

17

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN

PROPUESTA DE OBJETIVOS Y DE CONTENIDOS
ESTRATÉGICOS PARA LA ETAPA INICIAL DEL CURSO DE
LECTURA EN INGLÉS TÉCNICO MILITAR PARA CADETES
DE LA ESCUELA MILITAR DE MATERIALES DE GUERRA

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
PRESENTA

FERNANDO TÉLLEZ BIZUET

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





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

Agradezco profunda y sinceramente a mis muy queridos y respetables maestros que hicieron posible la realización de mi gran sueño.

Lic. Ma. de los Angeles Barba Camacho.
Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón.
Lic. Ma. del Pilar Cerdeira Hernández.
Lic. Raquel Guadalupe García-Jurado Velarde.
Dr. Félix Mendoza Martínez.

Un reconocimiento y agradecimiento especial al Dr. Félix Mendoza Martínez por su gran orientación profesional, paciencia y humanismo.

Un especial agradecimiento a la Mtra. Lupita García-Jurado, por su entusiasmo, entrega, profesionalismo y valor para coordinar nuestro trabajo.

A mi estimada maestra Martha Palacios (portugués) por su confianza y ayuda invaluable.

A todos mis compañeros del Seminario-Taller Extracurricular y en especial a Zarahi Aguilar y Norma Sánchez por su amistad y compañerismo.

A todos mis compañeros de trabajo que de alguna manera me ayudaron y me estimularon a dar este paso.

A mis alumnos de la escuela Militar de Materiales de Guerra; juntos hemos luchado porque nuestra escuela cada día sea mejor.

A todos y a todo lo que tenga que agradecer y que por alguna razón no haya incluido.

¡QUE DIOS LOS BENDIGA A TODOS ELLOS!

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

DEDICATORIAS

Este trabajo está especialmente dedicado a:

Mi padre Sr. Jesús Téllez Cruz, a quien siempre recordaré con cariño, amor, admiración, respeto y agradecimiento.

A mi madre, Sra. Concepción Bizuet Castillo, por su bondad, ayuda invaluable y gran ejemplo de enfrentar siempre la vida.

A mi querida esposa, Patricia Hernández Neri, por su apoyo incondicional, paciencia, cariño y confianza.

A mis queridos hijos Fernando, Ricardo, Leonardo y Laura Patricia por todo su amor, paciencia, cariño y respeto.

A todos mis hermanos por su gran apoyo, cariño y aliento constante.

A mis estimados suegros por su afecto, respeto, ayuda y comprensión.

A todos mis alumnos de las diferentes instituciones donde he trabajado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por todo el bienestar que me ha proporcionado.

A la Escuela Militar de Materiales de Guerra por su alto honor y nobleza de servicio.

A mis grandes viejos amigos Jaime Damián Puertos, Saúl Amezcua Galicia y Gerardo Romo Flores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE GENERAL

	Página
Introducción	1
CAPÍTULO I. La materia de inglés en la Escuela Militar de Materiales de Guerra (EMMG)	3
1.1 Antecedentes de la institución	3
1.2 Población actual	7
1.3 Problemática	8
1.4 Necesidades de la institución y del alumnado	9
1.5 Justificación	10
1.6 Objetivo general	11
1.7 Objetivos específicos	11
1.8 Conclusiones del capítulo I	11
CAPÍTULO II. Formación de la competencia comunicativa en la lectura	
2.1 El constructivismo como teoría de aprendizaje	13
2.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva	20
2.2.1 El proceso de lectura	22
2.3 Modelos de lectura	25
2.3.1 Modelos ascendentes (bottom-up)	26
2.3.2 Modelos descendentes (top-down)	30
2.3.3 Modelos interactivos	33
2.4 Tipos de lectura	37
2.4.1 Lectura de familiarización	37
2.4.2 Lectura de búsqueda	38
2.4.3 Lectura de estudio	40
2.5 Estrategias y tácticas de lectura	41
2.5.1 Estrategias de lectura de bajo nivel	42
2.5.2 Estrategias de lectura de alto nivel	45
2.6 Principios generales de diseño curricular para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura	46
Conclusiones del capítulo II	58

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III. Propuesta de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial del curso de lectura en inglés técnico militar

Página

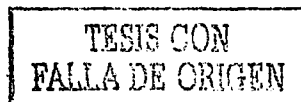
3.1 Modelo de diseño curricular	61
3.2 Conceptualización	62
3.2.1 El programa de estudios (currículo)	63
3.2.2 Análisis de necesidades	63
3.2.3 Objetivos (general y específicos)	64
3.2.4 Contenidos	67
3.2.5 Actividades	68
3.2.6 Evaluación	69
3.3 Objetivo general del curso	70
3.4 Objetivos específicos de la etapa inicial del aprendizaje	72
3.5 Contenidos aproximados de la etapa inicial del aprendizaje	73
3.5.1 Organización de los contenidos del curso	74
3.6 Formas generales del trabajo docente	75
3.7 Aspectos generales sobre la evaluación del aprendizaje en la etapa inicial	76
Conclusiones generales	78
Bibliografía	82
Anexos	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Introducción

Entre los más importantes requerimientos de nuestra época está la apropiación de una o más lenguas extranjeras, imprescindible para interactuar en un mundo en el que la información se comparte permanentemente. El proyecto que proponemos, como trabajo terminal, titulado "Propuesta de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial de un curso de lectura en inglés técnico militar para cadetes de la Escuela Militar de Materiales de Guerra (EMMG)", está orientado a facilitar al alumno el manejo de la lengua inglesa, como herramienta de comunicación que le permita leer y comprender textos en dicha lengua, a fin de que pueda interactuar en un entorno más amplio, y al mismo tiempo, propiciar el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que lo formen como individuo. En este sentido, el aprender a leer en inglés contribuye al desarrollo intelectual del alumno, sobre todo en cuanto al acceso a información se refiere, y al enriquecimiento de su acervo cultural; proporcionándole los puntos de contraste y de referencia que le permitan aquilatar más objetivamente las realidades nacional y extranjera, así como ayudarle a forjar su espíritu de aspiraciones universales.

La elección del tema de nuestro trabajo terminal se debe a que en los últimos 30 años han sido desarrolladas diversas teorías lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y otras, mismas que se han utilizado exitosamente con fundamento en las metodologías y técnicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras; sin embargo, aún no están resueltos los problemas relativos a este tema y, específicamente, los relacionados con la lectura en inglés como lengua extranjera, y no como segunda lengua.



Retomando algunas propuestas teóricas y buscando responder mejor a los requerimientos y necesidades de nuestro tiempo, pensamos que el siguiente proyecto puede resolver la falta de un curso estructurado de lectura en inglés técnico militar, en la Escuela Militar de Materiales de Guerra.

Este proyecto consta de tres capítulos; el primero de los cuales describe los antecedentes de la institución, la población estudiantil actual, las necesidades tanto de la institución como del alumnado, la justificación del proyecto y los objetivos generales y particulares.

En el capítulo dos se concentra, en primer término, el respaldo teórico del presente trabajo, comenzando con los principios del constructivismo. Posteriormente se define la lectura como actividad discursiva, se revisan los diferentes modelos de lectura, se explican las estrategias y tácticas de lectura y se presentan algunos modelos de diseño curricular.

En el capítulo tres se presenta la estrategia de objetivos para la etapa inicial del curso de lectura en inglés técnico militar, en donde se explica el modelo curricular que sustentan los objetivos del curso sugerido contemplando los objetivos de habilidades, de conocimientos y los indicadores objetivos correspondientes. También se sugiere la forma de evaluación y las formas generales del trabajo docente.

El trabajo termina con la presentación de las conclusiones, que son una reflexión del presente trabajo, dando puntos de vista sobre las metas alcanzadas y la forma en que se cumplieron.

Esperamos que este trabajo marque el camino para la consolidación de un curso de lectura en inglés que cumpla cabalmente con las necesidades de la Escuela Militar de Materiales de Guerra.

CAPÍTULO I
LA MATERIA DE INGLÉS EN LA ESCUELA MILITAR DE MATERIALES DE
GUERRA (EMMG)

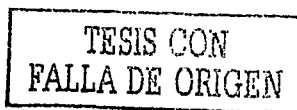
1.1 Antecedentes de la institución

La Escuela Militar de Materiales de Guerra nace en el año de 1945, con la creación de los Cursos de Artificieros (soldados encargados de preparar los explosivos). La necesidad de formar cabos especialistas, motivó la creación de la Escuela de Tropas de Materiales de Guerra en 1951, que fue abanderada en ese mismo año. En el año 1960 egresó la primera antigüedad (promoción) de oficiales de materiales de guerra. El inglés era una materia complementaria y sin créditos.

En 1972 la Escuela de Tropas de Materiales de Guerra cambió su nombre por el de Escuela Militar de Materiales de Guerra (EMMG), graduando en promedio 120 alumnos anualmente.

La EMMG es un establecimiento de educación militar de nivel medio básico, que tiene como misión formar oficiales y clases en el área de materiales de guerra, a fin de satisfacer las necesidades del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos. Este plantel se encuentra ubicado en el Campo Militar N°. 1-F, Col. Santa Fe, D.F., Delegación Álvaro Obregón.

A los jóvenes que terminaron la secundaria, este establecimiento de educación militar los forma en un año como especialistas en máquinas y herramientas, ajuste y soldadura, con vistas al mantenimiento del armamento del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos, graduándose, al término de sus estudios, como Sargentos Segundos de Materiales de Guerra.



Al egresar como Sargentos Segundos de Materiales de Guerra se desempeñarán profesionalmente, proporcionando mantenimiento al armamento de las unidades, dependencias e instalaciones del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos, recibiendo un empleo y sueldo seguros.

Perspectivas de Desarrollo:

Existe una amplia perspectiva de superación profesional para los alumnos de la EMMG, los cuales tienen la posibilidad de ingresar al Curso de Formación de Sargentos Primeros de Materiales de Guerra y, terminado éste, al Curso de Formación de Oficiales de Materiales de Guerra. Si desean continuar su preparación, pueden realizar cursos superiores en Ingeniería, Medicina u Odontología en planteles militares. Al ingresar a la escuela, se les proporcionan los siguientes beneficios:

- Alimentación
- Alojamiento
- Vestuario y equipo militar
- Servicio médico
- Instalaciones deportivas
- Actividades sociales y culturales
- PRE (Percepción Recreativa Estudiantil), que es una cantidad monetaria semanal para gastos menores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al egresar, los alumnos reciben:

- Nombramiento de Sargento Segundo de Materiales de Guerra
- Certificado de estudios
- Percepción de haberes de acuerdo con su jerarquía (grado militar).
- Prestaciones que marca la ley del Instituto de Seguridad Social para las Fuerzas Armadas Mexicanas tales como:
 - Préstamos en efectivo
 - Préstamos para muebles
 - Servicio médico para sus familiares
 - Seguro de vida

Descripción de Actividades

En la Escuela los alumnos se preparan físicamente en distintos deportes, para lo que organizan torneos en disciplinas como basquetbol, futbol, beisbol, tae kwon do, boxeo, voleibol, natación, etc. La alimentación que se les proporciona en la Escuela es balanceada, cuentan con actividades culturales, tales como: ciclos de conferencias, simposiums, etc. La escuela les inculca principios éticos, humanos y militares, responsabilidad y disciplina. En ella se procura que día a día sean mejores y aprendan de sus maestros e instructores y de las nuevas generaciones del plantel, porque el Ejército Mexicano se está modernizando, actualizando y proyectándose como un instrumento para servir con profesionalismo a la nación (<file://A:\Escuela MilitardeMaterialesdeGuerra.htm>).

La EMMG fue creada con el propósito de formar y capacitar personal exclusivo para dar mantenimiento, servicio y cuidados al armamento y materiales de guerra del Ejército Nacional Mexicano en tiempo de paz o de guerra.

La trayectoria de esta escuela a lo largo de todos estos años ha sido buena dentro del ámbito militar; sin embargo, se requiere de constantes cambios y revisiones para mantener al día y actualizados sus planes y programas de estudio.

Dichos planes y programas son comúnmente elaborados por profesores de esta misma institución, siguiendo las directrices marcadas por la Dirección General de Educación Militar y Rectoría de la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea Mexicana (UDEFA).

Fundada hace ya más de 50 años, una de las grandes bondades de la EMMG, como ya dijimos, es la de dar alojamiento, mantenimiento y educación, así como brindar capacitación a jóvenes de diversas partes de la República Mexicana, sin distinción social, económica o de cualquier otra índole; es decir, brinda la oportunidad tanto a jóvenes civiles como militares de satisfacer sus necesidades de estudio o de formación militar y superación personal.

En lo que respecta a la materia de inglés, ésta forma parte de la actualización y necesidades de competencia que se han hecho indispensables en nuestro país, sobre todo por la colindancia geográfica de Estados Unidos y México, y el desarrollo natural de estrechas interrelaciones desde hace ya mucho tiempo, a partir de diversos tratados internacionales. De aquí que el conocimiento del inglés se haga necesario e indispensable, y específicamente en esta escuela, en lo referente en la lectura de textos en inglés técnico militar .

1.2 Población actual

La población actual de la EMMG es de 16 grupos, cada uno con 25 alumnos aproximadamente. Estos números pueden variar cada año escolar, dependiendo del concurso de selección y/o promoción que se lleva a cabo anualmente para el ingreso a planteles militares, sin contar los pocos alumnos que por diversas causas llegan a interrumpir sus estudios de formación escolar.

Estos grupos se desglosan de la siguiente forma:

- 5 grupos del Curso de formación de sargentos segundos.
- 5 grupos del Curso de formación de sargentos primeros.
- 2 grupos del Curso de formación del primer año de oficiales.
- 2 grupos del Curso de formación del segundo año de oficiales.
- 1 grupo del Curso técnico especializado en mantenimiento industrial (CETEMI).
- 1 grupo del curso de técnico especializado en armamento (TEA).

Además, existe un intercambio cultural entre México y algunos otros países, tales como Belice, Guatemala y Honduras, por lo que contamos también con algunos alumnos extranjeros en el plantel.

El cuerpo de alumnos de la EMMG está integrado básicamente por personas de procedencia civil y de procedencia militar (militares ya en servicio, que toman estos cursos para especializarse y ascender de grado militar); todos ellos varones que provienen de diferentes partes de la República Mexicana, y algunos extranjeros.

El horario de clases para esta población estudiantil es de lunes a viernes de 8:00 a 12:00 horas y de 15:00 a 18:00 horas, con clases de 50 minutos y un receso de 10 minutos entre cada clase. Las edades de los alumnos oscilan entre 15 y 30 años de edad.

El nivel de escolaridad con el que ingresan comúnmente es de secundaria, ya que algunos estudiaron telesecundaria, secundaria abierta o incluso algunos han estudiado algunos semestres de bachillerato, pero al concluir sus estudios en la EMMG, egresan con el nivel de bachillerato concluido y con la patente de subtenientes en materiales de guerra, en el área físico-matemático con la especialidad en máquinas y herramientas.

1.3 Problemática

La EMMG es una institución que, además de pertenecer a la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), y de ofrecer buenas oportunidades de superación para sus egresados, también goza de prestigio dentro del ámbito castrense, y uno de los objetivos que pretendemos principalmente con esta propuesta es el de continuar conservando dicho prestigio. Lo anterior nos lleva a explicar la razón de algunas de sus necesidades prioritarias.

Como ya se mencionó antes, esta escuela fue creada para capacitar a jóvenes de procedencia tanto civil como militar, y para que aporten un beneficio al Ejército Mexicano y para sí mismos, pero principalmente a nuestro país y a nuestra sociedad, al estar los cadetes mejor preparados y capacitados en tareas específicas, con los conocimientos suficientes sobre el manejo y uso adecuado de explosivos, cartuchos, máquinas y herramientas, y armamento en general.

Gran parte de los equipos y materiales que intervienen en su formación y con los que finalmente tienen que trabajar en alguna unidad militar al concluir sus estudios, son de procedencia extranjera, y los manuales e instructivos que los acompañan están escritos en diferentes idiomas, pero principalmente en inglés. Tal es el caso de las armas cortas de pequeño calibre (pistolas), que contienen instructivos sobre el uso, procedencia, precauciones, mantenimiento, refacciones y almacenaje, los cuales están escritos en inglés técnico. La institución enfrenta el problema de no contar con un curso de lectura en inglés, y los alumnos, de utilizar estrategias adecuadas y variadas para tratar de leer en inglés con un nivel adecuado de comprensión.

1.4 Necesidades de la institución y del alumnado

El plan de estudios utilizado en este plantel hace referencia a la formación de alumnos en tres áreas principalmente: militar, cultural y técnica, que en conjunto constituyen la base de un perfil del egresado que debe satisfacer sus necesidades tanto civiles como militares.

Con los cursos vigentes de inglés se pretende capacitar al alumno para que pueda hablar, leer, escribir, y comprender lo que escucha; sin embargo, se ha detectado que los jóvenes no están utilizando las estrategias adecuadas para leer en inglés y, en muchas ocasiones, traducen palabra por palabra, lo que origina otra serie de problemas.

Los cursos de inglés actuales no incluyen contenidos sobre aspectos militares, aun cuando ocasionalmente se trata de darles este enfoque.

Es por esto que las necesidades básicas del alumnado son: poder leer textos escritos en inglés técnico para poder aplicar sus conocimientos de manera más profesional, y las de la institución, por su parte, consisten en brindarles una mejor capacitación.

1.5 Justificación

El tema de nuestro trabajo está dictado por la circunstancia de que en la actualidad no se cuenta con un curso específico para la lectura en lengua inglesa, y los actuales cursos de inglés de las llamadas cuatro habilidades ya han dejado de satisfacer desde hace tiempo las necesidades de nuestra institución.

El problema de la impartición del actual curso radica en que no se dispone del tiempo suficiente para profundizar en el desarrollo de habilidades de lectura, y se acentúa debido a que no existe como base un diseño anterior de un curso de lectura en lengua inglesa, por lo que esta propuesta nos parece importante y, al mismo tiempo, consideramos que puede ser una solución viable a este problema, ya que estará enfocada a los objetivos y contenidos de un curso específico de lectura en inglés.

Esperamos que esta propuesta sea de utilidad para aquellos a quienes está dirigida, cadetes de la EMMG, y contribuya a elevar la calidad de los cursos de inglés que se imparten en esta institución. Debemos hacer la precisión de que nuestra propuesta abarcará solo el diseño de los objetivos y contenidos estratégicos del curso de lectura en inglés, correspondientes a la etapa inicial del aprendizaje.

A partir de las necesidades ya mencionadas, el trabajo que proponemos persigue los siguientes objetivos.

1.6 Objetivo general

Elaborar una propuesta de objetivos y de contenidos estratégicos para la etapa inicial de un curso de lectura en inglés técnico militar para cadetes del primer semestre de Sargentos Segundos de la EMMG.

1.7 Objetivos específicos

1. Definir lectura como tipo receptivo de actividad discursiva.
2. Analizar las necesidades del alumnado.
3. Formular los objetivos de la etapa inicial del aprendizaje de la lectura en inglés.
4. Seleccionar y secuenciar los contenidos estratégicos para la etapa inicial.
5. Elegir las estrategias de bajo y alto nivel necesarias para la comprensión de un texto en inglés en esta etapa.
6. Seleccionar actividades adecuadas para un texto técnico, de acuerdo con el nivel y el contenido lingüístico de éste.
7. Analizar el vocabulario especializado necesario para esta etapa.

1.8 Conclusiones del capítulo I

Todo lo anterior, nos lleva a las siguientes conclusiones.

- A) Los programas y cursos de inglés que actualmente se imparten en la EMMG no profundizan en el desarrollo de habilidades de lectura en inglés, sobre todo en la etapa inicial del aprendizaje.

- B) Es preciso, por ende, diseñar un curso de inglés para propósitos específicos, dirigido a formar y/o desarrollar estas habilidades en dicha etapa.
- C) Es conveniente, a partir del diseño, capacitar a profesores para mejorar su competencia en la enseñanza de la lectura en inglés.

En este primer capítulo hemos presentado los aspectos generales de la materia de inglés dentro de nuestra institución y expuesto las necesidades de sus alumnos. Su análisis apunta a la urgencia de elaborar un diseño de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial del aprendizaje que pueda mejorar sus habilidades de la lectura en inglés técnico.

Por todo lo antes mencionado, esperamos que con la formulación de objetivos y la selección de contenidos estratégicos adecuados a dicho curso en la etapa inicial, podamos resolver dichas necesidades. Consideramos, además, que este proyecto pueda servir de base para elaborar otros proyectos, cursos, objetivos y/o materiales de lectura en inglés para esta u otras escuelas o instituciones con necesidades o características afines, que contribuyan a mejorar en los alumnos las habilidades de lectura, contribuyendo, de esta forma, a la satisfacción de sus requerimientos profesionales y personales.

CAPÍTULO II
FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
EN LA LECTURA

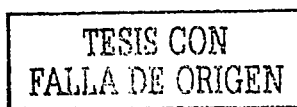
2.1 El constructivismo como teoría de aprendizaje

Nuestra propuesta está básicamente orientada hacia la teoría constructivista porque consideramos a ésta como la más adecuada para los fines que perseguimos, y es por eso que iniciaremos por describir algunas de las aportaciones teóricas más representativas.

El constructivismo es la corriente psicológica que se basa en la premisa de que el aprendizaje será significativo, si interviene como un puente en la construcción del conocimiento previo con relación al conocimiento nuevo o diferente.

Según Ausubel, para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el material que debe aprenderse, como el sujeto que debe aprenderlo, cumplan con ciertas condiciones específicas. Es importante que el material no sea arbitrario y que posea un significado por sí mismo. El material puede poseer significado lógico y potencial si sus elementos están bien organizados y no sólo unidos; el material sujeto a estudio debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí en forma lógica y no en forma arbitraria (Pozo 1996: 213).

Es importante mencionar que no siempre los materiales estructurados en forma lógica se aprenden significativamente. Para Ausubel es indispensable que se cumplan otras condiciones, como la predisposición para el aprendizaje significativo; por ejemplo,



el alumno debe tener motivos suficientes para esforzarse más y así poder comprender mejor. Si el estudiante no está dispuesto a esforzarse en relacionar sus conocimientos y se limita a repetir cualquier material, no habrá aprendizaje realmente significativo; además de la predisposición por parte del sujeto, se requiere que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclinatorias, o sea, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

Prácticamente se distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

Por otra parte, el constructivismo ha tenido importantes aportaciones de otros teóricos tales como Piaget, Ausubel y Vygotski; en relación con la concepción del aprendizaje, y de acuerdo con sus trabajos, podemos decir que los conceptos forman parte de teorías o estructuras más amplias, y por eso el aprendizaje de tales conceptos hace que las teorías cambien a estructuras cada vez más extensas. El proceso fundamental del aprendizaje podría ser la reestructuración de las teorías que forman parte de esos conceptos, debido a que la organización interna puede variar, y porque la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo. Las teorías de la reestructuración consideran el cambio como un proceso inherente al organismo, adoptando una posición organicista. La corriente constructivista, a su vez, tiene dos variantes: el constructivismo estático; en el que el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos previos, y el constructivismo dinámico, que implica que el sujeto no solamente construye interpretaciones de la realidad a partir de los conocimientos anteriores, sino también construye esos mismos conocimientos en forma de teorías.

De acuerdo con el constructivismo cognitivo de Piaget (1973), se considera que "el aprendizaje se produce como resultado de un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecuación de los esquemas de asimilación o conocimientos a la realidad), y explica el cambio de esos esquemas cuando la adecuación no se produce". Piaget distinguía entre el aprendizaje en sentido estricto, que se adquiere por medio de información específica, y el aprendizaje en sentido amplio, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Por esto, es necesario un proceso de acomodación para que nuestros conceptos e ideas se adapten recíprocamente a las características imprecisas, pero reales, del mundo.

La teoría constructivista de Ausubel (1976) distingue el aprendizaje memorístico, en el que el contenido carece de significado para el alumno, y el significativo, que resulta por lo regular más eficaz que el memorístico, porque se tiene una retención más duradera de la información, lo que facilita nuevos aprendizajes relacionados y permite conservar dicha información.

Ausubel (*Ibid*) considera que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva

Ausubel (*Ibid*) también considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones: el eje vertical y el eje horizontal. En el eje vertical intervienen los procesos mediante los cuales la información se codifica, se transforma y se retiene, y va del aprendizaje meramente memorístico y repetitivo al aprendizaje significativo. Ausubel lo considera significativo porque puede relacionarse

De acuerdo con el constructivismo cognitivo de Piaget (1973), se considera que "el aprendizaje se produce como resultado de un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecuación de los esquemas de asimilación o conocimientos a la realidad), y explica el cambio de esos esquemas cuando la adecuación no se produce". Piaget distinguía entre el aprendizaje en sentido estricto, que se adquiere por medio de información específica, y el aprendizaje en sentido amplio, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Por esto, es necesario un proceso de acomodación para que nuestros conceptos e ideas se adapten recíprocamente a las características imprecisas, pero reales, del mundo.

La teoría constructivista de Ausubel (1976) distingue el aprendizaje memorístico, en el que el contenido carece de significado para el alumno, y el significativo, que resulta por lo regular más eficaz que el memorístico, porque se tiene una retención más duradera de la información, lo que facilita nuevos aprendizajes relacionados y permite conservar dicha información.

Ausubel (*Ibid*) considera que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva

Ausubel (*Ibid*) también considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones: el eje vertical y el eje horizontal. En el eje vertical intervienen los procesos mediante los cuales la información se codifica, se transforma y se retiene, y va del aprendizaje meramente memorístico y repetitivo al aprendizaje significativo. Ausubel lo considera significativo porque puede relacionarse

de modo no arbitrario, insustancial y no al pie de la letra, sino relacionando con lo que el alumno ya sabe. El eje horizontal se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que va de la enseñanza puramente receptiva a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

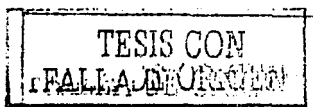
Vygotski en (Díaz Barriga: 1988), creador de la psicología sociocultural, concibe el aprendizaje como la internalización progresiva, por procesos de aprendizaje, de los instrumentos mediadores nacidos del exterior, internalización que conduce a procesos de desarrollo interno.

Según esta teoría, el aprendizaje precede al desarrollo y el nivel de desarrollo efectivo se concibe como el mediador ya internalizado por el sujeto, mientras que el nivel de desarrollo potencial corresponde a lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o mediadores externos (Díaz Barriga: 1988).

Según Vygotski, el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos; ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

Hasta aquí podemos observar que el conocimiento no es más que una construcción del ser humano elaborada con los esquemas que ya se poseen, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Bajo la postura cosntructivista, el aprendizaje es más que una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y la estructura. El aprendizaje también es interaccionista porque los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características previas del alumno. En este aspecto César Coll opina que la educación



que se imparte en las instituciones debe propiciar la participación del alumno en actividades intencionales planificadas y sistemáticas que provoquen una actividad mental constructivista en el alumno (en Díaz Barriga 1988: 18).

Aun cuando los autores de estas corrientes tienen perspectivas teóricas distintas, coinciden en la relevancia de la construcción de conocimientos nuevos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente el sujeto. El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente con el sujeto y él decide aprenderlas. En una clase constructivista el alumno, el profesor y el contenido desempeñan papeles principales, y el alumno es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje, es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la enseñanza es totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno, él construye o reconstruye objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el maestro o facilitador del aprendizaje. La función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador o profesor ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

El profesor y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. Los significados que el alumno construye a partir de la enseñanza, no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad del aprendizaje del contenido.

La construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno es un proceso donde los avances se entremezclan con dificultades, se dan bloqueos e incluso, a menudo, retrocesos, por lo que cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable en forma y en cantidad. En ocasiones se dará al alumno una información organizada y estructurada; en otras, se le permitirá que elija y desarrolle las actividades de aprendizaje de forma totalmente autónoma. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería prestar atención simultáneamente a los cuatro siguientes aspectos. En los contenidos de la enseñanza debe haber un ambiente de aprendizaje ideal y no sólo contemplar los aspectos factuales, conceptuales y procedimentales del ámbito en cuestión, sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje.

En los métodos y en las estrategias de enseñanza, su elección y articulación debe basarse en la idea de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.

La secuenciación de los contenidos de acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, comienza por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.

La organización social sugiere que se exploten adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las buenas relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente en las relaciones de cooperación y de colaboración.

De acuerdo con las condiciones anteriores, se espera que los ambientes educativos sostengan el proceso de construcción del conocimiento y que ajusten continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentre el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje, y esas condiciones harán intervenir elementos que correspondan no sólo a los alumnos en su conocimiento previo, sino también al contenido del aprendizaje, o sea, su organización interna y su relevancia, el maestro, por su parte, tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

Por todo lo anterior, reiteramos que nuestro trabajo terminal debe estar basado en esta teoría constructivista, y para que logremos construir un aprendizaje significativo en el alumno por medio del modelo antes mencionado, se procurará cumplir con las condiciones que establecen los teóricos en relación con la presentación del material, la vinculación del contenido con el conocimiento previo de los alumnos y la claridad y pertinencia de la información que se pretende enseñar.

2.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva

El área de la enseñanza-aprendizaje de la lectura es relativamente autónoma, pero interdisciplinaria, ya que de una forma u otra se ve condicionada por los adelantos logrados por diversas disciplinas, entre las que destacan la psicología, la lingüística, la sociología, la psicolingüística, la sociolingüística y la educación (Antonini y Pino 1991: 138).

Mendoza (1995: 6) plantea que "una de las funciones de la lectura es la función social, y ésta consiste en la conservación y transmisión de los conocimientos acumulados por la humanidad acerca del medio circundante. El dominio de este tipo de actividad discursiva presupone que el lector pueda extraer de un texto impreso información nueva, interesante y que satisfaga tanto sus necesidades propiamente profesionales, como sus intereses cognoscitivos generales", y añade en este sentido que "...sólo en este caso la lectura es valiosa por sí misma y extremadamente importante como medio de acceso a la riqueza y cultura espiritual y material de los pueblos, como uno de los tipos actuales y relevantes de comunicación entre hablantes de la misma lengua o de lenguas diferentes y, en nuestro caso en particular, como medio de humanización del contenido de la enseñanza".

Debido a las necesidades de plantear, como expresábamos en el capítulo anterior, una propuesta viable de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la etapa inicial del curso que impartimos en nuestra institución, consideramos insoslayable en este capítulo partir de una caracterización general de la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva (AD), describir someramente los diferentes -y más importantes- modelos de lectura que han venido desarrollándose en los últimos 30 años, para de esta forma establecer una clasificación de los tipos de lectura y abordar las diferentes

estrategias -de bajo y alto nivel- que deben aplicarse en cada uno de los diferentes tipos de actividad lectora. Todo ello constituirá la base teórica que dará sustento a nuestra propuesta didáctica, la cual será el objeto del tercer capítulo de nuestro trabajo terminal.

Cualquier actividad humana, incluida la discursiva, tiene un objetivo comunicativo del hablante, oyente, lector o escribiente, y este objetivo está siempre presente en la conciencia en el participante del acto de comunicación, aunque en el momento del contacto pueda no ser concientizado por él. El objetivo comunicativo en la lectura consiste, a partir de lo anterior, 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.

Consiguientemente, el mismo texto es percibido de diferente manera, subjetivamente, por cada lector, de la misma forma que cada uno de nosotros percibe el mundo circundante de distinto modo. Por ello, puede decirse que en cada individuo la comprensión de un texto se produce bajo su muy particular ángulo de visión ("ángulo de la lectura") (Mendoza 1995: 16).

De todo lo mencionado anteriormente, se desprende que la lectura, como tipo receptivo de AD, y siendo una variante específica de la actividad en su conjunto, constituye un proceso que presupone también una actitud activa del receptor de la información. Este no sólo extrae una información preparada, sino que compara lo que lee con su experiencia, con las informaciones y conocimientos que posee: la comprensión que se materializa en este proceso constituye una compleja actividad intelectual que incluye la fantasía, la imaginación, las emociones y combinaciones de

procesos mentales (*ibidem.*: 17).

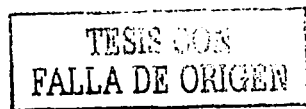
La lectura es, por tanto, un proceso psicolingüístico, el cual comienza con una representación superficial lingüística codificada por el escritor y termina con el significado que el lector construye. Existe, además, una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento, que se produce cuando el escritor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

Una perspectiva psicolingüística moderna de la lectura se basa en las observaciones derivadas de la lingüística contemporánea y de la psicología cognoscitiva. Desde esta óptica, la lectura es vista como una habilidad compleja de procesamiento de información que se asemeja a una decisión individual, creadora, activa y planificadora, que coordina a un número de habilidades y estrategias para facilitar la comprensión. Kirby (1988) señala a este respecto que la lectura es una variedad típica del complejo desempeño cognitivo, el cual involucra a un gran número de procesos mentales abstractos pero interdependientes.

2.2.1 El proceso de lectura

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

La comprensión consiste en construir una representación de contenido del texto. Varios procesos participan en este evento: el acceso léxico, la decodificación, la interpretación de palabras, el análisis sintáctico, la integración semántica y la organización textual.



La lectura es un proceso interactivo de comunicación. La interacción entre el escritor y el lector es posible vía el texto, a través del cual el escritor codifica su mensaje, y el lector extrae el significado del mensaje decodificándolo (Goodman 1976).

Ausubel (1990), por su parte, expresa que "aprender a leer es, esencialmente, aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos, y luego relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo" (Ausubel 1990).

Al referirse al proceso de lectura, menciona cuatro principales supuestos, los cuales guían la investigación psicológica actual.

a) La lectura experimentada depende de la compleja interacción de procesos cognitivos, lingüísticos y perceptuales.

b) La lectura es un proceso interactivo.

Nuestra habilidad para procesar información textual está restringida por límites de nuestra capacidad de procesar la información.

c) La lectura es estratégica.

Rumelhart (1977) apunta que la comprensión de un texto tiene relación con la selección y verificación del conocimiento previo de conceptos, los cuales se utilizan para la comprensión de una determinada situación.

En este aspecto Mendoza (Op. cit.) opina que el proceso de comprensión de un texto no puede ser definido de una manera unívoca, sino que en la metodología se pone de manifiesto a través de sus características indirectas. Así, podemos considerar que la premisa de la comprensión de un texto es la generación, en los códigos internos del receptor, y sobre la base de la información lingüística que se le transmite, de una imagen adecuada a aquella que se le manifestaría también al productor como imagen

inicial. Esta imagen interna le garantiza al receptor el tránsito hacia el código de sentido. En dependencia de la adecuación de la imagen generada a la inicial, el grado de comprensión puede oscilar desde cero (incomprensión) hasta una plena comprensión. Una comprensión clara y definida se ve confirmada por la posibilidad de la decodificación inversa de la imagen generada receptivamente, en los códigos externos (incluyendo los lingüísticos). En pocas palabras, la comprensión, que es en sí un acto creativo, es el tránsito del texto hacia la imagen que le corresponde, la cual es adecuada a la original (de partida); además, la comprensión de un texto solamente puede ser garantizada cuando se transita de los significados a los sentidos. Es precisamente el tránsito hacia los sentidos el que representa el nivel de la comprensión (*ibidem*: 16).

Esta posición es, en esencia, compartida por otros autores (Castañeda y López 1988), quienes plantean que el lector no puede comprender todo el texto a la vez y trata de establecer una representación del mismo en su memoria a partir de un proceso gradual y cíclico, mismo que Kintsch y Van Dijk planteaban en función de tres operaciones básicas: "En primer término, los elementos de significado de un texto son organizados en un todo coherente, proceso que resulta en un procesamiento múltiple de algunos elementos y, por lo tanto, en retención diferencial".

Un segundo grupo de operaciones condensa el significado global del texto a su esencia. Estos procesos son complementados por un tercer conjunto de operaciones que generan nuevos contextos a partir de las consecuencias en la memoria de los procesos de comprensión (Kintsch y Van Dijk 1978: 363).

2.3 Modelos de lectura

En las últimas tres décadas principalmente, se han desarrollado tres modelos de lectura, a saber: los modelos seriales (ascendentes y descendentes) y los modelos en paralelo (interactivos), y podemos decir que las diversas definiciones o concepciones de la lectura varían según el modelo de lectura de que se trate, así como de su uso o necesidad.

De Vega, (en López 2000:25) sostiene que cuando el lector está leyendo un texto , opera simultáneamente en varios niveles de procesamiento.

Estos niveles son :

- a) Reconocimiento de letras e integración de sílabas. El sistema visual analiza las características elementales de los trozos del discurso escrito y sintetiza las letras integrándolas en patrones silábicos.
- b) Codificación de palabras. Las letras y sílabas se agrupan en palabras. Este nivel supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica.
- c) Codificación sintáctica. Las palabras se relacionan entre sí mediante reglas sintácticas que permitirán que el lector pueda realizar el pronóstico léxico.
- d) Codificación de proposiciones. El lector obtienen de forma automática las proposiciones elementales del texto y confecciona unidades básicas de significado.
- e) Integración temática. El lector, finalmente, construye un modelo coherente e integrado de todo el texto.

Estos niveles de procesamiento se clasifican en microprocesos y macroprocesos. Los primeros están relacionados con la decodificación del texto e incluyen los tres primeros niveles de procesamiento antes mencionados (estrategias de bajo nivel); los segundos se relacionan con las operaciones mentales que permiten lograr la

comprensión de la información del texto y abarcan los dos últimos niveles descritos anteriormente (estrategias de alto nivel).

En este sentido, se dice que los modelos cognitivos sobre el proceso de lectura que existen en la actualidad se clasifican de acuerdo con la importancia que le den a los micro y macroprocesos. De esta manera, podemos hablar de modelos seriales y modelos en paralelo.

Los modelos seriales de lectura establecen una distribución estrictamente jerárquica y unidireccional en relación con los niveles de procesamiento de la información del texto. En este sentido, la información se puede procesar partiendo del texto o estímulo gráfico hacia los procesos mentales superiores (procesos de abajo-arriba), o bien el proceso puede comenzar por razonamientos mentales (predicción, deducción, etc.) y dirigirse hacia los símbolos gráficos (procesos de arriba-abajo), sin la posibilidad aparente de interacción entre ambas formas de procesamiento de la información.

Por consiguiente, los modelos de lectura seriales se dividen en dos tipos: los modelos ascendentes de abajo-arriba (bottom-up) y los modelos descendentes o de arriba-abajo (top-down).

2.3.1 Modelos ascendentes (bottom-up)

En los modelos ascendentes la lectura 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.

De acuerdo con Barnett (1989), así como con Antonini y Pino (1991), los modelos de lectura ascendentes, conocidos también como modelos guiados por los datos (bottom-up), postulan que en el proceso de lectura la información se propaga de

manera ascendente y unidireccional. En estos modelos, la lectura implica la reconstrucción del significado comenzando por el análisis, reconocimiento y decodificación de los símbolos gráficos del texto, como letras, palabras, frases, oraciones, etc.

En dichos 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 lectura ascendentes destacan el modelo de Gough y el modelo de Laberge y Samuels.

El modelo de Gough.

El modelo de Gough sobre el procesamiento de la información en lengua materna (inglés) describe detalladamente la manera en que el lector fluido procesa la información del texto desde el momento en que se enfrenta a los símbolos gráficos hasta que obtiene el significado de los mismos (Barnett 1989).

Por su parte, Antonini y Pino (Ibid: 142) afirman que a este modelo se le puede denominar de "letra por letra" por la forma en que describe los eventos que pasan en un segundo de lectura, y porque en dichos modelos los lectores leen letra por letra de manera serial y de izquierda a derecha.

Este modelo establece que, como producto de la primera fijación visual, se forma en la retina un "icono". Este puede englobar de 15 a 20 letras y espacios, y permanecerá en la retina hasta que sea substituido por el segundo "icono", producto de la segunda fijación visual, unos 250 milisegundos más tarde.

Posteriormente, esos "iconos" se convierten en letras que son asociadas con sus fonemas respectivos, produciendo una representación fonémica que se transfiere al diccionario mental o léxico interno del lector, quien inicia la búsqueda y reconocimiento de las palabras. Seguidamente, las palabras se guardan en la memoria de corto plazo hasta que se puedan organizar en unidades más grandes (frases, oraciones). Estas frases u oraciones son procesadas por un dispositivo –denominado "merlín"- que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Este dispositivo permite generar y determinar el significado de las letras, palabras, frases, oraciones, etc.

Finalmente, el proceso termina cuando el significado se guarda en lo que Gough llama "el lugar adonde van las oraciones cuando son comprendidas"; este proceso, según opinión del autor, ocurre en aproximadamente 700 milisegundos.

El modelo de Laberge y Samuels

Los elementos centrales del modelo de lectura que proponen Laberge y Samuels (1989) son la atención y la automatización. Estos autores suponen que la atención consiste en una sola estrategia de lectura que conduce a la automatización de la misma.

En este modelo, la comprensión de la información depende únicamente de lo que aparece en el texto. Por lo tanto, el proceso de lectura se da de manera ascendente, serial, paso a paso. Se inicia con el procesamiento de los símbolos gráficos y culmina con la comprensión. Consiguientemente, el proceso de lectura se produce en etapas consecutivas que van de la decodificación a la comprensión. De estas etapas sólo se puede automatizar la primera, ya que la comprensión siempre requiere de atención voluntaria. Por lo tanto, un lector novato tendrá la doble tarea de atender tanto a la

decodificación como a la comprensión y, una vez que logre automatizar la primera, podrá poner atención únicamente a la segunda.

Otro modelo es el de Halliday (1976), quien 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
- c) sonidos y escritura

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

También Coady (en Martínez 2000: 25) elaboró, con base en el modelo psicolingüístico, otro en el que sugiere que el conocimiento previo interactúa con las habilidades conceptuales y estrategias de proceso más o menos exitosas, para lograr la comprensión. Coady (*ibid*), entiende la habilidad conceptual como la capacidad intelectual general, y por procesamiento de estrategias, a los subcomponentes de la habilidad de lectura, incluyendo varios que tienen que ver con las habilidades de procesamiento de la lengua, las cuales son aplicables al lenguaje oral, por ejemplo, grafemas, correspondencia de morfemas, información de sílabas, información sintáctica (superficial y profunda), significado léxico y significado textual.

Enseguida presentaremos el modelo de Coady (*ibid*) para un lector de inglés como segunda lengua.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

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

Los lectores en una segunda lengua tratan de utilizar todas las estructuras posibles para dar sentido al texto, y lo hacen de manera perseverante. Sin embargo, estos esfuerzos fracasan si el lector no posee la gramática apropiada mínima necesaria para entender un texto.

2.3.2 Modelos descendentes (top-down)

Los modelos descendentes o guiados por los conceptos (top-down) postulan que el proceso de lectura se inicia de manera descendente, unidireccional, a partir de los componentes o procesos mentales de orden superior (predicciones, inferencias, etc.), propagándose hacia los componentes de orden inferior (símbolos gráficos textuales).

En estos modelos se plantean que el lector aporta más información al texto de lo que éste aporta al lector. Esto quiere decir que el lector, por medio de sus conocimientos

del mundo, del lenguaje y del tema realiza predicciones, hipótesis, deducciones, inferencias, etc. sobre el posible contenido del texto, las cuales confirma, modifica o rechaza al confrontarlas con la información contenida en el mismo (Barnett ; Antonini y Pino *Op cit*).

Dentro de los modelos descendentes destaca el modelo de Goodman y los postulados de Smith (en Barnett 1989: 20). Este último resalta la importancia del significado y la necesidad del lector de predecir al momento de leer, y hace referencia a cuatro características fundamentales de la lectura, a saber:

- a) La lectura tiene un propósito. El individuo lee con un objetivo o propósito en mente.
- b) La lectura es selectiva. El lector atiende únicamente a la información concreta necesaria (claves semánticas y sintácticas) para lograr sus objetivos de lectura establecidos al inicio de la misma.
- c) La lectura se basa en la comprensión. El lector, para comprender la información del texto, tiene que agregar información de su propio bagaje de conocimientos (información no visual); esta información le permite confirmar, rechazar, modificar o contradecir el contenido del texto (información visual).
- d) La lectura es anticipatoria (predictiva). El posible contenido de la información del texto se puede predecir o anticipar, considerando el conocimiento previo del lector y su propósito u objetivo de lectura.

Modelo de Goodman

El modelo descendente de lectura de Goodman establece que el lector, para comprender la información de un determinado texto, tendrá que hacer hipótesis,

anticipaciones, inferencias y deducciones a partir de sus conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje.

Para Goodman (1988: 12,14), la lectura es un proceso psicolingüístico receptivo, porque existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento, es decir, el escritor codifica su pensamiento en lenguaje escrito y el lector traduce ese lenguaje en pensamiento. El proceso es receptivo, porque la lectura se inicia por la representación gráfica y termina con el significado que reconstruye el lector.

Asimismo, Goodman considera al proceso de lectura como una secuencia unidireccional de pasos a seguir para poder acceder al significado de la información.

Así el lector, por medio de su órgano procesador de información -el cerebro-, emplea y recorre los siguientes procesos cognitivos durante la lectura:

- a) Reconocimiento-iniciación: El cerebro debe captar y reconocer una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual e inicia entonces la lectura.
- b) Predicción: El cerebro siempre se anticipa y predice, al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales (sensory inputs).
- c) Confirmación: El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto.
- d) Corrección: El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencia (incoherencia) en la misma o no confirma sus predicciones.
- e) Terminación: El cerebro finaliza la lectura cuando la tarea ha sido completada.

2.3.3 Modelos interactivos

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

En este grupo se ubica el modelo de Rumelhart (1977), quien señala que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognitivo donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, confirma o desecha, al compararla con el contenido lingüístico.

Una lectura exitosa requiere de ambos procesamientos -top-down y bottom-up- para lograr la interacción y la reciprocidad. Rumelhart parte de la tesis de que "nuestra obtención de información a un nivel de análisis puede a menudo depender de la comprensión de ésta a un nivel superior. ¿Cómo puede ser esto posible? La respuesta está en asumir que todas las fuentes de conocimiento actúan simultáneamente y que nuestras percepciones son producto de la interacción simultánea entre todas ellas" (Rumelhart, *ibid*: 152).

La naturaleza interactiva de este modelo le da una ventaja importante, ya que trata de explicar la influencia de diversos factores en el proceso de lectura, pero, por otro lado, la misma naturaleza interactiva dificulta su verificación empírica.

Esta ventaja es reconocida por el propio Rumelhart: "Aunque el modelo puede ser una buena representación del proceso de lectura, es de poca ayuda como modelo. Una cosa es sugerir que todas estas fuentes de información interactúan y otra muy distinta es especificar una hipótesis psicológicamente plausible de cómo éstas interactúan" (Rumelhart, *ibid.*: 736). En este mismo grupo de modelos se halla el de Stanovich (en Martínez *op. cit.*: 33), quien propone lo que denomina modelo

compensatorio, en el que el lector trata de equilibrar su conocimiento de la lengua y sus conocimientos previos, compensando las deficiencias en un nivel con su competencia en el otro. En palabras del propio Stanovich, "en cualquier nivel un proceso puede compensar las deficiencias a cualquier otro nivel" (1980).

Este modelo es interactivo porque hay actuación paralela de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas, y compensatorio porque el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento cuando otras, por cualquier razón, son pobres. Presenta la desventaja de verificación empírica; sin embargo, tiene la ventaja de describir el proceso de lectura y los múltiples factores que lo afectan. Krashen (1981) ha hecho también una contribución a la investigación del problema cuando sugiere enfocar sólo un autor o tema a fin de repetir las estructuras y otros elementos como ayuda para predecir el contenido sintáctico y semántico del texto.

Modelo de Kintsch y Van Dijk

A finales de los años 70 y principios de los 80 se desarrollaron algunos modelos de procesamiento de la información de los textos con la finalidad de describir y explicar la manera en que los lectores construyen una representación de la información del discurso escrito.

Uno de estos modelos es el que se desarrolló en 1978 como producto de las investigaciones de un destacado psicólogo, Walter Kintsch, y del lingüista Van Dijk. Este modelo fue modificado y mejorado por sus mismos autores en 1983.

El modelo referido está conformado por cuatro elementos principales: la microestructura, la macroestructura, las macrorreglas y la superestructura.

La microestructura es la base del texto; es el discurso en su forma escrita; es la

estructura superficial del texto. Esta microestructura está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de oraciones. "Una proposición es el significado que subyace en una oración simple o en una frase" (Van Dijk; 1980: 27).

Esta serie de proposiciones se caracteriza por su coherencia local, la cual se establece mediante las relaciones sintácticas y semánticas entre las oraciones y proposiciones del discurso escrito.

La macroestructura es la reconstrucción teórica de las nociones de "tema" o "asunto del discurso" (Van Dijk 1978: 43); es la representación semántica del significado global del texto (García Madruga en López 2000: 37).

La macroestructura está formada por macroproposiciones (proposiciones superordinadas) que representan el tema, asunto o idea general del texto. La macroestructura se determina mediante el empleo de ciertas estrategias, llamadas macrorreglas, que el lector aplica a partir de su conocimiento sobre el tema, sobre el lenguaje y sobre la información contenida en el texto. "La macroestructura de un texto se puede expresar en varias formas, por ejemplo, a través de un título, de una oración temática o de un resumen" (Williams *et al* 1981: 852, en López *Ibid*: 37).

Las macrorreglas permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensaje de una manera más global o general. Las macrorreglas son, según Van Dijk y Kintsch (1983: 190), las siguientes:

- a) Supresión. Dada una secuencia de proposiciones, eliminar todas aquellas que no sean necesarias (presuposiciones) para interpretar el significado de otras proposiciones en la secuencia.
- b) Generalización. Dada una secuencia de proposiciones, sustituir dicha secuencia por una proposición que englobe a cada una de aquellas.

- c) **Construcción.** Dada una secuencia de proposiciones, reemplazar esa secuencia por una proposición que comprenda al conjunto.

La superestructura representa otro tipo de estructura global. "Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso que define la ordenación global del discurso, las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos" (Van Dijk 1983: 53).

La superestructura se refiere a la estructura del texto, esto es, a la forma en que el escritor organiza y presenta sus ideas de manera escrita. En este sentido, la superestructura determina el tipo de texto, a saber, narrativo, expositivo, etc.

Como conclusión de este apartado, podemos decir que existe una variedad de modelos de lectura y cada uno describe el proceso de lectura desde una perspectiva y un enfoque diferentes, con ventajas y desventajas para las necesidades del lector, lo que nos permite corroborar la complejidad del proceso de lectura en sí mismo y confirmar que el valor de todas estas aportaciones radica en que han servido y servirán para fines diversos. Sin embargo, podemos decir que uno de los modelos más completos por su relación con el código y el significado es el "modelo interactivo", debido a que incluye en forma simultánea tanto el modelo ascendente como el descendente y, por lo tanto, lo consideramos como el modelo más apropiado para la enseñanza de los diferentes tipos de lectura que a continuación se enuncian.

2.4 Tipos de lectura

De acuerdo con las aportaciones de diferentes teóricos, podemos decir que el tipo de lectura que se emprenda dependerá de las necesidades y objetivos que persiga el lector.

A continuación abordaremos los tipos de lectura que pueden llevarse a cabo de acuerdo con los propósitos del lector.

2.4.1 Lectura de familiarización

Este tipo de lectura se caracteriza por ser una lectura rápida, que permite al estudiante extraer el tema general del texto u obtener los puntos más importantes contenidos en el mismo. Requiere que el lector posea o desarrolle la habilidad de discriminar entre la información principal y secundaria y se concentre en interpretar únicamente la primera, representada generalmente por palabras clave (vocabulario temático).

Esta forma de lectura es apropiada cuando el estudiante o lector:

- Está haciendo un trabajo académico y necesita revisar fuentes documentales para determinar si contienen la información que necesita.
- No tiene el tiempo suficiente para leer un texto detalladamente y sólo quiere tener una visión o panorama general sobre el contenido del texto.
- Tiene que decidir primero si la información de un artículo, capítulo, etc., es de su interés, agrado, utilidad o curiosidad para proceder a su lectura detallada.

La lectura de familiarización se realiza mediante el procedimiento de lectura llamado "skimming". Este consiste en que el lector hace una lectura lo más rápida posible de determinadas partes del texto.

Argudín y Luna (en López, *ibid*: 42), establecen la secuencia de pasos a seguir para que el alumno o lector pueda familiarizarse con la información de un artículo, pasaje, capítulo, etc. El procedimiento es el siguiente:

- Hojear las(s) página(s) recorriéndola(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.
- Es muy común que las primeras oraciones de los párrafos intermedios de un escrito contengan la información principal que apunta a la idea central del artículo, texto, etc.
- Leer el último párrafo completo. Generalmente en el último párrafo de un artículo, pasaje o texto breve, el escritor suele presentar las conclusiones de la información expuesta.

Si después de la primera ojeada, el lector estudiante determina que la información contenida en el mismo le es de utilidad, interés o curiosidad, procederá a su lectura con mayor detenimiento, precisión y detalle.

2.4.2 Lectura de búsqueda

Este tipo de lectura permite al estudiante buscar información específica del texto, previamente determinada sin tener que leer todo el texto, periódico o revista. Por

ejemplo, localizar un nombre, lugar o número telefónico, una cantidad, fecha o dirección o bien el número ganador de un concurso de lotería, el significado de una palabra o la sala cinematográfica donde se exhibe una película o alguna obra de teatro. Esta forma de lectura se materializa mediante la aplicación de un procedimiento de lectura denominado "scanning", que consiste en recorrer el texto visualmente lo más rápidamente posible para encontrar la información que se busca. Para ello, es preciso que el lector se concentre únicamente en la información específica que desea identificar y establezca de antemano las claves textuales o tipográficas que le servirán de guía para la identificación de información requerida, tales como el orden alfabético, el tipo de letra (mayúscula, cursiva, negrita), los números (arábigos, romanos), etc.

El alumno o lector recurre a este tipo de lectura cuando su objetivo es indagar o investigar información sobre un tema determinado. Ante esta situación, el alumno ya sabe qué tema investigar, pero no sabe aún la forma en la que puede encontrar la información. Esta la podrá encontrar en diferentes maneras o fuentes tales como gráficas, tablas, esquemas, estadísticas, cuadros sinópticos, resúmenes, artículos, capítulos, libros, etc. Una vez que el lector sabe cuál es el tema a investigar, procede a la búsqueda de la información. Esta la puede realizar en los ficheros de las bibliotecas organizados por título o por tema. Cuando ya ha identificado las fuentes documentales de información, procede a revisar los índices, tanto de contenido como temáticos, para ubicar los posibles artículos, capítulos, libros de texto, etc., que probablemente contengan información sobre el tema.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una vez identificados los artículos, capítulos, etc., se procede a su lectura global de familiarización para determinar si la información será de utilidad para desarrollar el

trabajo. Si el lector decide que la información le servirá, entonces procederá a su lectura detallada. Asimismo, consideramos que en la lectura selectiva el lector ya sabe de antemano tanto los datos específicos (nombres, fechas, cantidades, etc.); como la posible forma en que aparecerá la información (letras mayúsculas, números, cantidades, etc.), además, ya tiene la fuente de información documental en sus manos. En la lectura de búsqueda, el lector únicamente conoce el tema, pero no tiene la fuente de información documental, y no sabe aún la forma en la que puede encontrar la información.

2.4.3 Lectura de estudio

El lector hace uso de la lectura de estudio cuando su objetivo es comprender e interpretar el contenido del texto lo más completamente posible. Este tipo de lectura se utiliza mucho en el ámbito académico, sobre todo en los niveles medio y superior, donde los alumnos tienen que leer infinidad de textos de carácter expositivo, no sólo en lengua extranjera, sino sobre todo en su lengua materna. La realización de esta lectura presupone que el alumno o lector posea o desarrolle la habilidad que le permita identificar, discriminar e interpretar, lo más completa y precisamente posible, las ideas principales y secundarias del texto con el fin de extraer la idea central del mismo, además de capacidades de análisis, síntesis, generalización y comparación. Debe poseer, asimismo, una determinada competencia comunicativa en el idioma extranjero.

La competencia comunicativa, según Canale y Swain, citados por Oxford (1990), implica el desarrollo y manejo por parte del lector, de cuatro componentes principalmente:

- A) La competencia gramatical. Esto es, el dominio de los aspectos léxicos y gramaticales o sintácticos del idioma.
- B) La competencia sociolingüística. Es decir, la comprensión del contexto social en el que se lleva a cabo la comunicación, incluyendo el papel de los participantes, la información o contenido y el propósito del mensaje.
- C) La competencia discursiva. A saber, la interpretación del mensaje en términos de sus interrelaciones y de cómo se presenta el significado en el texto o discurso.
- D) La competencia estratégica. La habilidad de utilizar diversas estrategias para superar las carencias en el conocimiento del código lingüístico del idioma extranjero.

Cualquiera que sea el tipo de lectura que se emprenda para satisfacer determinados propósitos cognoscitivos, su realización presupone la aplicación de estrategias y tácticas de lectura, cuyo uso correcto y adecuado debe conducir a la extracción de la información necesaria y suficiente para el logro de los objetivos perseguidos con esta actividad.

2.5 Estrategias y tácticas de lectura

Podemos decir que una estrategia, en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una combinación o selección de tácticas que determinará un plan coherente y ordenado para solucionar un problema académico específico (Díaz Barriga 1986: 115).

Las tácticas, por su parte, son los pasos a seguir para lograr el éxito de las estrategias, en este caso las de lectura.

El resultado del aprendizaje depende tanto de la información que se le presenta al alumno, como de la forma en que éste la procesa aplicando sus propias estrategias de aprendizaje. Así, dos tipos diferentes de estrategias de lectura básicamente influyen en el proceso de codificación, a saber: las estrategias de bajo y alto nivel, mismas que se alternan durante el proceso de lectura.

A continuación describiremos ambos tipos, prestando especial atención a las estrategias de bajo nivel, ya que son las que usaremos en el diseño de nuestro trabajo terminal, en el capítulo tres.

2.5.1 Estrategias de lectura de bajo nivel

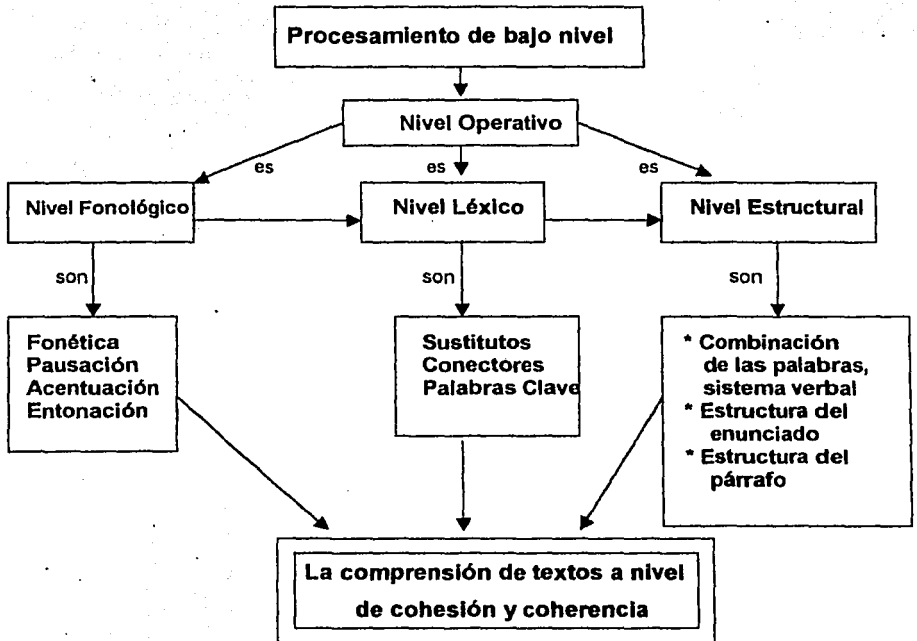
Una vez que se decide el modelo de lectura que se va a seguir, los tipos de lectura que se van a abordar, los niveles de comprensión a los que se piensan llegar, se deben considerar las estrategias de lectura que se van a enseñar como pasos que el lector tomará para comprender el texto a través de una elección consciente de la vía para alcanzar el objetivo propuesto (García y Borja, en Martínez 2000: 44).

Las estrategias de bajo nivel son aquellas que se relacionan con el aspecto operativo, como pueden ser:

- Establecer 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 clave tanto de función como de contenido.

- Identificar los elementos morfológicos.
- Identificar oraciones.
- Identificar elementos cohesivos.
- Analizar los componentes de la oración.
- Localizar la idea principal y las ideas secundarias del texto, etc.

Enseguida presentaremos un mapa conceptual de García-Jurado (2001: II-1) que representa en forma esquemática los elementos que caracterizan y dan operatividad a las estrategias de bajo nivel.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.5.2 Estrategias de lectura de alto nivel

En el procesamiento de alto nivel participa la cognición. El lector necesita conocer el sistema operativo y relacionarlo con el procesamiento cognitivo para que su aprendizaje sea significativo.

Las estrategias de alto nivel son las que están participando directamente en el procesamiento cognitivo, no son tangibles, pero nos guían hacia acciones concretas dando como resultado la aplicación de procesos durante el razonamiento y el aprendizaje (García V. 1997).

En el procesamiento de alto nivel se pueden aplicar las siguientes estrategias:

- Localizar implicaciones (inferencias contextuales).
- 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.

Sin embargo, las estrategias que guiarán básicamente este trabajo terminal, serán las estrategias de bajo nivel principalmente, y también tomaremos algunos aspectos de la lectura de bajo nivel como la predicción que se da al principio y junto con la lectura de familiarización, ya que las consideramos las más pertinentes para los contenidos que pretendemos alcanzar y las más adecuadas para la etapa inicial del aprendizaje.

Pretendemos también contar con una teoría de aprendizaje que conciba a la lectura de acuerdo a las necesidades pertinentes de este trabajo y de los enfoques teóricos ya antes mencionados.

2.6 Principios generales de diseño curricular para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura.

La elaboración de un programa de estudio presupone la necesidad de adoptar una serie de pasos bien orientados y flexibles, de manera tal que puedan introducirse las modificaciones que el mismo programa necesite para funcionar adecuadamente, y que pueden producirse antes, durante o después de ser aplicado dicho programa.

La gran variedad de tipos de diseño que existen para la elaboración de un currículo, supone diferentes puntos de vista que abordaremos a continuación, los cuales sugieren que no existe un diseño único o estrictamente rígido, sino todo lo contrario, y que, además, todo currículo será elaborado tomando en cuenta una serie de factores diversos. Sin embargo, muchos autores coinciden en que no importan tanto los pasos o el método mismo (ya que éste variará en dependencia de los intereses de los alumnos, maestros o de la institución), sino el logro de los objetivos de realmente enseñar y realmente aprender.

Angel Díaz Barriga (1980) opina que la elaboración de un programa escolar debe ser concebida como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular; y que la presentación escrita de un programa escolar consiste en la redacción escrita del mismo que incluya las principales características del curso, de las nociones básicas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las anteriores y las posteriores a ella y en términos de los problemas concretos que ayuda a resolver; no descarta la necesidad de efectuar previamente un diagnóstico de aprendizaje al desarrollo de un curso.

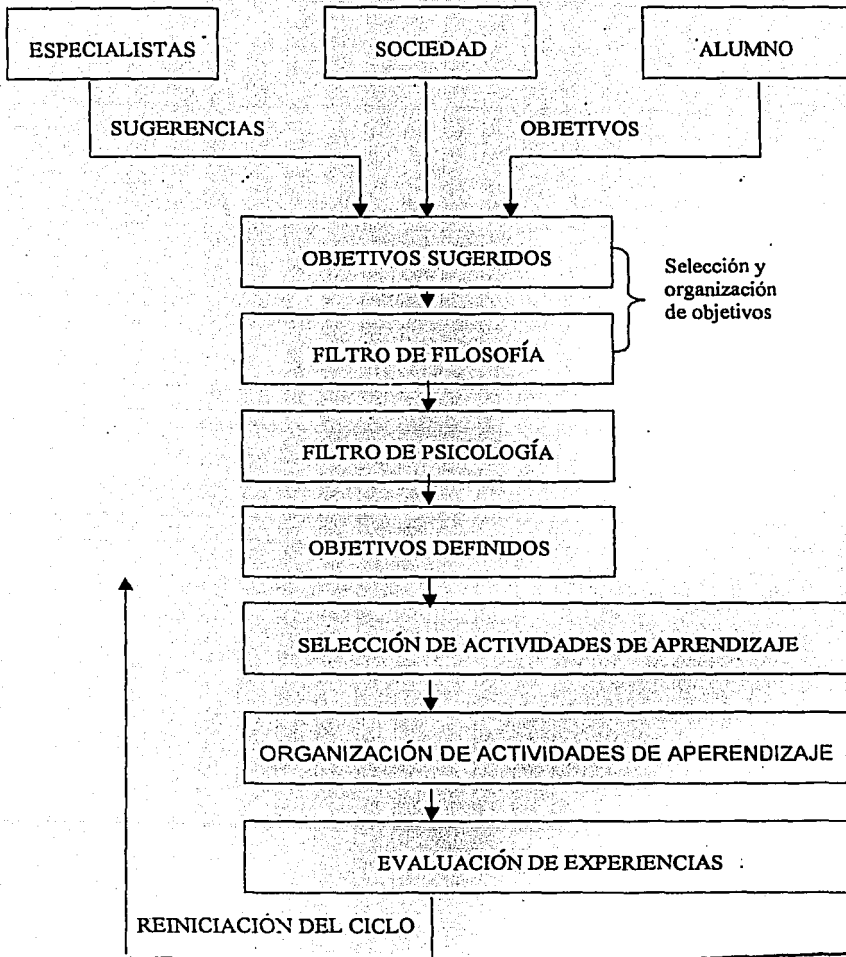
Finalmente, considera que la elaboración de programas escolares debe apoyarse en ideas psicosociales que fundamenten la propuesta de aprendizaje, y esto es mucho más importante que las normas para redactar buenos objetivos de aprendizaje (1980: 3-28).

Ralph Tyler (1970) considera que las decisiones que se tomen en relación con los aprendizajes que se deben promover en un programa escolar deben ser el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada, ya que ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar estas decisiones.

Propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sea el alumno, la sociedad y los especialistas; y que la versión preliminar de esos objetivos sea precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología. (Tyler 1970: 5).

Enseguida mostraremos el modelo pedagógico lineal de Ralph Tyler:

MODELO PEDAGOGICO LINEAL -R. TYLER



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

institución, y que el término currículo tiene que ver con las experiencias educativas que se dan dentro de un recinto educativo.

A partir de ello, Pansza concibe tres tipos de currículo: el tradicional, el tecnocrático y el de visión crítica.

1. El currículo tradicional hace un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos como algo estático y donde las relaciones sociedad-escuela son descuidadas.

2. El currículo tecnocrático es también conocido como tecnología educativa y a nivel de currículo suele caracterizarse por su ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares, por lo que no es más que una serie de procedimientos técnicos que aseguran que se logre el aprendizaje.

3. El currículo de visión crítica toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo y el poder, y declara que el problema básico de la educación, no es técnico sino político, sin que por esto se niegue la posibilidad de trabajar científicamente el currículo (1986: 13,14).

José A. Arnaz (1981) opina que un currículo se está aplicando correctamente cuando en realidad orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Arnaz considera que todo currículo es necesariamente una abstracción, pues en su elaboración no es posible, ni deseable, considerar todos los aspectos, todas las variables.

Antes de aplicar un currículo es indispensable adaptarlo al alumno, tomando en cuenta el aquí y el ahora. Desde luego, las experiencias de aprendizaje que planean

y conducen los profesores varían de acuerdo con circunstancias concretas que ellos deben reconocer, tales como el nivel de los alumnos, intereses, tiempo disponible etc., es decir, el profesor debe adaptar el currículo de acuerdo al "cómo" los alumnos podrán aprender.

Arnaz (1981) considera que la elaboración y adaptación de un currículo es responsabilidad directa de los profesores, ya que en la mayoría de los casos son ellos los que poseen la experiencia necesaria para ello y conocen más de cerca las necesidades de los alumnos.

Según Arnaz (*Ibid*), algunas de las características que deben tomarse en cuenta al elaborar un currículo son:

1. El currículo ha de ser útil (como guía central de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje) para satisfacer (o contribuir a ello) una o varias necesidades sociales.
2. Los objetivos curriculares deben ser alcanzables en las circunstancias realmente imperantes, es decir, han de ser "realistas".
3. Los objetivos curriculares deben ser evaluables, esto es, debe ser posible determinar de alguna manera si se están logrando o no, si se han logrado o no.
4. El currículo ha de ser coherente con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto.
5. El currículo ha de ser una guía lo suficientemente concreta como para que el esfuerzo de todos contribuya al logro de las mismas metas, pero ha de ser lo suficientemente general como para permitir la actividad discrecional de profesores y administradores, condición necesaria para una actividad en la que son determinantes las circunstancias particulares.

6. El currículo ha de ser útil para satisfacción de las necesidades y expectativas de los educandos considerados en cuanto individuos.
7. Debe haber plena congruencia entre todas las partes o componentes de un currículo; esto implica que cada una de esas partes, a su vez, posea coherencia interna.
8. El logro de los objetivos específicos de cada curso debe ser el medio para que efectivamente se logren los objetivos terminales respectivos.
9. Los contenidos seleccionados deben ser los pertinentes para el logro de los respectivos objetivos.
10. Cualquiera de los contenidos seleccionados debe contribuir a la formación integral del educando.
11. Los aprendizajes por lograr han de ser significativos para el educando, esto es, debe poderlos integrar coherentemente a lo que ha aprendido previamente y a su realidad material e intelectual.
12. Los aprendizajes por lograr, propuestos en el currículo, deben ser diseñados de conformidad con las leyes del aprendizaje.
13. El currículum debe estar en consonancia con el grado y tipo de desarrollo promedio del educando en lo biológico, psicológico y cultural.
14. El currículo debe estar adaptado a las características promedio (edad, status socio-económico, antecedentes culturales, etc.) de los educandos que ingresarán al respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.
15. El currículo debe ser elaborado considerando los recursos realmente disponibles, o con los que es factible contar en un futuro relativamente próximo (Arnaz 1981: 53-57).

Por otro lado, Breen y Candlin (1980) consideran que los elementos básicos para el diseño de un curso son:

- a. Contenidos del curso.
- b. Objetivos.
- c. El rol del maestro.
- d. El rol del alumno.
- e. Tipos y funciones del material de instrucción.
- f. Evaluación.
 - a. Los contenidos del curso son el resultado del análisis de necesidades generales y nos permiten tomar decisiones previas y acertadas en la elaboración de un currículo.
 - b. Los objetivos se realizan a partir de los contenidos, es decir, después de tener el análisis de necesidades y serán, por lo tanto, las metas principales que busca el alumno alcanzar junto con el maestro y la institución.
 - c. El rol del maestro está estrechamente relacionado con el alumno y con el contenido y para definirlo en el curso, según Breen y Candlin, deben tomarse en cuenta las siguientes actuaciones del maestro:
 1. Facilitará el proceso comunicativo entre todos los participantes en el salón de clase.
 2. Actuará como un participante interdependiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje.
 3. Será un organizador de recursos y él mismo será un recurso.
 4. Será un guía, un conocedor, un observador de los procesos grupales para poder ayudar al grupo y a cada uno de los alumnos en sus dificultades.

5. Será un investigador y aprendiz a la vez.
6. Deberá reconocer y respetar a los alumnos en sus diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; deberá estar preparado para guiar y aceptar a los diferentes alumnos que aprendan diferentes cosas de diferente manera y en tiempos diferentes.
7. Sentará los principios generales del curso que no serán negociables, pero sí estará dispuesto a negociar contenidos y formas de hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada situación particular.
8. Organizará trabajos en grupo, individuales y preparará al alumno para que se acostumbre a valorar el trabajo autónomo.
9. Llevará a la clase nativo-hablantes del inglés con quienes los alumnos puedan hablar sobre temas de interés.
10. Preparará material adicional para tenerlo a disposición de los alumnos.
11. No dará clases magistrales. La clase consistirá en un intercambio en donde todos participen por igual.
12. No trabajará en clase con texto o actividades en las que sólo uno de los alumnos haya manifestado tener interés.

d. El rol del alumno será central e importante, ya que tomará parte en las decisiones y, por lo tanto, es también parte del diseño.

1. El alumno contribuirá al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante lo expresado en el análisis de necesidades y la manifestación de sus expectativas, sus intereses y sus motivaciones a lo largo del curso.
2. Será negociador con el maestro, el grupo, el procedimiento de la clase y las actividades que se lleven a cabo.

3. Al contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprenderá de una manera interdependiente con el maestro y sus compañeros; comentará la interpretación de los propósitos del sílabo.

4. Trabajará en grupo y también en forma individual según la naturaleza de la tarea y sus intereses.

5. Podrá llevar a la clase material que sea de su interés siempre y cuando sus compañeros se muestren también interesados en el mismo; en el caso contrario, el maestro podrá ayudarlo en su inquietud y guiarlo para el trabajo independiente.

6. Será guiado hacia el trabajo autónomo, aunque una gran parte del curso será guiado por el maestro.

7. Podrá llevar a clase personas nativo-hablantes del inglés si considera que una entrevista con esa persona puede ser útil.

8. Tendrá a su disposición material para llevarse a casa con objeto de poder dedicar tiempo extra a su estudio autónomo.

e. Tipos y funciones del material de instrucción: el contenido, el rol del maestro y del alumno definen ya en cierta medida los tipos y funciones del material de instrucción, es decir, del material didáctico.

f. La evaluación es otra de las partes más importantes en el diseño de un curso, ya que otros elementos pueden variar o ser incluso sustituidos, pero la evaluación será la base para indicarnos cómo funcionó el curso y qué objetivos se lograron (Breen, M. y Candlin, 1980: 62-64)

Richards y Rodgers (1986) consideran que en la elaboración de un diseño de currículo se deben tomar en consideración, principalmente, los siguientes elementos.

- A) Los objetivos generales y específicos.
- B) Los criterios para la selección y organización de los contenidos lingüísticos.
- C) Los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje.
- D) Los roles del maestro y del alumno.
- E) La selección de los materiales.
- F) La evaluación.

También mencionaremos a César Coll (1997), quien es un autor de orientación constructivista y que opina respecto al diseño curricular lo siguiente: "Es muy difícil decir qué es un currículum debido a que cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales; sin embargo, sí podemos decir qué se entiende por currículum sin entrar en polémica. El camino más directo para precisar qué entendemos por currículo consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir éste" (1997: 29).

El currículo es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. El currículo debe tener en cuenta las condiciones reales en las que se va a llevar a cabo el proyecto, las intenciones, los principios y las orientaciones generales, así como la práctica pedagógica.

Como proyecto que es, el currículo no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutará.

Coll considera que los siguientes cuatro componentes pueden servir como base para la elaboración de un buen currículo.

1. Proporcionar información sobre "que enseñar" (aquí es donde entran los contenidos y los objetivos del currículo).
2. Proporcionar información "sobre cuándo enseñar" (aquí es donde se ordenan y se secuencian los contenidos y los objetivos).
3. Proporcionar informaciones sobre "cómo enseñar" (aquí es donde se estructuran las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje).
4. Proporcionar informaciones sobre "qué, cómo, y cuándo evaluar".

Finalmente mencionaremos a Mendoza (2001), su enfoque hacia la gramática categorial, así como la formulación del sistema de habilidades y conocimientos que propone para el diseño de objetivos y su forma particular de evaluación, los principios generales para la selección de textos adecuados y su ángulo de lectura, así como su visión de una metodología para la enseñanza de la lectura en inglés, entre otras contribuciones.

Por todo lo anterior consideramos pertinente trabajar y fusionar en el próximo capítulo las aportaciones metodológicas de Mendoza y el modelo curricular de Coll; de éste último adoptaremos su enfoque por ser claro, práctico y profundo, y por relacionarse estrechamente con el tema de nuestro trabajo terminal; y como él mismo lo menciona, tal vez haciéndole a nuestro trabajo las adecuaciones pertinentes o complementarias, tomando como referencia a otros autores y cumpliendo con los objetivos principales de enseñar, aprender y evaluar, podremos hacer que esta propuesta funcione realmente.

2.7 Conclusiones del capítulo II

En este capítulo hemos presentado las ideas generales sobre la lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, y hemos abordado las estrategias de alto y bajo nivel que ayudarán en su momento oportuno a alcanzar los objetivos deseados de nuestros alumnos que se inician en el aprendizaje de una nueva lengua.

Como hemos visto, la lectura es una actividad de tipo receptivo en la que el alumno está constantemente interactuando con el texto, por lo que nuestra labor debe consistir en ayudarlo a desarrollar sus habilidades de lectura a través de la asimilación y aplicación de las estrategias más adecuadas.

De acuerdo con la orientación de nuestro trabajo, concluimos que la lectura de familiarización puede ser la más adecuada para que nuestros alumnos logren desarrollar sus habilidades cognitivas a través de la identificación de unidades específicas de aprendizaje, tales como los sonidos, después palabras, enunciados y así sucesivamente, hasta comprender todo el texto, con ayuda de una adecuada secuencia de contenidos y actividades, cuya propuesta constituirá el objeto de estudio del siguiente capítulo.

Respecto al diseño curricular, hemos presentado a diferentes autores con enfoques afines en la elaboración de un programa de estudios o un diseño de currículo, con la intención de conocerlos y compararlos para adoptar el que consideremos más viable para nuestro trabajo terminal.

Consideramos que el diseño de un currículo es de suma importancia para el ámbito educativo, debido a que sin él no podría llevarse a cabo el ordenamiento correcto de objetivos, de contenidos ni de evaluación dentro de un programa de estudios, y el proceso de enseñar y aprender difícilmente cumpliría con su cometido, ya que al

conocer los elementos que integran un currículo, podremos resolver problemas concretos de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo anterior, decidimos adoptar el modelo de Coll y Mendoza en nuestro trabajo terminal, debido a que consideramos que ambos son los más adecuados, más prácticos, además de ser los más claros y precisos en cuanto a la realización de un currículo.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE OBJETIVOS Y DE CONTENIDOS ESTRATÉGICOS PARA LA ETAPA INICIAL DEL CURSO DE LECTURA EN INGLÉS TÉCNICO MILITAR PARA CADETES DE LA ESCUELA MILITAR DE MATERIALES DE GUERRA

La primera función del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto las intenciones y el plan de acción que preside las actividades educativas escolares.

El currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica y una ayuda para el profesor.

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente dentro de las intenciones, los principios y las orientaciones generales, así como dentro de la práctica pedagógica.

El currículum no debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores, convirtiéndolos en meros instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, el currículum no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutará.

Resumiendo, entendamos al 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, nuestro diseño curricular proporcionará informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo, y cuándo evaluar (Coll, 1997: 30-32).

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE OBJETIVOS Y DE CONTENIDOS ESTRATÉGICOS PARA LA ETAPA INICIAL DEL CURSO DE LECTURA EN INGLÉS TÉCNICO MILITAR PARA CADETES DE LA ESCUELA MILITAR DE MATERIALES DE GUERRA

La primera función del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto las intenciones y el plan de acción que preside las actividades educativas escolares.

El currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica y una ayuda para el profesor.

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente dentro de las intenciones, los principios y las orientaciones generales, así como dentro de la práctica pedagógica.

El currículum no debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores, convirtiéndolos en meros instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, el currículum no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutará.

Resumiendo, entendamos al 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, nuestro diseño curricular proporcionará informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo, y cuándo evaluar (Coll, 1997: 30-32).

3.1 Modelo de diseño curricular

El propósito de este trabajo terminal es, como lo mencionamos en el capítulo I, elaborar el diseño de una propuesta de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial de un curso de lectura en inglés técnico militar, debido a su inexistencia en la Escuela Militar de Materiales de Guerra de la SEDENA, y que comprende 48 horas de clase divididas en tres unidades didácticas durante cuatro meses.

Actualmente, la elaboración de este curso sigue siendo una necesidad prioritaria que cubrir en dicho plantel para un mejor desempeño de alumnos, docentes y un mayor desarrollo académico y profesional de sus egresados, así como de la propia institución.

Por lo anterior, en este tercer capítulo trataremos de materializar en la práctica los postulados teóricos mencionados en el capítulo II, y de aprovechar en nuestra propuesta los principios expuestos básicamente por Coll (1997) y Mendoza (1995, 2001), considerando posible la inclusión de otros autores que apoyen y orienten en forma adecuada la estructuración de nuestra propuesta, de tal manera que cumpla satisfactoriamente los objetivos formulados inicialmente en este trabajo terminal.

El modelo de diseño curricular que hemos considerado para la elaboración de nuestra propuesta es el de César Coll (Ibid), quien considera que un curso podría estar conformado fundamentalmente de los siguientes cuatro elementos:

1. Qué enseñar.
2. Cuándo enseñar.
3. Cómo enseñar.
4. Qué, cómo y cuándo evaluar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, aceptemos que cualquier diseño curricular podría tener limitantes, a pesar de estar muy bien elaborado, debido a que una cosa es el proyecto o diseño curricular y otra su aplicación; y aun cuando están íntimamente conectadas, el problema radica en que resultaría difícil saber qué sucede realmente en las aulas con respecto a la operatividad del currículum, a menos que en él se incluyeran absolutamente todos los factores que de una manera u otra, inciden sobre la realidad escolar, lo cual sería casi imposible de hacer y podría limitarse tan sólo a un análisis empírico del desarrollo curricular real.

Respecto a Mendoza (1995, 2001) utilizaremos el enfoque que da sobre los fundamentos de la elaboración de un programa de lenguas extranjeras y notas tomadas en forma personal, además de su invaluable asesoría respecto a este trabajo terminal.

3.2 Conceptualización

Debido a que consideramos indispensable conocer, primero nosotros como maestros, en qué consiste cada uno de los apartados que conforman un programa de estudios, cuál es su funcionamiento y cuáles serán sus posibles alcances, debemos iniciar por definir lo más certeramente posible cada uno de esos elementos que darán cuerpo y vida a nuestro trabajo en cuestión, ya que de ello dependerá en gran parte el éxito que nuestro programa de estudios tenga y al mismo tiempo el de nuestros alumnos, así como de la institución que representamos.

Cabe mencionar que aun cuando por cuestiones de tiempo no se desarrollará en este proyecto todos los aspectos que conforman un programa de estudio, sí se mencionará en forma general en qué consiste cada uno de ellos, para que

posteriormente, y en forma independiente, pueda retomarse dicha información como base para la posible elaboración de un curso de estudios en forma completa.

Por lo anterior, deseamos respaldar nuestro trabajo terminal con los siguientes fundamentos teóricos que son la base de nuestro tercer capítulo.

3.2.1 El diseño curricular (programa de estudios)

Como se mencionó al final del capítulo II, el diseño curricular es la parte medular de cualquier actividad educativa, ya que el currículo será la guía que nos permitirá orientar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de objetivos reales que nos permitan llevar a nuestros alumnos a la obtención de sus propósitos.

Asimismo, recordemos que no existe un solo tipo de modelo curricular, ya que éste será diseñado de acuerdo con las múltiples características del alumnado a quien esté dirigido.

Sin embargo, varios autores coinciden en que no importan tanto los pasos en sí o el método, sino que esos pasos estén bien orientados y cumplan con la tarea real de enseñar y aprender.

3.2.2 Análisis de necesidades (perfil de egreso)

En este punto deseamos recordar brevemente el propósito inicial que motivó el desarrollo de nuestro trabajo terminal.

Como se mencionó en el capítulo I, los cadetes de la EMMG no cuentan con un curso específico para habilitarlos en la lectura en lengua inglesa, siendo esto un requerimiento indispensable como parte de su formación, ya que de ello dependerá que

puedan leer y comprender antes y después de egresar, textos diversos y manuales técnico-militares de acuerdo a su formación y especialidad.

Cabe aclarar que cuentan con un curso de inglés del llamado "de cuatro habilidades" y que ha dejado de ser funcional para el propósito real que persiguen nuestros alumnos, ya que al concluir su preparación académica en este plantel, se les destinará como egresados de la EMMG (en el área de físico-matemático con la especialidad en máquinas y herramientas) a diferentes unidades militares para la conservación, el cuidado, la manipulación, el resguardo, el mantenimiento, el almacenamiento, etc., de cartuchos, pólvora, armamento y diversos materiales explosivos, y gran parte de la información que necesitan consultar para realizar adecuadamente sus tareas se encuentra escrita originalmente en inglés.

3.2.3 Los objetivos (general y específicos)

Los objetivos tienen como tarea establecer los fines o metas que se persiguen con un proceso de actuación determinado.

El objetivo es una explicitación de los fines más generales que se persiguen con la planificación didáctica, o bien se presentan como una manifestación de las intenciones generales del profesor o colectivos de profesores que realizan esa planificación para cubrir ciertas necesidades de sus alumnos, pero teniendo en cuenta que sobre esos fines no se tiene más certeza "que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones" (Rozada 1991 en Lomas 1995: 80). En otras palabras, los objetivos no tienen más sentido que la plasmación de los fines que persiguen los profesores que elaboran y desarrollan un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

proyecto curricular para cubrir las necesidades profesionales e intereses personales de sus alumnos (Lomas 1995: 81).

El **objetivo general** es el apartado que utilizaremos para establecer cada unidad de aprendizaje en términos de capacidades que deben lograr cada alumno y alumna para solucionar correctamente la tarea que se le presenta. Nos auxiliaremos del objetivo general porque es también "el desarrollo de las capacidades para la comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos y la capacitación simultánea para la reflexión sobre esos mensajes y sobre los procedimientos discursivos que los conforman" (Lomas 1995: 78-81).

En resumen, el objetivo general no es más que la formulación de las metas de la actividad de enseñanza-aprendizaje en términos de capacidades que el alumno debe alcanzar como consecuencia de los aprendizajes realizados en la etapa correspondiente, debe además ser adecuado a las circunstancias concretas del centro educativo o institución y del alumnado de acuerdo a cada nivel.

Respecto a la enseñanza de la lectura en inglés, el objetivo general más recomendable es aquel que desarrolla la competencia comunicativa de cada alumno, de modo que sea capaz, en nuestro caso, de interpretar discursos escritos en distintas situaciones y contextos de comunicación ligados a la esfera militar.

Finalmente diremos que el objetivo general expresa aquellas habilidades y conocimientos últimos, las capacidades a adquirirse por el alumno durante el proceso de aprendizaje de todo un curso, o al momento de concluir una carrera profesional.

Los **objetivos específicos** expresan aquellas habilidades y conocimientos básicos que, integrados, nos llevan a través de un amplio proceso, al logro de los objetivos generales. Estos objetivos también expresan conductas observables, que se

manifiestan en el alumno como evidencia de haber logrado el aprendizaje. Son estos objetivos los que nos permiten evaluar al alumno sistemáticamente y establecer su grado de avance.

Las condiciones básicas para todo tipo de objetivos son:

- tener como sujeto de la acción al alumno, al maestro, a la institución;
- comunicar en forma sencilla y precisa lo que se desea alcanzar;
- definir el área de contenido que se abarcará, así como las *habilidades y conocimientos* mediante los cuales se materializa su asimilación.

Para elaborar objetivos específicos se recomienda que:

- se emplee un verbo que defina la conducta principal, de manera que no se preste a múltiples interpretaciones;
- sea posible investigar, después del proceso de aprendizaje, si el objetivo fue alcanzado y en qué grado;
- se describan las condiciones principales bajo las cuales se espera que se verifique el grado de avance del alumno;
- se especifiquen los criterios de una ejecución aceptable de las acciones que materializan los conocimientos y habilidades adquiridos.

Por último, la consideración de las siguientes recomendaciones al redactar los objetivos facilitará la comprensión de nuestro programa de estudio y, sobre todo, su ejecución y su evaluación.

- Redactar los objetivos en función de lo que ha de hacer el alumno, y no en relación con los propósitos o actividades del maestro.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Precisar aquella actividad o acción que el alumno ejecutará para demostrar que alcanzó el objetivo. Se procurará que esa actividad sea observable y requiera de las inferencias más simples.
- Emplear vocablos que tengan significado de uso común y estén sujetos al menor número de interpretaciones. Lo anterior no excluye la conveniencia de explicitar el sentido con que empleamos ciertos términos.
- Referirse en cada objetivo a un solo proceso, a una conducta solamente como evidencia de que fue alcanzado.
- Evitar la formulación de objetivos demasiado generales o extremadamente detallados.

3.2.4 Los contenidos

La enseñanza-aprendizaje de una lengua presupone el desarrollo de una competencia comunicativa precisa tanto del conocimiento lingüístico y literario, como del dominio de toda una serie de procedimientos discursivos (estrategias y tácticas), además del conocimiento sociolingüístico asociado a la reflexión sobre las normas y las actitudes necesarias para ser competente en términos de actuación. Por lo tanto, la actividad de plasmación del contenido consiste en la correcta selección, organización y planificación de los temas y de los saberes que es deseable que adquieran los alumnos, la meta a alcanzar radica en cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje.

La selección y organización de los contenidos constituye un elemento de importancia decisiva en la planificación didáctica; es por eso que sugerimos que la ordenación de los contenidos se dé en forma jerárquica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2.5. Las actividades

Mientras a los otros elementos del diseño curricular corresponden las decisiones sobre los fines y sobre los saberes necesarios para la consecución de esos fines, a las actividades corresponden las decisiones relativas a cómo lograr esos fines y la adquisición de esos saberes mediante las acciones de enseñanza y aprendizaje más adecuadas y significativas para ello (Lomas 1995: 93).

Las actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesor recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen en cada unidad. Por ello es importante que los aspectos relativos a la evaluación del alumnado queden incluidos claramente en las tareas o actividades que constituyen globalmente una unidad o lección, para que cada alumno también pueda valorar los logros o aprendizajes que se hayan producido.

La selección de las actividades debe estar ligada directamente con los fines que perseguimos y con los contenidos que hemos seleccionado, así como con los criterios para organizar esas actividades, de modo que se produzca un recorrido del aprendizaje; por último, tiene también que ver con las relaciones que podemos establecer entre las actividades, la evaluación de los alumnos y el seguimiento y la evaluación del propio proyecto didáctico. Cabe señalar que en nuestro caso no serán incluidas dichas actividades y nos abocaremos a proponer solamente los objetivos y los contenidos estratégicos; sin embargo, mencionamos su concepto como parte integral de un programa que podríamos realizar posteriormente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

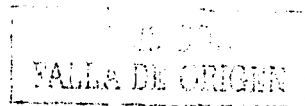
3.2.6 La evaluación

Entendemos por evaluación un proceso sistemático que permite un análisis crítico de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de realizar los ajustes necesarios y mejorar el desarrollo de todos los factores que intervienen en dicho proceso, así como de brindar al estudiante información acerca de los avances logrados y las dificultades que debe vencer; por ello, está vinculada con el logro de los objetivos propuestos, de acuerdo con los indicadores de cada semestre. La evaluación así entendida presupone juicios de valor cualitativos que van más allá de la mera cuantificación de resultados. De aquí se desprende que la evaluación cumple cinco funciones fundamentales, a saber:

- 1.- De determinación del nivel de partida, o sea, del nivel de desarrollo intelectual y la preparación inicial.
- 2.- De retroalimentación, o sea, de proporcionar información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3.- De motivación.
- 4.- De refuerzo de los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje.
- 5.- De registro o de comprobación, o sea, de balance de la actividad.

Modalidades de la evaluación.

Las funciones de la evaluación, así como la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos del curso y los procedimientos didácticos empleados durante el mismo, determinarán el tipo de evaluación y los instrumentos que se aplicarán. De acuerdo con estos factores podemos distinguir las siguientes modalidades:



- Evaluación diagnóstica.
- Evaluación continua.
- Evaluación sumativa, Evaluación certificativa (Mendoza 1995: 54-57).

3.3 Objetivo general del curso

Al término del nivel I del curso de lectura en inglés, el alumno debe ser capaz de:

- Realizar una lectura de familiarización de un texto de poca complejidad y de mediana longitud, así como comprender su tema general y algunos aspectos relevantes de su contenido con apoyo en los elementos tipográficos e icnográficos en el vocabulario temático.
- Realizar un esquema o resumen de los aspectos más importantes del texto.

A partir de los resultados obtenidos del análisis de necesidades, hemos llevado a cabo el desarrollo de los objetivos generales y específicos, y, como mencionamos anteriormente, utilizaremos el modelo de Coll (1997) y Mendoza (1995); de éste último retomaremos la forma de diseñar y redactar los objetivos general y específicos a través del *sistema de habilidades y conocimientos* que propone, así como la secuenciación de los contenidos, cumpliendo de esta manera con el cometido de diseñar nuestra propuesta acerca de "la elaboración de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial del curso de lectura en inglés técnico militar".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Objetivos generales en términos de sistema de habilidades

El egresado del nivel inicial del Curso de Lectura en lengua Extranjera que se imparte en la EMMG de la SEDENA debe estar en condiciones de resolver las siguientes tareas.

1. Realizar una lectura de familiarización (individual y en silencio) de textos descriptivos breves en inglés técnico de poca complejidad y de estructura sencilla relativo al armamento de bajo calibre (pistolas tipo revólver, semiautomática y automática), auxiliándose de diversos elementos (tipográficos, iconográficos y léxico-gramaticales).

Tipo de textos: Manuales, libros, atlas, instructivos, folletos, revistas, etc., referentes a armamento. (Tiempo estimado: 16 horas)

2. Utilizar estrategias adecuadas para la predicción y extracción del tema general de dichos textos, así como algunos aspectos relevantes del mismo, tales como precaución, mantenimiento, funcionamiento, portación y resguardo; con apoyo también en los cognados y en el vocabulario temático, y hacer uso adecuado del diccionario bilingüe cuando el alumno no pueda inferir el significado de palabras o combinaciones de palabras desconocidas de los textos mencionados. (Tiempo estimado: 16 horas)

3. Demostrar, finalmente, la comprensión de un texto técnico a través de un breve resumen escrito en español y que refleje la información que considera más relevante para sus intereses personales profesionales. (Tiempo estimado: 16 horas)

Objetivos generales en términos de sistema de conocimientos

1. Dominar las estructuras del inglés incluidas en el material del curso para

la extracción de información sobre los aspectos más relevantes del texto.

2. Dominar el vocabulario suficiente y necesario para una comprensión adecuada de textos técnicos, así como las tácticas de predicción estructural para obtener el significado correcto de enunciados indispensables para la comprensión de aspectos relevantes de los textos seleccionados.

3.4 Objetivos específicos de la etapa inicial del aprendizaje

Sistema de habilidades (por unidad e indicadores objetivos del nivel de dominio de habilidades y conocimientos).

1. Realizar la lectura de familiarización de un texto breve en inglés técnico, de estructura sencilla, y estructurado en forma de descripción y/o narración.
2. Realizar la predicción del tema general de un texto escrito en inglés técnico militar.
3. Elaborar un resumen del texto leído (podrá hacer uso adecuado del diccionario bilingüe para hallar las formas iniciales de las palabras incluidas en el texto).

Indicadores objetivos

1.1 Identificación del tema general del texto a partir de la orientación en su título, subtítulo, imágenes, palabras clave y vocabulario temático.

2.1 Reflejo adecuado en el resumen de los aspectos fundamentales del texto en cuanto a concisión y claridad.

3.1 Establecimiento del lugar correcto de la palabra de acuerdo con el orden alfabético e identificación rápida de su significado contextual.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sistema de conocimientos

1. Dominar las regularidades de la conformación y funcionamiento discursivo de unidades gramático formales de la lengua inglesa incluidas en el material del curso, en los textos previstos para el semestre.
2. Dominar el vocabulario necesario y suficiente para una lectura en silencio aceptable, así como las tácticas básicas de formación y enriquecimiento de vocabulario potencial.
3. Dominar los medios básicos de enlace intra y extraoracional (de cohesión, preposiciones y conjunciones simples, sustitutos) y de división semántico-formal (de coherencia: locuciones modales de un texto), incluidos en el material del curso.

Indicadores objetivos

- 1.1 Reconocimiento de los significados léxicos de las raíces de las palabras.
 - 2.1 Reconocimiento inmediato del significado léxico y/o gramatical que aportan los afijos (partículas, postposiciones) al significado original de la palabra en vocablos derivados o compuestos.
 - 3.1 Reconocimiento automático del significado y función de las preposiciones, conjunciones, sustitutos y locuciones modales, en párrafos y textos.

3.5 Contenidos estratégicos aproximados de la etapa inicial del aprendizaje

Al término del semestre, el egresado estará en condiciones de realizar adecuadamente las siguientes tareas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Realizar una hipótesis o predicción del tema de un texto técnico breve a partir de la lectura de familiarización, tomando como base la orientación en títulos, subtítulos, tipo de letra e imágenes.

2. Inferir el contenido del texto a través del reconocimiento de estructuras lingüísticas sencillas para la extracción de información y significado de términos técnicos y de los aspectos más relevantes del texto.

interpretar de manera general la información de un texto técnico en inglés a través de un resumen en español, a partir de estructuras lingüísticas sencillas.

Estrategias

1. Identificar e interpretar los elementos tipográficos e iconográficos del texto, a través de la observación.

2. Interpretar el significado de palabras técnicas relacionadas con el tema, a través de la distribución del enunciado y de la localización e interpretación de las palabras clave.

3. Realizar una lectura de familiarización de un texto breve a través del reconocimiento de la estructura coherente del enunciado y con apoyo en los puntos anteriores, para elaborar un breve resumen en español.

3.5.1 Organización de los contenidos del curso

(Por unidad) Tiempo total del curso: 48 horas.

UNIDAD 1

Orientación en los elementos iconográficos y tipográficos para predecir el tema general del texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2. Identificación y comprensión de cognados a partir de palabras semejantes en español.

Realización de una lectura de familiarización para determinar el tema general de un texto técnico. (Tiempo asignado: 16 horas)

UNIDAD 2

2.1. Distinción de términos relevantes del texto tales como palabras clave.

2.2. Identificación de términos lingüísticos tales como nominadores, descriptores, modificadores y palabras de acción.

2.3. Inferencia del contenido de un texto técnico sencillo a partir de estructuras lingüísticas sencillas. (Tiempo asignado: 16 horas)

UNIDAD 3

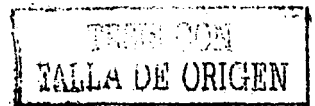
3.1. Identificación, a través de una lectura de familiarización, de términos básicos de enlace para la cohesión y la coherencia textual.

3.2. Realización de un resumen breve de un texto técnico.

(Tiempo asignado: 16 horas).

3.6 Formas generales del trabajo docente

Esta sección la consideramos como una guía para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos, tanto generales como específicos establecidos anteriormente. En esta sección incluiremos los pasos que el docente tendrá que dar conforme al seguimiento de un posible programa de estudios.



1. Para introducir al alumno en el trabajo de la lectura, debemos conocer sus características y necesidades personales y profesionales, intereses y, probablemente, hasta sus gustos, para el mejor cumplimiento de nuestras tareas conjuntas.
2. Por lo anterior, debemos elegir el material y los temas adecuados a cada grupo de estudiantes. Respecto a la selección de los textos, éstos deberán responder al nivel y necesidades del alumno, debido a que, de otra manera, no se cumpliría con nuestros objetivos y, en nuestro caso, los materiales serán de tipo técnico para la etapa inicial.
3. Al seleccionar un texto, debemos notar que incluya el contenido e imágenes o términos esperados por el alumno y que estos tengan relación con los contenidos del programa.
4. La labor docente se verá apoyada con todo tipo de material didáctico oportuno y adecuado, tales como revistas, videos, fotografías, rotafolios, copias, etc.
5. El docente deberá motivar al alumno a que utilice las estrategias adecuadas para aprender en forma autónoma, y su aprendizaje sea realmente significativo, además de fomentar su gusto por la lectura para que, al realizarla, la comprenda, disfrute y, si es posible, utilice la información obtenida en beneficio de su vida cotidiana.

3.7 Aspectos generales sobre la evaluación del aprendizaje en la etapa inicial

En esta sección llevaremos a cabo la actividad de evaluación de acuerdo con el qué, cómo y cuándo evaluar, y, atendiendo a la etapa de la prelectura, la lectura y la

postlectura, dividiremos la evaluación, como ya se mencionó antes, en diagnóstica, continua y sumativa, de la siguiente manera.

UNIDAD 1

Antes de iniciar el curso y, por lo tanto, con la unidad número uno, se llevará a cabo una evaluación diagnóstica donde estableceremos el bagaje cultural y de conocimientos que poseen nuestros alumnos acerca de la lengua extranjera, para tomar medidas al respecto de nuestro programa. Al concluir esta unidad, se aplicará un examen escrito para dar paso a la evaluación continua.

UNIDAD 2

Al concluir el tiempo asignado para esta unidad al igual que en la anterior y en la posterior, se aplicará un segundo examen para comprobar que los objetivos del programa están siendo alcanzados.

UNIDAD 3

En esta última unidad se llevará a cabo una evaluación continua y, finalmente, la evaluación sumativa, que vendrá a darnos los resultados finales de los logros alcanzados. Cada evaluación continua se llevará a cabo después de concluidas 16 horas de clase, excepto la evaluación sumativa que será después de 48 horas de clase y al finalizar dicho curso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES GENERALES

"Una de las funciones de la lectura es la función social, y ésta consiste en la conservación y transmisión de los conocimientos acumulados por la humanidad acerca del medio circundante. El dominio de este tipo de actividad discursiva presupone que el lector pueda extraer de un texto impreso información nueva, interesante y que satisfaga tanto sus necesidades propiamente profesionales, como sus intereses cognoscitivos generales", "...sólo en este caso la lectura es valiosa por sí misma y extremadamente importante como medio de acceso a la riqueza y cultura espiritual y material de los pueblos, como uno de los tipos actuales y relevantes de comunicación entre hablantes de la misma lengua o de lenguas diferentes y, en nuestro caso en particular, como medio de humanización del contenido de la enseñanza" (Mendoza 1995: 6).

Como se ha mencionado en forma reiterada, nuestro trabajo terminal surgió de la necesidad de crear el diseño de un curso que incluyera la definición y la aplicación de la lectura como tipo de actividad discursiva, así como el análisis de necesidades del alumnado y la formulación de los objetivos de la etapa inicial del aprendizaje, seleccionar y secuenciar los contenidos estratégicos, elegir las estrategias de bajo y alto nivel, necesarias para la comprensión de un texto, seleccionar el tipo de lectura y las actividades adecuadas para apoyar a nuestros alumnos en la comprensión de un texto técnico de acuerdo con el contenido discursivo y lingüístico de éste, y para finalmente analizar el vocabulario especializado necesario para esta etapa. Fue por ello que, como se mencionó al

principio de este proyecto de investigación, el objetivo general de nuestro trabajo terminal fue la elaboración de una "Propuesta de objetivos y contenidos estratégicos para la etapa inicial del curso de lectura en inglés técnico militar" para cadetes de la EMMG de la SEDENA, ya que no contamos con un curso de lectura y es indispensable para que lean manuales técnicos y escritos en inglés.

Dentro de la metodología utilizada se llevó a cabo un análisis del curso actual en la EMMG así como una revisión bibliográfica diversa para documentarnos sobre las formas más adecuadas para solucionar dicho problema, y la elaboración del marco teórico como base de la propuesta para plasmar en el capítulo III los resultados prácticos de esta investigación.

La propuesta fue el inicio de la investigación de la problemática referente a la inexistencia de un curso exclusivo de lectura en la lengua inglesa para cadetes, a partir también de los contenidos incluidos dentro de cada capítulo, resaltando la importancia que tuvo el constructivismo como base para apoyar el proceso de aprendizaje significativo.

Ya expusimos los antecedentes de la problemática que aqueja a nuestros alumnos y a la institución, así como las razones por las que ellos necesitan aprender a leer en inglés, partiendo del hecho de que los actuales programas de inglés difícilmente los habilitan para ese fin.

Respecto a Vygotski, Ausubel, Luria, Coll, Mendoza y Lomas, estos autores constituyeron el respaldo teórico fundamental de nuestra propuesta, analizando su importancia para el diseño de objetivos y contenidos estratégicos de un curso de lectura en inglés para la etapa inicial del aprendizaje.

Respecto al trabajo práctico, nos propusimos realizar la secuenciación de objetivos y contenidos estratégicos para que nuestros alumnos adquirieran las habilidades y tácticas necesarias para tener acceso a la lectura a través de una adecuada selección y organización, a fin de que adquirieran las herramientas básicas e indispensables que les permitirán leer textos escritos en inglés técnico militar, incluso en etapas posteriores, cumpliendo así con los propósitos establecidos y resolviendo dicha problemática.

El modelo constructivista de Coll (1997) y la propuesta de programa de lengua extranjera de Mendoza (2001), ayudaron a establecer con claridad el objetivo general de nuestra propuesta y permitieron guiar este trabajo de acuerdo a las premisas del qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar, así como la propuesta de programa que nos permitió situar y establecer con mayor claridad los objetivos que pretendíamos alcanzar para resolver diversos problemas sobre el diseño de este trabajo, ya que ambos en combinación proponen un modelo, más reciente, práctico, claro y guían completamente el diseño de un curso cumpliendo precisamente con los pasos que proponen y que nosotros necesitamos para la realización de este trabajo, o sea, el diseño de un curso que sea redactado en forma clara y precisa, con los tiempos, objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones y guías docentes que solamente requieran nuestros alumnos y maestros. Respecto a las posibles mejoras que pudieran hacerse a este trabajo creo que son complementarias, ya que no se están desarrollando todas las actividades, las unidades didácticas completas, ni ejercicios de muestra, pero esto podría agregarse posteriormente y hacerse más completo sin importar la presión del tiempo.

Sin embargo, y aun a pesar de todas las limitaciones que surgieron, confiamos plenamente en que este trabajo terminal será de utilidad para nuestros cadetes y creemos que de este proyecto podrán surgir (previa autorización), trabajos similares posteriores, actualizados y mejorados para que también satisfagan realmente las necesidades de los alumnos a quienes estén dirigidos.

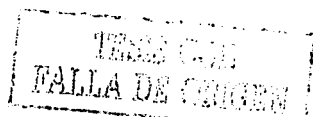
Respecto a los anexos, aquí mostramos a manera de ejemplo algunos de los materiales que obligadamente lee el personal militar para el mejor desempeño de sus funciones. Este material es destinado para Sargentos Segundos, (es decir para la etapa inicial), y de acuerdo al nivel de inglés que estén cursando será el tipo de texto y el grado de complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Antonini, M.M. y Pino, J. A. (1991). *Modelos del proceso de Lectura: Descripción, Evaluación e implementaciones pedagógicas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez R. y Ediciones Pirámide.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barba C. M. A. (1997). Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa nivel 2, del departamento de inglés, del centro de idiomas extranjeros de la ENEP ACATLÁN. Tesis de Licenciatura UNAM ENEP ACATLÁN, Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Barnett, M.A. (1989). *More than meets the eye*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- Breen, y Candlin M. C. "The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", Applied Linguistics Vol. No. 2 1980.
- Carrel, P., Devine, J., Eskey, D. (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.
- Coady, (1979). *A psycholinguistic Model of the ESL Reader en Mackay, R. (ED). Reading in a second Language* p.p. 5-12. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Coll, C. (1997) *Psicología y curriculum*. Madrid: Paidós.
- Díaz Barriga A. (1980). *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. México: CISE.
- Díaz Barriga A. Frida (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.
- Eco, U. (1977). *Como se hace una tesis*. México, Gedisa.
- El libro para el maestro - inglés*. SEP. 1997.

- Escuela militar de materiales de guerra. *Planes y programas de estudio 2001*. México: SEDENA.
- Galperin, P. (1979). *Introducción a la psicología, un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Barba, A. y García Jurado, R. (2001). *Curso de lectura en inglés. Nivel 2. Edición piloto 2001*. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- García, Santa-Cecilia (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Eldesa.
- Goodman, K. (1976). *Developing Reading Skills. English Language Textbooks to second language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 J.F. Kavanach y Mattincky (EDS). Language by ear an by eye*. Cambridge, Massachussets: MTI Press.
- Halliday, M. /Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Essex: Longman.
- Irwing, J. (1989). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies, A source book for teachers*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition Second Language Learning*. Nueva York: Pergamon Press.
- La enseñanza de las lenguas extranjeras en secundaria*. SEP (1997).
- Laberge, D. y Samuels, S. (1974). *Toward a theory of automatic information processing reading*, en (Cognitive Psychology).
- Lomas, Carlos et al. (1988). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. México: Ed. Paidós.
- Dictionary of American English, (1983). Nueva York: Longman.
- López J. (2000). El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en la lengua inglesa sobre la base del programa nivel III del curso de lectura en inglés del Colegio de ciencias y humanidades. Tesis de licenciatura. UNAM ENEP ACATLÁN. Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

- Martínez, M. (2000). La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel que intervienen en el proceso de lectura, para el Tercer semestre del Curso de Inglés del C.C.H., plan actualizado. Tesis de Licenciatura UNAM-ENEP Acatlán. Licenciatura en la Enseñanza de Inglés.
- Mendoza, F. et al. (1995). *Propuesta de programa interdepartamental de los cursos de lectura en lengua extranjera para el CIE de la ENEP Acatlán*. México: ENEP Acatlán.
- Mendoza, F. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: ENEP Acatlán.
- Mendoza, F. (2001). *Teoría de la dirección de la asimilación y Gramática Categorial*. México: Ediciones Acatlán.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Panza, M. (1986). *Pedagogía y currículo*. México: Guernica.
- Piaget, J. (1973). *Tendencia de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pozo, C. (1987). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramondino, Salvatore. (1996). *Diccionario español-inglés, inglés-español*. Nueva York: Signet.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward an interactive model of reading*, en Attention and performance. Volume VI, Nueva Jersey: Erlbaum, Hillsdale.
- Secretaría de la Defensa Nacional, (1987). *Manual de didáctica aplicada al medio militar, DNM.1401*. México: SEDENA.
- Shardakov, M.N. (1968). *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. México: Grijalbo.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publish.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Talizina, N. (1994). *La teoría de la Actividad de Estudio como Base de la Didáctica en la Educación superior*. México: UAM Unidad Xochimilco.



Trujillo Amozorrutia, Ma. De los Angeles. (2000). El papel de la coherencia en la comprensión de textos en el nivel II de la materia de inglés en el CCH. Tesis de Licenciatura. UNAM ENEP ACATLÁN, Licenciatura en Enseñanza de inglés.

Tyler, R. (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel Educación.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension: Academic*. Barcelona: Press Incorporation.

Vygostki, L. S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zarzar, C. (1993). *Habilidades para la Docencia*. México: Patria.

ANEXOS

SMITH & WESSON REVOLVERS
SAFETY & INSTRUCTION MANUAL

READ THESE INSTRUCTIONS
AND WARNINGS CAREFULLY,
BE SURE YOU UNDERSTAND
THESE INSTRUCTIONS AND WARNINGS
BEFORE USING THIS FIREARM.

87
The SAFETY & INSTRUCTION MANUAL should always accompany this
firearm and be transferred with it upon change of ownership or when the
firearm is loaned or presented to another person. A copy of the SAFETY &
INSTRUCTION MANUAL is available FREE upon request from:

Smith & Wesson
Product Service Department
2160 Roosevelt Avenue
Springfield, MA 01102

SAFETY INSTRUCTIONS AND WARNINGS

Smith & Wesson has designed the most reliable firearms available. Smith & Wesson firearms incorporate many safety features; however, safe gun handling is your personal responsibility. Firearms are dangerous. Firearms can cause serious injury and death. Safety must be the prime consideration of anyone who handles firearms. Always treat a firearm as though it were loaded. Always keep the muzzle pointed in a safe direction.

In owning a firearm, you must undertake full-time responsibility for your firearm's safety and security. You must protect yourself and all others against injury from the firearm. In particular, you must secure firearms from children.

Do not allow any alteration or replacement of parts in your Smith & Wesson firearm unless performed by a qualified gunsmith using genuine Smith & Wesson parts. If you do otherwise, improper functioning of your firearm and serious injury may result.

Any Smith & Wesson firearm is a precision instrument designed to function reliably with proper care and knowledgeable use. You must understand the safe operation and use of your Smith & Wesson firearm. Read and follow these instructions carefully. Do not use your firearm unless you fully understand these instructions and the safe operation of your firearm.

Many safety features are incorporated in your firearm. For your safety and the safety of others, do not rely on mechanical features alone. Only your safe gun-handling habits will ensure the safe use of your firearm. This is your responsibility. Accidents do not just happen. Accidents are the result of violating the rules of safe gun handling and common sense.

Insure the safe use of firearms. Follow these essential safety instructions and warnings.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BASIC RULES

- NEVER point a firearm at anyone or anything you do not intend to shoot.
- Before handling any firearm, understand its operation.
- ALWAYS have your firearm pointed in a safe direction.
- Keep your firearm unloaded when not in use.
- Treat every firearm as if it were loaded.
- Never pass your firearm to another person until the cylinder or action is open and you visually check that it is unloaded.
- Place your finger inside the trigger guard only when you are ready to fire.
- If you must carry a loaded firearm, ALWAYS carry it with the muzzle pointing in a safe direction. Never carry or store firearms with the hammer in the cocked position.
- DO NOT allow a firearm to be used by individuals who do not understand its safe operation and the rules of safe gun-handling.
- BE SURE all accessories, such as holsters and grips, are compatible with the firearm and that the accessories do not interfere with safe operation.
- When transporting your firearm, be sure your firearm is unloaded and that the cylinder or action is open.
- Store your firearm unloaded. Safe and secure storage is one of your most important responsibilities.
- Store your unloaded firearm and ammunition separately and in places inaccessible to children and unauthorized persons.
- Be sure of your target and what is beyond your target.

PREPARATION FOR FIRING

- Wear safety glasses and ear protection whether indoors or out.
- Select a place to shoot which has a safe backdrop, is free from obstructions and water surfaces which cause ricochets.
- Always be aware of other people so that persons cannot accidentally walk into the line of fire.
- Position the shooter and all others so that they are not within an area where they may be struck by particle-spitting from a revolver or by ejected cases from other types of firearms.
- Keep fingers and other parts of your body away from the muzzle and away from the gap between the revolver barrel and cylinder.
- When firing on a target range, be alert and follow the range officer's commands.
- Before anyone is allowed forward of the firing position, be sure that all cylinders and actions of firearms are open, that chambers are clear of cartridges, magazines are removed, and that firearms are pointing in a safe direction.
- Never use alcoholic beverages or other drugs before or during shooting.
- Be alert at all times. Never shoot if you are tired, cold or impaired in any way.
- Never cross obstacles such as fences or streams with a loaded firearm.
- If you are carrying a loaded firearm in the field, keep the muzzle pointed in a safe direction.
- Think before shooting.

88

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LOADING, FIRING, UNLOADING YOUR REVOLVER

LOADING

Do not load your revolver until you are at the shooting site and ready to use it.

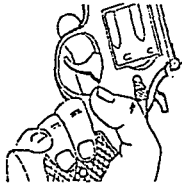
To load your revolver, hold it in one hand with the muzzle pointed in a safe direction. Press the thumbpiece forward to unlock the cylinder. Push the cylinder to the left and place a round of the correct ammunition in each charge hole. Grasp the revolver in the shooting hand with your fingers outside of the trigger guard, rotate the cylinder back into the frame until it locks into place. Your revolver is now fully loaded and ready to be used in either the single action or double action mode. The hammer is in the "at rest" position as shown in Figure 2. The trigger is fully forward as shown in Figure 2. Always check your revolver visually to be sure your hammer and trigger are in these positions before holstering or carrying your revolver. Never holster, carry

or store your revolver with the hammer cocked. Remember to keep your revolver pointed in a safe direction. Never leave a loaded firearm unattended.

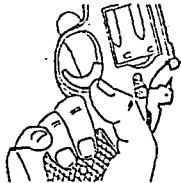
SINGLE ACTION FIRING

With your fingers outside of the trigger guard and a firm grip on the stocks, place the thumb on the hammer spur. Draw the hammer fully rearward until it is cocked as shown in Figure 3. You will note that the trigger has also moved rearward. Never touch the trigger until you are ready to fire. To fire, pull the trigger and hold it rearward. After firing, you must allow the trigger to move fully forward before you can fire another shot. Failure to do so will prevent the lockwork from fully cycling and will prevent your being able to fire the next shot. Keep your finger off the trigger and outside the trigger guard until you are ready to fire again.

"At Rest" Position (Figure 2)



Cocked Position (Figure 3)



DECOCKING (OR UNCOCKING)

If you decide not to fire in single action from a cocked position, point the gun in a safe direction. Decock the revolver by placing your thumb on the hammer spur. You must control the hammer with your thumb when decocking the revolver. If the hammer slips while the trigger is held to the rear, your revolver will discharge.

While firmly holding the hammer, apply pressure to the trigger to release the hammer as shown in Figure 4. Immediately after the hammer has come out of the cocked position, release the trigger and withdraw finger from the trigger guard as shown in Figure 5. Carefully ease the hammer forward under control of the thumb on the hammer spur until the hammer is in the "at rest" position as shown in Figure 6. Failure to release the trigger and to withdraw your finger from the trigger guard immediately after the hammer has come out of the cocked position may result in the interruption of the forward movement of the hammer between the cocked position and the "at rest" position. In this case, the hammer will appear to have stopped between the full cock and "at rest" positions. If this occurs, treat the revolver as if it were cocked and return the hammer with your thumb to the fully cocked position. Then properly decock the hammer to the "at rest" position. Practice this procedure with your unloaded revolver until you have mastered decocking. Always be aware of the hammer position. Never holster, carry or store a cocked revolver. Be sure the hammer is in the "at rest" position as shown in Figure 2.

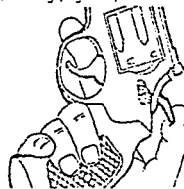
Decocking (Figure 4)



Decocking (Figure 5)



Decocking (Figure 6)



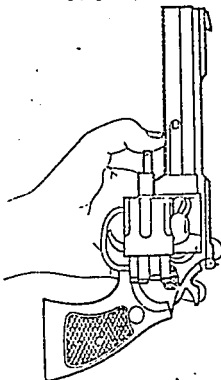
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LOADING, FIRING, UNLOADING YOUR REVOLVER

DOUBLE ACTION FIRING

With a firm grip on the stocks, pull the trigger fully to the rear. The hammer will move rearward and then fall forward to fire the gun. Never touch the trigger until you are ready to fire. After firing, you must allow the trigger to move forward fully before you can fire another shot. Failure to do so will prevent the lockwork from fully cycling and will prevent your being able to fire the next shot. Keep your finger off the trigger and outside the trigger guard until you are ready to fire again.

Unloading (Figure 7)



UNLOADING

To remove either live or spent cartridges from the cylinder, first point the barrel in a safe direction. Press the thumbpiece forward and swing and hold the cylinder fully to the left. With the barrel pointing upward in a safe direction, press the extractor rod through the cylinder and remove all cartridges from the cylinder. Carefully count the cartridges to be sure you have the correct number. Make a visual check to be sure all charge holes are empty. When unloading your revolver, always be sure to control the muzzle. Never point it in a direction where there may be persons. Store ammunition separately from firearm after unloading.

TO MAKE A SIGHT ADJUSTMENT WITH ADJUSTABLE REAR SIGHT

- To raise the point of impact, raise the rear sight by turning the elevation screw counterclockwise one or two clicks at a time.
- To lower the point of impact, lower the rear sight by turning the elevation screw clockwise one or two clicks at a time.
- Move the point of impact to the right by turning the windage screw clockwise one or two clicks at a time.
- Move the point of impact to the left by turning the windage screw counterclockwise one or two clicks at a time.

MAINTENANCE

Your revolver is a precision instrument and to insure reliable function, it is necessary to follow a routine maintenance procedure. After firing your revolver, be sure to unload it before any cleaning or maintenance procedure. Your revolver should be cleaned by brushing the barrel bore and cylinder charge holes with a good powder-removing solvent and bore brush. Wipe the areas clean with patches or a swab. Using a small brush dipped in solvent, remove all deposits from around the breach of the barrel, face of the cylinder, extractor head and adjacent areas which have been subjected to the action of powder or primer residue. It is important that the area beneath the extractor be cleaned and kept dry since an accumulation of residue can cause the cylinder to bind or result in a misfire. Remove any residue on the frame with light brushing and a

solvent. After cleaning the entire gun, use a cloth to apply a light coating of high quality gun oil to all external surfaces.

After the initial cleaning, there is usually some residue in both the barrel and cylinder that works out and becomes apparent within 24-48 hours. This can be removed with a bristle brush and a light re-application of power-removing solvent after which the oil film should be re-established on all surfaces.

For additional maintenance, we recommend the services of a qualified gunsmith. Please refer to section entitled "Service".

92

TEXAS GUN
FALLA DE ORIGEN

TRANSPORTATION AND STORAGE

- Safe firearms transportation and storage are your responsibility.
- When transporting your firearm, whether in cars, trucks, boats, planes or other vehicles, be sure your firearm is unloaded and that the cylinder or action is open.
- Never store your firearm in a loaded condition.
- Store your unloaded firearm and ammunition in places inaccessible to children.
- Store your unloaded firearm and ammunition separately and securely.
- Protect your firearms from theft.
- Protect your firearms from misuse by untrained, unqualified or incompetent persons.
- Obey all laws relating to the transportation of firearms.

STORAGE METHOD

When storing, do not encase your firearm in anything which will attract or hold moisture, for example, leather or heavy cloth. Also, do not store guns with a plug inserted in the barrel for this is a contributing factor to moisture accumulation. If your firearm is to be stored for an extended period, the bore, chambers and internal working mechanism should be oiled with an acid-free lubricating oil or preservative, and the external working mechanisms, frame, barrel and cylinder should be coated with an anti-rust oil. Before using your firearm again, be sure to clean it. Every time you clean your firearm, check it for signs of wear. If wear is noted, do not use the firearm. Return it to Smith & Wesson for service or have it checked by a qualified gunsmith.

If your firearm will be used or stored in a cold climate, be sure to use an oil which will not congeal at low temperatures.

SERVICE

Should your Smith & Wesson firearm require adjustment, repair or refinishing, it should be returned unloaded to the factory or to an authorized Smith & Wesson Warranty Service Station. Please consult the list enclosed in the box to find the address of the nearest Service Station. There is no other way for us to insure that the work will be done in a properly equipped and staffed shop.

Firearms returned to the factory or Warranty Service Station must be shipped prepaid and marked for the Attention of the Service Department or Service Station. Since we cannot assume responsibility for custom items and accessories such as stocks, special sights and holsters, please remove these before returning your firearm. Enclose a letter stating the model and serial number of your firearm and the full nature of the problems experienced or work desired. Adherence to these suggestions will expedite handling of your firearm.

When your firearm arrives at our Service Department, its receipt will be acknowledged. The firearm will be inspected carefully, and your letter of instructions will be carefully read.

In the case of warranty repairs, work will begin immediately upon receipt and examination of the firearm. In the case of repairs or work not covered by warranty, a quotation covering the total cost of work to be done will be sent to you or to the Dealer who returned the firearm. Work on your firearm will begin upon receipt of payment. Charges are based upon the cost of parts replaced plus a labor charge for the time expended on the job. A labor charge for one hour is usually sufficient to cover all but extensive overhaul jobs.

93

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SERVICE

In shipping a firearm for repair or service, it is important to comply with all federal, state and local laws. The following will help you.

- Check the cylinder or the magazine and chamber of your firearm to insure that it is unloaded. Do not return any live ammunition.
- Only federally licensed dealers may mail handguns. Handguns mailed by individuals are subject to confiscation by the United States Post Office (See Postal Regulation, Title 18, United States Code).
- Individuals who wish to return firearms directly to the factory or to an authorized Smith & Wesson Warranty Service Station can do so by shipping via United Parcel Service which is an independent company unrelated to the U.S. Post Office.
- In certain states and under certain regulations, it may be impossible for us to return a firearm to an individual. If this applies in your state and locale, it is strongly recommended that all firearms be shipped to us through a federally licensed dealer.
- When returning an autoloading pistol, be sure to return all magazines because they are directly related to the proper function of the gun.
- Smith & Wesson will refinish all current models of its own manufacture. Repair or replacements of parts are in addition to refinishing price.

PARTS ORDERS

Smith & Wesson replacement parts are available from your local dealer, Smith & Wesson Warranty Service Stations or directly from the Smith & Wesson Parts Department. Prices for specific parts may be obtained by writing or telephoning directly to the Smith & Wesson Parts Department providing them with the handgun model, finish, barrel length and a full description of the part including the view number (refer to exploded view drawing and parts list on pages 18 and 19).

In ordering parts directly from the factory, please use the procedure outlined below.

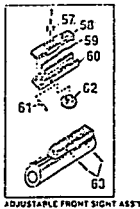
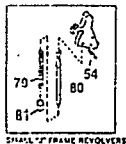
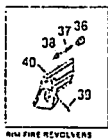
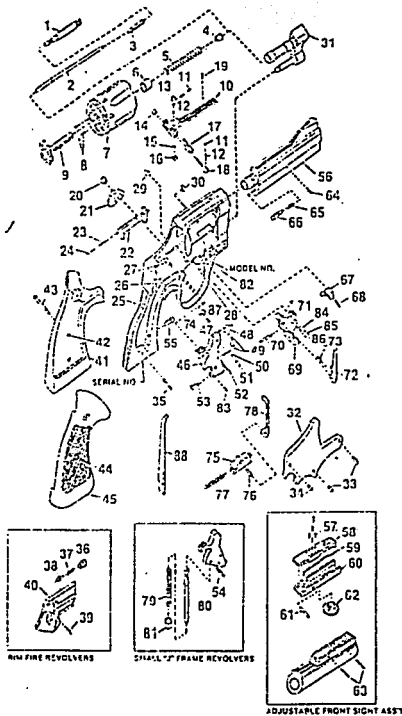
- When requesting information or ordering parts for your gun, please provide the serial number and approximate date of purchase.
- Order parts stating model number and any existing dash number (located on the left side of the frame which is uncovered when the cylinder is opened), finish, barrel length, full part description and view number of the part.
- Include your remittance with your order. Because of handling costs, we have a minimum charge of \$5.00 on all orders received. No C.O.D. orders will be accepted.
- Please include a full return address.
- Send all orders to the Smith & Wesson Parts Department, 2100 Roosevelt Ave., Springfield, Massachusetts 01101.
- Allow 2 to 3 weeks for delivery of parts orders.
- Telephone orders are accepted only with the use of MasterCard or Visa charge accounts.

To obtain a parts price list covering all Smith & Wesson parts, contact Smith & Wesson Parts Department, 2100 Roosevelt Ave., Springfield, Massachusetts 01101.

76

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TYPICAL SMITH & WESSON REVOLVER



SMITH & WESSON REVOLVERS PARTS LIST

VIEW # PART DESCRIPTION

- 1 Extractor Rod
- 2 Center Pin
- 3 Center Pin Spring
- 4 Extractor Rod Collar
- 5 Extractor Spring
- 6 Gas Ring
- 7 Cylinder
- 8 Extractor Pin
- 9 Extractor
- 10 Rear Sight Leaf
- 11 Rear Sight Plunger
- 12 Rear Sight Plunger Spring
- 13 Rear Sight Elevation Nut
- 14 Rear Sight Windage Nut
- 15 Rear Sight Spring Cup
- 16 Rear Sight Elevation Stud
- 17 Rear Sight Slide
- 18 Rear Sight Windage Screw
- 19 Rear Sight Leaf Screw
- 20 Thumbpiece Nut
- 21 Thumbpiece
- 22 Bolt
- 23 Bolt Plunger Spring
- 24 Bolt Plunger
- 25 Frame
- 26 Rebound Slide Stud
- 27 Hammer Stud
- 28 Trigger Stud
- 29 Frame Lug
- 30 Hammer Nose Curving
- 31 Yoke
- 32 Sideplate
- 33 Flate Screw, Crowned
- 34 Flate Screw, Flat Head
- 35 Stock Pin
- 36 Firing Pin Bushing
- 37 Firing Pin Spring
- 38 Firing Pin
- 39 Firing Pin Bushing Pin
- 40 Rear Sight Elevation Click Plug
- 41 - Stock, Left
- 42 Escutcheon
- 43 Stock Screw
- 44 Escutcheon Nut

VIEW # PART DESCRIPTION

- 45 Stock, Right
- 46 Hammer
- 47 Hammer Nose Spring
- 48 Hammer Nose
- 49 Sear
- 50 Sear Spring
- 51 Hammer Nose Rivet
- 52 Sear Pin
- 53 Stirrup
- 54 Stirrup Pin
- 55 Strain Screw
- 56 Barrel
- 57 Front Sight Elevation Screw
- 58 Front Sight Leaf
- 59 Front Sight Leaf Spring
- 60 Front Sight Case
- 61 Front Sight Rivet Pin
- 62 Front Sight Cam
- 63 Front Sight Pin
- 64 Locking Bolt Pin
- 65 Locking Bolt Spring
- 66 Locking Bolt
- 67 Cylinder Stop
- 68 Cylinder Stop Spring
- 69 Trigger
- 70 Trigger Lever
- 71 Hand Torsion Spring
- 72 Hand
- 73 Hand Pin
- 74 Trigger Spring
- 75 Rebound Slide
- 76 Rebound Slide Pin
- 77 Rebound Slide Spring
- 78 Hammer Block
- 79 Main Spring "J" Frame
- 80 Main Spring "J" Frame
- 81 Main Spring Screw
- 82 Cylinder Stop Stud
- 83 Stirrup Pin
- 84 Hand Spring Pin
- 85 Hand Spring Torsion Pin
- 86 Trigger Lever Pin
- 87 Trigger Stud Screw
- 88 Main Spring

This schematic diagram and part description conforms to current specifications. From time to time changes may be made, and the gun which you buy may not correspond exactly with the information provided on this sheet.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN