



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN



PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS
ESTRATEGICOS Y LINGUISTICOS PARA LA ETAPA
INICIAL DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLES
EN EL PRIMER GRADO DE SECUNDARIAS GENERALES
DE LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO BASICO DE LA SEP.

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
NORMA SANCHEZ MONDRAGON

ASESOR: DR. FELIX MENDOZA MARTINEZ



TESIS CON
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 haberme permitido cumplir uno de mis objetivos.

A la UNAM por su apoyo a mi formación profesional.

A mi asesor, Dr. Félix Mendoza Martínez, por compartirme sus conocimientos, dentro y fuera del Seminario, al guiarme en el desarrollo de este trabajo, sobretodo, por su calidad humana. Muchas gracias.

A las profesoras que impartieron también el Seminario, Mtra. Raquel Guadalupe García-Jurado V., Lic. Ma. de los Ángeles Barba Camacho, Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón y Lic. Consuelo Santamaría, primeramente, por su gran calidad humana en todo momento, y, por haber compartido con sus alumnos sus invaluable conocimientos, experiencias y materiales.

A la Lic. Ma. del Rosario Hernández Coló, Lic. Gabriela Huerta V. y Lic. Diana Chavarría por todas las facilidades prestadas para el logro de este trabajo.

A las familias Castro López y Elizondo Castro por su apoyo incondicional en tiempos difíciles. Muchas gracias.

Al Lic. Raúl Zavala Cortés por su apoyo y comprensión durante el desarrollo del presente material. Gracias por sus atenciones en todo momento.

A toda mi familia por su paciencia, tolerancia, amor y cariño, al igual que a su apoyo moral, económico e incondicional a lo largo de mi formación profesional:

Mis padres: Hilario Sánchez Manzanares y María Mondragón Mondragón.

Mi hijo: Christopher Heriberto Ortiz Sánchez.

Mis hermanos: Francisco, Marco Antonio e Hilario Sánchez Mondragón.

Mis cuñadas: Coco, Perla y Anita -quien tuvo la gentileza de capturar todo el trabajo. Muchas gracias.

Mis sobrinos: Toñito, Danny, Alex y Bebé.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A todos mis compañeros del Seminario, Betty, Alex, Martha, Sofi, Sarita, Laura, Luisa, Mónica y Juanita, pero muy en especial a: Zarahi Aguilar Márquez (Zarhi), Fernando Téllez Bizuet (Fer), Sonia Castro López (Sony), Álvaro Aguilar Frías (Alvariux) y Salvador Martínez Correa (Güero) por compartir conmigo sus anhelos, tiempos, materiales, conocimientos y experiencias.

A mis amigos incondicionales, Dulce Ma. Adriana Campos Paniagua y Manuel Ramírez Arvizu, porque siempre están cuando los necesito, y, este trabajo no fue la excepción.

A todas aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron en la realización de este material, entre otros: Prof. Jorge Reyes Ambríz, Prof. Fausto Barrón Sánchez, Profr. Marco Antonio Córdova, Profra. Vicky Hernández, Profra. Graciela Mendoza Becerril, Profra. Graciela F. Cisneros, Mtro. Ricardo Romero Monroy, así como a todos los investigadores y teóricos, ya referidos en la bibliografía.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DEDICATORIA

A mi hijo:

Christopher Heriberto Ortiz Sánchez

**Gracias por todo el tiempo que te pertenecía y que te robe
para poder llevar a cabo
una de mis metas.**

Te amo Christ.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Í N D I C E

	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE SECUNDARIAS GENERALES PERTENECIENTES AL NIVEL MEDIO BÁSICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	
1. ANTECEDENTES	
1.1 Antecedentes del nivel medio básico de la SEP	4
1.2 Antecedentes de los programas de Secundarias Generales de la SEP	7
1.2.1 Antecedentes de los cursos de inglés en Secundarias Generales de la SEP	9
1.2.2 Antecedentes de la lectura en inglés en Secundarias Generales de la SEP	14
1.3 Planteamiento del problema	17
1.4 Propuesta	18
1.5 Objetivo general	19
1.6 Objetivos específicos	19
1.7 Resultados esperados	20
1.8 Conclusiones del capítulo	21
CAPITULO II. DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN INGLÉS DESDE UN PUNTO DE VISTA ESTRATÉGICO-CONSTRUCTIVO	
2. FUNDAMENTACIÓN	22
2.1 Modelos de lectura y estrategias propias de cada uno	23
2.1.1 Modelos ascendentes (<i>bottom up</i>)	25
2.1.2 Modelos descendentes (<i>top down</i>)	27
2.1.3 Modelos interactivos	28
2.2 Tipos de lectura	31
2.2.1 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva	32
2.2.2 Lectura selectiva	35
2.2.3 Lectura de familiarización	36

TRIS CON
FALLA DE CIRCUN

2.2.4	Lectura de búsqueda	39
2.2.5	Lectura detallada o de estudio	39
2.3	Estrategias de lectura	40
2.3.1	Estrategias de bajo nivel	40
2.3.2	Estrategias de alto nivel	43
2.4	Teorías cognitivas del aprendizaje	44
2.4.1	La lectura desde un punto de vista constructivista	50
2.5	Modelos de diseño curricular	52
2.5.1	Modelos clásicos de diseño curricular	52
2.5.2	Modelo constructivista de diseño curricular	55
2.6	Conclusiones del capítulo	58
CAPÍTULO III. PROPUESTA DE DISEÑO DE UNA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS ESTRATÉGICOS Y LINGÜÍSTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLÉS EN SECUNDARIAS GENERALES DE LA SEP		
3.	PROPUESTA	60
3.1	Marco teórico específico	61
3.1.1	Modelo y concepto de lectura en la propuesta	61
3.1.2	Lectura de familiarización	63
3.1.3	La construcción del conocimiento como teoría del aprendizaje	67
3.1.4	Diseño curricular	70
3.2	Propuesta de secuenciación de contenidos	77
3.2.1	Destinatarios	78
3.2.2	Normatividad institucional	79
3.2.3	Perfil del alumno como objetivo general	81
3.2.4	Objetivos estratégicos	82
3.2.5	Gufa didáctica	89
3.3	Conclusiones del capítulo	97
CONCLUSIONES GENERALES		100
BIBLIOGRAFÍA		105

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

I N T R O D U C C I Ó N

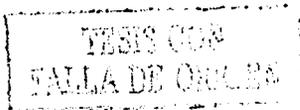
Una de las principales funciones y metas de todo profesionista egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, es la de proponer soluciones prácticas y reales a problemas específicos de su entorno social, relacionadas con su formación académica y/o especialidad pertinente.

En lo particular, los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés tienen dentro de sus encomiendas profesionales el detectar problemas relacionados con la lingüística aplicada, así como plantear, bajo fundamentos teóricos actuales y pertinentes, posibles soluciones a éstos.

La presente investigación cumple precisamente con ese encargo, es decir, detecta y delimita un problema específico relacionado con la lingüística aplicada, perteneciente al área específica de diseño curricular, para finalmente, presentar una propuesta de solución a dicho problema.

El problema al cual hacemos referencia, previamente, surge a partir de que por primera vez, desde hace más de veinte años, los programas oficiales de enseñanza a nivel secundarias generales fueron revisados y reformados. Como consecuencia de ello, los programas de los cursos de inglés a este nivel fueron modificados también, pasando éstos de una enseñanza de tipo audio-lingual (estructuralista) a una de enfoque comunicativo (nacional-funcional), donde se enfatiza la importancia de enseñar equitativamente los cuatro tipos de actividad discursiva del idioma inglés: hablar, escuchar, escribir y leer.

Dentro de estos nuevos programas de inglés, se introduce por primera vez la enseñanza de estrategias de lectura, con la finalidad de que el alumno sea capaz de reconocer algunos



elementos de un texto que lo ayuden a comprenderlo globalmente o extraer información específica de él.

Sin embargo, aun cuando en los mismos programas se especifica la importancia de impartir adecuadamente diferentes estrategias de lectura, lo único que se ofrece al docente como programa a seguir es un "cuadro" donde se engloban tres apartados: a) una lista de estrategias a enseñar a lo largo de los tres grados, b) técnicas y c) recursos del texto, sin mencionar, de manera alguna, la dosificación y jerarquización de contenidos, ni en tiempos ni en espacios. Además, dicho "cuadro" no contiene objetivos generales ni específicos a lograr con la enseñanza de cada una de las estrategias.

Por todo lo anterior, podemos señalar, por un lado, que los programas de este nivel no cuentan con una organización de contenidos que le sirvan de guía al docente "novato" en esta área (nunca antes los profesores de este nivel educativo habían enseñado estrategias de lectura), y, por otro, al no contar con un programa claro y preciso que indique a dichos docentes qué, cómo, cuándo y con qué impartir este tipo de actividad discursiva, ocasiona una situación de "caos," donde el docente carece de una metodología sistemática y acorde para la correcta enseñanza de la lectura en inglés, y donde el estudiante resiente la ausencia de una guía didáctica, toda vez que su profesor no cuenta con las "herramientas" necesarias que le permitan ayudarlo a construir su aprendizaje, con respecto al desarrollo de estrategias de lectura.

En otras palabras, la problemática que se presenta, con base en todo lo anteriormente citado, es que no se cuenta con una secuenciación de contenidos que apoyen al docente en la impartición de la lectura en inglés a nivel de las escuelas secundarias generales de la SEP. Por ello, concluimos que existe una urgencia real de proponer una solución a esta situación.

En este sentido, el presente trabajo propone el diseño de una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de la lectura de familiarización del programa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

oficial de inglés de primer grado de secundarias generales de la Secretaría de Educación Pública, a través del desarrollo de tres capítulos, contenidos en el presente trabajo, a saber: 1) **antecedentes** de la enseñanza de lectura en inglés en el nivel medio básico de la SEP, en particular, de secundarias generales. 2) **marco teórico**, que nos permite la fundamentación y encuadre adecuado a nuestro diseño de secuenciación de contenidos, a saber: la lectura como tipo de actividad discursiva, los modelos de lectura, la lectura de familiarización en su etapa inicial, las estrategias de bajo y alto nivel, la teoría de la construcción del aprendizaje, así como un modelo de corte constructivista de diseño curricular para la secuenciación de los contenidos; finalmente, 3) **presentación formal de nuestra propuesta**: Una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la enseñanza de la lectura en inglés en secundarias generales de la SEP.

Esperamos que la presente propuesta sirva de "herramienta" metodológica a los docentes a quienes va dirigida, con la finalidad que les permita llevar a cabo una labor docente más sistemática, organizada, lógica, y, principalmente, útil, para lograr que los alumnos aprendan eficientemente y desarrollen estrategias de lectura que les sirvan en sus actividades escolares y de la vida diaria.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO I

LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE SECUNDARIAS GENERALES PERTENECIENTES AL NIVEL MEDIO BÁSICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

1. ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes del nivel medio básico de la SEP

De acuerdo con Larroyo (1980), la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue fundada en el año de 1921, teniendo como titular al Lic. José Vasconcelos Calderón, quien, con la colaboración de Moisés Sáenz, fraccionaron los estudios preparatorianos en dos ciclos, con lo que se crearon las Escuelas Secundarias (ES) con tres años de escolaridad y bajo la dependencia de la ya mencionada SEP.

Hasta 1925, los jóvenes que deseaban continuar estudios superiores no tenían ante sí otra posibilidad que el ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria. De ese nivel educativo pasaban a las Facultades Universitarias.

Las nuevas necesidades sociales, por un lado, y un crecimiento acelerado de la población, por otro, determinaron a la SEP, de la que entonces dependía la Universidad Nacional de México y, por lo mismo, la Escuela Nacional Preparatoria, a dividir los estudios de ésta última en dos ciclos: el primero, con duración de tres años, que, a partir de entonces fue nombrado *Ciclo Secundario*, y el segundo, de dos años, que se designó *Ciclo Preparatorio*.

La fragmentación de los estudios tenía como propósitos fundamentales el aumentar el número de planteles que impartirían el ciclo secundario, debido a la demanda de alumnos que deseaban ingresar a éstos, y además, el de desviar a muchos jóvenes de las carreras liberales, estimulándolos a ingresar a este nuevo ciclo secundario donde recibirían enseñanza técnica. Por ello, se creó en definitiva la ES, con tres años de escolaridad.

El 22 de Diciembre de 1927, se autorizó la creación de la Dirección de Educación Secundaria, que, entre otras facultades, debía encargarse de la Dirección Técnica y Administrativa de las Escuelas Secundarias. Para el año 1928 existían ya seis escuelas secundarias. Desde entonces se han ido multiplicando estos planteles educativos.

De acuerdo con cifras citadas en la *Revista Educación 2001*, la SEP reporta que el número de escuelas secundarias en el país en el ciclo 1999-2000 era de 27,512 mientras que para el ciclo 2000-2001 esta cifra aumentó a 29,007 escuelas. Por otro lado, se menciona que en el ciclo 2000-2001 la inscripción a primer grado de secundaria creció en un 28.3%, lo que equivale a casi dos millones de alumnos (*Junio 2001: 34*).

El incremento tanto de escuelas, como en la matrícula de alumnos atendidos en este nivel, obedece particularmente a la reforma al Artículo Tercero Constitucional de 1993, que estableció el carácter obligatorio de la ES.

Esta reforma amplió la educación básica obligatoria a nueve años, a saber, seis años de primaria y tres de secundaria; con esta reforma, el papel de la ES se establece como el paso intermedio entre la educación formativa de la primaria y la de educación más informativa para el nivel medio superior.

Actualmente, la ES se puede estudiar en diferentes modalidades que son englobadas dentro del Sistema de Educación Media Básica de la Secretaría de Educación Pública, el cual ofrece los servicios de secundaria en las siguientes modalidades: Secundarias Generales (SG),

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Secundarias para Trabajadores, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Adultos.

Dichos servicios se proporcionan en tres años a la población de entre 12 y 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos.

Este nivel, en cualquiera de sus modalidades es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores (www.sep.gob.mx).

Actualmente, y de acuerdo con datos de la SEP, el 53% de la demanda de estudios de este nivel (por alumnos de 12 a 16 años) es atendida por las SG, el 28% por las Técnicas, y el 19% por las Telesecundarias.

En el siguiente cuadro estadístico mostraremos el estado actual que guarda la ES con respecto a la población que atiende (matrícula), así como el incremento de escuelas de este nivel por modalidad de atención.

Incremento de la matrícula de escuelas secundarias por modalidad de atención, 1993-1994 / 1999-2000.						
Modalidad	Matrícula		Dif. % 1999-2000	Escuelas		Dif. % 1999-2000
	1993	1994		1993	1994	
General*	2,573,417	2,745,722	6.7	8,094	9,189	13.5
Técnica	1,209,728	1,470,596	21.6	3,362	3,903	16.1
Telesecundaria	558,779	992,585	77.6	9,339	14,420	54.4
Total nacional	4,341,924	5,208,903	20.0	20,795	27,512	32.3

* Incluye la modalidad para trabajadores.

Tomado de la Revista Educación 2001. Junio 2001, p.45.

Como podemos observar, el importante y creciente desarrollo de las Escuelas Secundarias a partir de su obligatoriedad se inserta dentro del marco de los cambios que México ha experimentado en su composición económica y social, donde la educación básica adquiere una importancia sin precedentes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A continuación revisaremos algunos antecedentes de los programas de SG -tomando en cuenta que esta modalidad de educación media básica es de interés especial para el presente trabajo, tal y como se especifica en el título del mismo- en general, y en particular, los de los cursos referentes a la materia de inglés.

1.2 Antecedentes de los programas de secundarias generales de la SEP

La reforma constitucional de 1993, que aumentó la educación básica de seis a nueve años e hizo, por ende, obligatoria la ES, significó un cambio histórico del papel de la Secundaria en el Sistema Educativo Nacional. Ésto le impuso al Estado, en primer lugar, la obligación de universalizar los servicios educativos de secundaria y, en segundo, creó la necesidad de reconceptualizar sus fines y medios pedagógicos.

Durante el sexenio presidencial comprendido entre 1988 y 1994, la política se orientó bajo la idea de promover una "política modernizadora" que tocara todos los ámbitos de la vida nacional, con el fin de insertar a México en el nuevo contexto internacional. La muestra más clara de esta política fue la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá.

La Educación Pública no fue la excepción. Dentro de este marco surge la conocida Modernización Educativa 1989-1994, la cual tenía como eje y punto de partida la revisión del plan y programa de estudio del nivel básico y medio básico, para enseguida reformular los nuevos contenidos educativos, pues se consideraban obsoletos dentro de las estrategias de la nueva política educativa, que privilegiaba elevar la calidad de la Educación Básica y Media Básica, por lo que se requería de una revisión profunda, ya que estos no habían sido modificados en más de 20 años.

Con respecto a los antecedentes de los programas de estudio en general de ESG, contamos con los siguientes antecedentes previos a la propuesta del nuevo plan y nuevos programas de estudio para este nivel y modalidad educativa:

Durante el periodo comprendido entre 1970 a 1990 los programas de estudio de las ESG eran de corte conductista.

Los programas se encontraban desglosados dentro de cada unidad en objetivos generales, objetivos particulares, objetivos específicos y actividades sugeridas.

De acuerdo con los Programas de Estudio 1975 y 1981 de SG de la SEP, los únicos cambios observados a lo largo de este periodo es que algunas asignaturas se incorporaron para ser impartidas en áreas de estudio, para después con la Modernización Educativa, regresar nuevamente a la enseñanza de asignaturas.

Durante la década de los años 70 la impartición de las materias era por asignaturas, a saber: matemáticas, español, historia, geografía, civismo, biología, química, física, música, taller, educación física y lengua extranjera en sus dos modalidades, inglés o francés.

Durante la década de los años 80 la enseñanza era a partir de áreas: física, química y biología se incorporan para dar pie al área de ciencias naturales; historia, civismo y geografía se unifican para dar origen al área de ciencias sociales. En cuanto al resto de las otras materias, éstas continuaron impartándose de acuerdo con los programas anteriores: matemáticas, español, taller, educación física y lengua extranjera (inglés o francés).

Finalmente, llegamos a la Modernización Educativa (1989-1994), la cual se aleja del modelo conductista y pretende uno de corte más constructivista (al menos a nivel teórico). Las materias que se imparten a partir de esta Modernización Educativa son, nuevamente, por asignaturas: español, matemáticas, historia universal, historia de México, geografía general, civismo, biología, introducción a la física y a la química, expresión y apreciación artísticas,

educación física, educación tecnológica, física, química, una asignatura opcional y, por supuesto, lengua extranjera (inglés o francés), aunque esta última es impartida cada vez en un número menor de secundarias.

1.2.1 Antecedentes de los Cursos de Inglés en Secundarias Generales de la SEP

Por lo que respecta al área de inglés, se debe mencionar que los programas de estudio previos a la Reforma Educativa eran de corte estructuralista, donde se enfatizaba la forma sobre la función de la lengua.

A continuación mostramos un fragmento de los programas de estudio que precedieron a los actuales.

INGLES

1er. Grado

Unidad 2: El salón de clase

Estructuras básicas: Is it (a-an-the)...? Yes, it is, No, it's (a-an-the)... Is (he-she)...? Yes, (he-she) is, No, (he-she)'s... Where is (the book-it)? It's (on-under-in) the... Where is (Mary-she)? She's (at-in) the... I'm (at-in) the... *Vocabulario:* partes del salón de clase, muebles y útiles escolares. *Here,* para contestar a la lista de clase. *Edad,* contestando sólo con número. *Números necesarios.* *Ordenes relativas al tema.* *Expresiones usuales como:* how are you? How old are you? I', (12-13-14, etc.). What's your name?... Where do you live? In Mexico, Puebla, Chisco, etc.

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 2.1 *Comprensión auditiva:* identificará el contenido de enunciados sencillos relacionados al tema de la unidad. 2.2 *Expresión oral:* expresará mediante enunciados sencillos lo aprendido en las unidades 1 y 2. 2.3 *Lectura:* leerá correctamente la fecha y enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1 y 2.

Tomado de "Programas para la Educación Media Básica" 1981. SEP, p.776.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Objetivos específicos:	Actividades que se sugieren:
2.1.1 Ejecutará sin vacilación por lo menos diez órdenes de las que habitualmente se le dan en el salón de clase.	2.1.1.1 Realice las acciones expresadas por el maestro mientras da las órdenes: pay attention. Go to the board. Show me (the-a-an)... Look at (Mary-the-board)... Go back to your seat.
2.1.2 Identificará los objetos y personas que el maestro le indique mediante enunciados sencillos.	2.1.1.2 Practique la ejecución de cada una de las nuevas órdenes hasta que las distinga. 2.1.1.3 Practique escuchando las órdenes de las dos unidades hasta que las ejecute sin error. 2.1.2.1 Señale personas u objetos a que el maestro haga referencia por medio de enunciados. 2.1.2.2 Practique escuchando los nuevos enunciados hasta que sea capaz de identificar los objetos o personas a que se refieren.
2.2.1 Pronunciará correctamente las expresiones y enunciados de la unidad anterior.	2.1.2.3 Escuche enunciados de las dos unidades y exprese su contenido en forma no oral. 2.2.1.1 Ejercite la pronunciación de los nuevos enunciados, hasta que ésta sea correcta. 2.2.1.2 Practique oralmente las expresiones y estructuras estudiadas.
2.2.2 Contestará correctamente las preguntas que se le formulen con las estructuras y vocabulario de las unidades 1 y 2.	2.2.1.3 Emplee las expresiones y estructuras estudiadas en situaciones reales o simuladas. 2.2.2.1 Practique las estructuras de las unidades 1 y 2 preguntando y respondiendo. Ejemplos: who (is-are)...? What is it? Is it (a-an-the)...? Where is the...? Where are you? Where is Robert?
2.2.3 Exprimirá en enunciados sencillos los nombres de personas y objetos en el salón de clase.	2.2.2.2 Ejercite la actividad anterior hasta que consiga hacerlo sin error. 2.2.3.1 Repita la descripción de una ilustración o de una situación en el salón de clase.

Objetivos específicos:	Actividades que se sugieren:
2.3.1 Leerá enunciados en que se expliquen las estructuras y vocabulario de las unidades 1 y 2.	2.2.3.2 Practique bajo la dirección del maestro la descripción de situaciones, objetos y personas en el salón de clase. 2.2.3.3 Realice la actividad anterior para describir ilustraciones. 2.2.3.4 Haga ejercicios de identificación y localización de los objetos que hay en el salón de clase. 2.3.1.1 Exprese correctamente enunciados sencillos para describir objetos e ilustraciones. 2.3.1.2 Pronuncie los enunciados de la actividad anterior acompañados de la expresión escrita. 2.3.1.3 Practique la lectura de enunciados sencillos en la forma en que se presentaron en la actividad anterior. 2.3.1.4 Practique en cada clase la lectura de la fecha después de haberla pronunciado correctamente. 2.3.1.5 Realice la lectura de los enunciados conocidos sin representación.

Tomado de "Programas para la Educación Media Básica" 1981. SEP, pp.776-777.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con respecto a estos programas de estudio, la misma institución, señala lo siguiente:

...El programa anterior constituyó un avance importante en la enseñanza de la Lengua Extranjera; introdujo las teorías lingüísticas de aquella época, principalmente el estructuralismo que consideraba la adquisición de la lengua como una asociación de estímulo-respuesta. El programa tenía por objetivo alcanzar una competencia lingüística en la cual la corrección gramatical de los enunciados era indispensable y suficiente...se esperaba que luego de la adquisición de una serie de estructuras, la capacidad para comunicar apareciera espontáneamente al contacto con la realidad, cosa muy difícil, ya que en muchos casos el alumno no contaba con los elementos de cohesión para ligar una estructura con otra ... (www.sep.gob.mx).

En 1989, partiendo del análisis anteriormente citado, la SEP inicia una revisión profunda de los programas oficiales de la materia de inglés para ofrecer una nueva modalidad en la enseñanza y aprendizaje de ésta. Como consecuencia, los programas de los cursos de inglés correspondientes a primero, segundo y tercer grados fueron modificados, pasando éstos de una enseñanza de tipo estructuralista (audio-lingual) a una de enfoque comunicativo (nocional-funcional).

El nuevo enfoque seleccionado por la SEP dio a los programas de estudio de inglés un giro total respecto de la concepción de la adquisición de una lengua extranjera (LE).

De hecho, los nuevos programas tienen como propósito general que el alumno utilice la LE como instrumento de comunicación; en otras palabras, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos, experiencias y no sólo la considere como objeto de estudio.

Con respecto a este nuevo enfoque, el documento *Plan y Programas de Estudio de 1993* señala:

..Se considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. Este enfoque se adoptó tomando en cuenta la experiencia del quehacer docente y diversas teorías sobre cómo se aprende una lengua extranjera (aspecto cognitivo y aspecto afectivo) y sobre el funcionamiento de la lengua (competencia comunicativa, registro de la lengua y gramática funcional) (p.139).

Estos cursos modificados presentan dos directrices a seguir en la impartición del curso: 1) la comunicación oral y escrita, y 2) la comprensión de textos en inglés.

Cada uno de los tres programas modificados consta de tres unidades, las cuales se presentan desglosadas en: tema, funciones del lenguaje, alternativas de contextos de comunicación, ejemplo de producciones lingüísticas, vocabulario y estrategias de lectura.

Estos aspectos deben ser desarrollados a lo largo del ciclo escolar dentro de los tiempos que el profesor considere pertinentes, ya que únicamente se le propone a éste cubrir cada unidad en un lapso que oscila entre tres y cuatro meses.

A continuación mostramos una unidad de estos programas reformados, extraído del *Libro para el Maestro. Educación Secundaria. Inglés. SEP. 1994: 38-39.*

PRIMER GRADO. UNIDAD 2: PERSONAS Y LUGARES

1. Funciones del lenguaje

- PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE APARIENCIA FÍSICA Y PERSONALIDAD
- PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE UN LUGAR
- PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE CÓMO LLEGAR A UN LUGAR

2. Alternativas de contextos de comunicación

- Descripción física y de personalidad de amigos, familiares, personajes famosos.
- Descripción de personas y objetos a partir de su descripción.
- Simulación de un diálogo con un turista que solicita información para llegar a la terminal de autobuses, gasolinera, banco, etcétera.
- Elaboración de un croquis para llegar a una fiesta, una reunión de familia, de amigos, etcétera.
- Lectura y relación de anuncios para encontrar amigos con determinadas características físicas y de personalidad.
- Identificación de un lugar o edificio, de entre varias posibilidades presentadas a partir de su descripción.
- Elaboración de una maqueta de una ciudad ideal, con los edificios que se consideren necesarios. Descripción oral y por escrito de la maqueta.
- Descripción oral y por escrito de una comunidad, ciudad, país y de algunos costumbres de sus habitantes (familia, idioma, etcétera)

3. Ejemplos de producciones lingüísticas

PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE APARIENCIA FÍSICA Y PERSONALIDAD

- What does (he/ she) look like? He/ She is attractive/ handsome.
- Antonio's/Sara's brother is strong.
- I have/ (I le/ she) has gray/ brown blue eyes/ a mustache/ a beard.
- What is he/ she like?
- He/ She is shy/ lazy/ intelligent.
- I'm handsome/ gentle.
- What are you wearing/ is he wearing? Blue trousers and a white blouse.

PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE UN LUGAR

- Tell me about Cuernavaca/ Métroum lake/ France.
- It's in Europe/ In Morelia.
- The capital is Paris.
- In Italy people speak Italian. They eat spaghetti.
- It's the capital of... It's a big/ noisy/ dirty/ nice city/town
- The hospital is a modern/ old building. It has five floors.
- My hometown is in Chiapas. It's a clean and quiet town.
- There's one church./ There are three small hotels.

PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE CÓMO LLEGAR A UN LUGAR

- Excuse me, where's the police station?
- How can I get to the cathedral?
- Where's Sonia's house?
- Is there a restimom/ a drugstore near here?
- It's over there./ It's on the right/ left/ opposite the.../ Yes, there's one on...
- It's on the corner of Hidalgo Street and Fifth Avenue.
- Go straight ahead in Morelos Street and then turn right/ left.
- I'm sorry, I don't know.
- Yes, it's on the second floor.
- Thank you (anyway). Not at all./ It's OK./ You're welcome.

4. Aspectos a consolidar

- We/ They are
- Our/ their
- Have/ has
- It is/ has
- s for possession
- Plurals: -s/ -es/ -ies/ men/ women/ children
- Adjectives before nouns
- There is/ are
- Is/ Are there...?
- Imperatives: Go straight ahead/ turn right/ left
- Where's...?
- Prepositional phrases: near the church/ between the library and the church/ on Sunset Blvd/ on the corner of...

5. Vocabulario

- Some adjectives for describing people's appearance: young/ pretty/ etc.
- Some adjectives for describing personality: gentle/ shy/ etc.
- Some adjectives for describing a city: a building: modern/ dirty small/ polluted/ etc.
- Tell me about...
- Some questions: What does she-' look like?
- What is (he-she) like?
- What is he-she wearing?
- How can I get to the post office
- About 30 years old/about two blocks.
- Names of places: the supermarket/ the museum/ the cinema... etc.
- Some colors
- Some clothing
- Some family members
- Eyes, mustache, beard
- On the left/ right/ opposite, etc.
- Some ordinals: first/ second/ third/ etc.
- Some expressions: Excuse me./ I'm sorry./ I don't know./ Thank you (anyway/ Not at all) / You're welcome.

6. Estrategias de comprensión de lectura

Véase el cuadro de Estrategias de comprensión de lectura al final de los cuadros de contenidos.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Como se puede apreciar, en el apartado número seis de esta unidad, la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura se vuelve parte y requisito de la nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje de una LE. Partiendo de ello, a continuación revisaremos los antecedentes que se tienen con respecto a este tipo de actividad discursiva -la lectura- y cómo es concebida dentro del nuevo enfoque.

1.2.2. Antecedentes de la Lectura en Inglés en Secundarias Generales de la SEP

A lo largo de los programas de inglés previos a la Reforma Educativa podemos constatar que la lectura era concebida como una "actividad" pasiva, en la cual el alumno lo único que hacía era leer enunciados en los que se practicaban las estructuras gramaticales y el vocabulario vistos durante una determinada unidad.

Los siguientes son ejemplos de objetivos particulares, objetivos específicos y actividades sugeridas con respecto al manejo de la lectura en esos programas:

1er. Grado

Unidad 3: La escuela

Estructuras básicas: (This-that) Is (a-an-the)... Is (this-that) (a-an-the)...? Yes, it is. No, it isn't. What's (his-that)? It's (a-an-the)... It's (a-an) (my-your) (red-new)...? Is it (a-an-the) (my-your) (red-new)...? Yes, it is. No, it isn't (They-these-those) are...? Are (they-these-those)...? Yes, they are. No, they aren't. What are (they-these-those?) (They-these-those) are (my-your) (new-red)... Where are you? We are in our classroom. **Vocabulario:** uso de modificadores (calificativos, numerales, colores principales, etc.). Calendario y estaciones del año. Expresiones alusivas al tema. What color (is-are)?

Objetivos particulares: Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno en: 3.1 *Comprensión auditiva:* expresará en forma no oral el contenido de enunciados de las unidades 1, 2 y 3. 3.2 *Expresión oral:* dialogará usando correctamente las estructuras básicas y vocabulario de las unidades estudiadas. 3.3 *Lectura:* leerá correctamente enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3. 3.4 *Escritura:* escribirá enunciados sencillos en que se usen las estructuras básicas y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3.

Objetivos específicos:

3.3.1 Leerá correctamente en voz alta enunciados sencillos en que se usen las estructuras y vocabulario de las unidades 1, 2 y 3.

Actividades que se sugieren:

3.3.1.1 Pronuncie después de su maestro enunciados que describan objetos o ilustraciones.
3.3.1.2 Repita después de su maestro los enunciados anteriores que se le presenten por escrito acompañando a las representaciones.

Tomado de "Programas para la Educación Media Básica"1981. SEP, pp.778-779.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como se puede observar, el tipo de "lectura" que se le pedía a los alumnos era en realidad la unión de palabras descontextualizadas, aisladas y sin mayor objetivo que repasar las estructuras y el vocabulario revisados en clase.

Los nuevos programas de inglés introducen el aprendizaje de algunas estrategias de lectura que deberán ser desarrolladas a lo largo de los tres años que dura el ciclo de ES.

El concepto de CL que se maneja dentro del nuevo enfoque propuesto por la SEP se manifiesta en el *Libro para el Maestro. Educación Secundaria. Inglés. SEP*, el cual reza lo siguiente:

...Al desarrollar técnicas y estrategias para la comprensión de lectura en la escuela secundaria se pretende que el alumno sea capaz de reconocer algunos elementos de un texto que lo ayuden a comprenderlo globalmente o extraer información específica de él. La comprensión de lectura es una habilidad que *de ninguna manera quiere decir traducción literal*. Los objetivos de comprensión de lectura fijados para el curso de inglés, *no implican una lectura lineal*, es decir, palabra por palabra o renglón por renglón; por el contrario, se recomienda al profesor que trate de romper ese hábito e inicie al alumno en la lectura global... (p.20)

Sin embargo, aun cuando en los mismos programas se especifica la importancia de impartir adecuadamente las diferentes estrategias de lectura, lo único que se ofrece al docente como programa a seguir es un "cuadro" donde se engloban tres apartados: 1) lista de estrategias a enseñar a lo largo de los tres grados, 2) técnicas y 3) recursos del texto.

En seguida se muestra dicho "cuadro", que por cierto es el mismo que aparece en los tres programas para cada grado.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

(Véase la explicación de este cuadro en el capítulo "Aspectos metodológicos")

ESTRATEGIAS	RECURSOS DEL TEXTO	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> * Lectura de "opada" (echar un vistazo) * Predicción * Identificación de palabras relevantes * Reconocimiento de cognados (palabras transparentes) * Relación referente-referido ** Identificación de la función verbal ** Reconocimiento de algunos conectores e inferencia de sus funciones ** Obtención de información específica ** Inferencia de vocabulario ** Identificación del papel que desempeñan algunos signos de puntuación ** Transcodificación a nivel elemental 	<p><i>Elementos no lingüísticos</i></p> <p>Formato</p> <ul style="list-style-type: none"> * Distribución del texto (columnas, párrafos, listados, etcétera) * Encabezados, títulos, subtítulos, etcétera * Iconografía (fotos, imágenes, gráficas, mapas, esquemas, etcétera) * Tipografía: tamaño de letra, forma y tipo (cursivas, negritas) etcétera <p><i>Elementos lingüísticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Números (fechas, cifras, etcétera) * Cognados (palabras transparentes) * Falsos cognados (library) * Nombres propios, pronombreros personales, adjetivos posesivos y demostrativos * Repetición de palabras * Conectores (and, but, or, because) * Expresiones verbales ** Palabras o expresiones que muestran relaciones de adición, contraste, secuencia, etc. (and, or, but, before, after, first, then, finally) ** Afixe: prefijos y sufijos más utilizados (invisible, misunderstanding, activate, friend-ship, etcétera) ** Algunos signos de puntuación 	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconocer tipos de textos (revistas, periódicos, libros, diccionarios, folletos, etcétera) * Anticipar contenidos con base en conocimientos previos del alumno y algunos elementos del texto * Localizar los cognados (palabras transparentes) * Relacionar pronombreros personales y adjetivos posesivos (referente), con la palabra a la que hacen referencia (referido) * Localizar palabras clave que se soliciten en formatos, cuadros, etcétera ** Localizar en el texto algunos verbos y sus sujetos ** Identificar en el texto las palabras y expresiones que unen palabras, enunciados o párrafos ** Organizar información a partir del reconocimiento de la función de los conectores ** Deducir el significado de palabras clave, apoyándose en el contexto ** Relacionar algunos signos de puntuación con el papel que desempeñan en el texto ** Obtener la información necesaria para llenar cuadros, diagramas, esquemas, etcétera (transcodificación a nivel elemental) ** Elaborar resúmenes, fichas de trabajo, etcétera
<p>NOTAS</p> <p>Este cuadro incluye las estrategias, recursos y técnicas que se pondrán en práctica para desarrollar la comprensión de lectura durante los tres grados. Los asteriscos indican el grado en el que tales elementos pueden introducirse. Sin embargo, esto no quiere decir que los que se han señalado con un asterisco sólo se trabajarán en primero; éstos deben retomarse en los grados siguientes, al igual que los de segundo deben practicarse en tercero.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se introduce en primer grado ** Se introduce en segundo grado ** Se introduce en tercer grado <p>Las tres columnas se complementan, pero no concuerdan necesariamente en forma horizontal.</p>		

Como podemos observar, este "cuadro" no especifica los objetivos generales ni específicos a lograr con la enseñanza de cada una de las estrategias, tampoco señala la jerarquización ni la dosificación -ni en tiempo (carga horaria) ni en espacio (en qué parte del programa)- que debe de hacerse de ellas.

Por este motivo podríamos señalar que, aun cuando la enseñanza de la lectura a nivel secundaria cobra una relevante importancia, los programas de este nivel no cuentan con una organización de contenidos que le sirvan de guía al profesor "novato" en esta área; recordemos que por primera vez la enseñanza de estrategias para la CL se manifiesta en los programas de inglés de ES.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el siguiente apartado se explicará a qué problemas se enfrentan los docentes que imparten la materia de inglés en ESG, con respecto al área de la enseñanza de la lectura en inglés.

1.3 Planteamiento del problema.

Los docentes que trabajamos cotidianamente en el ejercicio de la enseñanza del idioma inglés, en general, y en particular la lectura en el nivel de SG, nos enfrentamos a diversas problemáticas ocasionadas por no contar con un programa claro y preciso que nos indique qué, cómo, cuándo y con qué impartir esta actividad discursiva.

Ya se mencionaba en el apartado anterior que la enseñanza de la lectura -entendida como un proceso activo-constructivo- es planteada por primera vez en los programas de estudio del nivel de SG, situación que hace reflexionar en que por primera vez la mayoría de los docentes a este nivel se enfrentan a dicha tarea; por ello, requieren de una guía didáctica clara que les sirva para la organización de sus actividades a realizar en clase.

Sin embargo, la realidad es otra, ya que durante las reuniones de academias, a nivel escuela, zona, o sector, los docentes que imparten inglés, comentan que no saben con qué tema o actividad iniciar, continuar y finalizar la parte del programa de CL. Es decir, el "cuadro" que se ofrece al docente para abordar este tema es insuficiente y muy poco práctico.

Los contenidos de CL a trabajar con los estudiantes son enseñados de diferentes formas, con una variedad de textos que, muchas de las veces, no son auténticos ni los idóneos para el tema o estrategia a trabajar; la dosificación y jerarquización de los mismos es variadísima entre los docentes, lo que ha provocado una verdadera situación de caos, ya que como cuerpo colegiado no podemos compartir metas en determinados plazos ni analizar los resultados de éstas

para, posteriormente, dirigir nuestros esfuerzos y los de nuestros alumnos a situaciones más eficaces y prácticas en lo concerniente al proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés.

En otras palabras, *la problemática general que se presenta es que no se cuenta con una secuenciación de contenidos estratégicos ni lingüísticos que le sirvan de guía al docente "novato" en la impartición de la lectura en inglés a nivel de las Escuelas Secundarias Generales de la SEP.*

Por esta razón, el presente trabajo, en su siguiente apartado, tiene por intención el proponer una solución práctica al problema arriba citado.

1.4 Propuesta

En virtud de que, por un lado, los programas de inglés a nivel SG carecen de una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos que le sirvan de guía a los docentes de este nivel para una adecuada impartición de la lectura (situación que ha ocasionado que este tipo de actividad discursiva no sea "aterrizado" adecuadamente en el salón de clases), y por otro lado, que los docentes enfrentan una situación confusa en el qué, cómo, cuándo, dónde, y en qué momento, impartir los contenidos de CL, concluimos que existe una urgencia por encontrar una solución a este problema que se vive a diario en las Secundarias Generales de la SEP a lo largo y ancho del país, ya que los programas oficiales a este nivel se aplican en todos los estados de la República de la misma manera.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo propone como posible solución a la problemática ya tratada líneas arriba el *llevar a cabo un diseño de secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para una etapa específica de lectura: etapa inicial, así*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como para un sólo programa de estudio, a saber: primer grado de Secundarias Generales de la SEP.

Por lo que respecta a la delimitación del tema a una etapa de lectura y un sólo grado, mencionaremos que, aun cuando la ausencia de una adecuada secuenciación de contenidos se hace patente en los tres grados del nivel de SG, la propuesta de este trabajo sólo se abocará al primer grado, ya que es en éste donde se sentarán las bases pertinentes para la etapa de inicio de la lectura de familiarización como actividad discursiva, la cual será básica y necesaria para el posterior aprendizaje de otros tipos de lectura y grados escolares.

Por todo lo anteriormente expresado, el presente trabajo tiene por meta el lograr el siguiente objetivo general, así como los siguientes objetivos específicos.

1.5 Objetivo general:

Diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial (lectura de familiarización) del programa oficial de inglés de primer grado de Secundarias Generales de la SEP.

1.6 Objetivos específicos:

- 1) Describir los diferentes modelos de lectura.
- 2) Analizar algunas teorías constructivistas que apoyen el proceso de aprendizaje, en general, y el de lectura, en particular.
- 3) Analizar el tipo de estrategias de lectura cuya aplicación se propone en cada modelo.

- 4) Analizar algunos modelos actuales de diseño curricular.
- 5) Establecer los criterios de selección de textos para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura.
- 6) Hacer una propuesta de secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la enseñanza de la lectura en un programa de inglés a nivel medio básico de la SEP.

1.7 Resultados esperados

Se pretende que esta propuesta apoye a los docentes en servicio, al contar con un documento que les permita guiar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés en el nivel ya mencionado, y que, además, les permita poder llevar a cabo un avance programático compartido, tanto a nivel escuela como a nivel zona o sector escolar, en la búsqueda de metas comunes como academias o cuerpos colegiados.

Además, se espera también que nuestra propuesta sirva de modelo para continuar con la secuenciación de los contenidos restantes de los cursos de lectura en inglés correspondientes al segundo y tercer grados. Asimismo, puede orientar el diseño de materiales didácticos, educativos y/o de evaluación para el área y nivel ya señalados, o bien servir como punto de partida para iniciar otros proyectos de investigación dentro de la lingüística aplicada con respecto al área tratada: la enseñanza de la lectura en inglés a nivel de Secundarias Generales de la SEP.

1.8 Conclusiones del capítulo

Después de haber hecho una breve revisión de los antecedentes de la educación media básica en México, en general, y en particular de las secundarias generales con respecto al desarrollo de la enseñanza del inglés, y en especial de la enseñanza de la lectura de éste, podemos concluir que, aun cuando se han llevado a cabo reformas y actualizaciones con respecto a ésta última, la propuesta de "contenidos" presente en los programas de estudio de este nivel, no responde a las necesidades de los docentes y por ende, de los alumnos. En este sentido, la propuesta del presente trabajo parece ser una solución práctica y mediata para solucionar en parte los problemas generados cotidianamente por la carencia de una guía metodológica que apoye a los docentes en la mejor impartición de lectura a este nivel.

Nuestra propuesta de diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de enseñanza de la lectura en inglés para el primer grado de secundarias generales de la SEP, parece pertinente para el momento actual que vive la enseñanza de la lectura en inglés en el grado y nivel educativo ya mencionados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO II

DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN INGLÉS DESDE UN PUNTO DE VISTA ESTRATÉGICO-CONSTRUCTIVO

2. FUNDAMENTACIÓN

Como ya mencionamos en el capítulo uno de este trabajo, la intención del mismo es diseñar una secuencia de contenidos tanto estratégicos como lingüísticos para la etapa inicial (lectura de familiarización) del programa oficial de inglés de primer grado de Secundarias Generales de la SEP, por lo que se hace necesario fundamentar teóricamente aquellos conceptos con los que pretendemos respaldar y encuadrar dicho diseño.

De acuerdo con Goodman, citado en Carrel, la enseñanza de la lectura debe fundamentarse en un modelo de lectura, mismo que debe de incluir o compartir una teoría del aprendizaje, al igual que contar con una teoría o modelo curricular y de instrucción (1988: 21).

Por ello, la tarea de este capítulo será precisamente delimitar y enmarcar teóricamente aquellos conceptos que nos permitirán fundamentar el objetivo de este trabajo, a saber: concepto, modelos y tipos de lectura, estrategias de alto y bajo nivel que correspondan al modelo y tipo de lectura seleccionado, así como una teoría del aprendizaje adecuada y, finalmente, un modelo curricular que corresponda y dé forma a los contenidos que pretendemos secuenciar.

2.1 Modelos de lectura y estrategias propias de cada uno

Durante las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI la lectura ha surgido como un proceso cognitivo altamente sofisticado, un proceso durante el cual el cerebro humano involucra, percibe y organiza la información recibida del exterior y delimitada por parámetros determinantes y característicos.

De acuerdo con Goodman (1971), la lectura es un "juego psicolingüístico de hipótesis". Para las etapas tempranas de este proceso se requiere de la organización de formas rígidamente prescritas; más adelante, el lector recurre a su experiencia (conocimientos previos) para permitirse una rápida precisión de los significados, con un mínimo de claves visuales. El lector utiliza su conocimiento de la redundancia y su capacidad de pronóstico estructural para confirmar hipótesis acerca de la forma, de las palabras, sus lazos sintácticos y del significado probable del siguiente "trozo" de texto para constatarlo con el texto real al seguir leyendo (Belmont, 1974; Cooper y Petrosky, 1975; McDonough, 1981 en Ortiz, 1988).

Por otro lado, Ortiz (*op. cit.*) señala que, como muchas áreas de enseñanza-aprendizaje de una LE, las investigaciones sobre la lectura han surgido, en primera instancia, a partir de investigaciones realizadas en lengua materna. Así, los estudiosos del tema parecen coincidir en que la lectura como tal no se enseña, sino que es parte de un proceso de maduración cognoscitiva en el cual se conjugan tanto la maduración psicomotora como la conceptual.

Sin embargo, continúa la misma autora, el "mecanismo" de la lectura sí se aprende, a partir de una "enseñanza" basada en tácticas y estrategias de lectura, entre otros aspectos. A pesar de ello, esta habilidad que sólo se puede perfeccionar leyendo, haciendo el máximo uso de lo que ya se sabe y "dependiendo lo menos posible de la información captada a través de los ojos" (Smith, 1978: 15), es un proceso cognoscitivo e individual.

Es por lo anterior que para la enseñanza de la lectura en una lengua (LE) el mecanismo como tal ya no se puede iniciar de nuevo, puesto que éste ya ha sido asimilado (tal vez deficientemente, pero ya fue adquirido), por lo que el docente sólo tendrá que concientizar al aprendiz-lector de la lengua meta que sus recursos lingüísticos, extratextuales, sus conocimientos generales y las estrategias que posee o pueda adquirir serán las claves que le ayudarán a la comprensión de un texto. Esto significa que los criterios y el enfoque de enseñanza deben enfatizar la "resolución de tareas" por parte del lector. Lo que el profesor podrá "enseñar" se basará en orientar al estudiante en las vías adecuadas para captar la composición del discurso escrito e interpretarlo con base en sus conocimientos previos para así cumplir con sus necesidades. Por consiguiente, el profesor proveerá al estudiante de los medios, que se podrán agrupar en estrategias, para adquirir el conocimiento por él mismo (Mackay y Mountford, 1978; McDonough, 1981; Henner-Stanchina y Riley, 1978).

Por otro lado, tanto Mackay como Mountford (*op. cit.*) señalan que es costumbre mal entendida suponer que el lector que lee en otro idioma necesariamente traduce a su lengua materna consciente o inconscientemente. Los autores señalan que comprender un texto escrito es una habilidad universal, por lo que el lector debe concentrarse en el logro de las "tareas" asignadas, no en la transferencia de conocimientos lingüísticos literales, sino de las estrategias que ya utiliza en la lectura en su idioma materno.

Por lo anterior, podemos mencionar que la lectura de textos escritos en LE es un proceso cognitivo e individual, por medio del cual el lector obtiene información de un documento sin recurrir necesariamente a una traducción literal a su lengua materna. Por el contrario, recurrirá a la detección de necesidades y determinación de propósitos individuales para leer el texto, conjugará sus conocimientos del mundo y del idioma con los del tema específico, con estrategias

y tácticas de lectura que crea convenientes para resolver la tarea propuesta, con lo cual logrará la comprensión del texto al nivel que se haya propuesto (Ortiz, *op. cit.*: 33).

Los planteamientos anteriores han surgido, como ya se mencionaba al inicio de este apartado, como resultado de las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos 40 años por los teóricos dedicados al estudio de la lectura, mismos que se han abocado al análisis del nexo existente entre el proceso de lectura y cómo enseñarlo. Cada uno de esos investigadores ha diseñado un modelo propio de cómo conciben el proceso de la lectura, modelos que han quedado incrustados, por otro lado, dentro de las concepciones de la lengua, filosofías científicas y estudios dominantes en el contexto histórico en el que fueron desarrollados (Carrell *et al. op. cit.*: 25).

Los modelos de lectura existentes son variados, sin embargo los especialistas en el tema los han agrupado en tres tipos, a saber: los modelos ascendentes (*bottom up*), los descendentes (*top down*) y los interactivos. Su clasificación se deriva de la manera en que se concibe el proceso de la información textual es procesada. A continuación revisaremos en qué consiste cada uno de ellos, y cuáles son sus postulados fundamentales.

2.1.1 Modelos ascendentes (*bottom up*)

De acuerdo con Barnett (1989), así como Antonini y Pino (1991), los modelos de este tipo de lectura ascendente, conocidos también ampliamente como *bottom up*, indican que en el proceso de ésta, la información se difunde de manera ascendente y unidireccional. Por otro lado, se enfatiza la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión del texto en función. La lectura implica la reconstrucción del significado comenzando por el análisis, reconocimiento y decodificación de unidades inferiores, como letras, palabras, frases, etc.

En estos modelos, el conocimiento que tenga el lector sobre el tema le podrá ayudar a comprender la información contenida en el texto, pero ese conocimiento no desempeña un papel central dentro de los mismos.

Entre los modelos de este tipo podemos citar los de Halliday (1976), Phillip Gough (1972) y el de Laberge y Samuels (1974).

Por un lado, Halliday señala que la lectura es un proceso tanto social como cultural, mismo que se sustenta a partir de tres elementos, a saber: a) significado, b) sintaxis y c) sonidos y escritura.

Dichos elementos han permitido llevar a cabo un estudio completo de cómo funciona la lengua; además, han servido como fundamento para delimitar tipologías de textos y para el análisis de los elementos lingüísticos que dan forma a un texto.

En cuanto a Gough, señala que la lectura es la habilidad de reconocer y precisar fácil y rápidamente palabras aisladas para poder finalmente decodificar el texto (1985).

El modelo de este autor marca tres aspectos generales: 1) señala claramente que todas las letras en el campo visual deben de ser reconocidas antes de asignarles algún significado; 2) el lector analiza el texto como una unidad, desde su inicio hasta llegar a su significado, y 3) la lectura es un proceso serial; es decir, paso a paso, nivel por nivel, no hay posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso de lectura sin haber recibido primero el apoyo de los niveles inferiores (Martínez, 2000: 23).

Por otro lado, Laberge y Samuels (1974) proponen un modelo de lectura que enfatice la atención y la automaticidad. Señalan que durante la lectura, el lector está consciente o atento a la información que procesa en un momento dado. Sin embargo, también indican que un lector puede realizar distintas actividades cuando algunas de ellas ya no requieren de atención consciente, es decir, que ya han sido automatizadas.

De acuerdo con estos autores, la lectura es un proceso ascendente, inicia con la identificación y procesamiento de los rasgos gráficos para concluir con la comprensión. El proceso de ésta es serial, es decir, paso a paso. Sus componentes son: memoria visual, memoria fonológica y memoria semántica.

Como se puede observar, los modelos ascendentes ciertamente han aportado importantes datos acerca del proceso de la lectura; sin embargo, carecen de algunos otros que también influyen en este proceso, a saber, conocimientos previos del lector, capacidad de análisis, síntesis, etc.

A continuación revisaremos otro tipo de modelo de lectura: los descendentes.

2.1.2 Modelos descendentes (*top down*)

Los modelos descendentes, también conocidos como modelos *top down*, son aquellos que se fundamentan en el proceso cognitivo que lleva a cabo el lector para poder acceder a la información contenida en un texto, gracias a los conocimientos previos del lector, lo que le permite a éste predecir el contenido del texto.

En este tipo de modelo, contrario a los modelos ascendentes, los conocimientos previos sí son importantes al igual que los de la lengua y el tema del texto, ya que estos tres conocimientos le permitirán al lector llevar a cabo hipótesis, deducciones, etc., que luego comprobará o rechazará. Dentro de estos modelos destacan los de Goodman (1967) y Smith (1973).

Los modelos de Goodman y Smith son de los modelos descendentes más representativos. De acuerdo con estos autores, la lectura es un juego psicolingüístico, en el que participan tanto la lengua como el pensamiento. Contrariamente a la concepción de Halliday, Gough y de Laberge y Samuels, Goodman señala enfáticamente que la lectura no es la percepción e identificación de

palabra por palabra de un texto, sino la habilidad de seleccionar varias a la vez, necesarias para poder "adivinar" su contenido.

Al respecto, señala que la unidad más importante y significativa en la lectura no es la letra, palabra o frase, sino el significado en su conjunto, ya que el lector predice o anticipa el significado de lo que lee utilizando claves a través de los sistemas grafo-fonológicos, sintáctico, semántico y uso redundante del lenguaje escrito (1970).

La lectura en este modelo, al igual que la ascendente, es vista de manera serial, pues manifiesta que los lectores utilizan ciclos más o menos secuenciados que se presentan a través del texto.

Goodman señala que existen varios procesos cíclicos durante la lectura, de hecho, cinco son los que marca: iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación. Al mismo tiempo señala que el cerebro es el órgano que procesa la información. Éste decide qué actividades hay que realizar, qué información se puede usar, qué estrategias emplear, qué canales de procesamiento usar, etc.

Por ello, aun cuando este modelo dio un giro total a la concepción que se tenía de la lectura, seguía teniendo un carácter unidireccional y serial; al igual que los modelos que le precedían.

En la búsqueda incesante por buscar una explicación más acabada y completa acerca del proceso de la lectura, las investigaciones continuaron hasta llegar a la elaboración de un tercer modelo de lectura: los modelos interactivos.

2.1.3 Modelos interactivos

Los modelos interactivos, también conocidos como modelos en paralelo combinan los

modelos ascendentes (*bottom up*) y los modelos descendentes (*top down*). Es decir, ambos modelos interactúan para dar pie a una nueva concepción de la lectura, al dar origen al modelo interactivo, que pone fin a los problemas de unidireccionalidad o de seriación de los modelos ascendentes y descendentes.

Estos modelos interactivos sugieren que la comprensión de un texto se facilita, si la información de éste encaja en los conocimientos previos del lector y éste es capaz de manejar (conocer) su contenido lingüístico.

La lectura, por otro lado, se concibe como un proceso tanto perceptual como cognitivo a partir de que el lector inicia la lectura con una hipótesis del contenido del texto, posteriormente dicha hipótesis es evaluada, confirmada o desechada al ir comparándola a lo largo del texto con el contenido lingüístico del mismo.

Dentro del grupo de teóricos más representativos que diseñaron un modelo interactivo encontramos a Rumelhart (1977), Stanovich (1980), Kintsch (1977) y Van Dijk (1978), así como el de Pearson y Tierney (1984).

Por un lado, de acuerdo con el modelo de Rumelhart, podemos señalar que éste concibe a la lectura como una interacción entre lo perceptual y lo cognitivo al momento en que el lector se plantea hipótesis acerca del contenido del texto, mismas que serán aceptadas o rechazadas al compararlas con el contenido lingüístico del mismo.

Por otro lado, Stanovich propone un modelo en el que manifiesta que las deficiencias del lector, tanto a nivel lengua como a nivel de conocimientos previos acerca del tema del texto, son compensadas, ya que el lector se apoyará en el nivel de lengua que tenga mayor competencia.

Debido a lo anterior este modelo es conocido como interactivo-compensatorio. Interactivo, ya que presenta una interacción de diferentes fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas, y compensatorio porque el lector puede hacer uso de las fuentes

de conocimiento que mejor maneje para suplir aquellas de las que carece o tiene poco conocimiento (Domínguez, 2000: 23).

Por lo que respecta a Kintsch y Van Dijk, estos autores proponen un modelo donde se enfatiza la influencia de unidades mayores que la oración a la hora de comprender el texto, señalan específicamente la estructura de éste. Es decir, estos autores proponen un análisis de la información del texto a través de proposiciones, concebidas como unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo, así como un argumento (1980). Se sugiere que el texto puede ser analizado en tres niveles: 1) Microproposicional (a nivel de oración y funciona por medio de la cohesión); 2) Macroproposicional (a nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación); y 3) Estructura textual (como un todo) (Barba, 1997: 36).

Este modelo concluye que el lector procesa la información del texto a partir del entendimiento de las proposiciones contenidas en él para reconstruirlo a partir de sus propias proposiciones. El uso de la memoria y los esquemas del lector son de vital importancia en este modelo, ya que son estos elementos los que le permiten la reconstrucción del texto.

Finalmente, está el modelo interactivo de Pearson y Tierney (1984), el cual postula que la actividad lectora es un proceso de negociación de significado entre el lector y el escritor, ya que el lector se vuelve compositor de una nueva versión del texto. Estos autores proponen que el lector desempeña cuatro papeles interactivos durante la lectura de un texto: 1) es una persona que planea, ya que se fija metas y activa el conocimiento previo necesario para abordar el texto; 2) es compositor, ya que al buscar coherencia a lo largo del texto, hace inferencias del mismo; 3) es editor, al momento que examina las dos actividades anteriores; y 4) es monitor, a partir de que dirige la actividad de los tres roles anteriores y decide cuál y cuándo debe de actuar cada uno de ellos (Barnett 1989: 31-2 en Domínguez, *op. cit.*: 24).

Como podemos observar, los planteamientos expuestos en los modelos interactivos parecen ser los que mejor conceptualizan al proceso de la lectura, ya que consideran a ésta como una actividad integral, y no serial o unidireccional.

Como se podrá ir evidenciando, el modelo de lectura que sustentará el presente trabajo será el interactivo, ya que como lo mencionamos líneas arriba, nos ofrece un panorama integral del proceso de la lectura desde diferentes ámbitos, entre otros a nivel psicológico, sociológico, lingüístico y pedagógico.

A continuación revisaremos el concepto de lectura como actividad discursiva, además presentaremos los distintos tipos de ésta que el lector puede llevar a cabo, según sus metas o necesidades.

2.2 Tipos de lectura

De acuerdo con los planteamientos anteriormente citados, podemos mencionar que existen diferentes concepciones o definiciones de la lectura..

De acuerdo a lo mencionado por López (2000: 39) , tenemos que por un lado, de manera general, la lectura dentro de los modelos ascendentes se concibe como la reconstrucción del significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, de las frases y de los enunciados.

Por otro lado, para los modelos descendentes, la lectura se concibe como un proceso psicolingüístico receptivo. En este proceso, 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 la ayuda de sus

conocimientos del mundo, del tema, del lenguaje y de ciertas claves sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas contenidas en el texto.

Por su parte, los modelos interactivos conciben a la lectura como un proceso cíclico-interactivo-constructivo-inferencial en donde el lector reconstruye el significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y los enunciados (procesos ascendentes), así como mediante la constante formulación, confirmación modificación y rechazo de hipótesis, predicciones, inferencias, etc. (procesos descendentes).

Como ya lo hemos planteado en el apartado anterior, el modelo a seguir en el presente trabajo será el modelo interactivo. Sin embargo, también mencionamos la necesidad de plantear un concepto de lectura que fundamentara la presente investigación, es por ello que en el siguiente apartado revisaremos la definición de lectura como actividad discursiva.

2.2.1 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva

Ya dentro de los modelos descendentes (*top down*) se manifestaba que la lectura es considerada como un proceso psicolingüístico-receptivo. De acuerdo con Goodman (1976), la lectura es efectivamente un proceso receptivo de la lengua, al igual que psicolingüístico, a partir de que inicia con una representación superficial lingüística codificada por el escritor y termina con el significado que el lector construye de los mensajes receptados. Igualmente, señala que existe una interacción esencial entre lengua y pensamiento a partir de que el escritor codifica tanto pensamiento como lenguaje, y el lector decodifica el lenguaje en pensamiento.

Por otro lado, al respecto, Mendoza *et. al.* (1995) citan que cualquier actividad humana, incluida la discursiva, tiene un objetivo. En el caso del acto discursivo, ya sea productivo o

receptivo, constituye la realización del objetivo comunicativo del hablante, oyente, lector o escribiente.

En el caso de la lectura, el objetivo comunicativo consiste no sólo en la extracción de los hechos de la información contenida en el texto, sino también la selección, agrupamiento, confrontación, interpretación y valoración de estos hechos de correspondencia con los fines del lector.

De tal suerte que el mismo texto es percibido de diferente manera, subjetivamente, por cada lector a partir del particular "ángulo de lectura" del mismo.

Durante el proceso de la lectura el énfasis comunicativo no es algo dado de manera terminal, sino que éste se encuentra en estrecha interrelación con el contenido del texto y puede cambiar de forma y precisarse a medida que la información textual es comprendida.

Sin embargo, independientemente del tipo de texto, siempre estará presente de forma explícita o implícita la idea del autor, y el lector tendrá que decidir finalmente si se solidariza con esa idea, la polemiza, o bien introduce sus propios puntos de vista.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, señalaremos en palabras del propio Mendoza, la definición de la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, que será la que tomaremos en cuenta para el desarrollo del presente trabajo:

... La lectura como concepto metodológico 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...
(*op. cit.*: 16-17).

Como podemos ver, la lectura no sólo implica la comprensión del contenido textual, sino también implica la búsqueda y precisión de su sentido comunicativo, de acuerdo con los

objetivos tanto del escritor como del lector; de ahí que la literatura sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LE indiquen que ésta puede llevarse a cabo de diversas formas, dependiendo básicamente de tres aspectos: del tipo de material o texto, de la manera en que el autor presenta la información en el texto y del objetivo o propósito de lectura que persigan los lectores.

Dado que el presente trabajo aborda el aspecto de la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, nos parece pertinente abordar uno de los tres aspectos mencionados en el párrafo anterior, a saber, el referente al objetivo o propósito de lectura que persiguen los lectores.

De acuerdo con la literatura especializada en el área, existen cuatro tipos de lectura que el lector puede llevar a cabo, dependiendo del objetivo que persiga. Estos cuatro tipos de lectura son: selectiva, de familiarización, de búsqueda y detallada o de estudio (Clark y Silberstein, 1979: 55-56; Dubin 1988: 126-27; Wiryachita 1988: 150 en López, *op. cit.*: 40).

En los siguientes apartados mencionaremos de manera general, y de acuerdo con lo planteado en López (*op. cit.*), en qué consisten cada uno de los tipos de lectura ya mencionados, prestando especial atención a la lectura de familiarización, toda vez que forma parte del objetivo general del presente trabajo.

Por otro lado, también Mendoza (*op. cit.*: 09-10) menciona que la formación de hábitos y habilidades receptivos orientados al objetivo de extraer información de sentido transcurre en tres etapas. Recordemos que el presente trabajo, de acuerdo con su objetivo, se abocará a la primera de ellas.

- Primera etapa: tiene lugar la presentación y orientación en el nuevo material léxico-gramatical del texto, para lo cual se emplean operaciones de orientación y concientización de los elementos formales externos, de fenómenos lingüísticos complejos, por ejemplo: composición de

la palabra y de la combinación de palabras, la expresión de la sintaxis verbal y nominal, el orden de las palabras en las oraciones simple y compuesta, etc.

- Segunda etapa: se realiza un entrenamiento dirigido a automatizar las operaciones receptoras de reconocimiento y comprensión del material léxico y gramatical, donde los estudiantes ejecuten de manera independiente operaciones reiterativas de reconocimiento y comprensión de fenómenos difíciles análogos al nivel léxico y morfosintáctico con el objeto de asimilar y memorizar (mediante la generalización conceptual) estas operaciones, así como las regularidades sobre cuya base aquellas se ejecutan.

- Tercera etapa: se debe asegurar la culminación de la automatización de los hábitos, lo que se expresa en el tránsito desde la lectura docente hacia la lectura comunicativa de diferente género. En esta etapa, las operaciones léxico-gramaticales discursivas se realizan en un texto coherente o en fragmentos de un texto que sean de difícil comprensión. Esta es la etapa de preparación de los estudiantes para que dominen la habilidad de comprender con precisión y plenitud oraciones complejas, así como diferentes fragmentos de un texto, párrafos y partes textuales muy difíciles desde el punto de vista del contenido y de la forma gramatical.

2.2.2 Lectura selectiva

En este tipo de lectura, el estudiante-lector busca información específica del texto, previamente determinada, sin tener que leer todo el texto. Puede buscar por ejemplo: un nombre, un lugar, un número telefónico, una fecha, dirección, etc.

Esta lectura se lleva a cabo mediante un procedimiento conocido como *scanning*, que consiste en que el lector recorra el texto visualmente lo más rápido posible para encontrar la información que busca. En esta lectura es importante que el lector se concentre sólo en la

información específica que busca, a través de la ayuda de pistas textuales o tipográficas que le servirán de guía para identificar la información requerida.

2.2.3 Lectura de familiarización

Este tipo de lectura es aquella que nos permite conocer el contenido de un texto, de manera ágil; se caracteriza por ser una lectura que se realiza por completo, pero a un ritmo rápido, con el propósito de enterarnos de forma global del contenido de un texto, o bien para saber si lo que leemos nos es útil o no.

La lectura de familiarización requiere también de la orientación en la información que pueden proporcionar tanto los elementos gráficos como los iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales que se encuentran a lo largo del texto.

Esta lectura se realiza mediante el procedimiento de lectura llamada *skimming*, el cual consiste en que el lector haga una lectura lo más rápida posible del contenido total del texto.

De acuerdo con Argudín y Luna (1994: 20) en López (*op. cit.*: 42) existe una secuencia de pasos a seguir para que el alumno o lector pueda familiarizarse con la información de un artículo, pasaje, capítulo, etc. El procedimiento sugerido es el siguiente:

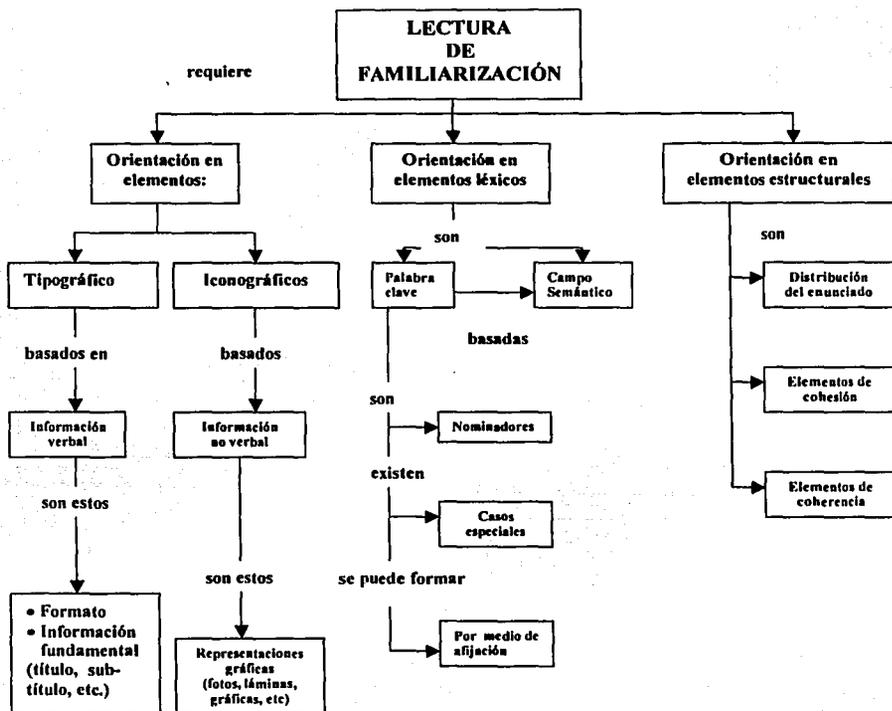
- Hojear las páginas recorriéndolas manualmente.
- Ojear la página (o páginas), explorándola(s) con la vista.
- Leer el título y/o subtítulo.
- Leer el primer párrafo completo. Por lo general, el autor en el primer párrafo presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto.
- Leer la primera oración de cada uno de los párrafos intermedios. Es muy común que las

primeras oraciones de los párrafos intermedios de un escrito contengan las ideas que apuntan al tema del artículo, texto, etc.

- Leer el último párrafo completo. Generalmente en el último párrafo de un artículo, pasaje o texto, el escritor suele presentar las conclusiones de la información expuesta.

De igual forma, a manera de mapa conceptual, García Jurado (2001: 4) nos ofrece un panorama general de todos los elementos que caracterizan a este tipo de lectura:

MODELOS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA
ELABORADOS POR LIC. RAQUEL GPE. GARCIA J. V.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2.4 Lectura de búsqueda

Este tipo de lectura se lleva a cabo cuando el estudiante-lector necesita encontrar en un texto una información específica, de la cual tiene ya conocimiento previo. Al descubrir dicha información, el objetivo de esta lectura se logra, y la misma cesa.

La información buscada por el lector podrá encontrarse en gráficas, tablas, esquemas, mapas, cuadros sinópticos, resúmenes, artículos, etc. (Mendoza, *op. cit.*: 27; López, *op. cit.*: 43).

2.2.5 Lectura detallada o de estudio

Durante esta lectura, el objetivo del lector es comprender la información del texto de la manera más completa y precisa posible, por lo que se requiere que tenga la habilidad de reconocer, discriminar e interpretar de la forma más precisa posible, las ideas principales y secundarias de un texto, como resultado de sus competencias comunicativa, gramatical, sociolingüística y discursivas para poder analizar, sintetizar, generalizar y/o comparar la información leída.

Como ya se mencionó previamente, el tipo de lectura que se empleará para el desarrollo del objetivo de nuestra investigación será la lectura de familiarización, como parte fundamental de la enseñanza de lectura en LE en su primera etapa.

A continuación revisaremos los tipos de estrategias de lectura existentes, tanto de bajo como de alto nivel, y delimitaremos cuál de estos tipos es el más pertinente para nuestro trabajo terminal.

2.3 Estrategias de lectura

La enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura necesarias y suficientes para lograr una aceptable comprensión de un texto en general, y en particular uno en LE, es de vital importancia, ya que éstas serán las herramientas necesarias para acceder a la información de diferentes tipos de textos de manera adecuada y autónoma.

Dentro de las estrategias de lectura que se deben impartir a los estudiantes-lectores encontramos dos niveles de éstas, a saber: estrategias de bajo nivel y estrategias de alto nivel. Ambas estrategias permitirán a los estudiantes relacionar sus conocimientos previos, tanto de la lengua meta como del mundo, apoyándose en la comprensión de la lectura de textos en LE.

Enseguida revisaremos las características de ambos tipos de estrategias y definiremos cuáles de éstas son las más adecuadas para la lectura de familiarización que trataremos en este trabajo, aclarando de antemano que ambos tipos de estrategias pueden combinarse a la hora de leer. Sin embargo, por cuestiones del diseño curricular tendrán que ser dosificadas y jerarquizadas en el capítulo tres de este trabajo.

2.3.1 Estrategias de bajo nivel

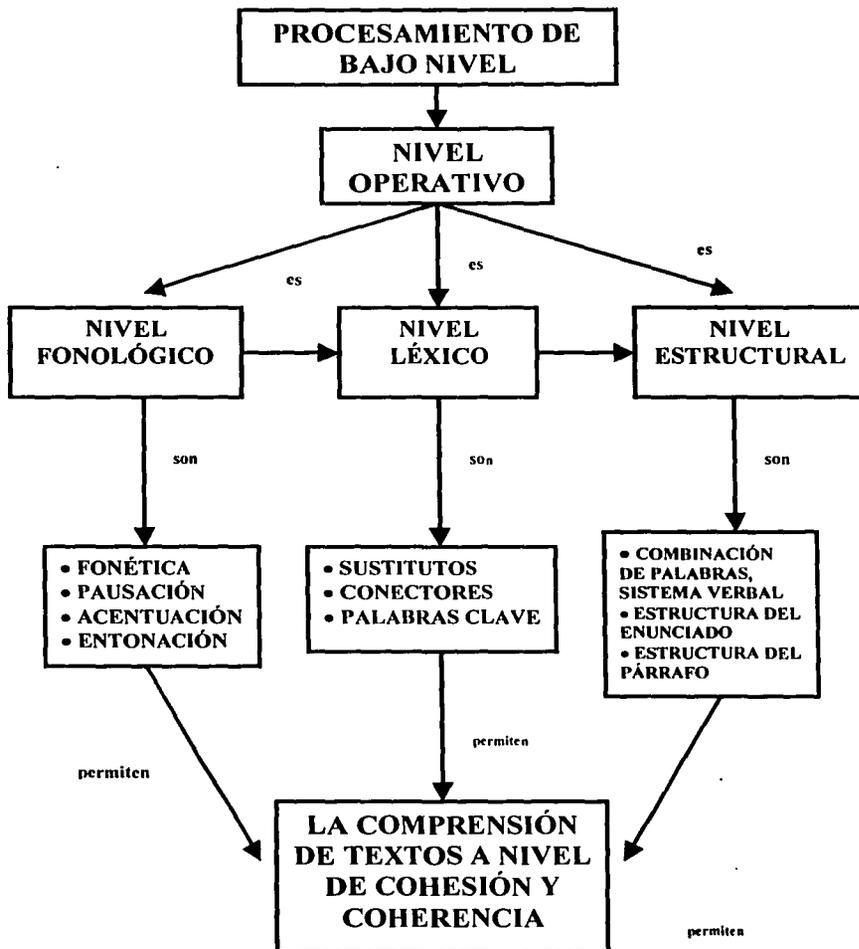
Este tipo de estrategias permiten al alumno conocer y comprender tanto el sistema fonológico como la estructura de la lengua meta, así como facilitar el conocimiento e inferencia de vocabulario, de tal forma que pueda llegar a decodificar enunciados y la manera en que estos se relacionan para formar párrafos.

Algunas de estas estrategias son:

- Llevar a cabo la relación entre la imagen acústica y símbolo escrito.
- Distinguir los sonidos de la LE diferentes al español.
- Distinguir los patrones de acentuación y ritmo.
- Distinguir las palabras claves tanto de función como de contenido.
- Identificar elementos morfológicos.
- Identificar oraciones.
- Identificar elementos cohesivos.
- Analizar los componentes de la oración.
- Localizar la idea principal y las ideas secundarias del texto, etc.

El siguiente mapa conceptual elaborado por García Jurado (2001: II-1) resume de manera esquemática los elementos que caracterizan y dan operatividad a las estrategias de bajo nivel.

MODELO ELABORADO POR LIC. RAQUEL GPE. GARCÍA J. V.



2.3.2 Estrategias de alto nivel

Las estrategias de alto nivel son aquellas que se caracterizan por la necesaria participación del complejo proceso cognitivo del lector.

De acuerdo con García (1997) en Domínguez (*op. cit.*: 48), las estrategias de alto nivel son aquellas ligadas directamente con el procesamiento cognitivo, que aunque no son tangibles, se pueden guiar a partir de la orientación en acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje.

Por otro lado, señala que en el procesamiento de alto nivel se pueden aplicar las siguientes estrategias:

- Localizar implicaciones (inferencia contextual).
- Hacer generalizaciones e hipótesis.
- Interpretar fuentes adicionales (títulos, resúmenes, etc.)
- Clasificar descripciones.
- Localizar el argumento y seguir la secuencia.
- Sintetizar información del texto al hacer un esquema, resumen, mapa conceptual, etc.
- Jerarquizar información.
- Analizar los argumentos del autor y dar su propio punto de vista, etc.

Al inicio del presente capítulo habíamos mencionado que se debía delimitar el tipo de estrategias a trabajar en el presente material, de tal suerte que las estrategias que servirán de guía a este trabajo serán el resultado de una combinación tanto de estrategias de bajo nivel (en mayor

medida) como de alto nivel (en menor medida), toda vez que el modelo de lectura seleccionado previamente fue el interactivo, y también a partir de que la lectura que se manejará en el mismo, es la de familiarización –etapa inicial–, como ya se planteó apartados atrás. Consideramos que esta combinación de estrategias es la más pertinente para los contenidos que pretendemos secuenciar.

Por otro lado, ya habíamos señalado también la necesidad de contar con una teoría del aprendizaje en general, y cómo ésta concibe a la lectura, para tener la certeza de que no se contrapona a los planteamientos teóricos indicados en los apartados anteriores.

2.4 Teorías cognitivas del aprendizaje

Actualmente no existe una teoría que ofrezca por sí misma una explicación universal acerca de los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, a últimas fechas se ha propuesto un marco de referencia integrado por un conjunto de teorías cognitivas que comparten entre sí algunos principios no contradictorios, o bien se complementan unos con otros, sin contraponerse u obstaculizarse.

La tendencia actual en la educación es el constructivismo, cuyas ideas o planteamientos fundamentales se basan en el principio de que el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje y donde la función del docente es orientar y guiar la dificultad de las tareas al brindarle los apoyos necesarios para resolverlos.

Este proceso de construcción compartida permite la formación de capacidades cognitivas que favorecen en los alumnos el desarrollo de variadas y diferentes habilidades, y donde están implicadas no sólo las estrategias de enseñanza y la organización de los contenidos, sino también el papel fundamental del profesor como guía.

¿Pero, cómo surge este paradigma constructivista? A continuación se plantearán de manera general algunas de las teorías cognitivas que le dan origen, así como a sus autores, a saber: la teoría genética de J. Piaget, la teoría de la construcción social de Vygotski, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, además del Procesamiento Humano de Información (PHI) y la Psicología Instruccional, mismos que aun cuando surgieron en momentos históricos diferentes, no se contraponen, sino, por el contrario, se complementan. De tal suerte que la psicología cognitiva se sirve y fundamenta en ellos. De acuerdo con Gagné (1985: 29), la psicología cognitiva es, actualmente una de las ramas de mayor crecimiento dentro de la psicología, un área de estudios que tiene mucho que ofrecer en la educación. Por otro lado, el mismo autor continúa señalando que la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo, y postula que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes, y concluye al señalar que ese enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje contrasta radicalmente con el punto de vista conductista, en el cual los estudiantes son receptores pasivos de la información (1985: 29).

Retomando a los autores que dieron origen, ya sea directa o indirectamente, al paradigma de la construcción del conocimiento, tenemos la teoría genética epistemológica de Jean Piaget (1973), quien inicia su investigación con la famosa pregunta epistémica: ¿Cómo pasa el individuo de un nivel de conocimiento a otro superior? Piaget sugiere que el individuo cuenta, de antemano, con estructuras cognitivas que son mediadas por procesos de equilibración, cuya labor es ayudar al individuo a asimilar y a acomodar los nuevos conocimientos para acceder a una estructura cognitiva superior.

De acuerdo con Sang Ben (2001: 3), el propósito central de Piaget fue postular una teoría del desarrollo cognitivo, misma que ha sido muy discutida entre los psicólogos de su tiempo y del momento presente. Su teoría se basa en un enfoque holístico, el cual plantea que el niño

construye el conocimiento a través de muchos canales: la **lectura**, la escucha (audición), la exploración y “**experienciando**” con su medio ambiente (<http://www.monografias.com/trabajos5/construc/construc.shtml>).

Piaget estableció algunas etapas para el desarrollo cognitivo, a saber:

- 1) **La etapa sensoriomotriz** (desde neonato hasta los 2 años): cuando el niño usa sus capacidades sensoras y motoras para explorar y ganar conocimiento de su medio ambiente.
- 2) **La etapa preoperacional** (desde los 2 hasta los 7 años): cuando el niño comienza a usar símbolos. Responden a los objetos y a los eventos de acuerdo a lo que parece que “son”.
- 3) **Operaciones concretas** (desde los 7 hasta los 11 años): cuando los niños empiezan a pensar lógicamente.
- 4) **Operaciones formales** (desde los 11 años en adelante): cuando empiezan a pensar acerca del pensamiento y éste se vuelve sistemático y abstracto.

Por otro lado, Piaget señala que son tres los mecanismos para alcanzar cualquier aprendizaje:

- a) **Asimilación**: adecuar una nueva experiencia en una estructura mental existente.
- b) **Acomodación**: revisar un esquema preexistente a causa de una nueva experiencia.
- c) **Equilibrio**: buscar estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y acomodación.

Podríamos concluir, de acuerdo con los planteamientos de Piaget, que el aprendizaje es un proceso activo permanente, en el cual se cometen errores, pero las soluciones son encontradas. Los errores serán importantes para la asimilación y la acomodación, para lograr el equilibrio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por lo que respecta a la construcción social del conocimiento de Lev S. Vygotski (1987), podemos señalar que este autor establece que no hay desarrollo social sin aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo cultural previo. Por tanto, Vygotski concibe al aprendizaje como una internalización progresiva de significados provenientes del medio social, ya que menciona que el desarrollo cultural se da primero, y que las funciones mentales superiores tienen su origen en la vida social y se desarrollan a través de una internalización progresiva de significados.

Vygotski distingue al respecto dos niveles de desarrollo: el efectivo (zona de desarrollo próximo real), que se refiere a aprendizajes previos que se presentan de manera autónoma, y el potencial, que se puede lograr con el apoyo mediado por diversas prácticas sociales (ITESM, 1992: 176).

De acuerdo con Sang Ben (*op. cit.*), Vygotski propone tres principios básicos:

- 1) El aprendizaje y el desarrollo constituyen una actividad social y colaborativa que no puede ser "enseñada" a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en la mente.
- 2) La zona de desarrollo próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo adecuado para el aprendizaje óptimo.
- 3) Cuando el apoyo es provisto en las situaciones apropiadas, se debe entender que el aprendizaje se está dando dentro de contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

En cuanto a la teoría de la asimilación de Ausubel (1976), también conocida como la teoría del **aprendizaje significativo**, podemos mencionar que ésta hace un énfasis en el proceso intelectual del alumno. El término significativo, al cual hace mención Ausubel, se refiere por una parte, al contenido que debe ser aprendido, el cual debe tener una estructura lógica inherente, y

por otra, al material que potencialmente pueda ser aprendido desde el referente social y personal del estudiante. Es decir, la posibilidad de que un contenido, tema o aprendizaje se torne significativo o "con sentido" depende de que pueda incorporarse como algo "importante" al conjunto de conocimientos del estudiante.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, Ausubel propone el desarrollo y la elaboración de materiales escolares que propicien aprendizajes significativos. Esta teoría tiene gran importancia para el desarrollo de los materiales ya mencionados, a partir de los conceptos que Ausubel propone, a saber: aprendizaje significativo, aprendizaje receptivo, sentido lógico y psicológico, carácter común del sentido y material verbal significativo (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres 1998).

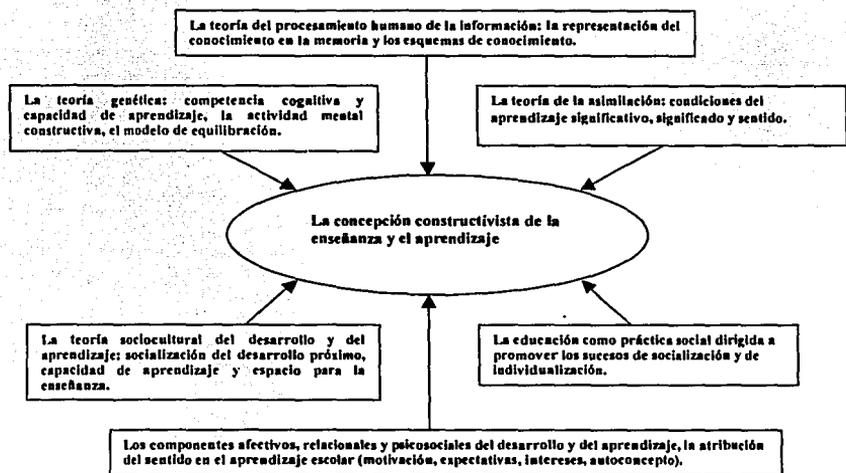
La Teoría del Procesamiento Humano de Información (PHI), de acuerdo con Castañeda y López (1989), concibe al ser humano como elaborador y constructor activo de la información que recibe de su entorno, y no como un mecánico receptáculo de estímulos y emisor de respuestas. El tema central del PHI es el estudio de los procesos cognitivos del ser humano, como son la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación, la inteligencia y el lenguaje.

Finalmente, mencionamos la Psicología Instruccional, cuyo interés principal radica en traducir el conocimiento científico en práctica educativa y la práctica educativa en problemas de investigación. (Castañeda y López, 1992).

En este sentido, las aportaciones más importantes de la psicología instruccional se refieren al desarrollo de la inteligencia, así como de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos, amén de la toma de decisiones. Dicha psicología concibe el aprendizaje como proceso y producto de una continua y evolutiva construcción del conocimiento, a partir de conocimientos declarativos y procedimentales (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, *op. cit.*).

Como podemos observar, las teorías cognitivas que conforman el paradigma de la construcción del conocimiento encuadran perfectamente con los otros conceptos teóricos ya delimitados a lo largo de este capítulo, toda vez que conciben al alumno como un ser con estructuras cognitivas preestablecidas, mismas que pueden ser usadas en provecho de aprendizajes significativos a partir del uso de estrategias que le permitirán acceder a ellos dentro de su contexto socio-cultural. De tal modo, la teoría del aprendizaje que fundamentará el objetivo de nuestro trabajo será efectivamente, la que concibe al aprendizaje desde un punto de vista constructivista.

A continuación, y a manera de resumen, presentamos un cuadro que contiene las principales fuentes teóricas del paradigma constructivista, de acuerdo con Coll (1994: 26).



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pero, ¿cómo se concibe la lectura dentro de la concepción constructivista?

2.4.1 La lectura desde un punto de vista constructivista

Durante las últimas décadas, en el campo de la Psicología Instruccional, han aparecido en numerosos artículos y libros especializados, una cantidad exorbitante de estudios de investigación, reflexión e innovación educativa sobre el tópico de la lectura en general, y muy en particular, de la comprensión lectora y los procesos asociados.

De acuerdo con Hernández (1993: 5), en términos generales, tres conclusiones de relevancia particular se han derivado de todo ese trabajo disciplinar:

- 1) La comprensión de lectura es una actividad cognitiva compleja de carácter estratégico y constructivo, que implica la interacción entre las características del texto, el lector y un contexto.
- 2) El proceso de comprensión de textos es una conducta académica crucial, involucrada inexorablemente en todas las distintas áreas disciplinares, lo cual la sitúa en un lugar de privilegio dentro de los procesos instruccionales.
- 3) Se ha cambiado radicalmente la manera de entender, explicar, enseñar y evaluar la comprensión de lectura de los alumnos (Alonso, 1990; Castañeda y López, 1989; Díaz Barriga, 1990; León y García Madruga, 1990; Martes, 1986; Hernández, Rojas-Drummond, Vélez y Villagrán, 1992; Van Dijk y Kintsch, 1983, en Hernández, *op. cit.*).

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) comentan con respecto al mismo tema, que la comprensión de textos es una actividad constructivista compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un

contexto determinado. Más adelante señalan que se considera una actividad constructiva porque durante esos procesos el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (Coloner, 1992; Díaz Barriga y Aguilar, 1988; Solé, 1992), sino que trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes (esquemas, habilidades y estrategias), explota los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero aquella se ve enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede incluso ir más allá del mensaje comunicado). De este modo se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores de un mismo texto puedan lograr una representación idéntica (Díaz Barriga y Hernández Rojas, *op. cit.*: 142-143).

En el siguiente apartado trataremos el último punto con respecto a la fundamentación teórica, modelos de diseño curricular, con la finalidad de seleccionar el que consideremos más pertinente a nuestro objetivo.

Cabe señalar que aun cuando no se va a realizar un diseño curricular completo en este trabajo, ya que no es el objetivo del mismo, sino sólo el diseño de algunas de sus partes - dosificación, jerarquización, y secuenciación de contenidos tanto estratégicos como lingüísticos-, debemos sustentar dichas actividades dentro de un modelo curricular que se corresponda con los lineamientos teóricos marcados a lo largo de este capítulo.

2.5 Modelos de diseño curricular

Para introducirse al campo del diseño curricular debemos en primer lugar, definir qué se entiende por currículo. Sin embargo, no es nada sencillo, ya que existen tantas definiciones de currículo como autores dedicados a este tema. De acuerdo con Pansza (1986: 12), el currículo es un término polisémico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. Los diferentes autores definen el término de acuerdo con la visión que tiene cada uno de ellos de la problemática educativa, dentro de un momento histórico-social determinado.

A continuación revisaremos las propuestas de algunos autores, ya clásicos, en cuanto a la elaboración de diseño curricular al igual que una más reciente de corte constructivista, de tal forma que, al finalizar este apartado, podamos indicar cuál de éstas es la más pertinente a partir de los planteamientos teóricos ya tratados en los apartados anteriores.

2.5.1 Modelos clásicos de diseño curricular

Por un lado, Pansza (*op. cit.*: 13) señala que los currículos se pueden clasificar en tradicionales, tecnocráticos y de visión crítica.

En lo que respecta a los currículos tradicionales, podemos señalar que son aquellos que hacen un mayor énfasis en la conservación de los contenidos como algo estático y en los que relaciones sociedad-escuela son descuidadas. La tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenidos que suelen ser memorizados, está presente en el plan de estudios y los programas afines.

Los modelos tecnocráticos suelen caracterizarse por su ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares. El currículo es sólo una serie de procedimientos técnicos para "asegurar" el aprendizaje, sin tomar en cuenta el contexto socioeconómico en que se aplican.

Los modelos críticos plantean por primera vez el currículum oculto, es decir, nos hablan de las relaciones ciencia-poder. Al retomar elementos del psicoanálisis y de la teoría de las ideologías, señalan que hay otros contenidos que, aun cuando no están explicitados en planes y programas de estudio, sí se promueven como aprendizaje dentro de las aulas y en los que se enfatizan modelos de relación social. En estos modelos se pretende que los contenidos promuevan en el alumno capacidades de análisis, crítica y propuesta a problemas reales de su entorno.

Después de la caracterización ya señalada, Pansza concluye que "... el currículo representa una serie de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad del conocimiento y del aprendizaje. El currículo debe estar inserto en un sistema escolar, que es estructurado intencionalmente y persigue una finalidad" (op. cit.: 16).

Por otro lado, tenemos que Taba (1976: 10) concibe como currículo a "una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados". Esta autora propone una serie de pasos a seguir para la elaboración de un diseño curricular, a saber: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, selección y organización de actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar.

En cuanto a Tyler (1970: 11), éste señala que “las decisiones que se tomen en relación con el currículo, y particularmente con respecto a los aprendizajes que se van a promover en un programa escolar, deben ser el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada”, y propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas, para que posteriormente sean precisados por los filtros de la filosofía y de la psicología.

Para Arnaz (1981: 09) el currículo es concebido como “el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa... Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurados en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinadas a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan”. Para este autor, el currículo debe constar de cuatro elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación.

Por su lado, Arredondo (1981: 374) en Díaz-Barriga (1990: 18) concibe el currículo como “el resultado de a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos”.

Finalmente, para autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz-Barriga (1981) y Acuña y colaboradores (1979), el currículo es un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Como podemos observar, para algunos de estos autores clásicos, el currículo debe de incluir elementos como: especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios. Otros, además de los elementos anteriores, adicionan cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando, así como los medios y los procedimientos para la asignación de recursos.

Pero, ¿y qué hay con el enfoque constructivista? ¿Cómo concibe éste el diseño curricular? ¿Qué elementos debe de contener? Seguidamente revisaremos uno de los autores más representativos de este enfoque y su concepción de diseño curricular.

2.5.2 Modelo constructivista de diseño curricular

En este apartado revisaremos los planteamientos de uno de los expertos en el enfoque constructivista, César Coll (1995 : 29), en cuanto al diseño curricular.

De igual manera, como ya lo mencionábamos en el apartado anterior, Coll señala que definir "currículum" (o currículo) es realmente difícil, ya que cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales. Por ello concluye que "el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más 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".

De acuerdo con la postura de Coll (*op. cit.*), los componentes del currículum son cuatro; a saber: 1) **qué enseñar**, 2) **cuándo enseñar**, 3) **cómo enseñar** y 4) **qué, cómo y cuándo evaluar**. Al respecto, el mismo autor (*op. cit.*: 31) señala acerca de estos elementos lo siguiente:

1. **Qué enseñar.** Este componente incluye dos apartados: contenidos (conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc) y objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).
2. **Cuándo enseñar.** Este elemento proporciona información sobre la manera de **ordenar y secuenciar** los contenidos y objetivos, a partir de que la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende 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 la que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
4. **Qué, cómo y cuándo evaluar.** La evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Coll subraya que esos cuatro elementos –capítulos, los llama él– se interrelacionan y se condicionan mutuamente, a partir de que recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto curricular, de tal manera que el autor llega a la siguiente conclusión:

... Entendemos el currículum como 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, cómo y cuándo evaluar. (*op. cit.*: 31-32).

Cabe mencionar que todos los planteamientos anteriores son el resultado de un marco conceptual al cual el mismo autor hace referencia y que a continuación mencionamos.

Coll indica que el marco de referencia que le sirve para sustentar su propuesta de diseño curricular parte básicamente de los enfoques cognitivos. Entre éstos hace referencia a la teoría genética de J. Piaget, la teoría de la actividad de Vygotski, Luria y Leóntiev, a la Psicología Cultural de Cole, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de Mayer, las teorías de los esquemas de Anderson, Norman, Rumelhart, Minsk, etc., así como la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth (en Coll, *op. cit.* : 36-37).

Las teorías antes citadas no son prescripciones educativas, sino más bien principios generales que dan forma a todo el diseño curricular, dan a entender la concreción de sus elementos, las decisiones relativas a su estructura formal, así como las sugerencias que conciernen a su desarrollo y aplicación. Algunas de esas teorías ya fueron tratadas en el apartado de *Teorías cognitivas del aprendizaje*, por lo que podríamos concluir que el modelo de diseño curricular que mejor corresponde a la teoría del aprendizaje ya delimitada para nuestro trabajo terminal, es el de César Coll, ya que surge también de las teorías cognitivas que dan origen al enfoque constructivista del aprendizaje.

Por otro lado, debemos señalar que, de acuerdo con nuestro objetivo general —diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos—, éste se ajusta dentro del primer y segundo elementos o componentes marcados en este diseño curricular: **qué enseñar y cuándo enseñar**, en los cuales se subraya la importancia de delimitar contenidos y objetivos, así como de ordenar y secuenciar ambos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.6 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos presentado los fundamentos, tanto teóricos generales como particulares, pertinentes, que servirán de respaldo y encuadre a la propuesta de nuestro trabajo terminal, cuyo objetivo es diseñar una secuenciación de contenidos tanto estratégicos como lingüísticos para la etapa inicial (lectura de familiarización) del programa oficial de inglés de primer grado de secundarias generales de la SEP.

Expusimos, asimismo, el marco teórico que guiará el desarrollo y concreción del tercer capítulo, a saber: la lectura como actividad discursiva, modelo interactivo de lectura, lectura de familiarización durante la etapa inicial de ésta, estrategias de bajo y alto nivel (en mayor cantidad las primeras a fin de secuenciar los contenidos de un determinado grado escolar y no porque se puedan separar arbitrariamente dichas estrategias, ya que éstas se usan o aplican de manera combinada e interactiva), el paradigma constructivista del conocimiento o aprendizaje y un modelo de diseño curricular, de corte constructivista también.

De igual modo, y con la finalidad de cumplir adecuadamente con el objetivo perseguido, nos dimos a la tarea de incluir en este capítulo información acerca de las diferentes concepciones de lectura que manejan los especialistas del área, al mismo tiempo que hicimos alusión a los diferentes modelos, tipos y estrategias de lectura, para posteriormente delimitar de igual manera el modelo, el tipo y las estrategias de lectura adecuados al objetivo ya señalado anteriormente.

Por otro lado, también subrayamos la necesidad e importancia de contar con una teoría del aprendizaje que respalde nuestro objetivo, así como un modelo de diseño curricular que no sea contradictorio, sino afín a la definición, modelo, tipo y estrategias de lectura delimitados en

este capítulo, y que servirán de guía para la elaboración del tercer capítulo, en el cual se materializará el objetivo a alcanzar.

CAPITULO III

PROPUESTA DE DISEÑO DE UNA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS ESTRATÉGICOS Y LINGÜÍSTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLÉS EN SECUNDARIAS GENERALES DE LA SEP

3. PROPUESTA

A lo largo de los capítulos uno y dos de este trabajo hemos señalado, por un lado, la problemática que existe en las escuelas de nivel medio básico de la SEP, concretamente Secundarias Generales, con respecto al desarrollo de la enseñanza del inglés, y en particular de la enseñanza de la lectura de éste, ya que como señalamos en el capítulo uno, aun cuando se han llevado a cabo reformas y actualizaciones con respecto a esta última, la propuesta de "contenidos" presente en los programas de estudio de este nivel no responde a las necesidades de los docentes y, por ende, de los alumnos. De ahí nuestro interés por aportar una solución a este problema al diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de la lectura de familiarización en inglés para el primer grado de Secundarias Generales de la SEP.

Por otro lado, también mencionamos en el capítulo dos la necesidad de fundamentar teóricamente los conceptos que tendrían que respaldar y encuadrar tal diseño. De tal manera que durante el desarrollo de ese capítulo nos dimos a la tarea de delimitar y fundamentar conceptos tales como: concepto, modelos y tipos de lectura, estrategias de alto y bajo nivel, así como

seleccionar una teoría del aprendizaje y un modelo curricular adecuados a los contenidos que pretendemos secuenciar en el capítulo presente.

Por ello, la tarea primordial de este tercer capítulo será concretar la propuesta ya indicada líneas arriba, de tal suerte que nuestro capítulo actual constará de dos secciones. La primera, **Marco teórico específico**, donde delimitamos y describimos los conceptos teóricos que fundamentarán nuestra propuesta, y la segunda, **Propuesta de secuenciación de contenidos**, sección donde propiamente presentaremos nuestra propuesta.

3.1 Marco teórico específico

Durante este apartado, nos abocaremos, como ya fue indicado anteriormente, a describir los fundamentos teóricos particulares que tomaremos como base para conformar nuestra propuesta; a saber: la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva dentro de un modelo interactivo general de lectura, mismo que incluirá estrategias adecuadas de alto y bajo nivel para que el alumno pueda llevar a cabo una lectura de familiarización en su etapa inicial. En lo que concierne de manera general, toda vez que no es el propósito central de este trabajo, a la teoría del aprendizaje que debe guiar las sugerencias didácticas o pedagógicas del docente, nos basaremos a los planteamientos presentados por la teoría del constructivismo y, finalmente, retomaremos los planteamientos de un diseño curricular de corte también constructivista que guiarán el desarrollo de nuestro trabajo.

3.1.1 Modelo y concepto de lectura en la propuesta

El modelo de lectura que seleccionamos para guiar nuestra propuesta será el interactivo.

toda vez que este modelo sugiere que la comprensión de un texto se facilita, si la información encaja en los conocimientos previos del lector y éste es capaz de manejar (conocer) su contenido lingüístico.

La lectura se concibe como un proceso tanto perceptual como cognitivo, a partir de que el lector inicia la lectura con una hipótesis del contenido del texto; posteriormente dicha hipótesis es evaluada, confirmada o desechada al ir comparándola a lo largo del texto con el contenido lingüístico del mismo. Esta interacción de fuentes de información se da básicamente a partir de la interacción de procesos ascendentes y descendentes. Es decir, los lectores (en este caso, también estudiantes), con base en el texto, utilizan su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje para formular hipótesis y las inferencias sobre el posible contenido del mismo, las cuales como ya se mencionó, serán comprobadas, modificadas o reformuladas mediante el análisis del estímulo gráfico.

De los diversos modelos interactivos que tratamos en el capítulo dos, seleccionamos uno para el desarrollo de nuestra propuesta. El modelo interactivo al cual nos apegaremos será el modelo de Stanovich, toda vez que éste teórico propone un modelo en el que manifiesta que las deficiencias del lector, tanto a nivel de lengua como de conocimientos previos acerca del tema del texto, pueden ser compensadas mediante el apoyo en el nivel en el que tenga mayor competencia.

Debido a lo anterior, este modelo es conocido como interactivo-compensatorio. Interactivo, ya que presenta una interacción de diferentes fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas, y compensatorio, porque el lector puede hacer uso de las fuentes de conocimiento que mejor maneje para suplir aquellas de las que carece o tiene poco conocimiento (Domínguez, 2000: 23).

Asimismo, y partiendo de algunos planteamientos de Goodman, Rumelhart, Stanovich, Luria y Galperin, podemos plantear que el proceso llevado a cabo durante la lectura es un proceso psicolingüístico-receptivo-interactivo-compensatorio mediante el cual los estudiantes o lectores perciben, procesan e interpretan la información contenida en un texto con el fin de comprender su significado superficial, su sentido interno y su motivo, a partir de la transformación de los conceptos, expresados a través de los símbolos gráficos, en imágenes mentales (López, 2000: 85-86).

3.1.2 Lectura de familiarización

De acuerdo con Mendoza (1995), cualquier actividad humana, incluida la discursiva, tiene un objetivo. En el caso del acto discursivo, ya sea productivo o receptivo, constituye la realización del objetivo comunicativo del hablante, oyente, lector o escribiente.

En el caso de la lectura, el objetivo comunicativo consiste no sólo en la extracción de los hechos de la información contenido en el texto, sino también en la selección, agrupamiento, confrontación, interpretación y valoración de estos hechos de correspondencia con los fines del lector.

De tal suerte que el mismo texto es percibido de diferente manera, subjetivamente, por cada lector a partir del particular “ángulo de lectura” del mismo.

Durante el proceso de la lectura el énfasis comunicativo no es algo dado de manera terminal, sino que éste se encuentra en estrecha interrelación con el contenido del texto y puede cambiar de forma y precisarse a medida que la información textual es comprendida.

Sin embargo, independientemente del tipo de texto, siempre estará presente de forma explícita o implícita la idea del autor, y el lector tendrá que decidir finalmente si se solidariza con esa idea, la polemiza, o bien introduce sus propios puntos de vista.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, señalaremos en palabras del propio Mendoza, la definición metodológica de la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, que será la que tomaremos en cuenta para el desarrollo del presente trabajo:

...La lectura como concepto metodológico 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... (*op.cit.*: 16-17).

Como podemos ver, la lectura no sólo implica la comprensión del contenido textual, sino también implica la búsqueda y precisión de su sentido comunicativo, de acuerdo con los objetivos tanto del escritor como del lector; de ahí que la literatura sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una LE indiquen que ésta puede llevarse a cabo de diversas formas, dependiendo básicamente de tres aspectos: del tipo de material o texto, de la manera en que el autor presenta la información en el mismo y del objetivo o propósito de lectura que persigan los lectores.

De acuerdo con la literatura especializada en el área, existen cuatro tipos de lectura que el lector puede llevar a cabo, dependiendo del objetivo que persiga. Estos cuatro tipos de lectura son: selectiva, de familiarización, de búsqueda y detallada o de estudio (Clark y Silberstein, 1979: 55-56; Dubin, 1988: 126-127; Wiriyachita, 1988: 150 en López, *op. cit.*: 40).

A continuación mencionaremos en qué consiste la lectura de familiarización, toda vez que ésta forma parte del objetivo de nuestra propuesta.

La lectura de familiarización es aquella que permitirá a nuestros estudiantes conocer el contenido de un texto, de manera ágil; se caracteriza por ser una lectura que se realiza por completo, pero a un ritmo rápido, con el propósito de enterarnos de forma global del contenido de un texto, o bien para saber si lo que leemos nos es útil o no.

La lectura de familiarización requiere también de la orientación en la información que pueden proporcionar tanto los elementos gráficos como los iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales que se encuentran a lo largo del texto.

Esta lectura se realiza mediante el procedimiento de lectura llamado "skimming", el cual consiste en que el lector haga una lectura lo más rápida posible del contenido total del texto.

Por otro lado, Mendoza (*op. cit.*: 27) también señala que durante la lectura de familiarización el lector no trata de memorizar lo que ha leído, ya que no supone emplear en el futuro la información obtenida. La orientación hacia la sola percepción de la información fundamental le permite despreocuparse de los detalles de la información.

De acuerdo con Argudin y Luna (1994:20), en López (*op. cit.*: 42) existe una secuencia de pasos a seguir para que el alumno o lector pueda familiarizarse con la información de un artículo, pasaje, capítulo, etc. El procedimiento sugerido es el siguiente:

- Hojear las páginas recorriéndolas manualmente.
- Ojear la página (ó páginas), explorándola(s) con la vista.
- Leer el título y/o subtítulo.
- Leer el primer párrafo completo. Por lo general, el autor en el primer párrafo presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Leer la primera oración de cada uno de los párrafos intermedios. Es muy común que las primeras oraciones de los párrafos intermedios de un escrito contengan las ideas que apuntan al tema del artículo, texto, etc.
- Leer el último párrafo completo. Generalmente en el último párrafo de un artículo, pasaje o texto, el escritor suele presentar las conclusiones de la información expuesta.

Por otro lado, tenemos que a fin de que nuestros alumnos puedan realizar este tipo de lectura, éstos deben de ser capaces de orientarse al observar y reconocer ciertos elementos verbales y no verbales a lo largo y ancho del texto.

De acuerdo con García Jurado (2001: 4), la lectura de familiarización requiere que el estudiante sea capaz de orientarse en:

- **Elementos iconográficos**, al observar información no verbal como pueden ser: símbolos, gráficas, fotos, láminas, logotipos, mapas, etc.
- **Elementos tipográficos**, al observar información verbal como formato del texto (cada texto presenta un formato diferente de acuerdo a su función comunicativa; una carta, un poema, un ensayo, un reportaje, una narración, una descripción, instrucciones, etc.), diferente tamaño y forma de letras (que ayudarán a identificar título, subtítulo, información relevantes, notas de pie de página, notas de pie de foto, etc.).
- **Elementos léxicos**, al reconocer palabras claves basadas en campo semántico, que pueden ser cognados, afijos, negativos, palabras de tiempo, nominadores, etc.
- **Elementos estructurales**, al observar y reconocer la distribución del enunciado, los elementos de cohesión de éste y los elementos de coherencia a lo largo de un párrafo o texto.

Por supuesto que para poder acceder a los elementos arriba citados, los alumnos deben de ser habilitados en el conocimiento y uso de estrategias y tácticas pertinentes, mismas que trataremos en el apartado de diseño curricular.

3.1.3 La construcción del conocimiento como teoría del aprendizaje

Aun cuando el presente trabajo tiene como objetivo diseñar una secuenciación de contenidos para la enseñanza de la lectura, y no así profundizar en una teoría del aprendizaje, sí consideramos que el proponer una organización de contenidos, en tiempo y espacio dentro de una realidad específica, conlleva necesariamente la enseñanza y el aprendizaje de los mismos. Por ello, consideramos que para que los contenidos a proponer en nuestro diseño sean concretados en el salón de clase de una manera adecuada a través del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, es conveniente el sugerir una teoría del aprendizaje que sea acorde con los contenidos a enseñar.

La teoría de la construcción del conocimiento nos parece la adecuada y pertinente para el fin que persigue nuestra intención de secuenciar contenidos estratégicos y lingüísticos para la enseñanza de la lectura en inglés.

En este apartado trataremos de manera general los postulados que dan forma a este paradigma, y en el apartado de la propuesta de diseño se retomarán sus principios en la *guía didáctica*.

El constructivismo es un conjunto de teorías cognitivas que comparten entre sí algunos principios no contradictorios, o bien se complementan unos con otros, sin contraponerse u obstaculizarse, con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro de sus planteamientos fundamentales se concibe al alumno como el responsable de su propio proceso de aprendizaje, y la función del docente es orientar y guiar la dificultad de las tareas al brindarle los apoyos necesarios para resolverlos.

Este proceso de construcción compartida permite la formación de capacidades cognitivas que favorecen en los alumnos el desarrollo de variadas y diferentes habilidades, y donde están implicados no sólo las estrategias de enseñanza y la organización de contenidos, sino también el papel fundamental del profesor como guía.

El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso activo, y postula que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo de los estudiantes, lo que lo opone al conductismo donde los estudiantes son considerados sólo como receptores pasivos de la información.

Algunas de las teorías mas importantes que conforman a este paradigma son: la teoría genética de J. Piaget, la teoría de la construcción social de Vygotski y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Por un lado, Piaget (San Ben, 2001: 3) señala que el individuo cuenta de antemano con estructuras cognitivas que son mediadas por procesos de equilibración, cuya labor es ayudar al individuo a asimilar y a acomodar los nuevos conocimientos para acceder a una estructura cognitiva superior.

Piaget estableció algunas etapas para el desarrollo cognitivo del individuo, dentro de las cuales hay una en particular que nos es de interés, toda vez que encaja con el tipo de población estudiantil a quien irá dirigido nuestro diseño de contenidos.

La etapa a la que nos referimos es la de operaciones formales, que va de los once años de edad en adelante, misma en la que los individuos empiezan a pensar acerca del pensamiento y éste se vuelve abstracto y sistemático.

Este autor concibe el aprendizaje como un proceso activo permanente, en el cual se comenten errores, pero las soluciones son encontradas. Los errores serán importantes para la asimilación y la acomodación, para lograr el equilibrio.

Por otro lado, tenemos a Vygotski con la teoría de la construcción social, la cual contiene tres importantes postulados:

- 1) El aprendizaje no puede ser "enseñado" a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su mente.
- 2) La ZDP (zona de desarrollo próximo), que no es otra cosa que un conjunto de aprendizajes previos que se presentan de manera autónoma, y puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo adecuado para el aprendizaje óptimo.
- 3) Cuando el apoyo es provisto en las situaciones apropiadas, se debe entender que el aprendizaje se está dando dentro de contextos significativos, preferiblemente en el que el conocimiento va a ser aplicado.

Vygotski concibe al aprendizaje como la internalización progresiva de significados provenientes del medio social, ya que el desarrollo socio-cultural se da primero, y las funciones mentales tienen su origen en la vida social y se desarrollan a través de una internalización progresiva de significado (ITESM, 1992: 176).

Finalmente, la teoría de la asimilación de Ausubel (también conocida como la del aprendizaje significativo), donde el término "significativo" para este autor se refiere a dos puntos, 1) al contenido que debe ser aprendido y que debe tener una estructura lógica inherente, y 2) al material que potencialmente pueda ser aprendido a partir del referente social y personal (conocimientos previos). Es decir, la posibilidad de que un contenido, tema o aprendizaje se torne

significativo o "con sentido" depende de que pueda ser incorporado como algo "importante" al conjunto de conocimientos del estudiante.

Por lo anterior, Ausubel propone el desarrollo y la elaboración de materiales escolares que propicien aprendizajes significativos, es decir, adecuados al desarrollo cognoscitivo y contexto socio-cultural del alumno (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres 1998).

Resumiendo, podríamos señalar que, tanto el modelo interactivo de lectura como el paradigma constructivista, coinciden en reconocer al alumno como un ser con estructuras cognitivas preestablecidas, mismas que pueden ser usadas en provecho de aprendizajes significativos a partir de la enseñanza y uso de estrategias que le permitan acceder a ellos, dentro de su contexto social-cultural, a través de materiales didácticos pertinentes y un apoyo docente adecuado.

3.1.4 Diseño curricular

En el capítulo dos hicimos mención de algunos diseños curriculares clásicos y uno de corte constructivista, siendo este último el que servirá de guía a nuestra propuesta de diseño, debido a sus planteamientos acordes con nuestro enfoque pedagógico.

De acuerdo con Coll (1995: 29), la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas, que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y aceptados.

De este modo, Coll define al currículum:

... como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías 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, cómo y cuándo evaluar ... (Coll, *op. cit.*: 31-32)

Partiendo de lo anterior, a continuación explicaremos qué aspectos serán los que incluirán cada uno de los componentes dentro de nuestra propuesta.

Cabe señalar previamente que, de acuerdo con nuestro objetivo general -Diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de lectura de familiarización del programa oficial de inglés de primer grado de Secundarias Generales de la SEP-, éste se ajusta dentro del primer y segundo componentes marcados en este diseño curricular a saber, **qué enseñar** y **cuándo enseñar**. Sin embargo, con respecto a los otros dos componentes: **cómo enseñar** y **qué, cómo y cuándo evaluar**, aun cuando no se contemplan dentro del objetivo de nuestra propuesta, los retomaremos de manera general, como a continuación los mencionaremos.

Revisaremos los dos primeros componentes del diseño curricular, toda vez que se complementan y ajustan al objetivo general del presente trabajo.

1. **Qué enseñar.** Este componente incluye dos apartados: **contenidos** (entendidos como conceptos, sistemas explicativos, etc.) y **objetivos** (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).
2. **Cuándo enseñar.** Este elemento proporciona información sobre la manera de **ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos**.

Enseguida presentaremos una visión general de lo **qué se va a enseñar** y **cuándo enseñar**, que irán dando forma a nuestra propuesta. Cabe señalar que estos dos componentes a tratar se interrelacionarán para dar un mejor cuerpo a lo que presentamos: **contenidos** (que en

nuestro caso, se referirán a conceptos y/o sistemas explicativos); **objetivos** (que aquí serán presentamos a través de estrategias, toda vez que los objetivos propiamente dichos serán desarrollos más adelante, en un apartado especial dentro de nuestra propuesta de secuenciación de contenidos); por lo que respecta a **ordenar** y **secuenciar** los contenidos y estrategias (en nuestro caso), aparecerán bajo los títulos de estrategia y tácticas como tales, ya que estos serán retomados en el último apartado de nuestro trabajo bajo el nombre de objetivos estratégicos (mismos que serán divididos en sistema de habilidades y de conocimientos).

Qué enseñar y cuándo enseñar

Como ya habíamos citado anteriormente, el docente tiene la encomienda y obligación de habilitar al alumno en el conocimiento, uso y aplicación de estrategias y tácticas pertinentes. En este tenor, retomamos lo expresado por López (*op. cit.*: 89), al señalar que las estrategias son acciones deliberadas que los estudiantes eligen y controlan con el fin de alcanzar los objetivos planteados al hacer una lectura, en este caso de familiarización; y en cuando a las tácticas, los pasos específicos que el alumno llevará a cabo para materializar la(s) estrategia(s) seleccionada(s).

Por lo anterior, consideramos pertinente señalar a continuación las estrategias y tácticas que los docentes deberán enseñar a sus alumnos, y éstos, a su vez, practicar y sistematizar en su lectura cotidiana escolar y extraescolar.

Antes de citar dichas estrategias y tácticas, recordemos que dentro del modelo interactivo se hace uso tanto de estrategias de bajo como de alto nivel.

En lo concerniente a las estrategias de bajo nivel, son aquellas que permitirán al alumno conocer y comprender tanto el sistema fonológico como la estructura de la lengua meta, así como facilitar el conocimiento e inferencia de vocabulario, de tal forma que pueda llegar a decodificar enunciados y la manera en que estos se relacionan para formar párrafos.

Por otro lado, tenemos que las estrategias de alto nivel son aquellas que se caracterizan por la necesaria participación del complejo proceso cognitivo del lector.

De acuerdo con García (1997) en Domínguez (*op. cit.*: 48), estas estrategias de alto nivel son aquellas ligadas directamente con el procesamiento cognitivo, que aunque no son tangibles, se pueden guiar a partir de la orientación en acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje, como serían, por ejemplo, el caso de la inferencia, la predicción, la clasificación, la generalización, la formulación de hipótesis, etc.

Recordemos que las estrategias de bajo y de alto nivel interactúan para lograr el objetivo de lectura de nuestro lector.

A continuación proponemos, de manera general, las estrategias y tácticas que posteriormente serán secuenciadas en el apartado de propuesta de secuenciación de contenidos.

Estrategia 1. Realizar la lectura en voz alta (de manera aceptable), de un fragmento de texto o de todo un texto breve en inglés, para llevar a cabo la relación entre las imágenes acústicas y símbolos escritos de dicho material.

Tácticas

a) Distinguir los sonidos del inglés diferentes al español.

b) Distinguir los patrones de acentuación, entonación, pausación y ritmo del inglés diferentes al español.

De acuerdo con lo que Mendoza (*op. cit.*: 23) nos plantea en relación con la importancia de la lectura en voz alta, podemos mencionar que ésta se utiliza primordialmente en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua (ya sea materna o extranjera). Ella permite dominar la correspondencia de los sistemas gráfico y fónico de la lengua, así como las reglas de conformación entonativa de los enunciados. Durante el entrenamiento de la lectura en voz alta se debe prestar particular atención a la conformación rítmico-melódica de lo que se lee, ya que los errores en los sonidos influyen menos en la comprensión que una entonación o pausación incorrectas.

Por otro lado, el mismo autor señala:

...La habilidad de sonorizar correctamente un texto durante la lectura en voz alta o en el lenguaje interiorizado constituye la **técnica de la lectura**. La lectura en voz alta es el medio fundamental de formación del mecanismo del lenguaje interiorizado (de subvocalización) sin el cual la **lectura silenciosa** resulta imposible... Por ello y desde las primeras etapas del aprendizaje es preciso alternar ambos tipos de lectura, planteando a la lectura silenciosa la tarea de percibir y procesar la información textual ... La lectura en alta voz debe ceder gradualmente su lugar a la lectura silenciosa... (*op. cit.*: 23)

Estrategia 2. Pronosticar el tema general de un texto breve en inglés a partir de una lectura de familiarización.

Tácticas

- a) **Identificar y observar los apoyos iconográficos contenidos en el texto.**
- b) **Identificar, observar y leer los elementos tipográficos del texto.**

- c) **Relacionar los apoyos iconográficos y elementos tipográficos con los conocimientos previos que tenga el alumno acerca de éstos.**
- d) **Realizar una lectura de familiarización al texto, primeramente en voz alta, y después en silencio.**

Si la intención de los alumnos es la de predecir el tema general de un texto en inglés, es de suma importancia que el docente le modele y facilite las "herramientas" y pasos a seguir (tácticas) para lograr su objetivo.

Por lo que se refiere a la estrategia de predecir o pronosticar, el alumno debe conocer la utilidad de saber cómo funciona la lectura de familiarización y de qué elementos del texto se sirve para ayudarse en el logro de la meta perseguida.

Ya habíamos planteado anteriormente que la lectura de familiarización es una lectura rápida y ágil que se sirve de los apoyos o elementos tipográficos e iconográficos, de los conocimientos previos del lector, así como de la lectura del primer párrafo (donde generalmente el autor presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto), al igual que de la lectura de los primeros enunciados de los párrafos intermedios, mismos que apuntan al tema tratado, y finalmente, la lectura del último párrafo, donde el autor regularmente suele presentar las conclusiones de la información expuesta (Argudin y Luna (1994: 20) en López. *(op cit.: 42)*

Estrategia 3. Interpretar de manera general la información de un texto breve en inglés a partir del mínimo comunicativo.

Tácticas

- a) **Identificar el mínimo comunicativo en cada enunciado del texto.**
- b) **Interpretar los mínimos comunicativos del texto para ubicar las ideas principales de éste.**

A partir de este nivel de estrategias, donde manejaremos algunos conceptos nuevos para el alumno (diferentes al metalenguaje cotidiano, que conoce, aunque muchas veces no comprende), como es el caso del término **mínimo comunicativo**, resulta pertinente, al igual que en el caso de las estrategias y tácticas anteriores, el dar a conocer al alumno esta nueva terminología (aclarando que no es la finalidad de la estrategia), para que pueda acceder a ella en diferentes ejercicios e instrucciones dentro del salón de clases.

De acuerdo con Mendoza (2001: 50) y su propuesta de gramática categorial, el **mínimo comunicativo** es la combinación mínima de formas mutuamente condicionadas, portadoras de un determinado significado tipo y proveedores de la imagen psíquica inicial del contenido semántico del enunciado. Generalmente, este mínimo comunicativo está formado por el realizador y su acción o estado.

Asimismo, Acevedo *et al.* (2001: 43), parafraseando al mismo autor arriba mencionado, cita dentro de un ejercicio didáctico acerca del mínimo comunicativo, que este es la combinación de palabras que permite al lector obtener la imagen inicial del contenido de un enunciado, misma que en su forma más simple puede estar compuesta de dos elementos: un realizador y una acción que se realiza dentro de un enunciado y que nos permite elaborar una imagen inicial del contenido del mismo, y de ahí poder pronosticar el significado de los demás elementos de éste.

Por otro lado, el alumno debe saber que para identificar el mínimo comunicativo basta con hacerse estas dos preguntas ante cualquier enunciado del texto: "¿de qué /o de quién se habla?" y "¿qué se dice de ese realizador?".

Cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

En seguida, revisaremos de manera general en qué consisten estos dos componentes del diseño curricular, siendo que se tratarán nuevamente en una sección de nuestro trabajo nombrada "*Gula didáctica*".

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

4.- Qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación es un elemento indispensable para asegurarse de que la acción pedagógica responde adecuadamente a la misma y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Con respecto a los componentes arriba citados, debemos enfatizar que ambos se interrelacionan y condicionan mutuamente junto con los otros dos: **Qué y Cuándo enseñar.**

3.2 Propuesta de secuenciación de contenidos

En esta sección de nuestro trabajo, llevaremos a cabo la materialización del objetivo general de éste, a saber: diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial (lectura de familiarización) del programa oficial de inglés de primer grado de secundarias generales de la SEP.

Para lograr dar forma a nuestro objetivo, consideramos pertinente que esta sección de nuestro trabajo constara de los siguientes apartados, a saber: destinatarios (profesores y alumnos), normatividad institucional, perfil del alumno al terminar el curso, objetivo general del curso, así como objetivos estratégicos (expresados en estrategias y tácticas), mismos que nos permitirán llevar a cabo la secuenciación de contenidos (expresados en los objetivos estratégicos ya mencionados y en objetivos particulares, desglosados en habilidades y conocimientos); y finalmente, la propuesta de una guía didáctica que oriente al docente en el desarrollo y puesta en práctica de la ya mencionada secuenciación de contenidos.

Secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de la enseñanza de la lectura en inglés en el primer grado de secundarias generales de las escuelas de nivel medio básico de la SEP.

3.2.1 Destinatarios

En cuanto a este punto, señalamos que serán directamente dos poblaciones las destinatarias de nuestra propuesta; a saber, docentes y alumnos. A continuación delimitaremos y enmarcaremos contextualmente dichas poblaciones.

Docentes

La siguiente propuesta de secuenciación de contenidos se propone a docentes que imparten la materia de inglés en primer grado de secundarias generales de la SEP, interesados en

llevar a cabo una enseñanza de la lectura en ese idioma, a partir de una nueva propuesta metodológica que permitirá llevar a cabo, dentro de los límites institucionales (de tiempos y espacios), una enseñanza más sistemática y constructiva que pueda repercutir en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

Alumnos

En lo que respecta a la población de alumnos, como posibles beneficiarios de nuestra propuesta, señalamos que son adolescentes de entre once y catorce años de edad (que de acuerdo con la teoría genética de J. Piaget, se encuentran en la etapa de operaciones formales, es decir, su pensamiento empieza a ser sistemático y abstracto). Proviene en su gran mayoría de escuelas primarias oficiales, en las que no se imparte el idioma inglés, por lo que podemos indicar que sus conocimientos acerca de este idioma son prácticamente nulos. Por este motivo, su primer contacto con una lengua extranjera (en este caso el inglés) a nivel académico será al ingresar al nivel medio básico (secundaria general, en nuestro caso).

3.2.2 Normatividad institucional

Dentro de toda la gama de cuestiones que tienen que ver con la normatividad de las escuelas secundarias generales de la SEP, hay algunas que nos parece pertinente abordar, dadas sus repercusiones en nuestro diseño de secuenciación de contenidos, mismo que pretende ser una opción adaptable y aplicable a la realidad académica e institucional que enfrentan el docente y alumno de este nivel educativo, y no una propuesta inalcanzable, utópica, por no ubicarse dentro de un contexto específico.

Los factores que nos interesa presentar y analizar acerca de la normatividad de la institución, son los tiempos reales que se ofrecen al docente para cubrir los objetivos contenidos

en la materia de inglés a lo largo del ciclo escolar, así como algunas indicaciones con respecto al reporte de evaluación.

Primeramente señalaremos que en la materia de inglés se imparten los cuatro tipos de actividad discursiva en la lengua. La carga horaria ofrecida por la institución es de tan sólo tres horas a la semana para la impartición de los ya mencionados tipos de actividad. Por otro lado, el ciclo escolar consta de 35 semanas de clases, divididas en cinco periodos bimestrales, al término de cada uno de los cuales, se debe reportar una calificación parcial.

Entonces, de acuerdo con lo anterior, determinaremos la cantidad real de horas-clase con que el docente cuenta para la enseñanza de cada uno de los tipos de actividad discursiva.

Hacemos la reserva de que, aun cuando estas se interrelacionan unas con otras, por cuestiones de dosificación de tiempo haremos la división pertinente.

Si partimos del hecho de que el docente cuenta con 35 semanas durante el ciclo escolar, y dentro de cada una de éstas cuenta con tres horas para la enseñanza de su materia, tendríamos un total de 105 horas al año, que si dividimos entre los cuatro tipos de actividad discursiva, nos da que, para cada una de ellas, el docente cuenta con tan sólo 26 horas al año. Por ello, si dicha cantidad de horas se divide entre los cinco bimestres que marca la institución, tenemos que cada uno de éstos "permitirá" al docente el contar con tan sólo un promedio de cinco horas para cada actividad.

Resumiendo y encuadrando lo anterior, con respecto a lo que nos interesa, la enseñanza de la lectura en inglés, tenemos que el profesor contará con sólo cinco horas al bimestre para el desarrollo de este tipo de actividad discursiva. Esta carga horaria resulta determinante para guiar la distribución de contenidos, tanto en tiempo como en espacio.

3.2.3 Perfil del alumno como objetivo general

En este apartado mencionaremos lo que se espera que el alumno sea capaz de realizar al concluir su ciclo escolar, con respecto a la lectura en inglés. Este perfil, que será tomado como el objetivo general del curso, se especificará en términos de sistema de habilidades y sistema de conocimientos (modelo propuesto por Mendoza, 1995: vi)

Perfil del alumno en términos del objetivo general del curso de lectura en inglés de primer grado, de secundarias generales de la SEP

Al término de la asignatura de inglés 1 del nivel de secundarias generales de la SEP, el alumno estará en condiciones de resolver las siguientes tareas:

Sistema de habilidades

1. Realizar la lectura silenciosa independiente de familiarización en su etapa inicial, de textos escritos en inglés, de estructura y composición sencillas, presentados en forma de monólogo, descriptivos o narrativos.

Sistema de conocimientos

- 1.1 Dominar de manera aceptable las reglas de ritmo, entonación, pausación, así como de audición-fonación del idioma inglés con la finalidad de que al leer los textos:
 - a) comprenda el significado/sentido de los enunciados leídos a través de la interacción de la entonación, el léxico, la morfología y el contexto.
 - b) sea capaz de realizar su lectura silenciosa de corrido.

Sistema de habilidades

2. Extraer información de textos leídos en inglés, con las características señaladas en el punto 1, a nivel general, para satisfacer intereses personales generales y/o intereses académicos, como resultado de la aplicación de:
 - a) estrategias de predicción contextual a partir del apoyo en elementos tipográficos e iconográficos a lo largo del texto.
 - b) estrategias de pronóstico estructural a nivel elemental con apoyo en el mínimo comunicativo.

Sistema de conocimientos

- 2.1 Dominar las diferentes presentaciones de imágenes, íconos, tipo de letras, signos de puntuación, distribución y organización del texto.
- 2.2 Dominar las particularidades que rigen el funcionamiento de la estructura donde interactúan tanto el realizador (nominador), como su acción o estado.

3.2.4 Objetivos estratégicos

Con la finalidad de alcanzar el objetivo general del curso, a continuación plantearemos los objetivos estratégicos que, junto con sus objetivos particulares (expresados a través de los sistemas de habilidades y conocimientos), guiarán el proceso de lectura de los alumnos. Además, al final de cada objetivo estratégico, con sus tácticas y objetivos particulares, se planteará una posible dosificación de los contenidos a enseñar, no con la finalidad de presentar ésta como única posibilidad de planeación académica, sino como una guía de avance programático, en tiempo y espacio, apegada a la cantidad de horas-clase con que cuenta el docente en su realidad escolar.

Objetivos estratégicos

- Realizar la lectura en voz alta (de manera aceptable), de un fragmento de texto o de todo un texto breve en inglés, para llevar a cabo la relación entre las imágenes acústicas y símbolos escritos de dicho texto.
- Pronosticar el tema general de un texto breve en inglés a partir de una lectura de familiarización.
- Interpretar de manera general, la información de un texto breve en inglés a partir del mínimo comunicativo.

Enseguida presentaremos las tácticas y objetivos específicos de cada uno de los objetivos estratégicos indicados líneas arriba.

Objetivo estratégico 1.0. Realizar la lectura en voz alta (de manera aceptable), de un fragmento de texto o de todo un texto breve en inglés, para llevar a cabo la relación entre las imágenes acústicas y símbolos escritos de dicho texto.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos.

Habilidades

1.1 Leer en voz alta fragmentos de un texto breve en inglés sin lectura silenciosa previa

Conocimientos

- 1.1 Dominar de manera aceptable los patrones del sistema fonético del inglés, tales como: entonación, pausación y acentuación, además de los sonidos del inglés diferentes al español.

Tácticas

- a) Distinguir los sonidos del inglés diferentes al español a través de la práctica constante de la lectura de palabras que permitan esta distinción.
- b) Distinguir los patrones de acentuación, entonación, pausación y ritmo del inglés al leer constantemente oraciones que presenten diversas modalidades sintácticas.

Avance programático sugerido

Tiempo: 15 horas

Primer Bimestre: 05 horas* (Septiembre y Octubre)

- | | | |
|------------|---|--|
| 1era. hora | - | aplicación de evaluación diagnóstica. |
| 2da. hora | - | Presentación del aparato fonético humano. Práctica de sonidos. |
| 3ra. hora | - | Presentación del aparato fonológico del inglés.
Prácticas orales. |
| 4ta. hora | - | Presentación y práctica del alfabeto fonético del inglés |
| 5ta. hora | - | 1era. evaluación sumativa. |

*Nota: En cada hora-clase, se debe pasar asistencia y revisar tareas, solucionar problemas de carácter administrativo ó académico, etc., por lo que muchas de las veces la clase real en tiempo oscila entre 30 ó 40 minutos.

Segundo Bimestre: 05 horas (Noviembre/Diciembre)

- 1era. hora - Reciclaje y revisión de información vista previamente, de acuerdo con los resultados de la evaluación diagnóstica.
- 2da. Hora - Presentación de los patrones de acentuación de palabras en inglés (de función y contenido).
Prácticas.
- 3ra. hora - Acentuación de las diferentes palabras de contenido.
Prácticas.
- 4ta. hora - Presentación y prácticas de la entonación ascendente, descendente e intermedia en el inglés.
- 5ta. hora - Evaluación sumativa II.

Tercer bimestre: 05 horas (Enero-Febrero)

- 1era. hora - Revisión general con base en los resultados de la evaluación.
- 2da. Hora - Presentación de la pausación en inglés (corta y larga).
- 3ra. Hora - Practicar la lectura en voz alta de fragmentos de diferentes textos en inglés. Escuchar al profesor o un cassette y repetir.
- 4ta. hora - Practicar de manera grupal e individual la lectura en voz alta de textos breves en inglés y llevar a cabo la relación entre imagen acústica y símbolos escritos.
- 5ta. hora - Evaluación sumativa III

Objetivo estratégico 2.0. Pronosticar el tema general de un texto breve en inglés a partir de la lectura de familiarización.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos

Habilidades

2.1 Realizar la lectura de familiarización de un texto breve en inglés, en formato de monólogo, descripción o narración.

Conocimientos

2.1 Dominar los diferentes formatos de un texto, así como los diversos tipos de apoyo iconográfico y tipográfico.

2.2 Dominar las diversas áreas de orientación para pronosticar, como son título, subtítulo, cognados, recurrencia, pies de página, pies de foto, elementos iconográficos, etc.

Tácticas

- a) Identificar y observar los apoyos iconográficos contenidos en el texto.
- b) Identificar, observar y leer los elementos tipográficos del texto.
- c) Relacionar los apoyos iconográficos y elementos tipográficos con conocimientos previos que tenga el alumno.
- d) Realizar la lectura de familiarización en el texto, tanto en voz alta, como en silencio.

Avance programático sugerido**Tiempo:** 05 horas**Cuarto bimestre:** 05 horas (Marzo-Abril)

- 1era. hora - Revisión de los resultados de la evaluación III y retomar temas pertinentes.
- 2da. Hora - Presentación de la estrategia de predicción a partir de elementos iconográficos y tipográficos, así como la importancia de retomar los conocimientos previos.
- 3ra. Hora - Práctica de lectura de familiarización para señalar la importancia de poder hacer pronósticos o predicciones acerca del texto, a partir de la identificación de títulos, subtítulos, puntuación, etc.
- 4ta. hora - Práctica de lectura de familiarización para determinar el posible tema general del texto, a partir de todos los elementos revisados anteriormente.
- 5ta. hora - Evaluación sumativa IV

Objetivo estratégico 3.0 Interpretar de manera general, la información de un texto breve en inglés a partir del mínimo comunicativo.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos

Habilidades

3.1 Identificar el mínimo comunicativo en enunciados de estructura sencilla

Conocimientos

3.1 Conocer los elementos que conforman el mínimo comunicativo: realizador (nominador) y acción/o estado, así como la función de estos para ayudar a interpretar la información general del texto.

Tácticas

- a) Identificar el mínimo comunicativo en cada enunciado del texto.
- b) Interpretar los mínimos comunicativos de cada párrafo para finalmente exponer el contenido general del texto.

Avance programático sugerido

Tiempo: 05 horas

Quinto Bimestre: 05 horas (Mayo-Junio)

- | | | |
|------------|---|--|
| 1era. hora | - | Revisión grupal de los resultados de la evaluación sumativa IV y aclaración de dudas o revisión de contenidos de manera general. |
| 2da. Hora | - | Presentación del modelo de mínimo comunicativo: componentes y función. |

- 3ra. Hora - Práctica: localizar en textos en inglés los mínimos comunicativos de cada enunciado y párrafo. Posteriormente, interpretar la información del texto a partir de estos mínimos comunicativos y demás estrategias ya vistas.
- 4ta. hora - Consolidación y revisión general de todos los contenidos.
- 5ta. hora - Evaluación sumativa V.

Termina el curso.

3.2.5 Guía didáctica

Este último apartado responde a la inquietud de apoyar al docente en el desempeño de su actividad académica en general, y en particular, de la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. Su función no es la de una lista de “recetas infalibles” para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, sino más bien un material sugerido que puede ser mejorado y actualizado en la práctica diaria del docente.

La presente sección la dividiremos en dos partes, a saber: **Cómo enseñar y Qué, cómo y cuándo evaluar**, mismo que, como veremos, guardan una estrecha relación con **Qué enseñar y Cuándo enseñar**, así como con todos los conceptos tratados en el apartado de marco teórico específico.

Cómo enseñar

Este componente, indispensable dentro del diseño curricular, se refiere básicamente, cómo ya planteábamos, a la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que van a **participar** los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos a enseñar.

Por lo anterior, consideramos pertinente que el docente, al momento de estar estructurando y organizado dichas actividades, parta de aquellos planteamientos que el paradigma de la construcción del conocimiento nos ofrece. Algunos de esos planteamientos básicos, y que sugerimos al docente tener en cuenta diariamente en su mente y en su planeación didáctica son:

- El alumno es un ser con estructuras cognitivas preestablecidas, que deben ser usadas en provecho de aprendizajes significativos a partir de la enseñanza y uso de estrategias que le permitan acceder a ellos, siempre dentro de un contexto social-cultural, a través de materiales didácticos pertinentes, así como también al apoyo docente de manera adecuada.
- Se debe considerar al alumno como el responsable de su propio proceso de aprendizaje, y a la función del docente como la de orientar y guiar la dificultad de las tareas asignadas a éste, a través de los apoyos necesarios para resolverlas.
- El docente será la guía del alumno, al brindarle los apoyos necesarios y adecuados (andamiaje) para la formación de capacidades cognitivas que favorezcan el desarrollo de diferentes habilidades con la finalidad de resolver determinadas tareas escolares y extra-escolares en la vida cotidiana.

- El aprendizaje es un proceso activo permanente en el cual se cometen errores, mismos que forman parte intrínseca del proceso, toda vez que permiten al alumno la asimilación y acomodación, para lograr el equilibrio cognitivo (J. Piaget).
- El alumno al llegar al salón de clases, no llega “en blanco”, ya que cuenta con aprendizajes o conocimientos previos que ha ido adquiriendo dentro de su entorno socio-económico-educativo-cultural. Es deber del docente partir de estos conocimientos previos a la hora de diseñar estrategias de intervención pedagógica adecuadas, dentro de contextos significativos, donde el conocimiento pueda ser aplicado. (Vygotski)
- La elaboración de materiales escolares educativos deberá corresponderse con el desarrollo cognocitivo y el contexto socio-cultural del alumno (conocimientos previos), mismos que deberán propiciar aprendizajes significativos. Es decir, que efectivamente puedan ser incorporados como algo “importante” al conjunto de conocimientos del estudiante. (Ausubel)

En lo que se refiere, de manera particular, a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, y de acuerdo con los objetivos propuestos en nuestra secuenciación de contenidos, hacemos las siguientes sugerencias:

- El profesor siempre debe ofrecer al alumno modelos del funcionamiento del contenido a enseñar que sirvan a este último para resolver problemas de lectura, de estudio o de la vida cotidiana sin ayuda del docente.
- Los contenidos nuevos a enseñar nunca deberán de ser presentados de manera aislada, sino dentro de un contexto, un problema a resolver, etc., junto con los contenidos ya estudiados, actividad que servirá al mismo tiempo para reciclarlos y permitir la enseñanza en espiral.
- Para tratar la enseñanza de la lectura en voz alta, se sugiere la explicación del funcionamiento del sistema fonológico en inglés, a partir esquemas y modelados de sonidos por parte del

profesor, o bien con el uso de grabaciones. Práctica constante en lo posible de manera coral e individual en el salón de clase, y en casa con el apoyo de un videocassette o audiocassette. Elaboración de ejercicios pertinentes (a través de palabras aisladas, en pares, frases, enunciados de estructura sencilla, párrafos de un texto, textos breves, etc.) que permitan la práctica adecuada de sonidos, acentuación, entonación y pausación del idioma inglés.

- A la hora de llevar a cabo la lectura de un texto y, además, la presentación de contenidos estratégicos (identificar elementos tipográficos e iconográficos, títulos, subtítulos, cognados, mínimo comunicativo, predicción del tema general, etc.), se sugiere desarrollar la clase en tres etapas básicas (Modelo presentado por Díaz y Hernández, 1998; Barnett, 1989; Solé, 1998): **etapa de prelectura, etapa de lectura y etapa de poslectura.**
- El trabajo de la etapa de prelectura es básico para asegurar una sesión exitosa. Es en esta etapa, donde el profesor motiva al estudiante para leer el texto. Esto se logra haciendo que los estudiantes:
 1. Se interesen en el contenido temático del texto.
 2. Problematicarlos, al darles una tarea que cumplir, situación que los moverá a leer el texto.
 3. Hacerlos conscientes de que el cumplimiento o propósito de lectura se hace por medio de las técnicas y estrategias propuestas por los elementos didácticos y lingüísticos del curso.

El docente en esta etapa promoverá en el alumno preguntas como:

¿Qué y para qué voy a leer?

¿De qué tratará mi texto?

¿Qué sé de este tema?

La etapa de lectura es cuando se lleva a cabo el trabajo sustantivo de la clase. En ella se aborda y decodifica el texto; se aplican y desarrollan estrategias (modeladas primeramente por el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

profesor), de tal suerte que el estudiante se da cuenta de si el trabajo que desarrolla puede conducirlo o no a metas específicas a corto, mediano y largo plazo.

El docente en esta etapa promoverá en el alumno preguntas como:

¿Qué estrategias voy a utilizar para comprender mejor mi lectura?

¿En qué orden usaré las estrategias para acceder de mejor manera al contenido del texto?

La etapa de poslectura es aquella en la que tanto el alumno como el docente verificarán si la lectura fue exitosa, si se comprendió lo que el autor quiso decir. Es decir, es la parte de la evaluación para el maestro y autoevaluatoria para el alumno.

El profesor puede promover en esta etapa preguntas como:

¿Comprendí lo que leí?

¿Qué fue lo que aprendí?

¿Recuerdo lo que leí?

¿De qué manera me ayudaron las estrategias que apliqué?

¿Me sirvió el contenido de la clase?, etc.

- El docente deberá prestar sumo cuidado a la hora de seleccionar los textos que serán trabajados en clase. En el caso que nos ocupa y de acuerdo con el objetivo general de nuestra secuenciación de contenidos, se propone el uso de textos en forma de monólogo, descriptivos o narrativos, de composición y estructura sencillas, cortos en longitud, acordes a los conocimientos previos de los alumnos, al igual que a su nivel cognitivo (recordemos que se encuentran en el inicio del desarrollo del pensamiento abstracto).

Por otro lado, se debe tener especial cuidado en observar que los textos manejen vocabulario accesible, que tengan gran cantidad de elementos tipográficos e iconográficos, cognados, enunciados de estructura simple y que, además, contengan temas de interés

académico, en lo posible, para que este contenido temático se refuerce con los conocimientos que los alumnos estén adquiriendo en sus otras materias.

Finalmente, presentamos algunos criterios para la selección de textos (Colegio de Bachilleres, 1998).

Elementos paralingüísticos:

¿La imagen es clara y relevante al tema?

¿La distribución es adecuada para inferir el canal donde apareció (libro, folleto, periódico, etc.) y tipo de escrito (anuncio publicitario, poema, canción, instrucciones, noticia periodística, etc.)?

¿Hay gráficas y/o tablas que indiquen contenidos?

Elementos lingüísticos:

¿Aproximadamente cuál es el porcentaje de palabras conocidas y cognadas?

Para determinar qué palabras conoce el alumno, hay que considerar las que ya se presentaron y reciclaron en clases anteriores. De otra manera será muy subjetiva la apreciación. Si no hay seguridad de que la conozca es mejor no tomarla en cuenta. También es conveniente identificar aquellos cognados que el alumno quizá pueda reconocer, pero cuyo concepto no entiende (subsidiary – subsidiario).

¿Los conceptos desconocidos se pueden deducir o inferir por contexto?

¿Es necesario usar el diccionario?

¿Aproximadamente cuál es el porcentaje de sintaxis accesible al estudiante?

¿La sintaxis desconocida no es relevante o puede ser explicada con facilidad?

¿La organización del texto es clara (título, subtítulos, ideas principales apoyadas por otras ideas, uso de marcadores de discurso o conectores que presenten con claridad la información del texto, etc.)?

¿Hay estructuración discursiva en el texto en inglés que sea diferente al español y cause problemas de comprensión?

¿La referencia es catafórica, anáforica o elipsis?

¿La referencia es accesible al estudiante?

¿Existe redundancia: repetición de palabras, uso de sinónimos y antónimos?

Para los estudiantes, los contenidos y conceptos que maneja el texto son:

¿Conocidos?

¿Accesibles?

¿Interesantes?

¿Adecuados a su edad, nivel intelectual y cultural, nivel socio-económico?

¿Diferentes a los que encontraría en su lengua materna? Si es así, ¿causa interferencia?

Para el profesor o la profesora, el texto analizado presenta:

¿La posibilidad de presentar y enseñar con claridad un objetivo del programa?

¿Repasar estrategias?

¿Evaluar?

¿La posibilidad de motivar a los alumnos a leer más acerca del tema o a discutir el tema en clase?

Finalmente llegamos al último componente del diseño curricular, **Qué, cómo y cuándo evaluar.**

En lo que a este componente se refiere, debemos recordar que la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse de que la acción pedagógica responde adecuadamente a la misma, así como para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

La siguiente definición de evaluación, así como las modalidades de ésta, engloban las respuestas al **qué, cómo y cuándo evaluar.** Parafraseando a Mendoza, et. al. (1995: 54)

Concepto general de evaluación

La evaluación debemos entenderla como un proceso sistemático que permite un análisis crítico de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje con la finalidad de llevar a cabo ajustes necesarios, así como mejorar el desarrollo de todos los factores que intervienen en dicho proceso; asimismo, ofrece información al alumno acerca de los avances logrados y las dificultades que debe vencer; por ello está vinculada con el logro de los objetivos propuestos. La evaluación así entendida incluye juicios de valor de carácter cualitativo que van más allá de la calificación asignada. De lo anterior resulta que la evaluación cumple cinco funciones básicas, a saber:

1. Determina el nivel de partida, dicho de otra forma, determina el nivel de desarrollo intelectual y la preparación inicial.
2. Retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje al informar acerca de la marcha de éste.
3. Motiva (tanto al docente como al alumno).
4. Refuerza los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje

5. Registra y comprueba, al dar un balance del proceso.

Dentro de las modalidades evaluativas que nos interesan por ser acordes a la Institución y al tipo de curso que se va a desarrollar, tenemos la **evaluación diagnóstica, la continua y la sumativa**.

Por lo que se refiere a la evaluación diagnóstica, la cual se aplicará al inicio del ciclo escolar, sugerimos al docente evaluar mediante la lectura de un texto en español (en voz alta y en silencio) que permita valorar las habilidades de lectura con que cuenta el alumno. Esta evaluación deberá permitir detectar el dominio sobre las estrategias de predicción, vocabulario y comprensión general de lectura que el alumno maneja en su lengua materna para prever la posibilidad de extrapolación a la lengua extranjera. También será útil solicitar a los alumnos un reporte verbal de los pasos que siguieron (estrategias) para resolver los ejercicios.

En cuanto a la evaluación continua (que se aplica a lo largo de todo el ciclo escolar), sugerimos la aplicación de ejercicios periódicos para comprobar que el estudiante es capaz de llevar a cabo tareas que muestren la presencia de las habilidades estratégica y las tácticas necesarias para alcanzar los objetivos planteados (Mendoza, *op. cit.*: 57).

Finalmente, la evaluación sumativa será el examen periódico que se aplicará al final de cada bimestre y que nos permitirá establecer una comparación entre el nivel de entrada de cada alumno y su nivel académico actual durante el proceso del curso.

3.3 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos presentado, por una lado, los fundamentos teóricos específicos que sirvieron de base a nuestra propuesta, y, por otro, desarrollamos, materializamos y alcanzamos el objetivo general de nuestro trabajo; es decir, diseñamos una secuenciación de

contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de lectura de familiarización para el programa oficial de inglés de primer grado de secundarias generales de la SEP.

Durante el apartado de **marco teórico específico**, nos abocamos a describir los fundamentos teóricos particulares que guiaron el desarrollo de nuestra propuesta, a saber: la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva (el modelo interactivo de lectura, en términos generales, y en particular, el modelo de Stanovich, conocido como interactivo-compensatorio, mismo que incluye estrategias de alto y bajo nivel); lectura de familiarización en su etapa inicial, la teoría constructivista del aprendizaje, misma que sirvió para formular las sugerencias didácticas para el docente, y, finalmente, un modelo de diseño curricular constructivista compuesto de cuatro componentes: **Qué enseñar, Cuándo enseñar, Cómo enseñar y Qué, Cómo y Cuándo evaluar**, los cuales encuadraron nuestro diseño de secuenciación de contenidos.

Por lo que se refiere al apartado de **propuesta de secuenciación de contenidos**, consideramos pertinente incluir las siguientes secciones: destinatarios de la propuesta (profesores y alumnos); normatividad institucional, en cuanto a tiempo y espacio permitido para la enseñanza de la lectura en inglés, en el nivel y grado educativo indicado en el objetivo general; delimitación y determinación del perfil del alumno al terminar el curso escolar, mismo que fungiría como objetivo general de éste, desglosado en sistema de habilidades y conocimientos; planteamiento y desarrollo de objetivos estratégicos, expresados en estrategias y tácticas, mismos que nos permitieron llevar a cabo la secuenciación de contenidos (expresados en los objetivos estratégicos ya mencionados y en objetivos particulares, desglosados también en habilidades y conocimientos), y, finalmente, la sección de la guía didáctica, cuya función, se pretende, sirva de orientación al docente al poner en práctica la secuenciación de contenidos, propuesta en este trabajo.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, podemos señalar que nuestra propuesta de secuenciación de contenidos permitirá al docente, por un lado, contar con un apoyo sistémico y metodológico que le ayude a guiar la enseñanza de la lectura en inglés de un modo más pertinente, en el nivel y grado educativo ya señalados. Por otro, le permitirá llevar a cabo un avance programático compartido con otros docentes que imparten la misma materia, tanto a nivel de escuela como a nivel de zona escolar, en la búsqueda de metas comunes como academias o cuerpos colegiados. Esta situación beneficiará a los alumnos, a quienes se enseñe bajo este nuevo enfoque metodológico, ya que les permitirá sentar las bases para desarrollar posteriores estrategias de lectura.

CONCLUSIONES GENERALES

Al reflexionar y hacer un balance acerca de nuestro trabajo, en este último apartado del mismo, llegamos a una de nuestras primeras conclusiones: la investigación en el área de la lingüística aplicada y aspectos discursivos de la lengua, por parte de los profesionistas dedicados a la enseñanza de inglés, es una necesidad y prioridad en nuestro país, toda vez que tanto docentes como estudiantes requieren de variados apoyos metodológicos, didácticos y pedagógicos actuales que les sirvan de "herramientas" durante el proceso enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en general, y, la lectura, en particular.

El presente trabajo tuvo, precisamente, como prioridad el delimitar un problema específico relacionado con la lingüística aplicada, así como proponer una solución a éste, a través de una metodología específica, a saber: 1) se plantearon los antecedentes y problemática actual de una institución y nivel educativo determinado; 2) se planteó una propuesta de solución a dicha problemática; 3) se definió un objetivo general que guiaría el desarrollo de la investigación, a través del cumplimiento de los objetivos específicos también delimitados; 4) se establecieron las bases teóricas que sustentarían el desarrollo y contenido de nuestra propuesta, a través de la búsqueda de bibliografía pertinente a nuestro objetivo general y, finalmente, 5) se procedió a elaborar y materializar nuestra propuesta.

En lo que concierne al punto uno, donde se plantearon los antecedentes y problemática actual de una institución, podemos señalar que el nivel educativo e institución seleccionados fueron: primer grado de escuelas secundarias generales del nivel medio básico de la SEP, donde detectamos que actualmente los profesores de este nivel se enfrentan por primera vez a la impartición de la lectura en inglés, a través de la enseñanza de estrategias y tácticas de lectura.

Sin embargo, dichos docentes carecen de las "herramientas" metodológicas necesarias para dicha enseñanza, toda vez que durante más de veinte años los programas de estudio de la materia de inglés se habían manejado bajo un enfoque estructuralista, y no es tan simple el comenzar a impartir clases bajo un nuevo enfoque, de un momento a otro, mucho menos cuando al docente sólo se le proporciona, como programa a seguir, un listado de estrategias de lectura, sin ninguna jerarquización ni dosificación de las mismas. Es decir, la problemática que detectamos y delimitamos, es que no se cuenta con una secuenciación de contenidos estratégicos ni lingüísticos que le sirvan de guía al docente en la impartición de la lectura en inglés a este nivel educativo.

Por lo anterior, decidimos plantear una propuesta de solución a dicha problemática: diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos que permitiera orientar al docente en el cómo, cuándo, dónde y con qué iniciar, continuar y concluir de un modo sistemático la enseñanza de la lectura en el idioma indicado. De tal suerte que nos dimos a la tarea de delimitar el objetivo general de nuestro trabajo, mismo que guiaría el desarrollo general de éste, a saber: diseñar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la etapa inicial de lectura de familiarización del programa oficial de inglés de primer grado de secundarias generales oficiales de la SEP, mismo que fue alcanzado al cumplir puntualmente con todos los objetivos específicos planteados para alcanzar dicho objetivo general.

Tales objetivos específicos fueron: describir los diferentes modelos de la lectura (ascendente, descendente e interactivo); analizar el tipo de estrategias de lectura cuya aplicación se proponía en cada modelo (estrategias de alto y bajo nivel); presentar la definición metodológica de la lectura como tipo de actividad discursiva, así como presentar las diferentes lecturas que el alumno pueda realizar (familiarización, estudio, búsqueda y selectiva); analizar algunas teorías constructivistas que apoyaran el proceso del aprendizaje, en general, y el de la

lectura, en particular (teoría genética de J. Piaget, la teoría de la construcción social de Vygotski y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel); analizar algunos modelos de diseño curricular actual, prefiriendo finalmente uno de corte constructivista (Modelo de diseño curricular de César Coll); establecer los criterios de selección de textos para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura de familiarización, y, finalmente, materializar propiamente nuestro objetivo general al elaborar una secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos para la enseñanza de la lectura en un programa de inglés a nivel medio básico de la SEP, dentro del cual se establecieron los siguientes apartados: por un lado, tenemos un marco teórico específico, conformado por lectura de familiarización en su etapa inicial, el modelo interactivo de Stanovich, la construcción del conocimiento como teoría del aprendizaje, y un diseño curricular también constructivista. Por otro, la propuesta de secuenciación de contenidos incluye: destinatarios (profesores y alumnos), normatividad institucional (con respecto a tiempos y espacios disponibles para la enseñanza de la lectura en inglés), perfil del alumno (planteado como objetivo general del curso), objetivos estratégicos así como objetivos particulares (en términos de habilidades y conocimientos, basados en lo propuesto por Mendoza (2001), y, finalmente, una guía didáctica sugerida.

Como podemos ver, el objetivo de nuestro trabajo fue alcanzado, toda vez que efectivamente se diseñó la propuesta sugerida para solucionar la problemática presente en el nivel e institución ya previamente citados.

De igual manera, nos gustaría señalar los resultados y las aportaciones que nuestro trabajo terminal arroja, al término del mismo:

En cuanto a aportaciones se refiere, podemos señalar lo siguiente:

- El docente contará con un apoyo académico, sistémico y metodológico para la enseñanza de la lectura en inglés a este nivel.

- Contará con un avance programático, que cuenta de antemano con una dosificación y jerarquización de contenidos, de acuerdo con los tiempos y espacios reales permitidos por la institución, mismo que puede ser compartido por los docentes, tanto a nivel de escuela como de zona escolar, en la búsqueda de metas comunes como academias o cuerpos colegiados.
- La propuesta puede ser aplicada en cualquier escuela secundaria general, en las diferentes entidades federativas del país, toda vez que el programa de inglés de la SEP se maneja a nivel nacional.

En lo concerniente a los resultados que esperamos puedan surgir a futuro, tenemos:

- Que la presente propuesta de este trabajo terminal sirva:
 - a) De modelo para continuar con la secuenciación de contenidos restantes de los cursos de inglés correspondientes al segundo y tercer grados, con respecto a la enseñanza de la lectura en ese idioma, en escuelas secundarias generales de la SEP.
 - b) Como punto de partida para iniciar otros proyectos de investigación dentro del campo de la lingüística aplicada con respecto al área tratada: la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés a nivel medio básico oficial de la SEP.
 - c) Para orientar el diseño de materiales didácticos, modelos educativos y/o de evaluación para el área y nivel ya citados.

Finalmente, citaremos algunas limitaciones de nuestro trabajo, al tiempo que las posibles modificaciones que se podrían llevar a cabo, con el ánimo de mejorarlo:

- Aun cuando la ausencia de una adecuada secuenciación de contenidos se hace patente en los tres grados del nivel educativo ya mencionado, por cuestiones de limitación de tiempo y espacio de nuestro trabajo, la propuesta sólo se abocó al primer grado, ya que es en éste donde se sentaron las bases pertinentes para la etapa de inicio de la lectura de familiarización

como tipo de actividad discursiva, la cual será básica y necesaria para posteriores etapas de lectura.

- La propuesta no pudo ser piloteada, por cuestiones de tiempo marcadas para la entrega del trabajo. Sin embargo, se sugiere que el docente en servicio pilotee la secuenciación de contenidos en varios grupos de diferentes zonas escolares, para así poder reafirmar, o bien reestructurar la propuesta de acuerdo con los diferentes niveles socio-económico culturales de los alumnos.
- Finalmente, se espera que este trabajo pueda ser enriquecido con la búsqueda y propuesta de textos en inglés pertinentes para la población estudiantil, así como el desarrollo de ejercicios estratégicos adecuados que promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés verdaderamente óptimo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J. (2001). *Manual de lectura en inglés. Nivel 1*. Naucalpan: ENEP- Acatlán.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Antonini, M. M. y Pino, J. A. (1991). "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas", en Puente, A. *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruitzperz y Ediciones Pirámide.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barba, C. M. A. (1997). *Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa, nivel dos, del departamento de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán*. Trabajo de tesis. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye*. New York: Prentice Hall Regents.
- Ben, S. (2001). <http://www.monografias.com/trabajos/5/construc/construc.shtml>.
- Carrel, P. et. al. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje*. México: UNAM.
- Castañeda, S. y López, M. (1992). *La psicología instruccional mexicana*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 1.
- Coll, C. (1994). *Constructivismo e intervención educativa*. México: Corrientes pedagógicas contemporáneas. UPN.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Currículo*. Madrid: Paidós.
- Colegio de Bachilleres (1998). *Modelo Educativo*. México: Colegio de Bachilleres.
- Díaz, F. et all, (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Domínguez, C. (2000). *El uso de la morfosintaxis como una alternativa para la inferencia del significado de palabras en el proceso de comprensión de textos escritos en inglés*. Trabajo de Seminario Extracurricular. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Dubin, F. y Olshain, E. (1986). *Reading by all means*. Massachussets: Addison-Wesley.

- Gagné, R. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1985). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- García, J. R. y Barba, M.A. (2001). *Curso de lectura en inglés. Nivel 2. Edición piloto 2001*. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic game: *Journal of the reading specialist* 6. Reprinted in *Theoretical models and processes of reading*, ed. H. Sanger y B. Rudell, Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, K. (1970). *Behind the eye: What happens in reading*, en Goodman, K. y Niles, S. (Eds.) *Reading process and program*. Champaign, IL: NCTE.
- Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process, en *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1988). The reading process, en Carrel, P. et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. (1972). One second of reading, en Kavanagh, I. y Mattlingly (eds.) *Language by ear and by eye*. Massachusetts: Cambridge.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York : Longman.
- Henner-Stanchina, C. y Riley, P. (1978). *Aspects of autonomus learning*, en *ELT Documents 103-Individualization in language learning*. London: British Council.
- Hernández, G. (1993). *Comprensión de lectura*. México: Colegio de Bachilleres.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (1992). *Manual para el curso de psicología cognitiva*. Monterrey: ITESM.
- Laberge, D. y Samuels, S. (1974). *Toward a theory of automatic information processing reading*, en *Cognitive Psychology*.
- Larroyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latapí, P. (1980). *Un siglo de educación en México*. Tomo I y II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Libro para el maestro. Educación secundaria. Inglés* (1994). México: Secretaría de Educación Pública.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- López, J. (2000). *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa (sobre la base del programa de III nivel del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Trabajo de Seminario Extracurricular. México: ENEP Acatlán.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mackay, R. y Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes*. London: Longman.
- Martínez, R. (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 de estudios actualizado*. Trabajo de Seminario Extracurricular. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- McDonough, S. H. (1980). *Psychology in foreign language teaching*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Mendoza, F. et al, (1995). *Propuesta de programa interdepartamental de los cursos de lectura en lengua extranjera para el CIE de la ENEP Acatlán*. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Mendoza, F. (2001). Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera. Naucalpan: UNAM-ENEP Acatlán.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos, en Coll, E. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ortiz, P. A. (1988). *Autoaprendizaje y comprensión de textos escritos en inglés: un análisis de factibilidad a partir de variables afectivas*. Trabajo de tesis. México: CELE-UNAM.
- Pansza, M. (1986). *Pedagogía y currículo*. México: Gernica.
- Piaget, J. (1973). *Tendencia de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- Plan de estudios. Educación media básica* (1975). México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan y programas de estudio. Secundaria* (1993). México: Secretaría de Educación Pública.
- Programas para la educación media básica* (1981). Tomo II. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading, en *Attention and performance*. Volume VI, New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.
- Santos, A. (2001). Igualdad de oportunidades educativas en secundaria. En Revista 2001. Educación. Número 73. México: Instituto Mexicano de Investigaciones, S. C.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Smith, F. (1973). *Reading*. London: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1978). *Reading*. London: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading*. USA: Lawrence. Erlbaum Associates, Inc.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Tyler, R. (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of comprehension discourse*. New York: Academic Press.
- Vygotski, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- SEP, (2001). <http://www.sep.gob.mx>. 5./Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN