitos. Las operaciones léxico-gramaticales discursivas se realizan dentro de un texto coherente o en fragmentos que sean de difícil comprensión. Es en esta etapa en donde los alumnos se preparan para comprender con precisión y plenitud oraciones complejas, párrafos y partes textuales difíciles desde el punto de vista del contenido y de la forma gramatical.
- **Cuarta etapa.** Es en este nivel cuando el alumno es capaz de comprender un texto, su contenido y sus detalles y darle un sentido lógico a su conformación lingüística.

Los textos utilizados dentro del salón de clase determinan, en cierta manera, el progreso en la comprensión de los mismos, ya que conducen al lector a plantear objetivos y a realizar tareas específicas que requieren de una diferente profundidad de análisis. Todas las etapas de decodificación del texto que se le presente al alumno, lo

conducirán a desarrollar cierto tipo de hábitos de lectura. De acuerdo con la naturaleza de este trabajo, nos enfocaremos en la primera etapa:

A continuación presentamos, de manera breve, una descripción de los tipos de texto con los que podemos trabajar dentro del salón de clase, dependiendo del objetivo de lectura, del nivel de cognición de los alumnos, y de los objetivos de los alumnos con respecto a la lengua extranjera.

2.5.4 Tipos de texto

Existen cuatro tipos de texto los cuales se clasifican, de acuerdo con la estructuración de su contenido, en:

- **Textos expositivos:** En ellos se desarrolla un tema o parte de éste de manera completa y explicativa. Los tiempos verbales no están definidos. Estos textos los podemos encontrar en publicaciones científicas, de investigación o académicas.
- **Textos narrativos:** En ellos existe una secuencia ordenada de eventos que son detallados; por tal motivo, los tiempos verbales son importantes en su estructuración. Los textos narrativos los encontramos en periódicos, revistas y libros académicos.
- **Textos descriptivos:** Como su nombre lo indica, están basados en la descripción con detalle, la cual puede encontrarse en cualquier tiempo verbal. Existe un gran uso de descriptores (adjetivos o frases atributivas).
- **Textos argumentativos:** Están basados en contrastes marcados con el uso de conectores de todo tipo. En ellos se presentan dos o más puntos de vista. Este

tipo de textos son comunes en ensayos, páginas editoriales, revistas financieras, económicas, políticas y sociales.

2.6 Modelos de diseño curricular

Distintos autores como Tyler (1970), Taba (1976), Arnaz (1981), Arredondo (1981), Díaz Barriga (1981) y Pansza (1986) han abordado el término "currículo" de acuerdo con sus perspectivas en el ámbito educativo, y nos brindan modelos de corte clásico de diseño curricular. Coll (1994) por su parte, retoma los conceptos de distintos autores y nos muestra su concepción de currículo desde un ángulo constructivista.

A continuación haremos una breve descripción de los modelos de diseño curricular que cada uno de los autores mencionados nos ofrece para poder elegir aquél que nos brinde los parámetros teóricos pertinentes para el desarrollo de nuestro trabajo.

2.6.1 Diseños curriculares de corte clásico

En el modelo de **Tyler** se menciona que cuando se toman decisiones sobre el aprendizaje a promover es preciso que éstas sean "el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada", y propone que el alumno, la sociedad y los especialistas sean las fuentes generadoras de los objetivos (1970: 33-34).

Por su parte, **Taba** nos dice que el currículo es "un plan para el aprendizaje, una declaración de finalidades y de objetivos específicos; es una selección y organización de contenidos, de ciertas normas de enseñanza y de aprendizaje de un programa, por lo tanto, debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria" (1976:10). De acuerdo con Taba, el diseño curricular debe seguir los siguientes pasos:

- 1) Diagnóstico de necesidades
- 2) Formulación de objetivos
- 3) Selección de contenido
- 4) Selección de actividades de aprendizaje
- 5) Organización de contenido
- 6) Selección de actividades de aprendizaje
- 7) Organización de actividades de aprendizaje
- 8) Determinación de lo que se va a evaluar

Arnaz considera que el currículo es un plan que rige y conduce de manera explícita un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje, ya que comprende un conjunto de conceptos que se encuentran interrelacionados para organizar las actividades que se desarrollan en una institución educativa. El currículo debe tener en cuenta cuatro elementos:

- 1) Objetivos curriculares
- 2) Plan de estudios

- 3) Cartas descriptivas
- 4) Sistema de evaluación

Por otro lado, **Arredondo** nos dice que el currículo es "el resultado de:

- 1) el análisis y la reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos.
- 2) la definición de los fines de los objetivos educativos.
- 3) la especificación de los medios y procedimientos propuestos para organizar racionalmente los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos" (en Díaz, 1981: 374).

Díaz Barriga concibe al currículo, en general, como un proceso dinámico, el cual puede adaptarse al cambio social, así como también al sistema educativo.

Finalmente, para **Pansza**, el currículo es "una serie de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta: el producir los aprendizajes deseados. El currículo debe estar inserto en un sistema escolar que es estructurado intencionalmente y persigue una finalidad" (1986: 16). El currículo puede ser de tres tipos:

- **Tradicional:** Conserva los contenidos como algo estático. La relación sociedad-escuela tiene poca importancia. Los contenidos de los programas de estudio están saturados de información y es difícil que los

alumnos la procesen; por ello, los contenidos son presentados a los alumnos de forma tal que es necesario memorizarlos.

- **Tecnocrático:** Reduce los problemas educativos a asuntos escolares. El currículo es una serie de procedimientos técnicos para asegurar el aprendizaje sin considerar el contexto socio-económico en que se aplican.
- **De visión crítica:** Este modelo pretende, básicamente, que los contenidos promuevan en el alumno capacidades de análisis crítica y propuestas a problemas reales.

2.6.2 Diseño curricular de corte constructivista

Dentro de los modelos constructivistas nos encontramos con el de Coll, uno de los expertos constructivistas, quien nos menciona que "el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es mas bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto" (1994: 29).

De acuerdo con Coll, son cuatro los elementos que contempla el diseño de un currículo:

- 1) Qué enseñar
- 2) Cuándo enseñar
- 3) Cómo enseñar

4) Qué, cómo y cuándo evaluar

1) **Qué enseñar.** Comprende dos apartados:

a) **Contenidos:** conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores.

b) **Objetivos:** Procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.

2) **Cuándo enseñar.** Proporciona la información sobre la forma de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos con el fin de incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario, por lo tanto, optar por una determinada secuencia de acción.

3) **Cómo enseñar.** Se refiere a la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el propósito de alcanzar los objetivos en relación con los contenidos seleccionados.

4) **Qué, cómo y cuándo evaluar.** En este apartado, la evaluación es una herramienta indispensable para asegurarse de que la acción pedagógica responde adecuadamente a las intenciones de un proyecto y para realizar las correcciones oportunas en caso contrario.

Estos cuatro elementos contemplados en el diseño de un currículo se encuentran relacionados entre sí y se condicionan mutuamente, ya que comprenden diferentes aspectos de un mismo proyecto.

Finalmente Coll, tomando en cuenta estos cuatro elementos del currículo, nos proporciona una definición más completa de éste: el currículo es "el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, como y cuando evaluar" (op.cit: 31-32).

Como podemos apreciar, el modelo de diseño curricular que mejor se adapta a nuestro trabajo es el proporcionado por Coll, ya que en éste se enfatiza la construcción del pensamiento, la cual corresponde a la teoría de aprendizaje que elegimos y delimitamos en el capítulo anterior. Asimismo, tomando en cuenta los componentes del currículo, este modelo de diseño se adapta al objetivo general de nuestro trabajo, el cual comprende el primer componente: **qué enseñar** el cual contienen ambos términos a desarrollar: **contenidos y objetivos**, aunque definitivamente, como Coll lo menciona, todos los apartados están ligados y uno implica al otro.

2.7 Elementos del diseño curricular

2.7.1 Los objetivos

Dentro del diseño curricular, de acuerdo con Lomas *et. al.* (1993), debemos tomar en cuenta aquellos elementos que nos servirán como base para su elaboración: *los objetivos, y los contenidos.*

Para este autor, los **objetivos** "nos permiten establecer los fines concretos para cada unidad de aprendizaje dentro del diseño curricular en términos de las capacidades que debe lograr cada alumno para desempeñar correctamente la tarea que se le presenta" (p.: 81).

La función principal de los objetivos consiste en establecer todas aquellas metas que se persiguen dentro del proceso de aprendizaje, y para ello, es necesario que al elaborarlos se tomen en cuenta dos aspectos: "qué papel atribuimos a los objetivos en el proceso de planificación didáctica, de qué naturaleza son y qué relación tienen con el desarrollo, y, sobre todo, con la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Lomas, *ibid.*: 78).

Por su parte, Rozada (en Lomas, *ibid.*) define a los objetivos como "una manifestación de las intenciones genéricas del profesor que realiza esa planificación, pero teniendo en cuenta que sobre esos fines no se tiene más certeza que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones" (p:80).

Retomando los conceptos que ambos autores nos brindan, podemos decir que, dentro de este diseño de currículo, los **objetivos** nos ayudarán a concretar todos aquellos fines que se persiguen para lograr que el alumno desarrolle sus capacidades de comprensión de textos –en nuestro caso-, en contextos diversos para que, a partir de conocimientos y habilidades previamente adquiridas, utilice las estrategias de lectura necesarias en cada nivel, para aumentar de manera progresiva su aprendizaje.

Para este autor, los **objetivos** "nos permiten establecer los fines concretos para cada unidad de aprendizaje dentro del diseño curricular en términos de las capacidades que debe lograr cada alumno para desempeñar correctamente la tarea que se le presenta" (p.: 81).

La función principal de los objetivos consiste en establecer todas aquellas metas que se persiguen dentro del proceso de aprendizaje, y para ello, es necesario que al elaborarlos se tomen en cuenta dos aspectos: "qué papel atribuimos a los objetivos en el proceso de planificación didáctica, de qué naturaleza son y qué relación tienen con el desarrollo, y, sobre todo, con la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Lomas, *ibid.*: 78).

Por su parte, Rozada (en Lomas, *ibid.*) define a los objetivos como "una manifestación de las intenciones genéricas del profesor que realiza esa planificación, pero teniendo en cuenta que sobre esos fines no se tiene más certeza que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones" (p:80).

Retomando los conceptos que ambos autores nos brindan, podemos decir que, dentro de este diseño de currículo, los **objetivos** nos ayudarán a concretar todos aquellos fines que se persiguen para lograr que el alumno desarrolle sus capacidades de comprensión de textos –en nuestro caso-, en contextos diversos para que, a partir de conocimientos y habilidades previamente adquiridas, utilice las estrategias de lectura necesarias en cada nivel, para aumentar de manera progresiva su aprendizaje.

2.7.2 Los contenidos

Los **contenidos** de un programa son, al igual que los objetivos, elementos indispensables en la planificación didáctica, ya que su selección y organización nos permiten ver qué tipo de saberes son los que queremos que el alumno adquiera, y la organización que hagamos de éstos favorecerán su aprendizaje de manera más eficaz; así también, la selección de dichos saberes debe basarse, según Lomas (ibidem.: 84), en cuatro dimensiones para la selección y organización secuencial de los contenidos:

- 1) Las decisiones.
- 2) Los criterios.
- 3) Las fuentes.
- 4) Los criterios de secuencia.

Para Coll (*op. cit.*), los contenidos son "el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales de área. Los contenidos pueden ser conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes" (p. 138).

Como podemos observar, ambos autores nos brindan una visión completa de los componentes que debemos incluir dentro del diseño curricular, ya que tanto de las decisiones, criterios y fuentes para la selección de **contenidos**, así como los criterios para seleccionarlos, forman parte de distintas áreas curriculares, y todos ellos están en función de los **objetivos** de un programa de enseñanza; por ello tanto los objetivos como los contenidos se encuentran interrelacionados, y de la planeación y desarrollo del currículo depende que el aprendizaje del alumno sea significativo o no.

2.8 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo, hemos abordado los temas que competen el marco teórico de nuestro trabajo, y tomando en consideración la información presentada en este segmento, concluimos que *el proceso de lectura* es una actividad compleja que requiere de la participación de los procesos cognitivos del individuo, es decir, que la decodificación de un texto no consiste únicamente -de acuerdo con la teoría constructivista- en el análisis de su estructura lingüística, sino en darle sentido al discurso escrito utilizando los procesos cognitivos pertinentes para penetrar en el significado real del mismo. De esta manera, la lectura se convierte en un proceso en el cual tanto el lector como el escritor están en una constante interacción a partir del texto, y para que la construcción de su significado se lleve a cabo, es preciso enriquecerla con las interpretaciones, las inferencias, las deducciones, etc. que el lector aplique para lograr la idea del mensaje e incluso ir más allá del significado expreso.

Dentro de los *modelos de lectura* presentados, pudimos observar que cada uno de ellos es importante y la elección de ellos dependerá en gran parte de los objetivos de lectura que se deseen alcanzar; sin embargo, de acuerdo con los propósitos del desarrollo de este trabajo, el *modelo interactivo* es el que mejor se adapta a las necesidades que queremos cubrir, ya que nos presenta la forma en que tanto los procesos ascendentes y los descendentes, así como la relación código - significado se relacionan entre sí, para dar paso a la interpretación de un texto.

Por otro lado, el uso de *estrategias de lectura* permitirán que el alumno le de una interpretación idéntica a la lectura, comenzando con la identificación del código lingüístico, y una vez que sus *mecanismos psicofisiológicos* comiencen a desarrollarse de manera gradual, que el material de lectura sea significativo y que el

alumno tenga una predisposición de aprender, podrá ir construyendo el significado, a partir de los conocimientos ya existentes, y su aprendizaje de la lengua se dará a partir de la presentación de los nuevos esquemas, los cuales se confrontarán con los ya poseídos, para lograr el aprendizaje

Por lo tanto, para lograr que el alumno logre el (los) objetivo(s) de lectura deseados, es preciso que el docente le brinde una variedad de material significativo en el cual pueda hacer uso de sus estrategias y habilidades de lectura, así como de sus habilidades cognitivas para que de esta manera no únicamente realice una simple transposición del posible significado, sino que construya una representación cercana al mismo; de esta manera, al basar nuestro trabajo en la **teoría constructivista**, le permitiremos al alumno interactuar de manera directa con los materiales de enseñanza y a ser el responsable de su propio aprendizaje, el cual será el resultado de la construcción mental que realice. Para lograrlo, es necesario que el diseño curricular establezca **objetivos** que le ayuden a desarrollar y a mejorar sus habilidades de lectura de tal forma que sea capaz de extraer la información de los distintos materiales de lectura brindados, con el fin de conducirlo, de manera progresiva a la extracción del *significado de un texto*. Para ello, **los contenidos** del curso-taller serán organizados de "manera espiral", a fin de permitirle al alumno construir nuevas ideas sobre la base de las ya existentes, y lograr un aprendizaje por descubrimiento y no memorístico, facilitándole de esta manera la **comprensión lectora**; todo lo anterior respaldado por el paradigma constructivista que fue

tratado en uno de los apartados de este capítulo con el nombre de **Teorías cognitivas del aprendizaje**, así como también en la concepción de **diseño de currículo** de Coll, el cual nos brinda, de igual manera, una visión constructivista sobre los aspectos que debemos considerar en la elaboración de un currículo, y sobre las definiciones y concepciones de **objetivos y contenidos** de un currículo, de acuerdo con Lomas (*op. cit.*)

Capítulo III

A stylized shadow of the chapter title 'Capítulo III' is cast below the main text, rendered in a perspective that makes it appear to recede into the distance.

**Diseño de objetivos y contenidos de un curso-taller
extracurricular de lectura en inglés (etapa inicial del
aprendizaje)**

CAPÍTULO III DISEÑO DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE UN CURSO TALLER EXTRACURRICULAR DE LECTURA EN INGLÉS (ETAPA INICIAL DEL APRENDIZAJE)

A lo largo de los dos capítulos de nuestra investigación hemos dado a conocer la problemática que nos conduce a elaborar la presente propuesta en relación con la elaboración de objetivos y contenidos para la enseñanza de comprensión de textos, la cual surge, básicamente, debido a la necesidad que tienen los alumnos de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas de iniciarse en un programa de comprensión de lectura en inglés que les brinde las bases para realizar sus lecturas académicas correspondientes. Partiendo de este punto, la elaboración de nuestra investigación surge debido al interés de brindarles la oportunidad de iniciar su desarrollo de estrategias de lectura para la extracción de información de textos.

Primeramente, en este capítulo daremos a conocer los parámetros específicos sobre los cuales se sentaron las bases para la realización del desarrollo del presente programa, posteriormente haremos una introducción al curso que nos compete y finalmente presentamos nuestra **propuesta de objetivos y contenidos**, así como una sección de actividades docentes sugeridas en el proceso de enseñanza de lectura en inglés.

3.1 La estructura del diseño curricular

Como recordaremos, en el capítulo anterior abordamos modelos de diseño curricular, tanto clásicos como constructivistas, siendo éste último el elegido para guiar nuestra propuesta ya que contiene los lineamientos adecuados que nos guiarán en la elaboración de nuestro curso de acuerdo con el enfoque pedagógico planteado.

Tomando como base dicho modelo curricular, de acuerdo con la concepción de Coll, son cuatro los componentes que se deben contemplar para el diseño de un programa:

El primero de ellos (**¿qué enseñar?**), contiene los apartados que comprende nuestra propuesta: los objetivos y los contenidos. El segundo (**¿cuándo enseñar?**), nos permitirá establecer las bases para ordenar y secuenciar dichos contenidos y objetivos del programa para optar por una determinada secuencia de acción. El tercero (**¿cómo enseñar?**), nos indica la manera en que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben estructurarse con el fin de alcanzar los objetivos en relación con los contenidos seleccionados. Y finalmente, el cuarto (**¿qué, cómo y cuándo evaluar?**), nos indicará la manera en que la acción pedagógica funciona, de tal manera que se puedan realizar las correcciones oportunas en el proceso de enseñanza.

Como podemos apreciar, los cuatro componentes están interrelacionados y se condicionan mutuamente ya que comprenden, de manera general, los diferentes aspectos que deben considerarse para la elaboración de un proyecto educativo. Por tal motivo, este modelo es el que mejor se adapta a nuestra propuesta ya que en él se le da prioridad a la **construcción del conocimiento**, teoría de aprendizaje sobre la cual basamos nuestro proyecto. A continuación abordaremos los dos primeros componentes del diseño curricular, toda vez que ambos se complementan y están dirigidos al cumplimiento del objetivo central de nuestra investigación

3.1.1 Los objetivos

De acuerdo con Coll, el diseño curricular comprende una actividad compleja debido a que en él se deben plantear todos aquellos conocimientos, hábitos y habilidades que deseamos promover en el alumno. Para ello, es preciso concretar dichos aspectos formulándolos, organizándolos y secuenciándolos de tal manera que nos permitan guiar y planificar el aprendizaje, y finalmente, evaluarlos.

El diseño de los objetivos de aprendizaje es el principal factor, y fundamental, de toda planeación didáctica, ya que de su planteamiento dependerá la estructuración del contenido, la organización del curso, el diseño de actividades de aprendizaje, entre otros. A los objetivos les corresponde "establecer los fines o metas que se persiguen con un proceso de actuación determinado" (Lomas, *ibid.*: 78).

Aunque todas las corrientes teóricas sobre la didáctica coinciden en la importancia de los objetivos de aprendizaje, no todas los conciben de la misma manera. En la década de los setenta, por ejemplo, predominó la redacción de objetivos conductuales de aprendizaje, la taxonomía de objetivos de Bloom, los objetivos generales, particulares, intermedios, específicos, etc. Cada conducta observable debía ser especificada mediante un objetivo, orientando de esta manera la labor docente a cuestiones no fundamentales (Zarzar, 1992: 16).

En contraposición a esta tendencia, nuestra propuesta se orienta a definir como objetivos de aprendizaje aquellos lineamientos que van a guiar el trabajo del docente para lograr que los alumnos logren sus propósitos de comprensión de textos en inglés, en nuestro caso. La formulación de objetivos nos permitirá establecer los conocimientos que el alumno va a lograr en una determinada etapa del proceso de aprendizaje y las habilidades que necesita desarrollar para alcanzar dichos propósitos.

Tomando en cuenta que los objetivos plantean el grado o nivel de desarrollo de las habilidades y de los conocimientos de alumno, el aprendizaje debe ser de carácter cíclico para darle la oportunidad de emplear sus estrategias de lectura, recursos y procedimientos discursivos necesarios en cada caso, en términos de las capacidades que debe lograr para resolver un problema específico (Lomas, *ibid.*: 81).

3.1.2 Los contenidos

Los contenidos, por su parte, se refieren a los conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas y valores que deseamos desarrollar en el alumno (Coll, *ibid.*: 31). "Son las materias concretas, los conocimientos con los que entra en contacto el alumno" (Peterssen en Coll, *ibid.*: 57). Los contenidos poseen valores intrínsecos importantes para la formación, y por lo tanto, es tarea fundamental seleccionarlos y organizarlos para que el alumno pueda asimilarlos y ponerlos en práctica. Para su mejor descripción, Coll divide a los contenidos en dos componentes: ¿cómo enseñar?, el cual comprende la forma de ordenar y secuenciar los objetivos y los contenidos, y ¿cuándo enseñar? se refiere a la forma en que deben estructurarse las actividades docentes para lograr los objetivos perseguidos.

3.1.2.1 Selección de contenidos

La selección de contenidos implica determinar cuáles de los elementos a utilizar nos permitirán alcanzar los propósitos de aprendizaje establecidos en el diseño curricular, para ello es preciso elegirlos de acuerdo con los objetivos a cubrir en cada etapa del proceso de aprendizaje, tomando en cuenta la competencia lingüística del

alumno para realizar aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas cognitivos (Lomas, *ibid.*: 88).

3.1.2.2 Organización y secuenciación de los contenidos

Una vez que los contenidos de un programa están identificados, es importante ver las relaciones existentes entre ellos y las estructuras correspondientes para buscar una secuencia que siga los parámetros de la construcción de significados. "Básicamente, esto consiste en ordenar los elementos de acuerdo con una secuencia que procede de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo" (Coll, *ibid.*: 150). Es decir, nuestra secuencia debe realizarse a partir de aquellos conocimientos que el alumno domina con mayor facilidad y en los cuales puede apoyarse para tener mayor capacidad de reflexión y así avanzar de manera progresiva hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas (Lomas, *ibid.*: 91). En este sentido, se presentarán en primer término los elementos que le brinden al alumno una idea global del contenido, de tal manera que los temas subsiguientes puedan ser introducidos tomando en cuenta las variantes de los anteriores, y de esta manera, realizar un aprendizaje "en espiral". Tanto la selección como la organización y secuenciación de contenidos, comprenden lo que Coll llama el segundo componente del diseño curricular.

3.2 Propuesta de objetivos y contenidos

En este apartado concretizaremos el objetivo principal de nuestro trabajo el cual consiste en *la propuesta de objetivos y contenidos para un curso-taller extracurricular de lectura en inglés para los alumnos de nivel básico del Programa de Enseñanza*

Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (etapa inicial del aprendizaje).

El desarrollo de nuestro proyecto contiene los siguientes lineamientos, a saber; el perfil del egresado, las características del curso, los objetivos generales y específicos en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos, los indicadores objetivos, los contenidos estratégicos y lingüísticos de cada unidad, y finalmente, las actividades docentes sugeridas en el proceso de lectura en inglés, así como una propuesta de evaluación del aprendizaje.

3.2.1 Introducción al curso

El diseño curricular es concebido como un instrumento que ayuda al alumno a producir conocimiento y, al mismo tiempo, permite al profesor ver la forma en que se producen los procesos de enseñanza con el fin de modificar su labor docente e incluso el instrumento del que dispone (Lomas, *ibid.*: 67).

Dentro de la elaboración de un currículo es necesario incluir los elementos que nos permitan lograr determinados fines educativos los cuales deberán, según Lomas, ponerse en relación con los métodos y sistemas de aprendizaje, el modelo didáctico, los recursos de seguimiento y la evaluación de ese trabajo didáctico.

Como lo mencionamos previamente, el modelo a utilizar es el propuesto por César Coll, el cual contiene, a nuestro juicio, todos los elementos mencionados que le servirán de guía al profesor para realizar su actividad educativa: *¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?*.

También es importante precisar que debido a que Coll es considerado constructivista, su modelo nos brinda los parámetros para elaborar un proyecto cuya base principal sea **la construcción del conocimiento**, en la cual está basado este trabajo; asimismo, el modelo nos permitirá alcanzar el propósito principal de la investigación debido a que dentro de los cuatro componentes del diseño encontramos los que nos competen: **la elaboración de objetivos y de contenidos**, a los cuales se les dará mayor énfasis, sin restarle importancia a los demás elementos, ya que "los diferentes modelos didácticos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes en función de las concepciones educativas y curriculares de las que parten" (Arrieta en Lomas, *ibid.*: 75).

3.2.2 Características del curso

De acuerdo con el parámetro de la construcción del conocimiento del alumno, desarrollaremos un diseño de programa afín con las necesidades de comprensión de textos del estudiante, ya que éste es el eje fundamental del proceso de aprendizaje.

Como hemos visto, a través de los textos podemos interactuar y comunicarnos con su(s) autor(es), penetrando en su contenido y dándole sentido a éste de acuerdo con el énfasis comunicativo que perseguimos. Por ello, nuestro diseño de curso se organizará considerando los siguientes aspectos:

1. **Objetivos generales del curso:** nos muestran el perfil del alumno al concluir el curso, así como los conocimientos y habilidades que deberá poseer al término del mismo.

2. **Objetivos específicos:** este tipo de objetivos se dividen en dos sistemas:
 - a) **Sistema de habilidades:** indican las acciones que el alumno debe realizar al final de cada etapa del proceso de lectura al realizar tareas específicas con un texto.
 - b) **Sistema de conocimientos:** muestran los conocimientos que el alumno debe alcanzar en las distintas etapas, así como el dominio que debe poseer del significado y funcionamiento del código lingüístico.
3. **Indicadores objetivos del nivel de las habilidades y los conocimientos:** permiten medir las actividades concretas que el alumno debe realizar, así como las operaciones necesarias para materializarlas.
4. **Contenidos específicos por unidad:** comprende el material temático y lingüístico que el alumno debe aprender en cada etapa del desarrollo de sus conocimientos y habilidades.
5. **Organización de contenidos por unidad:** es la forma en que los temas están jerarquizados, dependiendo de los objetivos de lectura que se pretenden alcanzar.
6. **Actividades docentes empleadas en el proceso de lectura en inglés:** orientan la actividad educativa y reflejan el grado de desarrollo de las habilidades y conocimientos del alumno.

Para que la interacción con un texto en lengua extranjera genere en el alumno la necesidad de aprender y conocer, será preciso, de acuerdo con los objetivos del programa, seleccionar textos que contengan temas de interés y que posean una

estructura adecuada con su nivel de conocimientos generales y de desarrollo lingüístico, ya que esto permitirá que su motivación prevalezca a lo largo del proceso, facilitando con ello su organización de pensamiento. De esta manera, el alumno podrá empezar a establecer las posibles relaciones de significado en un texto, lo que lo conducirá a la comprensión del mismo a lo largo del proceso de aprendizaje; así también, podrá concretar las ideas de la información presentada y pasar, exitosamente por los diferentes niveles de comprensión de la *construcción de significados*.

Para que el aprendizaje se consolide de manera eficaz, será necesario que el alumno tenga acceso a un número razonable de lecturas y de actividades docentes (de acuerdo con el objetivo a lograr), que le permitan poner en práctica lo aprendido, para comprender el funcionamiento discursivo, no descriptivo, del inglés y para que en forma paulatina se vaya enfrentando, de manera autónoma, a situaciones más complejas y resuelva ciertas tareas, ya que la solución de un problema depende del conocimiento operacional que el alumno posea del código en funcionamiento. Para ello, el profesor debe enseñarlo a subjetivizar la lectura y a realizar actividades que le ayuden no solamente a desarrollar sus procesos cognitivos e internalizar su aprendizaje, sino que también lo conduzcan a lograr un cambio en su entorno social, ya que el texto, además de plantear una serie de problemas, es portador de una visión del mundo que puede influir, en cierto grado, en la conducta del individuo.

3.2.3 Perfil del egresado

Retomando la información presentada en el primer capítulo, es preciso recordar que este proyecto está programado para impartirse aproximadamente en 48 horas, y está dirigido a los alumnos de nivel básico del Programa de Enseñanza Interactiva de

Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, quienes se están iniciando en la comprensión de lectura, por lo que no cuentan con un antecedente al respecto dentro de su perfil académico, y que desean aprender a leer para extraer toda aquella información requerida en su formación profesional, ya que la mayoría de sus textos académicos están en inglés.

Por lo tanto, con la elaboración de este proyecto, establecemos que al término de las primeras 48 horas de instrucción en el proceso de lectura en la etapa inicial del aprendizaje, el alumno se familiarizará con la lectura en inglés y utilizará las estrategias que le permitan identificar todos aquellos elementos que lo conduzcan a la extracción de la información de un material de lectura a través del empleo de textos cortos y sencillos para lograr la comprensión en un *nivel introductorio*.

En las siguientes líneas presentaremos los objetivos del curso que nos compete. Cabe señalar que tanto los objetivos generales como los objetivos específicos, de acuerdo con Mendoza (*op.cit.*: iii), fueron elaborados en términos de *sistema de habilidades* y *sistema de conocimientos*. Los primeros nos indican las acciones que el alumno debe realizar al término de cada etapa del proceso de lectura, los segundos nos indican los conocimientos que el alumno alcanzará en las diferentes etapas del aprendizaje, asimismo, ambos sistemas contienen indicadores objetivos, los cuales le permitirán al docente medir las actividades que el alumno realiza, así como las acciones utilizadas para lograrlas.

3.2.4 Los objetivos del curso

3.2.4.1 Objetivos generales del curso en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos

SISTEMA DE HABILIDADES	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la lectura silenciosa de familiarización de textos en inglés de composición estructural sencilla, relativos a temas generales que contengan elementos de narración y/o descripción. TIPOS DE TEXTO: artículos de revistas o libros, reportajes de carácter general, notas periodísticas, noticias. 2. Extraer la información del material de lectura consultado para cubrir los objetivos perseguidos a través del empleo de estrategias que permitan la identificación de los elementos que indican tanto el significado de las palabras, como sus combinaciones mínimas. 3. Realizar el pronóstico de sentido (predicción del contenido general del texto, tomando como base la secuencia lógica de la exposición de ideas en el mismo). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poseer una competencia lingüística adecuada para la comprensión de textos en inglés. 2. Dominar las regularidades del funcionamiento discursivo del inglés a partir del conocimiento de la correlación entre imagen gráfica, imagen estructural, e imagen mental. 3. Dominar la correlación de estructuras lingüísticas con intenciones comunes, tareas discursivas y objetivos comunicativos de los enunciados.

3.2.4.2 Objetivos específicos del curso en términos de sistema de habilidades y de sistema de conocimientos e indicadores objetivos del nivel de dominio de las habilidades y conocimientos

SISTEMA DE HABILIDADES	INDICADORES OBJETIVOS
<p>1. Realizar la lectura de familiarización de textos de interés general, de composición estructural relativamente sencilla: narraciones, descripciones.</p>	<p>1. Identificación del tema de un texto a partir de la orientación en elementos tipográficos, iconográficos, títulos, subtítulos, palabras clave y/o vocabulario temático.</p>
<p>2. Realizar hipótesis sobre el contenido global de un texto.</p>	<p>2. Orientación en elementos gráficos e iconográficos, léxicos y estructurales.</p>
<p>3. Contrastar predicciones de contenido con la información del texto, para verificar la hipótesis establecida y formular ideas generales sobre su contenido.</p>	<p>3. Reconocimiento de los conceptos a partir del conocimiento de vocabulario en inglés. Relación de términos conocidos con el tema para darle el significado pertinente.</p>
<p>4. Realizar una lectura rápida para obtener la idea general del contenido del material de lectura.</p>	<p>4. Reconocimiento de las funciones de las palabras dentro de los enunciados.</p>
<p>5. Realizar un pronóstico del tema del texto utilizado.</p>	<p>5. Identificación de la distribución del enunciado: realizador, acción y receptor.</p>
<p>6. Distinguir conceptos relevantes de un texto a partir de su identificación por su repetición dentro del texto.</p>	<p>6. Integración y precisión de la información general del texto.</p>

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	INDICADORES OBJETIVOS
<p>1. Dominar en un nivel aceptable las regularidades del funcionamiento discursivo de las unidades léxico-gramaticales incluidas en el material textual del curso.</p> <p>2. Dominar el vocabulario necesario de los textos proporcionados para realizar una lectura silenciosa eficiente.</p> <p>3. Dominar el código lingüístico de la lengua extranjera a partir del reconocimiento de los elementos que aportan significado en la lengua materna.</p> <p>4. Dominar la información que contenga los elementos que permitan la asociación de ideas.</p>	<p>1. Reconocimiento de funciones oracionales de las palabras de contenido.</p> <p>2. * Reconocimiento de los elementos léxicos frecuentes en los textos.</p> <p>* Reconocimiento de los conceptos en la lengua extranjera semejantes al español y con el mismo significado a partir de los conocimientos de vocabulario en la lengua materna.</p> <p>3. Reconocimiento de los elementos léxico-gramaticales representativos que integren la información</p>

3.2.5 Contenidos del curso

Tomando en cuenta la información relacionada con los contenidos, en la cual establecemos que tanto la selección como la organización de los mismos es fundamental, así como la teoría de la construcción de significados, hemos organizado los contenidos de la siguiente manera:

3.2.5.1 Contenidos de la unidad 1: "Introducción a los textos"

En este apartado se iniciará al alumno en la lectura de familiarización. Se presenta de manera sencilla el concepto de este tipo de lectura, así como su objetivo principal. De igual manera, se ayudará al alumno a iniciarse en el manejo de las estrategias que le permitan identificar los elementos que lo conducirán, en primer término, a la predicción del contenido de un texto tomando como base orientadora la observación de los elementos iconográficos, los cuales están enfocados en la información no verbal tales como las imágenes gráficas (fotografías, láminas, mapas, entre otros), y en los elementos tipográficos, los cuales están relacionados con la información verbal relativa el formato (título, subtítulo, tipografía, etc.).

Posteriormente, la orientación de la lectura se dirige hacia el conocimiento del funcionamiento discursivo de los elementos léxicos (palabras clave de función y

de contenido, nominadores, palabras de acción, descriptores, modificadores de la acción, etc.) dentro de los enunciados de un texto.

3.2.5.2 Contenidos de la unidad 2: “El mínimo comunicativo”

Una vez que el alumno domina de manera aceptable los elementos léxicos presentados en la primera unidad, su aprendizaje se dirige hacia el reconocimiento de los elementos estructurales mínimos en un enunciado que le permitan elaborar una imagen inicial de su contenido para pronosticar el significado de los demás elementos (Acevedo *et. al.*, 2001: 44), y de esta manera obtener con mayor precisión la idea general de un texto. El alumno deberá tener la práctica suficiente de actividades lingüísticas que lo lleven a la extracción de los haces de sentido de los enunciados para que, gradualmente, integre la información de los distintos párrafos que conforman los textos y realice actividades que le permitan resolver ciertas tareas lingüísticas dirigidas a extraer el sentido de la información.

3.2.6 Organización del contenido

3.2.6.1 Organización de estrategias

3.2.6.1.1 Estrategias comprendidas en la unidad 1

Las estrategias que se pretenden desarrollar en el alumno dentro de esta primera unidad de introducción a la lectura, son las siguientes:

1.1 Formular hipótesis acerca del contenido de un texto sobre la base de la observación de elementos tipográficos e iconográficos.

1.2 Identificar las palabras clave de función y de contenido.

1.3 Identificar elementos léxicos tales como: nominadores, calificadores, acciones, modificadores de la acción.

3.2.6.1.2 Estrategias comprendidas en la unidad 2

En la segunda unidad, en la cual el alumno se inicia en el reconocimiento de los elementos estructurales mínimos existentes en un enunciado, las estrategias a desarrollar son:

2.1 Extraer el mínimo comunicativo de los enunciados del texto.

2.2 Localizar los haces de sentido de los párrafos del texto.

2.3 Inferir el contenido de los textos a partir de la identificación e integración de los elementos léxicos y estructurales del enunciado simple.

3.2.6.2 Organización lingüística

3.2.6.2.1 Unidad 1:

1.1 Orientación en los elementos tipográficos e iconográficos

1.2 Identificación de cognados

1.3 Orientación en los elementos léxicos:

1.3.1 Identificación de palabras clave de función y de contenido

1.3.2 Identificación de nominadores

1.3.3 Identificación de palabras de acción

1.3.4 Identificación de descriptores

1.3.5 Identificación de modificadores de la acción

3.2.6.2.2 Unidad 2:

2.1 El mínimo comunicativo

2.2 Posición de las palabras en el enunciado

2.2.1 Posición del realizador

2.2.2 Posición de la acción

2.2.3 Posición del receptor u objeto de la acción

Para alcanzar los objetivos planteados dentro de este programa, se requiere que el profesor realice un cierto número de actividades que reafirmen el conocimiento del alumno, para tal fin, en la siguiente sección presentaremos algunas actividades sugeridas para que el docente utilice dentro del salón de clases con el fin de lograr las metas establecidas. Con el empleo de dichas actividades, el alumno estará en condiciones de desarrollar las estrategias comprendidas en las dos unidades del curso. Es importante tomar en cuenta los ejercicios didácticos, así como los materiales sugeridos para alcanzar los objetivos de aprendizaje y de esta manera, guiar eficientemente el conocimiento del estudiante

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2.7 Actividades docentes empleadas en el proceso de lectura en inglés

La propuesta de las actividades de lectura que presentamos en esta sección tienen como principal objetivo dar a conocer a los profesores los medios a través de los cuales podemos brindarle al alumno las herramientas necesarias que le permitan desarrollar tanto su comprensión de textos como sus estrategias de lectura para que de esta manera dicha habilidad adquiera un nivel de dominio aceptable dentro de las primeras 48 horas de instrucción.

UNIDAD 1: introducción a los textos.

Carga horaria sugerida: 18 horas

En esta unidad el alumno se iniciará en la lectura de familiarización e identificará los elementos que le permitan predecir el contenido del material, tomando como base orientadora la observación de imágenes y tipografía, así como el reconocimiento de algunos elementos léxicos dentro de enunciados simples.

Para iniciar esta sección de actividades, recordemos primeramente, en qué consiste la **lectura de familiarización** (de acuerdo con Acevedo, *op.cit.*, vi,26, y Mendoza, *op.cit.*:27):

Este tipo de lectura es el que nos ayuda a conocer el contenido de un texto en forma global a través de la orientación en la información que nos brindan los

elementos gráficos e iconográficos, así como los léxicos y estructurales que encontramos dentro de un texto.

El objetivo de la lectura de familiarización es obtener la idea general del texto a través de la formulación de hipótesis sobre la posible temática de un texto una vez observados los gráficos, ilustraciones, tipografía, etc.

Para confirmar o refutar las hipótesis planteadas es necesario que el alumno lea de manera rápida el texto para identificar aquellas palabras y/o vocabulario temático que le permita obtener una visión general de la información del material consultado.

¿Cómo realizar la lectura de familiarización? Este tipo de lectura, como su nombre lo indica, nos "familiariza" con el contenido de un texto, y para ello, es importante que realicemos lo siguiente:

- Observar cuidadosamente las ilustraciones que presenta el texto, los tipos de letra (cursivas, negritas), notas de pie de página, logotipos, etc., ya que estos elementos, muchas veces, nos proporcionan las ideas más relevantes de la lectura, facilitando con ello su comprensión.
- Realizar la lectura del título y del subtítulo nos ayudarán a identificar el tema de nuestro texto debido a que ambos – en la mayoría de los casos – son portadores del tema central del texto.

- Una vez identificados los elementos mencionados, es preciso que tomándolos como base, formulemos algunas preguntas y planteemos hipótesis sobre la posible temática de nuestra lectura.
- Finalmente, una vez realizados todos los pasos anteriores, podremos extraer la información del contenido de nuestro material y confirmar o refutar nuestras ideas.

Para la realización de las actividades docentes es importante tomar en cuenta tanto los contenidos como las estrategias a desarrollar dentro de cada objetivo del programa tomando en consideración que esta primera unidad es introductoria y de motivación para que el alumno se inicie en la comprensión de textos. En esta etapa el alumno realiza hipótesis sobre el contenido a partir de lecturas cuyas características sean las siguientes:

- Formatos sugerentes relativos al contenido del texto tales como mapas, dibujos, diagramas, fotos, etc.
- Tipografía variada (cursivas, negritas, tamaño de letra adecuada, entre otras)
- Temas de interés general
- Textos de extensión mediana de composición estructural sencilla

UNIDAD 1. Introducción a los textos.

1.1 Contenidos	Estrategias a desarrollar
Orientación en los elementos tipográficos e iconográficos.	Formular hipótesis acerca del contenido de un texto sobre la base de la observación de elementos tipográficos e iconográficos.

Actividades Docentes

- 1.1.1 Presentar un texto con imágenes relativas al tema y pedir a los alumnos observar cuidadosamente dichos elementos, para que de esta manera empiecen a realizar posibles predicciones sobre el contenido del texto.
- 1.1.2 Revisar el formato: el título, subtítulo y/o las primeras líneas del texto con el fin de ir buscando información a lo largo del mismo que le den las herramientas al alumno para confirmar o refutar sus hipótesis sobre el contenido de la lectura.
- 1.1.3 Reconocer palabras que dentro del texto se encuentran relacionadas con el contenido. Por ejemplo, dentro de un texto relativo a la *musicoterapia*, algunas palabras relacionadas con el tema son: *terapeutas, enfermedades, experiencia musical, beneficios*, etc; para ello, el alumno tendrá que hacer uso de sus conocimientos generales para poder identificar y asociar dichas palabras con el contenido.

Una vez que los estudiantes han expresado sus posibles ideas sobre el contenido de la lectura presentada, a partir de la observación de elementos iconográficos y tipográficos, es necesario que comiencen, como segundo paso, con la identificación del funcionamiento de algunos elementos lingüísticos.

1.2 Contenidos	Estrategias a desarrollar
Identificación de cognados.	Reconocer palabras semejantes en escritura y significado al español.
<p>Actividades Docentes</p> <p>1.2.1 Seleccionar textos que contengan un gran número de cognados.</p> <p>1.2.2 Subrayar las palabras que dentro del texto tengan una estructura semejante al español y relacionarlas con el contenido del texto para que el alumno empiece a ver la correlación existente entre éstas, las imágenes, el título, subtítulo y darle un significado más aproximado a la lectura. NOTA: Es necesario aclarar los falsos cognados en caso de existir dentro del texto trabajado.</p> <p>1.2.3 Una vez que se ha trabajado con los cognados, debe elaborarse un ejercicio a través del cual el alumno pueda relacionar los términos conocidos con el tema de lectura para darle el significado pertinente a la misma.</p>	

1.3 Contenidos	Estrategias a desarrollar
Orientación en los elementos Léxicos	Identificar y localizar las palabras clave de función y de contenido.

Actividades Docentes

- 1.3.1 Dar a conocer al alumno el concepto de palabra clave de función y de contenido para su identificación.

Palabra clave de función: Carecen de un significado amplio o de una imagen y desempeñan una función gramatical. Las palabras de función pueden ser:

CUANTIFICADORES: the, a, an
 PREPOSICIONES: in, out, on, at, under, over, across
 DESCRIPTORES DE POSESIÓN: my, your, his, her, our, their
 CONECTORES: and, but, however, that, because
 AUXILIARES: am, is, are, do, does, did, have, has

Palabra clave de contenido: Tienen un significado propio y una imagen en nuestra mente. Estas palabras pueden ser:

NOMINADORES: { CONCRETOS: books, boys, teacher
 { ABSTRACTOS: Love, air, music
 SUSTITUTOS: I, you, he, she, it, they, one, who, that
 PALABRAS DE ACCIÓN: run, play, sing, study, learn
 DESCRIPTORES: tall, interesting, amazing, funny
 MODIFICADORES: quickly, well, angrily, sadly, kindly
 DEMOSTRATIVOS: this, that, these, those
 PALABRAS INTERROGATIVAS: who, what, where, when

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una vez identificados los dos tipos de palabras clave, darle al alumno una actividad de reconocimiento en la cual pueda ejercitar el uso de ambos conceptos. La localización de palabras de contenido debe ser realizada en actividades separadas dirigidas a cada tipo de palabras con el fin de que el alumno identifique los distintos elementos léxicos y reconozca la función que éstos desempeñan dentro de la oración.

Para la identificación de las palabras de contenido, los textos deben ser de extensión mediana para que distintos párrafos sean útiles en la presentación de cada elemento léxico.

1.3.2 Identificación de *nominadores*.

1.3.2.1 Dar al alumno el concepto de dicho término: *Los nominadores son aquellos elementos que dentro de un enunciado nos indican a la persona, objeto, hecho o idea de la que se está hablando: son los que realizan o reciben una acción.*

1.3.2.2 Elegir una oración simple del texto que será utilizado para la presentación de los elementos léxicos, la cual servirá como ejemplo para indicar los nominadores contenidos en ella.

1.3.2.3 Indicar que los nominadores tienen una forma singular y una plural y mostrar la manera en que una palabra cambia de una forma a otra, así como también dar ejemplos de aquellos nominadores cuya forma plural es irregular.

1.3.2.4 Seleccionar algunas palabras del texto para que el alumno realice un ejercicio en el cual indique la forma plural de dichas palabras.

1.3.2.5 Hacer un listado de palabras (distintas a las anteriores) y pedirle al alumno que reconozca la forma en que se encuentran cada una de ellas e indicarlo.

1.3.3 Identificación de *palabras de acción*.

1.3.3.1 Proporcionar el concepto de *palabras de acción* al alumno: *Indican y describen el estado de los elementos Pueden ser conjugados a partir de su forma base.*

1.3.3.2 Elegir de la lectura algunas oraciones cuyas palabras de acción sean representativas del texto e indicar la forma que toman al ser conjugadas dependiendo de la persona que realiza la acción y del tiempo en que ésta se lleva a cabo. Se recomienda elegir oraciones con tiempos verbales distintos, pero de estructura simple, para explicarle al alumno las variantes con las que se puede enfrentar en la lectura de textos. Por ejemplo:

- *Music therapy is a health care profession.*
- *The music therapist assists the person in the musical experience.*
- *Music therapy began in the late 1940's.*

1.3.3.3 Indicar la forma base de las palabras de acción presentadas como ejemplo:

* is >> be
* assists >> assist
* began >> begin

- NOTA: Es importante proveer al alumno con una lista de verbos que pueda utilizar para identificar la forma en que las palabras de acción toman al ser conjugadas, y de esta manera facilitarle la búsqueda de su forma base.

1.3.3.4 Elegir algunos enunciados de la sección del texto con la que se esté trabajando para que el alumno reconozca las palabras de acción de los mismos y posteriormente indique su forma base con ayuda de la lista de verbos proporcionada.

1.3.4 Identificación de los descriptores.

1.3.4.1 Proporcionar el concepto de descriptores: *Son aquellas palabras que determinan y/o precisan a los nominadores.*

Por ejemplo Music therapy

Music es el descriptor que nos precisa al nominador therapy.

1.3.4.2 Buscar a lo largo del texto oraciones que contengan descriptores para presentarlos como ejemplos al alumno.

1.3.4.3 Explicar la inversión adjetivo-sustantivo en inglés y su equivalente en español.

- 1.3.4.4 Escribir en el pizarrón algunos descriptores y pedirle al alumno que localice e identifique al nominador que dicha palabra está modificando. Por ejemplo:

Music therapists
 Psychiatric _____
 General _____
 Educational _____

"Music therapists are employed in many different types of facilities and institutional settings, including psychiatric facilities, general hospitals, educational settings, nursing homes, other long-term care facilities, and schools for the developmentally-disabled". (taken from the article "About the music therapy profession" <http://plato.ess.ntech.edu/music/therapy/about-mt.html>)

1.3.5 Identificación de modificadores.

- 1.3.5.1 Descripción del término: *Los modificadores son aquellas palabras que dentro de la oración precisan el modo, la cantidad, el lugar y el tiempo en que se realizan las acciones.*
- 1.3.5.2 Seleccionar y mostrar algunos ejemplos que indiquen la forma en que éstos describen a la acción. Por ejemplo:
*The music therapist **constantly** explores new ways to reach people through music.*
Constantly nos indica la manera en que el terapeuta realiza la acción: *constantemente*.
- 1.3.5.3 Darle al alumno ejemplos tomados del texto para que localice e identifique los modificadores contenidos en cada oración. Posteriormente pedirle que busque su significado para precisar la acción.

UNIDAD 2: El mínimo comunicativo	Carga horaria sugerida: 10 horas
---	----------------------------------

En esta unidad el alumno identificará y reconocerá los elementos que comprenden el mínimo comunicativo para extraer de enunciados simples la imagen inicial del contenido de los mismos y pronosticar, a partir de ellos, el significado de los elementos que lo acompañan.

El *mínimo comunicativo* comprende la parte del enunciado que nos da la imagen inicial de su contenido; a partir de ésta, podemos formular una hipótesis acertada sobre los posibles significados de los demás elementos que la conforman (Mendoza, 2001: 85).

El mínimo comunicativo está constituido por un *realizador* (nominador), una *acción*, y un *objeto* (o receptor)

- El *realizador* nos indica de lo que se habla en un enunciado: el cerebro, las células, las hormonas, etc.
- La *acción* nos habla de la actividad realizada por el nominador: El hipotálamo regula los ciclos corporales.
- El *objeto* o receptor es la persona u objeto que recibe la acción del realizador: El estudio refleja su gran habilidad en tareas comunicativas.

2.1 Contenidos	Estrategias a desarrollar
El mínimo comunicativo	Extraer el mínimo comunicativo de enunciados simples.

Actividades Docentes

- 2.1.1 Explicar al alumno el concepto del mínimo comunicativo, sus componentes y su función.
- 2.1.2 Buscar un texto en español con oraciones sencillas que le permitan al alumno identificar el mínimo comunicativo.
- 2.1.3 Darle al alumno un ejercicio de observación en el cual identifique, primeramente, la manera en que el MC funciona en su lengua materna para que de esta forma extrapole dicho conocimiento a la lengua extranjera.
- 2.1.4 Realizar ejercicios para la localización del MC, e identificación de sus elementos.
- 2.1.5 Presentar un texto en inglés para identificar los componentes del MC.
- Realizar ejercicio de observación, ya que en inglés el orden de los elementos es distinto al español.
 - Dar un párrafo con los MC marcados para que el alumno vea su funcionamiento. Puede mostrarse una tabla como la siguiente:

<p>Oración</p> <p>Women are better at communicative skills</p>	<p>¿De quién se habla?</p> <p>De las mujeres</p>	<p>¿Qué se dice de ellas?</p> <p>Que son mejores en las actividades comunicativas</p>	<p>MC</p> <p>Women are</p>
---	---	--	---------------------------------------

<p>2.2 Contenidos</p>	<p>Estrategias a desarrollar</p>
<p>Posición de las palabras en el enunciado</p>	<p>Identificar la función de los elementos que conforman el MC.</p>

Actividades Docentes

2.2.1 Elegir enunciados del texto que se utilizará para trabajar el MC y darle al alumno un ejercicio en el cual identifique los nominadores y las acciones de cada oración.

Ex.

*Medical **scientists** recently **monitored** brain activity*

Nominador

Acción

2.2.2 Realizar una práctica individual de lectura: darle al alumno un Segundo fragmento para que identifique y subraye los MC observados en el párrafo. Realizar una tabla como la siguiente:

<p>Oración</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Mínimo Comunicativo</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

2.3 Contenidos	Estrategias a desarrollar
Posición de las palabras en el enunciado.	Localizar los haces de sentido de los párrafos de un texto.
<p>Actividades Docentes</p> <p>En esta etapa del proceso, el alumno debe estar en condiciones de identificar las combinaciones de palabras dentro de la oración simple, por lo tanto, en el manejo del mínimo comunicativo puede ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un ejercicio de opción múltiple y completar un mínimo comunicativo de acuerdo con la información presentada en el texto. Para ello el profesor debe: <p>2.3.1 Elegir dos o tres párrafos breves del texto</p> <p>2.3.2 Extraer el MC de cada oración</p> <p>2.3.3 Colocar los MC en una columna y sus complementos en otra para que el alumno los relacione e identifique los haces de sentido de las oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez que el alumno ha localizado los haces de sentido de los párrafos del texto es preciso que: <p>2.3.4 Realice la lectura del texto completo para integrar la información obtenida e inferir el contenido de manera más precisa.</p> <p>2.3.5 El profesor elabore algunas preguntas sencillas sobre el contenido del texto. Éstas deben llevar implícita la siguiente información para verificar la comprensión del mismo: ¿de quién se habla en el texto?, ¿qué se dice de él?, ¿qué elementos te llevaron a esa conclusión?</p>	

2.3.6 Consolidación: Presentar al alumno un texto diferente al trabajado en clase para que haga ejercicios similares a los realizados con ayuda del profesor.

2.3.7 La lectura de consolidación puede ser acompañada de lectura en voz alta, realizada por el profesor primero, para que el alumno identifique la entonación, pausas, y acentuación del texto. Es necesario que el alumno, además de escuchar, repita para que de este modo se le facilite la comprensión del mismo.

2.3.8 Para la realización de la lectura de consolidación el alumno debe:

- observar imágenes, láminas, etc., para identificar el posible contenido del texto.
- Observar la tipografía.
- Realizar preguntas pretextuales relacionadas con el tema.
- Leer el texto y realizar ejercicios individuales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este apartado es preciso hacer al docente participe de la importancia de estructurar y organizar las actividades de tal manera que éstas le permitan al alumno, de acuerdo con el paradigma de la construcción, organizar su aprendizaje. Para alcanzar dicho objetivo presentamos algunas sugerencias.

- Presentarle al alumno un modelo de funcionamiento del tema a enseñar con el fin de conducirlo a la solución de problemas.
- Presentar los contenidos dentro de un contexto específico para que de esta manera el alumno pueda hacer uso de sus conocimientos previos y de los contenidos estudiados con anterioridad, recicle información, realice un aprendizaje significativo e incorpore la nueva información a su esquema de conocimientos.
- Realizar la lectura de un texto en tres etapas (de acuerdo con Díaz Hernández, 1988; Barnett, 1988; Solé, 1988):

Etapas de prelectura: En esta etapa el profesor debe introducir al alumno al texto motivándolo a penetrar en su contenido temático, así como plantear un problema que motive al alumno a realizar la lectura del texto. Esta etapa es esencial ya que de ella depende un resultado favorable.

Etapas de lectura: En esta etapa es cuando el alumno trabaja directamente con el texto y hace uso de las estrategias enseñadas para decodificarlo. Una vez que el proceso se desarrolla de manera adecuada, el alumno podrá visualizar la realización de los objetivos

planteados, así como también el desarrollo de sus estrategias de lectura.

Etapas de poslectura: En esta etapa tanto el alumno como el docente verifican si el proceso de enseñanza-aprendizaje fue satisfactorio, ya que en ella se evalúa la comprensión del alumno y la aplicación de estrategias para la solución de un problema.

- Seleccionar textos cuya composición estructural sea sencilla, de longitud corta, de interés para el alumno y cuyo contenido sea significativo y trascendente. Los textos además, de acuerdo con el nivel del alumno, deben contener tanto elementos iconográficos como tipográficos, así como cognados y enunciados simples que le permitan penetrar de manera más sencilla en el contenido del texto.

Como se puede observar, la carga horaria sugerida para la primera unidad es de 18 horas, y para la segunda unidad son únicamente 10 horas, ya que en ésta última, el alumno tiene que integrar la información vista en la primera unidad, y de esta manera, estructurar su aprendizaje. El profesor puede distribuir las horas de acuerdo con la complejidad del tema y con la longitud de sus textos presentados; sin embargo, es importante respetar, en lo posible, los tiempos establecidos, ya que el tiempo restante del curso (12 horas), se distribuirá de la siguiente manera:

- Dos horas para la consolidación del contenido de cada unidad al final de cada una de éstas (total 4 horas).
- Dos horas para la evaluación al final de cada unidad (2 horas cada una). Recordemos que la evaluación es necesaria para asegurarse de que la acción pedagógica se realizó adecuadamente.
- Dos horas para la revisión de cada examen (Total 4 horas), ya que en este punto es importante que tanto el alumno como el maestro verifiquen aquellos aspectos en los cuales se presentaron problemas para corregirlos inmediatamente.

Con respecto a estos dos últimos aspectos mencionados, abordaremos , por último, al cuarto componente curricular: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

De acuerdo con Mendoza (1995:54), la evaluación es un proceso sistemático que permite un análisis crítico de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de realizar los ajustes necesarios y mejorar el desarrollo de todos los factores que intervienen en dicho proceso, así como brindar al estudiante información acerca de los avances logrados y las dificultades que debe vencer, por ello está vinculada con el logro de los objetivos propuestos. La evaluación comprende cinco funciones básicas:

- 1) Determina el nivel de desarrollo intelectual inicial del alumno.
- 2) Retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporciona información sobre su funcionamiento.

- 3) Motiva.
- 4) Refuerza los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje.
- 5) Registra y comprueba la actividad educativa.

La evaluación de nuestro curso comprenderá tres modalidades:

- a) **Evaluación diagnóstica:** Se sugiere realizar una evaluación al principio del curso a través del empleo de un texto en español que nos permita valorar al alumno en el momento de su ingreso con respecto a sus capacidades de procesamiento en la lengua materna y detectar el grado de desarrollo de sus habilidades y estrategias de lectura para prever la posibilidad de transferencia a la lengua extranjera.
- b) **Evaluación continua:** Este tipo de evaluación se realiza a lo largo del curso, por lo que se recomienda aplicar ejercicios en los cuales el alumno muestre el grado de desarrollo de sus conocimientos y de sus habilidades lingüísticas y estratégicas.
- c) **Evaluación sumativa:** Se aplicará al final de cada unidad para comprobar el nivel de conocimientos y habilidades que el alumno ha alcanzado a lo largo de cierto periodo de tiempo, así como su nivel académico actual, en comparación con su nivel de entrada al principio del curso.

3.2.8 Conclusiones del capítulo

En este último capítulo de nuestra investigación hemos incluido dos secciones. En la primera presentamos los fundamentos teóricos específicos que nos sirvieron de base para la realización de nuestro trabajo. En la segunda, desarrollamos la propuesta de objetivos y contenidos para un curso-taller extracurricular de lectura en inglés en la etapa inicial del aprendizaje.

Con respecto al marco teórico, explicamos de manera más específica el concepto de diseño curricular, basado principalmente en el modelo elegido (de César Coll), y abordamos de manera más completa los conceptos de objetivos y de contenidos, así como la forma de organizarlos, jerarquizarlos, y finalmente evaluarlos.

Los objetivos realizados para nuestra propuesta se diseñaron a partir de la necesidad de iniciar a los alumnos en la comprensión de textos, por lo tanto, considerando la poca o nula experiencia que poseen sobre esta actividad discursiva, fue preciso enfocar nuestro curso en un tipo de lectura que nos permitiera introducir al alumno en dicha actividad, por lo que los objetivos se elaboraron partiendo de los parámetros establecidos para desarrollar una lectura de familiarización.

Asimismo, propusimos una nueva modalidad de diseño de objetivos: desarrollarlos en términos de sistemas de habilidades y sistema de conocimientos, cada uno con sus respectivos indicadores objetivos para que de este modo, el docente pueda evaluar, en conductas observables, el desarrollo tanto cognitivo como estratégico del estudiante.

En este sentido, los contenidos del curso se organizaron de tal manera que el conocimiento nuevo implique el uso o el reciclaje de uno previo para que de este modo,

el alumno pueda hacer uso de sus conocimientos anteriores e integrarlos en su nuevo conjunto de experiencias de aprendizaje.

También presentamos una serie de actividades docentes sugeridas para el logro de los objetivos del curso. Cada actividad está diseñada en función de la estrategia a desarrollar, así como el contenido que presupone. Esta propuesta está diseñada en torno al objetivo general de la teoría de aprendizaje elegida: el constructivismo, el cual se enfoca, como su nombre lo indica, en la construcción de significados. De esta manera, nuestra propuesta contiene objetivos y contenidos que le permitirán a los alumnos que se encuentran en la etapa inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura en inglés:

- Formular hipótesis acerca del posible contenido de un texto.
- Identificar y localizar palabras clave de función y de contenido.
- Extraer el mínimo comunicativo de los enunciados de un texto.
- Localizar los haces de sentido de los párrafos de un texto.
- Inferir el contenido de los textos a partir de la integración de los elementos léxicos y estructurales del enunciado.

Conclusiones Generales

Para la elaboración de este último apartado de nuestra investigación nos daremos a la tarea de dividir las conclusiones generales en dos secciones, mismas a las que llegamos toda vez que el objetivo central de nuestro trabajo ha sido alcanzado: en el primer apartado abordaremos las conclusiones generales de contenido de los capítulos I y II respectivamente, y en segunda instancia, reportaremos las conclusiones propias de nuestra propuesta.

La realización del presente trabajo tuvo como objetivo *el desarrollo de los contenidos para un curso-taller extracurricular de lectura en inglés para los alumnos del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, el cual se pudo lograr gracias al cumplimiento de los objetivos específicos, mismos que fueron desarrollados a lo largo de los tres capítulos de nuestro proyecto:*

1. Definir la lectura como tipo de actividad discursiva.
2. Identificar las diferentes estrategias de bajo y alto nivel utilizadas en la comprensión de un texto escrito.
3. Definir los objetivos de la etapa inicial del curso.
4. Seleccionar los contenidos lingüísticos y estratégicos del curso-taller de acuerdo con los objetivos correspondientes al programa.
5. Organizar los contenidos.

6. Establecer los criterios de selección de textos para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura en inglés.
7. Proponer actividades docentes estratégicas aplicables a cada texto, dependiendo del objetivo de la lectura, el tipo de texto, y la estructuración lingüística del mismo.

De la misma manera, para llevar a cabo el diseño de nuestra propuesta, la metodología utilizada nos permitió realizar una revisión bibliográfica que nos ayudó a concretar nuestros objetivos específicos.

En el capítulo I hicimos una reseña histórica del Instituto Politécnico Nacional y de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas desde su creación hasta la fecha. También hablamos sobre el Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas en relación con la enseñanza de lectura en inglés. A este respecto comentamos que la necesidad de crear un programa dirigido a la enseñanza de esta actividad discursiva (AD), surge debido a que de acuerdo con la dosificación del programa, se deben cubrir 6 unidades en cada módulo, y debido al contenido gramatical de cada uno, muchas veces el profesor se ve obligado a omitir las lecturas correspondientes y darle prioridad a los tres tipos de actividad discursiva restantes (producción oral, comprensión auditiva y producción escrita), dejando el uso del material de lectura en un segundo plano, lo que provoca que el alumno no desarrolle sus estrategias para alcanzar una buena competencia lingüística en ese tipo de AD.

Asimismo, comentamos la necesidad de darle a la lectura la importancia adecuada para que el alumno aprenda a recrear pensamientos a partir de una idea y a hacer una serie de conclusiones y conjeturas de la lengua a través de un proceso de recepción, el cual, si está bien orientado, dará como resultado la comprensión de la misma.

En el capítulo II establecimos las bases teóricas para la realización de nuestro proyecto. Abordamos los temas que justificaron nuestros objetivos tales como la definición de la lectura como tipo de actividad discursiva, los modelos de lectura ascendentes, descendentes e interactivos; analizamos los mecanismos psicofisiológicos que el alumno desarrolla a medida que el docente le brinda una variedad de material significativo para que pueda hacer uso de sus estrategias de lectura, así como de sus habilidades cognitivas; de este modo no únicamente realiza una transposición del posible significado, sino que también construye una representación cercana al mismo. Al basar nuestro trabajo en la teoría constructivista, le damos al alumno la oportunidad de interactuar de manera directa con los materiales de enseñanza y a ser responsable de su propio aprendizaje, el cual será el producto de su construcción mental.

Con respecto a los modelos de lectura mencionamos que existen tres tipos: los ascendentes, los cuales resaltan la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto. Los modelos ascendentes correspondientes son los propuestos por Gough, La Berge y Samuels, y Coady. Por su parte, los modelos descendentes están basados principalmente en los procesos mentales

que el lector realiza para decodificar un texto. Los partidarios de estos modelos son Goodman y Smith. Los modelos interactivos establecen que la comprensión de un texto se produce cuando la información se relaciona con el conocimiento previo del lector y con sus habilidades para manejar el contenido lingüístico del mismo, es decir, que tanto los procesos ascendentes como los descendentes están en constante interacción. Los modelos más representativos son los de Rumelhart, Stanovich, Kintsch y Van Dijk.

En este capítulo analizamos las estrategias de bajo nivel, o nivel operativo, las cuales de acuerdo con García, le permiten al alumno distinguir los elementos lingüísticos tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera para realizar analogías y comprender un texto; por su parte, las estrategias de alto nivel, implican un mayor grado de desarrollo cognitivo por parte del lector para poder emplearlas, ya que en ellas éste debe además de conocer el sistema operativo de la lengua, relacionarlo con sus procesamientos mentales para que su aprendizaje sea significativo.

Con respecto a los tipos de lectura, mencionamos que de acuerdo con el objetivo de cada lector se distinguen cuatro: lectura de familiarización, cuyo propósito es obtener la información de un texto de forma general; la lectura de estudio nos permite explorar un tema con mayor profundidad para extraer conceptos principales y establecer relaciones entre los hechos del texto; con la lectura de búsqueda, únicamente localizamos aquella información necesaria para cumplir un objetivo; finalmente, la lectura de ojeada nos ayuda a obtener la

información necesaria del texto únicamente a través de la lectura de ciertos componentes para determinar su contenido.

Finalmente, en este capítulo también abordamos los distintos modelos de diseño curricular tanto de corte tradicional como los de Barriga, Pansza, Arnaz, entre otros, y los de corte constructivista como el de Coll, modelo sobre el cual basamos nuestra propuesta ya que éste nos brindó una visión constructivista sobre los aspectos que debemos considerar en la elaboración de un currículo, así como las definiciones y concepciones de objetivos y contenidos. El modelo de Coll comprende cuatro componentes: ¿qué enseñar?, el cual comprende los objetivos y los contenidos; ¿cuándo enseñar?, nos indica la forma de ordenar y secuenciar los contenidos; ¿cómo enseñar? se refiere a la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje; y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? nos dice que la evaluación ayuda al docente a asegurarse de que la acción pedagógica funciona correctamente. Tomamos en cuenta los cuatro componentes del diseño curricular dentro de nuestra propuesta, sin embargo, debido al carácter de nuestro proyecto, observamos que tanto el primer como el segundo elementos se complementan, lo que nos permitió concretar nuestros propósitos.

Finalmente, a lo largo de nuestro trabajo, llegamos a las siguientes propuestas concretas que llevan al cumplimiento del objetivo planteado para esta investigación:

Desarrollamos una propuesta de objetivos y contenidos para los alumnos de nivel básico del Programa de Enseñanza Interactiva de Idiomas de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional en la etapa inicial del aprendizaje con el propósito de iniciar a los alumnos en la comprensión de textos en inglés para que desarrollen sus estrategias de lectura a través de actividades que los ayuden a desarrollar sus procesos cognitivos e internalizar su aprendizaje, así como a comprender el funcionamiento discursivo, no descriptivo del código lingüístico.

Asimismo, elaboramos tanto los objetivos generales como específicos en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos, cada uno de ellos con su indicador objetivo para que de esta manera el profesor evalúe el aprendizaje a través de conductas observables y no por medio de objetivos conductuales. Ambos sistemas le brindan al docente los parámetros que indican las acciones que el alumno debe realizar al final de cada etapa del proceso de lectura (sistema de habilidades), así como los conocimientos que debe alcanzar y el dominio que debe poseer del significado y funcionamiento del código lingüístico (sistema de conocimientos). Tanto las acciones como los conocimientos del alumno pueden ser medidos a través de los indicadores objetivos, los cuales muestran las actividades concretas que el alumno debe estar en condiciones de realizar en las distintas etapas del proceso de lectura.

Por su parte, las actividades docentes sugeridas le facilitarán al profesor la presentación de los contenidos del programa, ya que éstas indican las estrategias a desarrollar, así como la manera en que deben introducirse al alumno los nuevos conceptos a través de tres etapas: prelectura, lectura y poslectura. Es importante que el profesor tome en cuenta las tres fases para consolidar el aprendizaje de manera más eficaz y de este modo, permitirle al alumno poner en práctica las estrategias previamente aprendidas de tal manera que sea capaz de enfrentarse a situaciones más complejas, de resolver ciertas tareas lingüísticas y encontrar soluciones a diferentes problemáticas conforme su conocimiento operacional del código en funcionamiento avanza progresivamente.

Esta propuesta puede tener limitaciones como por ejemplo, el tiempo contemplado para la presentación de cada contenido, así como el dedicado a la evaluación y a la revisión de exámenes ya que aún no ha sido puesto en práctica, sin embargo, una vez que se aplique, se podrán llevar a cabo las modificaciones pertinentes.

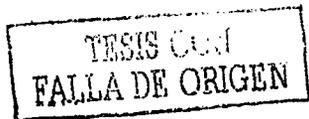
Por último queremos establecer que los objetivos planteados al principio de nuestro proyecto han sido satisfactoriamente cubiertos y que las dificultades con las que nos enfrentamos al momento de su elaboración fueron mínimas.

Con la realización de esta investigación esperamos contribuir al mejoramiento del nivel académico de los estudiantes en su aprendizaje de lectura en inglés, así como a motivar a los docentes para crear nuevos métodos de enseñanza, concientizarlos sobre la importancia de esta actividad discursiva, fomentar el

deseo de elaborar proyectos similares para diferentes instituciones y niveles de enseñanza, así como ser parte del surgimiento de nuevos proyectos de diseño de currículo.

Bibliografía

- Arnaz, J. (1981). *La Planeación Curricular*. México, Trillas.
- Ausubel, D. *Teoría del Aprendizaje Significativo en Pozo* (ed) *Teorías Cognoscitiva del Aprendizaje 1987*. Madrid: Morata.
- Acevedo, R. *et. al*. Manual de Lectura en Inglés. Nivel 1. Edición Piloto 2001. Naucalpan, México: UNAM CEI Campus Acatlán.
- Barba, M. (1997). *Propuesta de Nuevos Objetivos para el Curso de Lectura en Lengua Inglesa Nivel I del Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeras de la ENEP Acatlán*. Tesis de Licenciatura UNAM-ENEP Acatlán Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Barba, M. (2001). Antología Seminario una Nueva Metodología en la Enseñanza de la Lectura en Inglés como Lengua Extranjera. Módulo II. Estrategias de Bajo Nivel. UNAM ENEP Acatlán.
- Barnett, M. (1989). *More than Meets the Eye*. New Jersey. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Carrel, P. L. *et al*. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva . Psicología Cognitiva y Educativa*. Argentina: Aique.
- Coady, (1979). *A Psycholinguistic Model of the ESL Reader*, en Mackay, R. (ED). *Reading in a Second Language*, PP. 5-12. Rowley, MA: Newbury House Publishers.



- Coll, C. (1991) *Psicología y Currículum. Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Currículum Escolar*. México: Paidós.
- Coll, C. (1994). *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir? Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Pp. 26. UPN.
- Díaz-Barriga F. et. al. (1981) *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. et. al. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc. Graw Hill.
- Eskey, P. (1989). *Holding in the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers*, en Carrel, P. et. al *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 93-99.
- García, R. & Barba, M. (2001). *Manual de Lectura en Inglés Nivel 2. Edición Piloto 2001*. Naucalpan, México: UNAM CEI Campus Acatlán.
- Grellet, Françoise (1981). *Developing Reading Skills. Language Textbooks for foreigners*. London: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1968). *Psycholinguistics and the Teaching of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, K. (1988). *The Reading Process*, en Carrel, P et.al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University press. pp.11-21
- Gough, P. *One Second of Reading* en J.F. Kavanagh y Mattingly (eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge. Massachussets: MTI Press. 1972.
- La Berge, D. & Samuels (1974). *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. Cognitive Psychology*. pp. 293-323.
- Lado, R (1964). *Language Teaching. A Scientific approach*. New York: Mc. Graw Hill.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Lightbrown, P. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lomas, C. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, J. (2000). El desarrollo de Habilidades de Identificación de Ideas Principales y Secundarias durante la Lectura de Estudio de Textos Expositivos en la Lengua Inglesa (sobre la Base del Programa del III Nivel DEL Curso de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Tesis de Licenciatura UNAM-ENEP Acatlán. Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor Libros.
- Luria, A. (1991). *Lenguaje y Pensamiento*. México: Ediciones Roca.
- Martínez, M. (2000). 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 Actualizado. Tesis de Licenciatura UNAM-ENEP Acatlán. Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- McLaughlin (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mendoza, F. (1995). Propuesta de Programa Interdepartamental de los Cursos de Lectura en Lengua Extranjera para el CIE de la ENEP Acatlán. Documento inédito.
- Mendoza, F. (2001) *Reflexiones sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera*. México: UNAM-ENEP Acatlán.
- Nutall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Panza, M (1986). *Pedagogía y Currículo*. México: Gernica.

TESIS CON
BARRA DE ORIGEN

- Piaget, J. (2001) en Teoría y Práctica en la Implementación del "Constructivismo" en República Dominicana. <http://www.monografias.com/trabajos5/constructuc.shtml>
- Pozo, C (1987). *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Richards, J. (1997). *New Interchange I. English for international communication. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudell, R. (1965). *The Effects of Oral and Written Patterns of Structure on Reading Comprehension. The Reading Teacher*. pp. 270-275.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward an Interactive Model of Reading in Attention and Performance, Vol. VI*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Samuels, S. & Kamil, M. (1984). *Models of the Reading Process, en Handbook of Reading Research*. London: Longman.
- S.E.P. (1997). *Antología. "El Aprendizaje en la Educación Secundaria"*. S.E.I.E.M.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Spiro, R. (1989). *Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall*, en Spiro, R. et al. *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale, New Jersey: Prentice Hall.
- Stanovich, K. (1980). *Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency en Reading Research Quarterly*, 16, 1980. Pp. 32-71.
- Swafter, J. et al. (1991). *Reading for Meaning: an Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel Educación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Talizina, N. (1994). *La teoría de la Actividad de Estudio como Base de la Didáctica en la Educación Superior*. México: UAM Unidad Xochimilco.
- Trujillo, M. (2000). El Papel de la Coherencia en la Comprensión de Textos en el Nivel II de la Materia de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Licenciatura UNAM-ENEP Acatlán. Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Tyler, R. (1970). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Vieiro, P. et. al (1997). *Procesos de Adquisición y Producción de la lectoescritura*. España: Visor Libros
- Vygotski, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallace, C. (1993). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades Básicas para la Docencia*. México: Patria.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN