

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE UN MATERIAL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL COMO L2 A NIVEL AVANZADO TITULADO:

¡VEN, CONOCE MÉXICO!

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A:

MAGDALENA RAMIREZ VAZQUEZ



**U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
C O R D I N A C I O N**

MÉXICO, D.F.

2003

**COPIA SIN
FALLA DE ORIGEN**

a



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

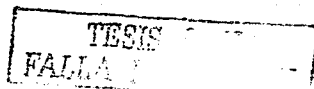
ÍNDICE

Capítulo I: ANTECEDENTES

	Página	
1.1	Introducción	1
1.2	Estudio del contexto	2
1.3	Análisis de necesidades	4
1.3.1.	Descripción del instrumento aplicado a los alumnos	4
1.3.2.	Descripción de la población de alumnos	5
1.3.3.	Metodología	5
1.3.4.	Resultados del cuestionario	5
1.3.5.	Discusión de los resultados	8

Capítulo II: MARCO TEÓRICO

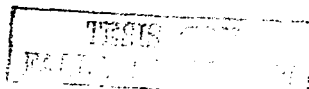
2.1	Lectura	11
2.1.1.	Comprensión de lectura	14
2.2	Modelos de lectura	17
2.2.1.	Modelos ascendentes	18
2.2.2.	Modelos descendentes	18



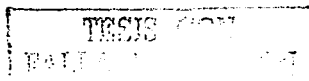
2.2.3.	Modelos interactivos	19
2.2.4.	Implicaciones de los modelos de lectura	20
2.3	Teoría de los esquemas	24
2.4	Cultura, lengua y lectura	29
2.5	Aprendizaje autodirigido	36
2.6	Estrategias de aprendizaje	40
	2.6.1. Tipos de estrategias de aprendizaje	41
	2.6.2. Conocimiento metacognitivo	46
2.7	Currículo centrado en el alumno	48
	2.7.1. Componentes de un modelo curricular centrado en el alumno	49

Capítulo III: DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DEL MATERIAL

3.1	Planeación	54
	3.1.1. Análisis de necesidades	55
	3.1.2. Metas generales	57
	3.1.3. Propósitos específicos	58
	3.1.4. De las metas generales a los propósitos de curso	60



3.2	Contenido. Selección, organización y secuencia	61
3.3	Metodología	65
3.3.1	Enfoque: lectura en bulto	65
3.3.1.1	Propósito del enfoque de la lectura en bulto	66
3.3.1.2	Beneficios del enfoque de la lectura en bulto	67
3.3.2	Diseño : basado en tareas	70
3.3.2.1	Actividades de aprendizaje	71
3.3.2.2	Papeles desempeñados por el profesor y el alumno	72
3.3.2.3	Materiales de enseñanza	78
3.3.3	Procedimiento	81
3.4	Evaluación	82
3.4.1	Conceptos relacionados con la evaluación	83
3.4.2	Funciones de la evaluación	84
3.4.3	La autovaloración	84
3.4.4	Técnicas de autovaloración	86



Capítulo IV: EVALUACIÓN DEL MATERIAL PROPUESTO

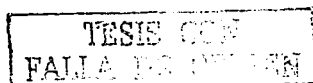
4.1	¿Por qué evaluar?	90
4.2	Tipos de evaluación	90
4.3	Métodos de evaluación	92
4.4	¿Qué aspectos evaluar?	93
4.5	Plan de pilotaje	95
4.6	Cuestionario para los estudiantes	97
4.7	Cuestionario para los profesores	99

Capítulo V: CONSIDERACIONES FINALES

104

ANEXOS

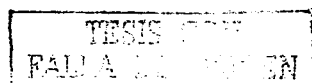
Anexo 1.	Análisis de necesidades	108
Anexo 2.	Autodiagnóstico de habilidad en la comprensión de lectura	113
Anexo 3.	Autodiagnóstico de dificultades al leer	116
Anexo 4.	Autodiagnóstico de propósitos de lectura	117
Anexo 5.	Formato modular de contenidos	118
Anexo 6ª.	Actividades de lectura	119
Anexo 6b.	Actividades de lectura	124
Anexo 7.	Autovaloración de materiales	129
Anexo 8.	Autovaloración de actividades de aprendizaje	131



41

Anexo 9.	Autovaloración de progreso en la comprensión de lectura	134
Anexo 10.	Diario del aprendiz	136

BIBLIOGRAFÍA		139
---------------------	--	-----



Dedico este trabajo a mis padres, Magdalena y Francisco.

TESIS DE
FALLA DE OPEN

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a la Mtra. Carmen Tobío, quien siempre ha mostrado interés en mi desarrollo profesional y quien afortunadamente aceptó dirigir este trabajo de tesis.

A los miembros del Comité de tesis y del Jurado de Examen Profesional, a la Mtra. Marilyn Chasan, a la Mtra. María del Carmen Contijoch, a la Mtra. Cecilia González y a la Mtra. Eva Campos por sus enriquecederos comentarios y acertadas sugerencias. A todas ellas les agradezco su profesionalismo.

A los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada quienes me brindaron generosamente sus conocimientos.

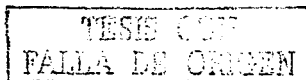
A mis compañeros de la maestría por haber estado juntos en los momentos agradables y, en particular, en los difíciles que nos tocó compartir.

A mis compañeras del CEPE por su constante interés en la realización de este proyecto.

Al personal del CELE y en especial al de la maestría y de la biblioteca de quienes siempre recibí apoyo y atenciones.

A los aprendientes del CEPE quienes participaron en esta tesis.

Finalmente deseo dar las gracias a Gloria y a José Luis por todo el apoyo incondicional que siempre me han manifestado.

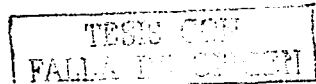


SINOPSIS

Este trabajo se enfoca al campo de la elaboración de materiales. Su objetivo primordial es dar a conocer la propuesta de un material de comprensión de lectura en español como segunda lengua a nivel avanzado titulado *¡Ver, conoce México!*. Este material está dirigido a usuarios interesados en diferentes aspectos de la cultura mexicana.

El marco teórico en que se sustenta el diseño de este material abarca áreas relacionadas con el proceso de comprensión de lectura. De éstas se eligieron aquellas que se consideraron relevantes para su diseño tales como son: modelos de lectura, teoría de los esquemas, cultura, lengua y lectura, aprendizaje autodirigido, estrategias de aprendizaje y currículo centrado en el alumno.

La descripción del diseño del material comprende cuatro rubros. El primero se refiere a la planeación del aprendizaje de lengua. El segundo contempla la selección, la organización y la secuencia del contenido del material. El tercero, la metodología, incluye la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de los recursos didácticos empleados. El cuarto, y último rubro, involucra la evaluación del aprendizaje, de los materiales utilizados, de las actividades de aprendizaje y del logro de propósitos que atañen al diseño.



La evaluación del material que se propone se piensa llevar a cabo mediante un plan de pilotaje por 3 profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) a lo largo de tres cursos intensivos de comprensión de lectura avanzada. Para tal efecto, se contempla utilizar cuestionarios para ser contestados por los profesores y los estudiantes que hayan trabajado con dicho material una vez que el curso concluya. De esta manera, es posible recabar diversas impresiones en cuanto al contenido y a la organización del material que conduzcan a una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos que posee y permitan realizar los cambios pertinentes en su diseño para lograr una significativa mejora posterior.

Dentro de las consideraciones finales en torno a esta propuesta, destacamos las siguientes: *iVen, conoce México!* es un material que podría formar parte del bloque de materias diseñadas para complementar el aprendizaje del español como segunda lengua a un nivel avanzado en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE); uno de los propósitos principales de este material es tender un puente de aproximación entre el estudiante extranjero y la lengua española; y, además, su diseño intenta facilitarle su desempeño como lector en esa lengua, de tal manera que lo convierta o lo motive a seguir siendo un lector independiente y entusiasta de la lengua y la cultura mexicana.

TESIS
FALLA DE ORIGEN

PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE UN MATERIAL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL COMO L2 A NIVEL AVANZADO TITULADO: *¡ VEN, CONOCE MÉXICO !*

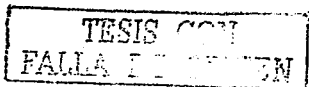
CAPITULO I ANTECEDENTES

En este capítulo se presentan los antecedentes que sirvieron como base a la propuesta para la elaboración de un material de comprensión de lectura. El capítulo se compone de tres secciones. En la primera, se presenta una introducción que estipula los propósitos que persigue este material. En la segunda, se hace un bosquejo de la situación de enseñanza de español que existe en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la última sección, se plantea el estudio de análisis de necesidades que fue aplicado a aprendientes del mismo centro.

1.1. Introducción

El presente es un proyecto de elaboración de un material didáctico de comprensión de lectura avanzada en español como segunda lengua. Este material es una invitación abierta a todo aquel usuario que esté interesado en tener un mayor acercamiento a diversos aspectos que integran la cultura mexicana.

Este material persigue varios propósitos. El primero de ellos estriba en tender un puente de aproximación entre el aprendiente extranjero y la lengua española. El segundo propósito radica en lograr en los estudiantes un mejor entendimiento de la cultura mexicana y de los miembros



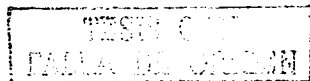
de la comunidad que la integran a través de la lectura de una diversidad de textos auténticos que dan testimonio de diferentes aspectos de la cultura meta. El tercer propósito es familiarizar al alumno con vocabulario con contenido cultural proveniente del material auténtico empleado.

El cuarto propósito es conducir al usuario hacia la organización de la actividad de lectura mediante la utilización del aprendizaje autodirigido, para que sea él quien planee la misma. El último propósito consiste en favorecer el empleo de estrategias metacognitivas, por parte del estudiante, que lo ayuden a planear, monitorear y evaluar su propia actividad de comprensión de lectura en español como segunda lengua.

El índice temático de esta propuesta está conformada de la siguiente manera: el estudio del contexto de la situación de enseñanza del idioma español que priva en la actualidad en el CEPE en el capítulo I; el marco teórico en que se sustenta el diseño del material propuesto en el capítulo II; la descripción del material propuesto en sus cuatro fases: planeación, contenido, metodología y evaluación del aprendizaje en el capítulo III; la evaluación del material *iVen, conoce México!* en el capítulo IV y algunas consideraciones finales en torno a la elaboración de este material en el capítulo V.

1.2 Estudio del contexto

El Centro de Enseñanza para Extranjeros se estableció en 1921 para proporcionar a los estudiantes de diversos países la oportunidad de adquirir un conocimiento más vasto de las Culturas Latinoamericanas. Este centro, localizado en Ciudad Universitaria desde 1955, anualmente recibe alrededor de 1,000 alumnos de todo el mundo. Cada año, esta institución

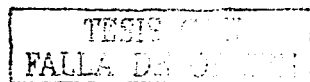


ofrece cinco cursos intensivos de enseñanza del español como segunda lengua en situación de Inmersión.

Cada curso intensivo tiene una duración de seis semanas. Los cursos de español están divididos en un nivel introductorio y los niveles I a V. Cada uno de éstos está dividido, a su vez, en dos cursos y consiste en 90 horas de clases de la siguiente manera: Nivel introductorio: dos horas diarias de introducción al Español y una hora de Pronunciación. Niveles I a V: dos horas diarias de Español y una hora de Conversación (Nivel I), Comprensión de lectura (Nivel II), Redacción (Nivel III), Gramática (Nivel IV), Comprensión auditiva (Nivel V).

Los libros que se utilizan para la enseñanza del español son dos: para el nivel introductorio se emplea *Estoy listo* y para los niveles I a V la serie *Pido la palabra*. Para las materias de una hora se usan diversos materiales. Cabe destacar que éstos han sido elaborados por profesores del mismo centro educativo y que siguen un enfoque comunicativo en su diseño, sin descuidar el aspecto gramatical como columna vertebral de los mismos.

En cuanto a los profesores que integran la planta docente del Departamento de español, en su gran mayoría, son egresados de la licenciatura de Letras Hispánicas y, el resto, provienen de carreras diversas como Letras Inglesas, Psicología y Filología Hispánica. Los estudiantes, por su parte, son mayores de 18 años, vienen de los cinco continentes del mundo; aunque en los últimos años el número de aprendientes de Asia, en especial coreanos, japoneses y chinos, se ha incrementado significativamente. Esta situación brinda un mosaico multilingüe y multicultural muy peculiar y enriquecedor en muchos sentidos.



Dentro del panorama esquemático de los cursos de español se suman los cursos de Redacción avanzada y Conversación avanzada que se abren con base en la demanda de alumnos que exista. El material *¡ Ven, conoce México !* podría emplearse en un curso de Comprensión de lectura avanzada que se añadiría a los otros dos cursos para conformar un bloque de materias diseñadas para complementar el aprendizaje de la lengua española como segunda lengua (L2).

1.3 Análisis de necesidades

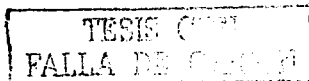
Con el objeto de recabar información sobre las necesidades y los intereses de los alumnos se llevó a cabo un estudio mediante la aplicación de un instrumento dirigido a aprendientes del CEPE.

1.3.1 Descripción del instrumento aplicado a los estudiantes

Se empleó un cuestionario (ver anexo 1, p. 102) donde la primera parte recoge datos biográficos de los sujetos tales como: edad, sexo, nacionalidad, estado civil, entre otros. La segunda parte está formada por 14 preguntas en torno a sus dificultades e intereses en la comprensión de lectura. La mayor parte de ellas cuentan con varias opciones para seleccionar; o bien, tienen dos alternativas para escoger.

El objetivo del cuestionario es:

- Detectar las necesidades de aprendizaje en las macrohabilidades de lectura y escritura en español como L2.
- Identificar el tipo de dificultades que presentan los encuestados en su comprensión de lectura y en su producción escrita.



- Determinar sus intereses temáticos en torno a la cultura mexicana.
- Conocer la manera en que aprenden mejor de acuerdo con su propia perspectiva.
- Saber su grado de interés en el uso de estrategias metacognitivas para planear, monitorear y evaluar su progreso en comprensión de lectura.

1.3.2 Descripción de la población de estudiantes

La encuesta se aplicó en el año 2000 a una muestra de 43 alumnos de los niveles cuatro y cinco de español del CEPE de los turnos matutino y vespertino. Los estudiantes encuestados de cuarto nivel de ambos turnos fueron 24 y los de quinto nivel de ambos turnos fueron 19.

1.3.3 Metodología

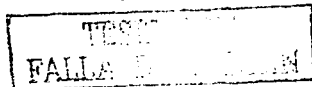
El cuestionario fue distribuido a los alumnos por sus respectivos profesores y contestado en casa. El análisis de los datos lo realizó la autora de esta tesis.

1.3.4 Resultados del cuestionario

Primera parte:

1. Información biográfica

- 1) Existe un predominio de alumnos de Asia, 27 en total, contra 10 de Europa, 4 de América del Norte y 2 de América del Sur.
- 2) El tiempo de estudiar español oscila entre: 1 mes como mínimo y 5 años como máximo.
- 3) El tiempo de permanencia en México es: 1 ½ mes como mínimo y 4 años como máximo.



4) Motivo de estadía en México:

- Estudios 7
- Trabajo 13
- Esposo(a) trabaja aquí 8
- Aprender español 9
- Diversos 6

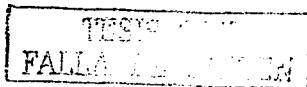
Segunda parte:

2. Aprendizaje de la lengua

- 1) Las habilidades más favorecidas para aprender español fueron las de:
Producción oral 72.0% *Comprensión de lectura* 62.7%.
- 2) Los medios para aprender español que más les gustan son:
Libros 69.7% *Periódicos* 51.1% *Revistas* 46.5%

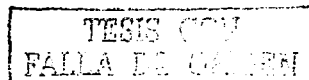
Lectura

- 1) Los textos que pueden leer son:
Revistas 69.7% *Periódicos* 51.1% *Novelas* 46.5%
Cuentas 51.1% *Anuncios publicitarios* 46.5%
- 2) Su agrado por la lectura en español osciló entre:
Poco 44.1% *Mucho* 37.2%
- 3) Los tipos de dificultades encontradas al leer fueron:
Vocabulario 97.6% *Extraer información específica* 30.2%



Escritura

- 1) Los tipos de producción escrita más favorecidos fueron:
- | | | | |
|---------------------------|-------|------------------|-------|
| <i>Las notas de clase</i> | 60.4% | <i>Opiniones</i> | 39.5% |
|---------------------------|-------|------------------|-------|
- 2) El gusto por escribir oscila entre:
- | | | | |
|-------------|-------|--------------|-------|
| <i>Poco</i> | 46.5% | <i>Mucho</i> | 37.2% |
|-------------|-------|--------------|-------|
- 3) Los tipos de dificultades que enfrentan al escribir fueron:
- | | | | |
|---------------------------------|-------|---|-------|
| <i>Selección de vocabulario</i> | 74.4% | <i>Discriminación entre ideas principales, secundarias y detalles</i> | 23.2% |
|---------------------------------|-------|---|-------|
- 4) Los temas sobre los que prefieren leer son:
- | | | | |
|---------------------------|-------|--------------------|-------|
| <i>Problemas sociales</i> | 69.7% | <i>Tradiciones</i> | 55.8% |
| <i>Literatura</i> | 44.1% | <i>Arte</i> | 44.1% |
- 5) Las maneras en que aprenden mejor español son:
- | | | |
|---------------------------|----------|-------|
| <i>A solas</i> | un poco | 39.5% |
| <i>En parejas</i> | bien | 53.4% |
| <i>En grupos pequeños</i> | muy bien | 44.1% |
- 6) Su grado de interés en el uso de estrategias metacognitivas se observó así:
- | | Sí | No |
|--|-------|-------|
| <i>Establecer sus propios objetivos de lectura</i> | 53.4% | 30.2% |
| <i>Seguir su propia velocidad de lectura</i> | 60.4% | 30.2% |
| <i>Elegir una variedad de textos auténticos</i> | 79.0% | 13.9% |
| <i>Autoevaluar su progreso en la habilidad lectora</i> | 29.5% | 32.5% |
- 7) Los aspectos más importantes por aprender y/o mejorar en su comprensión de lectura fueron:

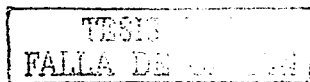


A corto plazo:*Comprensión global* 37.2%*Aprender más vocabulario* 37.2%*Extraer información específica* 13.9%***A largo plazo:****Aprender más vocabulario* 34.8%*Extraer información específica* 32.5%**1.3.5 Discusión de los resultados**

Los resultados recabados mediante el presente cuestionario de análisis de necesidades nos muestran un panorama de alumnos predominantemente asiáticos, que han estudiado español un mes como mínimo y que han permanecido en México 4 años como máximo por dos motivos en particular: trabajo y aprendizaje del español.

La lectura es la segunda habilidad privilegiada para aprender la lengua española, siendo los libros, los periódicos y las revistas los medios más favorecidos para ello. Los textos que mejor pueden leer son las revistas; a pesar de que el vocabulario es el aspecto que les presenta mayores dificultades al realizar esta actividad.

Por otra parte, el segundo tipo de producción escrita seleccionado con mayor porcentaje fue el escribir opiniones y los tipos de dificultades que enfrentan los estudiantes al hacerlo son: la selección de vocabulario y la discriminación entre ideas principales, secundarias y detalles.



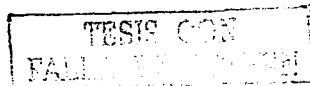
Los dos temas sobre los que prefieren leer sobre la cultura mexicana son los problemas sociales y las tradiciones.

En cuanto a su grado de interés en el uso de estrategias metacognitivas se observó una marcada tendencia positiva para establecer sus propios propósitos de lectura, seguir su propia velocidad de lectura, elegir una variedad de textos auténticos y autoevaluar su progreso en la habilidad de lectura.

Por último, los aspectos más importantes por aprender y/o mejorar en su comprensión de lectura a corto plazo fueron la comprensión global y aprender más vocabulario; y a largo plazo volvió a repetirse el aprender más vocabulario y extraer información específica.

Con base en los resultados anteriores, es posible observar un interés, por parte de los alumnos encuestados, hacia la lectura y la escritura en español como L2; en particular sobre temas en torno a la cultura mexicana. Asimismo, existe una disposición por aprender y/o mejorar en su desempeño en la comprensión de lectura mediante el uso de estrategias metacognitivas que pueden redituarse en lograr un lector mejor y más independiente en español como L2.

En este sentido, considero que la propuesta de *¡Ven, conoce México!* puede servir como un medio para satisfacer ese interés observado y/o generar uno mayor hacia la cultura mexicana a través de la lectura, en primer término, y hacia la escritura, en segundo lugar, de diversos textos en español gracias al diseño global que sustenta este material, el cual será presentado próximamente en el capítulo III.



En este capítulo se presentaron los antecedentes en que se basa la propuesta para la elaboración del material *iVen, conoce México!*. Se delinearón, también, los cinco propósitos que persigue el mismo. Se hizo referencia, asimismo, al estudio del contexto del Centro de Enseñanza para Extranjeros en donde se piensa emplear este material. Por último, se comentaron los resultados recabados en un estudio de análisis de necesidades aplicado a alumnos del mismo Centro sobre sus intereses y necesidades en la actividad lectora en español como segunda lengua. De esta manera, este capítulo viene a enmarcar la fundamentación teórica, la descripción y la evaluación del material que se propone, temas que se discutirán en los siguientes apartados.

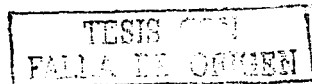
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las consideraciones teóricas que se tomaron en cuenta en la presente propuesta. El capítulo se compone de siete secciones. En la primera, se resalta la transición en la lectura de una "decodificación" a una "comprensión" de un texto en una lengua, en especial en una segunda lengua. En la segunda sección, se comentan los modelos ascendentes, descendentes e interactivos que se han aplicado a la comprensión de lectura en una L2. En la tercera, se destaca el papel que desempeña la teoría de los esquemas donde comprender un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto. En la cuarta, se explora la interrelación que existe entre los conceptos de cultura, lengua y lectura aplicados a la enseñanza de una lengua meta. En la quinta, se comenta el aprendizaje autodirigido que busca incluir a los estudiantes en el proceso de tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje. En la sexta, se identifican las estrategias que contribuyen tanto directa como indirectamente al aprendizaje de lenguas. Finalmente, en la séptima sección se discute el currículo centrado en el alumno donde el profesor y el aprendiente están involucrados en el proceso de tomar decisiones en cuanto al contenido y a la ejecución del mismo.

2.1 Lectura

¿Qué es leer? Leer tiene una multiplicidad de significados. La respuesta más común a la pregunta de lo que es leer estriba en la decodificación de letras escritas en sonido. Otra definición se centra en extraer información de un texto. Los lectores que leen con fluidez son los



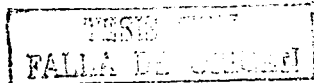
que ponen atención sólo en la información impresa que es la más relevante para sus propósitos. Es verdad que se extrae información impresa cuando se lee, pero muy selectivamente.

La habilidad de una lectura básica se sustenta más en la información no visual que proporciona la cabeza del lector que en la información visual con la que el texto impreso bombardea al lector. Cualquier definición del concepto de leer debe reconocer la manera selectiva en que se lee todo tipo de impresos. No se trata de extraer mecánicamente toda la información que el autor provee sino de buscar, de manera deliberada, sólo la información que se necesita. ¿Con qué propósito? Con el fin de contestar preguntas específicas que el lector se plantea (Smith,1978:103).

Así, para Frank Smith, leer es formular preguntas a los textos y, además, leer con comprensión significa obtener la respuesta a las mismas. Obviamente, las preguntas que se formulan los lectores dependen del propósito de su lectura (Smith,1978:103).

De acuerdo con Emerald Dechant, las definiciones de lo que es leer están divididas en dos tipos principales: a) aquéllas que igualan el leer con la interpretación de la experiencia en general; y b) aquéllas que restringen la definición a la interpretación de símbolos gráficos (Dechant,1991:5-6).

Al hablar del primer tipo de definición, hablamos de leer cuadros, caras, el clima; el detective lee pistas, el geólogo rocas, etc. De esta manera, en un sentido amplio, de acuerdo con Spencer

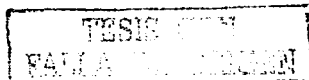


(1946) leer es el proceso de interpretar estímulos sensoriales... leer se lleva a cabo cuando alguien experimenta estimulación sensorial.

En cuanto al segundo tipo de definiciones, diferentes autores describen el acto de leer como el involucramiento de la comprensión y la interpretación de los símbolos en una página (Harris-Sipay,1975,1985); como una interacción compleja de procesamientos cognitivos y lingüísticos con los cuales los lectores construyen una representación significativa del mensaje del autor (Barnitz,1986); o como el significado que el autor intenta dar a los símbolos gráficos al relacionarlos con lo que el lector ya conoce (Anderson, Hiebert, Scott y Wilherson,1985; Dechant,1964,1970,1982; Duffy y Roehler,1986).

Leer también es descrito como la reconstrucción del mensaje codificado gráficamente por el autor; como la construcción de significado impreso (Gillet y Temple,1986); como darle sentido al lenguaje escrito; y como un proceso de búsqueda de información.

Personalmente, considero que leer es un proceso interactivo que involucra tanto el conocimiento previo del lector como las palabras en el texto; es decir, leer es un proceso que coloca al lector en contacto y en comunicación con las ideas del escritor que están codificadas por los símbolos impresos o escritos. De esta manera, como bien lo ha señalado Perfetti (1985), leer es un proceso que construye una representación o un modelo mental de un texto.

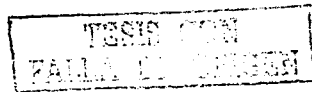


2.1.1 Comprensión de lectura

Los especialistas en el campo de la investigación de la **comprensión de lectura**, distinguen entre las circunstancias en que la gente aprende una segunda lengua y una lengua extranjera. El término lectura en una segunda lengua sugiere una diversa población de aprendientes, debido a que se refiere al aprendizaje de otra lengua mientras se vive en una comunidad dominada por esa segunda lengua y cultura, por ejemplo: estudiantes de español como L2 que viven en México.

Estos alumnos representan varios niveles de desarrollo cognitivo; provienen de muy diversas culturas; poseen antecedentes educacionales divergentes en su lengua materna; pueden ser capaces de leer y escribir en su lengua materna; están rodeados de la segunda lengua en su vida diaria; deben aprender a conversar con hablantes de esa L2 antes de empezar a asimilar las complejidades de la lectura; y pueden ser dependientes del aprendizaje de la L2 para su supervivencia económica (Barnett, 1989:2-3). De ahí que la selección del material de lectura sea de suma importancia.

En la década de los años sesenta el punto de atención en torno a la lectura en la educación era la "decodificación" mientras que en la década de los setenta el punto se movió hacia la "**comprensión**". Este cambio de atención de la decodificación a la comprensión debió haber sido muy liberador, como lo señalan Urquhart y Weir (1998:85), tanto para los profesores como para los investigadores, debido a que sin dejar de enfatizar la importancia de la decodificación



no hubo duda de que el punto de atención en la información comunicada por los textos tenía mayor potencial e interés.

Urquhart y Weir (1998:88) señalan que la **comprensión** no puede ser vista simplemente como el producto de cualquier actividad de lectura. En lugar de ello, la comprensión variará de acuerdo con el conocimiento previo del lector, con sus metas, con la interacción con el autor, etc. De esta manera, es mucho mejor tomar el término **comprensión** como el producto resultante de una tarea particular de lectura y evaluarlo como tal.

Para Smith (1978:53) la comprensión es " la posibilidad de relacionar cualquier cosa que estemos atendiendo en el mundo que nos rodea con el conocimiento, las intenciones y las expectativas que poseemos en nuestra cabeza".

Por su parte, Dechant (1991:12) señala que existen tres niveles de **comprensión**. La codificación del significado de una sola palabra es la forma más elemental de comprensión. La codificación del significado que es apropiado al contexto es el segundo nivel de comprensión. En este punto los contextos semántico y sintáctico juegan un papel importante en la comprensión. El tercer nivel es comprender unidades de tamaño mayor: frases, oraciones, párrafos y textos completos. Los lectores deben ser capaces de extraer significado de unidades mayores a una sola palabra, frase u oración. Ellos deben tener la capacidad de desarrollar una representación de textos extensos, de párrafos y párrafos múltiples.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La comprensión, además, depende de la habilidad del lector para entender una variedad de niveles diferentes: el literal, el organizacional, el inferencial, el evaluativo y el apreciativo. El lector, también, necesita aprender a comprender cuando lee oralmente, cuando estudia y cuando lee áreas con contenido específico. Finalmente, el lector requiere aprender a comprender en una proporción adecuada (Dechant, 1991:12).

Los autores Samuels y Kamil (1984) visualizan la **comprensión** como el proceso de incorporar significado a un texto. Esta visión tiene serias consecuencias porque si cada lector le da significado a un texto, entonces cada comprensión será diferente. Asimismo, la noción de una respuesta "correcta" deberá ser tratada con cuidado. Las variaciones en la comprensión provendrán de diferentes conocimientos previos que se traigan o se incorporen al texto, aunque no es ésta la única causa de ello. En un salón de clases donde el profesor y los alumnos comparten la misma cultura, tales variaciones serán mínimas. Sin embargo, cuando el maestro y los alumnos provienen de diferentes culturas, la posibilidad de variación en la comprensión se convierte en un problema mayor.

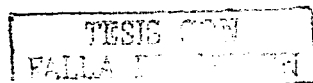
Como se ha visto, independientemente de la manera en que se defina el concepto de leer, éste reconoce la manera selectiva en que se lee todo tipo de textos. Cuando el estudiante extranjero lee un texto en español, se pone en contacto y en comunicación con las ideas del escritor al reconstruir el mensaje codificado gráficamente con el apoyo de sus conocimientos previos para, así, darle sentido a ese lenguaje escrito.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ahora bien, para que ese mismo alumno no sólo lea un texto, sino que lo comprenda, es necesario que atienda varios aspectos. En primer lugar, debe poner atención a la variedad de niveles de lectura como son el literal, el organizacional, el inferencial, el evaluativo y el apreciativo. En segundo lugar, debe aprender a comprender en una proporción adecuada; y en tercer lugar, debe aprender a codificar el significado desde una palabra, un contexto (semántico y sintáctico), frases, oraciones, párrafos hasta textos completos. Todos estos aspectos, es cierto, representan un proceso largo que se lleva a cabo de manera paulatina conforme el aprendiente va progresando en su habilidad lectora, pero por el que es imprescindible transitar si se desea aprender una lengua segunda y/o extranjera.

2.2 Modelos de lectura

Existen varios modelos de lectura que se han empleado para explicar el proceso psicológico aplicados a la comprensión de lectura en una L2. Éstos se sitúan en alguna de las tres categorías siguientes: modelos **ascendentes** (*bottom-up*), **descendentes** (*top-down*) e **interactivos** (*interactive*). Cada uno de ellos varían en el énfasis orientado a las variables basadas en el texto, por ejemplo: vocabulario, sintaxis, estructura retórica, contenido cultural; y a las variables basadas en el lector, tales como: el conocimiento previo del mundo y de los textos, desarrollo cognitivo, interés y propósito de la lectura, uso de estrategias.



2.2.1 Modelos ascendentes

En los **modelos ascendentes**, el lector comienza con el texto escrito (*bottom*) y construye significado con base en las letras, palabras, frases y oraciones encontradas y, entonces, procesa el texto en una serie de etapas distintas en un estilo lineal. La información que proviene del texto debe ser recibida antes de que las etapas mentales de nivel alto de entendimiento transformen y recodifiquen la información. Al seguir un enfoque de información-proceso de comprensión, los modelos ascendentes analizan la lectura como un proceso en el que fragmentos (*chunks*) de texto son absorbidos, analizados y añadidos gradualmente a los fragmentos próximos hasta que cobran significado. Los modelos ascendentes (por ejemplo: Gough, 1972; el original La Berge-Samuels, 1974; Carver, 1977-78) no han sido favorecidos por los especialistas en comprensión de lectura en segundas lenguas; no obstante estos modelos pueden ofrecer algunas indicaciones prácticas sobre los enfoques de lectores menos hábiles en segundas lenguas, según Barnett (1989:12-13).

2.2.2 Modelos descendentes

A pesar de que los **modelos descendentes** también visualizan, en general, la comprensión de lectura como un proceso lineal, éste se mueve de lo alto (*top*), de las etapas mentales de alto nivel, a lo bajo (*down*) al texto en sí mismo. De hecho, en estos modelos (incluidos los modelos psicolingüísticos), el proceso de lectura es conducido por la mente del lector al trabajar en el texto (*reader-driven models*). El lector usa conocimiento general del mundo o de los

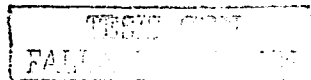


componentes de un texto en particular para llevar a cabo conjeturas inteligentes acerca de lo que podría venir en el texto; el lector prueba lo suficiente en el texto para confirmar o rechazar esas conjeturas. Barnett (1989:13) señala que dos de estos modelos han tenido grandes repercusiones en la teoría de comprensión de lectura en segundas lenguas: el de Goodman (1968) y el de Smith (1971-1982).

2.2.3 Modelos interactivos

Los **modelos interactivos** de lectura asumen que en todos los niveles hay habilidades que están disponibles interactivamente para procesar e interpretar el texto. Tales modelos, en sus formas más simples, incorporan estrategias ascendentes y descendentes. Asimismo, incorporan las implicaciones de "leer como un proceso interactivo". Al mismo tiempo, incorporan nociones de reconocimiento rápido y adecuado de letras y palabras, la activación extendida de formas léxicas y el concepto de automatización al procesar las mismas.

Los modelos interactivos teorizan una interacción entre el lector y el texto escrito. Tienen visiones cíclicas del proceso de lectura en el que la información textual y las actividades mentales del lector (incluyendo el procesamiento de información gráfica, sintáctica, léxica, semántica y pragmática) tienen un impacto que se va alternando y que es importante sobre la comprensión.



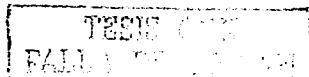
Como en los modelos descendentes, el lector usa sus expectativas y su entendimiento previo para adivinar acerca del contenido del texto; pero, como en los modelos ascendentes, el lector aún es dependiente de lo que está escrito en el texto.

Dentro de los modelos interactivos destacan los de Rumelhart (1977), Stanovich (1980), Rumelhart y McClelland (1986), Kintsch y Van Dijk (1978), Just y Carpenter (1980), Anderson y Pearson (1984) y Pearson y Tierney (1984).

2.2.4 Implicaciones de los modelos de lectura

Dentro de las **implicaciones** que presentan los **modelos ascendentes** destaca la ayuda que proporcionó el modelo de Carver (1977-78) para determinar la manera en que la comprensión de lectura en segundas lenguas y en lenguas extranjeras difiere de la comprensión de lectura en lengua materna. Los lectores en L2 y/o LE con frecuencia leen material sin comprenderlo, y además es cuestionable el papel que tiene la expresión oral interna durante la lectura. La teoría del procesamiento de lectura ascendente subraya muchos aspectos del trabajo inicial en comprensión de lectura en segundas lenguas.

A finales de los años 60 y principios de los 70, la comprensión de lectura en segundas lenguas (L2) o en lenguas extranjeras (LE) es vista, principalmente, como un proceso de decodificación: el lector intenta reconstruir la intención del autor por medio del reconocimiento de letras y palabras como unidades de sentido (Rivers, 1968; Plaiasteer, 1968; Yorio, 1971). Con la llegada

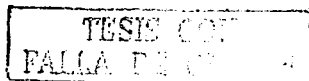


del punto de vista descendente de Goodman (1967) donde la lectura se ve como un proceso psicolingüístico, los modelos ascendentes fueron poco favorecidos.

Sin embargo, estos modelos ascendentes tenían mucho que decir acerca de los lectores en L2 y en LE poco hábiles que no esperaban que los textos en la lengua meta tuvieran sentido, que leían palabras individualmente, que no pensaban en lo que las palabras juntas significaban y que continuaban usando el procesamiento ascendente de lectura. Por lo tanto, estos modelos ascendentes han ganado nuevamente reconocimiento dentro de la teoría de la comprensión de lectura en segundas lenguas. Además, estos modelos son vistos como parte del procesamiento interactivo de lectura (Barnett,1989:18).

Con respecto a las **implicaciones de los modelos descendentes** podemos destacar el papel preponderante que lectores adultos de L2 o LE han tenido en la comprensión de lectura debido a que son hábiles lectores en su lengua nativa, a que son capaces de hacer predicciones sobre un texto y a que tienen un conocimiento general amplio que contribuye a que observen una favorable comprensión lectora. Tanto el lector que predice de Goodman, como el lector que anticipa de Smith forman un molde donde se puede colocar al lector adulto de L2 o LE que posee habilidad intelectual y cognitiva. La influencia del trabajo de Goodman y de Smith marcaron una nueva era en la teoría de la comprensión de lectura en L2.

Con frecuencia, actividades de prelectura o preaudición han sido sugeridas para activar las habilidades de predicción y las expectativas del lector. Sin embargo, también se ha encontrado que utilizar únicamente un procesamiento descendente tiene poco sentido para un lector que se



siente frustrado por un texto que contiene un gran número de palabras desconocidas para él (Barnett,1989:22).

En cuanto a las **implicaciones** de los **modelos interactivos**, Grabe (1988:63-64) destaca cinco, que son las siguientes: En la primera, la comprensión de lectura es vista como un proceso interactivo donde se combina la información textual y la información que el lector incorpora al texto. En la segunda, los modelos interactivos implican que muchas habilidades de procesamiento de nivel bajo (*lower-level*) son básicas para la buena comprensión. Esta visión sugiere qué métodos de instrucción deben ser temas importantes de investigación pedagógica para el reconocimiento visual rápido, para el desarrollo de un vocabulario más amplio, y para el reconocimiento de patrones sintácticos.

La tercera implicación es la necesidad de vocabulario receptivo masivo al cual se tenga acceso de manera rápida, correcta y automática, un hecho que puede constituir el mayor impedimento para la fluidez en la lectura de los estudiantes de segundas lenguas.

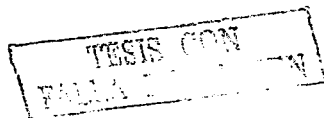
La cuarta implicación está relacionada con el modelo interactivo compensatorio de Stanovich donde ciertos estudiantes pueden compensar por una carencia de esquemas relevantes el leer de una manera lenta el texto; otros alumnos pueden compensar mediante adivinanzas. En contraste, los estudiantes que no son capaces de procesar rápidamente en un nivel-bajo pueden compensar al perseverar palabra por palabra; o pueden compensar al adivinar con mucha frecuencia.

TESIS COMPLETA
FALLA DE ORIGEN

La quinta, y última, implicación es en torno a que el desarrollo de habilidades de lectura puede ser visto en términos de etapas. Chall (1983) ha propuesto una teoría de la adquisición de lectura en varias etapas que podría explicar diferentes tipos de compensación observados en estudiantes de segundas lenguas. Las etapas que Chall menciona son: prelectura, lectura o decodificación inicial, confirmación y fluidez, lectura de nueva información, múltiples puntos de vista, y construcción y reconstrucción. (Grabe, 1988:63-64).

Para la propuesta didáctica que se plantea en este trabajo, los modelos interactivos de lectura son los que se favorecerían principalmente porque el estudiante extranjero tendría la posibilidad de incorporar estrategias descendentes al emplear sus expectativas y su entendimiento previo para adivinar acerca del contenido de un texto y, también, estrategias ascendentes porque todavía es dependiente de lo que está escrito en el texto, aún en el caso de aprendientes avanzados.

Por otra parte, las implicaciones que los modelos interactivos tendrían en la actividad lectora de esos alumnos abarcarían varios aspectos, tales como: visualizar la comprensión de lectura como un proceso interactivo donde se combina la información textual y la información que el lector incorpora al texto; proporcionar vocabulario pertinente para favorecer una lectura más efectiva y ágil; recurrir a las adivinanzas para compensar la carencia de esquemas relevantes al leer; y contemplar el desarrollo de la habilidad de lectura como una serie de etapas o fases por las que un aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras transita hasta convertirse en un lector eficaz en ellas.

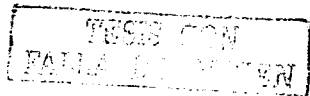


2.3 Teoría de los Esquemas

El papel del conocimiento previo en la comprensión del lenguaje ha sido formalizado como **Teoría de los esquemas** (Bartlett 1932; Rumelhart y Ortony 1977; Rumelhart 1980) que tiene como uno de sus postulados fundamentales que un texto, cualquier texto, escrito o hablado, no conlleva significado por sí mismo. En su lugar, de acuerdo con la teoría de los esquemas, un texto sólo proporciona indicaciones para los oyentes o lectores sobre cómo deben recuperar o construir significado de su propio y previo conocimiento adquirido. Este conocimiento adquirido previamente es llamado el **conocimiento previo** del lector, y las estructuras de conocimiento adquiridas previamente son llamadas **esquemas** (Bartlett 1932; Adams y Collins 1979; Rumelhart 1980).

Según la **teoría de los esquemas**, comprender un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto. Una comprensión eficiente requiere la habilidad de relacionar el material textual con su propio conocimiento. Comprender palabras, oraciones y textos enteros involucra mucho más que sólo conocimiento lingüístico (Carrell y Eisterhold, 1988: 76).

Conforme a la teoría de los esquemas, el proceso de interpretación está guiado por el principio de que cada input (información de entrada) es proyectado sobre algún esquema existente y que todos los aspectos de ese esquema deben ser compatibles con la información de entrada. Este principio resulta en dos modos básicos de procesamiento de información: ascendente y descendente.

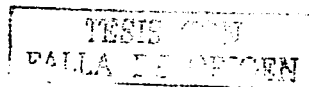


El primero, el **ascendente**, es evocado por la información que entra, las características de la información ingresan al sistema a través de los mejores esquemas de nivel-bajo. Los esquemas están organizados jerárquicamente, de lo más general en lo alto a lo más específico en lo bajo. En la medida en que los esquemas de nivel-bajo convergen en un nivel más alto, más esquemas generales son activados también. El procesamiento ascendente es llamado *data-driven* (conducido por los datos).

El procesamiento **descendente**, por su parte, ocurre mientras el sistema lleva a cabo predicciones generales basadas en el nivel alto y entonces busca el input de información para adaptarse a estos esquemas de orden superior parcialmente satisfechos. El procesamiento descendente es llamado *conceptually driven* (conducido conceptualmente).

Un aspecto importante de los procesamientos ascendentes y descendentes es que ambos deben ocurrir en todos los niveles simultáneamente (Rumelhart, 1980). La información que se requiere para ejemplificar o llevar los esquemas se vuelve disponible por medio del procesamiento ascendente; el procesamiento descendente facilita la asimilación de los esquemas si son anticipados o consistentes con las expectativas conceptuales del oyente y/o lector.

El procesamiento **ascendente** asegura que los oyentes y/o lectores serán sensibles a la información nueva o que no se adapta a sus hipótesis acerca del contenido o de la estructura del texto; el procesamiento **descendente** ayuda a los oyentes y/o lectores a resolver



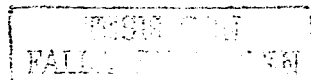
ambigüedades o a seleccionar entre posibles interpretaciones alternativas de la información que entra (Carrell y Eisterhold,1988:77).

Se logra una interpretación satisfactoria del texto cuando son compatibles la información de entrada que es procesada a través del procesamiento ascendente y las predicciones conceptuales realizadas por medio del procesamiento descendente. Cuando se da una unión fallida entre la información ascendente y las predicciones descendentes, se necesita revisar la interpretación de tal manera que se produzca nuevamente una compatibilidad .

Es claro que los lectores activan un esquema apropiado con el cual tratan de dar a un texto una interpretación consistente. Si lo logran, se podría decir que han comprendido el texto, sin embargo, una fuente potencial de dificultades en la lectura radica en que el lector tiene una interpretación consistente del texto, pero ésta puede no ser la del autor.

No obstante, el punto básico es que mucho del significado entendido del texto no está en el texto, *per se*, sino en el lector, en el conocimiento previo o esquemático del lector. Lo que se entiende de un texto es una función de un esquema particular que es activado al tiempo del procesamiento (la lectura) del texto (Carrell y Eisterhold,1988:79). De esta manera, los esquemas son los conceptos existentes en el lector acerca del mundo, es "el conocimiento almacenado en la memoria" (Anderson y Pearson 1984:37).

Estos esquemas constituyen el marco en el que el lector debe colocar lo que entiende del texto. Si la nueva información textual no tiene sentido en términos de los esquemas del lector, el

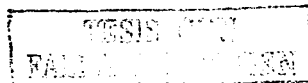


material es comprendido de una manera diferente, o es ignorado, o los esquemas son revisados para correlacionar la nueva información.

De acuerdo con la **teoría de los esquemas**, la lectura es un proceso interactivo en el cual la perspectiva del autor, sus puntos de vista, alusiones o argumentos son interpretados a través de las experiencias, la perspectiva, la orientación cultural y los sesgos del lector (Barnett,1989:42).

Los lectores poseen esquemas, o conceptos, relacionados con el tópico o contenido de un texto (**esquemas de contenido** o conocimiento previo) y también con la estructura o la organización retórica textual (**esquemas formales**). Las investigaciones demuestran que los lectores que están familiarizados con el contenido de un extracto o fragmento entienden y recuerdan mejor que aquellos lectores menos familiarizados con el contenido textual. **Los esquemas formales**; es decir, el conocimiento de cómo están organizados los textos, son igualmente importantes porque definen las expectativas del lector acerca de la manera como las piezas de información textual se relacionan entre sí y en qué orden aparecen los detalles. Los diferentes tipos de textos tienen esquemas formales convencionales variados; por ejemplo: un cuento infantil, un artículo periodístico o un reporte científico.

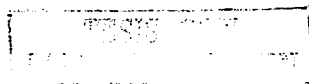
La habilidad del lector para reconocer la organización textual y crear expectativas con base en una estructura retórica estándar determina, hasta cierto punto, su facilidad para acomodar la información textual en la memoria. El que un lector falle al activar un esquema apropiado (formal o de contenido) durante la lectura es el resultado de varios grados de incompreensión. Esta falla puede deberse a que el escritor no ha proporcionado suficientes claves en el texto



para que el lector utilice un procesamiento ascendente para activar los esquemas que el lector ya posee; o bien, puede deberse a que el lector no tiene el esquema adecuado anticipado por el autor y, por lo tanto, falla en su comprensión. De ahí que los esquemas apropiados deben existir y deben ser activados durante el proceso textual.

Una de las razones obvias por las cuales un **esquema particular de contenido** puede no existir para un lector es que sea culturalmente específico y que no sea parte del bagaje cultural de ese lector en particular. Los estudios llevados a cabo por Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), Johnson (1981), y Carrell (1981) han demostrado que el conocimiento de contenido cultural implícito que es presupuesto por un texto, interactúa con el propio conocimiento del contenido cultural del lector para hacer textos cuyo contenido está basado en su propia cultura es más fácil de leer y entender que textos equivalentes (sintáctica y retóricamente) basados en culturas menos familiares y más distantes. Por su parte, Johnson (1982) ha demostrado que un texto de un tópico familiar es mucho mejor recordado por lectores de segundas lenguas que un texto similar de un tópico poco familiar.

La clase de lectores para los que está diseñado este material proviene de muy diversas culturas y, por lo tanto, el conocimiento previo que incorporan a los textos con frecuencia es culturalmente específico. Estos lectores intentan emplear esquemas tanto de contenido como formales para darles sentido a aquéllos. Sin embargo, este esfuerzo puede fallar si el lector no tiene acceso a esquemas existentes adecuados, o si no posee los esquemas apropiados para entender un texto. Es posible que sea la primera vez que lee un reporte científico completo o un



cuento infantil en español, o que lee sobre un tópico desconocido para él como puede ser la biografía de un personaje ilustre de la historia o la literatura mexicanas.

Así, como ya fue señalado, la comprensión de lectura dependerá crucialmente de la capacidad del lector de relacionar información del texto (incluidas las **Notas culturales** que acompañarán a los textos sobre vocabulario y expresiones coloquiales) con conocimiento previo ya existente en la memoria del lector para darle sentido al texto con el que se enfrenta.

2.4 Cultura, lengua y lectura

Hay varias razones por las cuales muchos cursos de lengua no incluyen, en la actualidad, el estudio sistemático de **cultura**. En primer lugar, el estudio de la cultura involucra tiempo que muchos profesores consideran que no pueden apartar en un currículo ya de por sí saturado. En segundo lugar, bastantes maestros tienen temor de enseñar cultura debido a que piensan que no saben lo suficiente sobre la misma. Seelye (1984) sostiene que aún si el conocimiento del propio profesor es limitado, el papel adecuado de éste no es el impartir información, sino el ayudar a los alumnos a conseguir las habilidades que son necesarias para darle sentido a la información que ellos mismos descubren en su estudio de la cultura meta.

En tercer lugar, el enseñar **cultura** involucra el lidiar con las actitudes del estudiante (un área vaga, temerosa e incuantificable). Además, los maestros, con frecuencia, se sienten confundidos sobre qué aspectos de la cultura enseñar y les parece que necesitan algún tipo de esquema de organización que los ayude a seleccionar el contenido cultural adecuado.

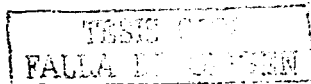
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Crawford-Lange y Lange (1984) sostienen que los profesores no han sido entrenados en la enseñanza de la cultura y, por lo tanto, no poseen estrategias para integrar el estudio de la cultura a la lengua, o para crear un marco viable para organizar la instrucción alrededor de temas culturales. El desarrollo de tal marco, por supuesto, dependerá en parte de la definición de **cultura**.

Varios autores han contribuido en las últimas décadas con definiciones, modelos e inventarios para la enseñanza de la cultura. El término **cultura** ha sido definido por antropólogos o lingüistas antropológicos como "todo comportamiento aprendido que es socialmente adquirido" o la cultura es vista como "la parte hecha por el hombre de nuestro medio ambiente (Herskovits, 1948). La cultura es el cemento social de todas las relaciones humanas; es el medio en el cual nos movemos, respiramos y preservamos nuestro ser.

De esta manera definido el término de cultura, todas las lenguas son subconjuntos de todas las culturas, y debido a que las lenguas son una parte de la cultura, es fácil entender por qué algunas personas pueden percibir ambos conceptos, **lengua y cultura**, como términos indistinguibles (Scovel, 1994:205).

En el área de las humanidades, **cultura** ha sido un concepto elitista y estético (*aesthetic*) que involucra lo mejor que ha sido pensado y expresado en el mundo. Por el contrario, el concepto antropológico de cultura es colectivo y no-elitista, designa los sistemas de creencias que la gente posee en general. Cultura en este sentido antropológico representa el discurso habitual de

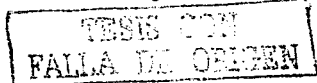


asunciones y normas que la mayoría de las personas, por medio de la socialización y la educación, adoptan y comparten (Chr,1992:32).

Por su parte, Brooks (1975) ha señalado que dos son los significados de cultura más importantes: cultura como **todo** en la vida humana y cultura como **lo mejor** en la vida humana. Seelye (1984) define cultura como un concepto amplio que abarca todos los aspectos de la vida humana, "desde cuentos populares hasta ballenas esculpidas". Este concepto incluye todo lo que la gente aprende a hacer. Esta definición implica, por lo tanto, no sólo la "cultura olímpica", sino también lo que Brooks ha llamado "cultura *hearth-stone*" o "cultura *ccv*" (creencias, comportamiento y valores). Este enfoque antropológico del estudio de la cultura incluye los patrones de la vida diaria, "lo permitido y lo no-permitido" del comportamiento personal, y todos los puntos de interacción entre el individuo y la sociedad.

En los años 60 la cultura "*hearth-stone*" (también cultura con "c"-minúscula) empezó a ser más enfatizada que la cultura formal (o "C" –mayúscula). Muchos profesores de lenguas extranjeras sintieron que saber la lengua y los patrones de la vida diaria eran un prerrequisito para apreciar las bellas artes y la literatura.

Surgieron dos preguntas: la primera, ¿cómo iban los profesores a clasificar u ordenar los variados componentes o elementos que conforman la cultura? Nostrand (1967) propuso un inventario para analizar y describir una cultura al que llamó **Modelo Emergente**. En este inventario estructurado, él trató de interrelacionar fenómenos para describir un sistema sociocultural, usando los "temas" principales de la cultura como el "mango" mediante el cual el

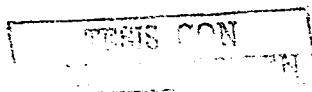


sistema puede ser sujetado. Nostrand explica que "tema" en este sistema no es sólo cualquier "tópico" o "valor"; sino que es "una inquietud con carga emocional que motiva o influye fuertemente la conducta del portador de cultura en una amplia variedad de situaciones". Así, los temas principales de una cultura son explorados dentro de los encabezados del **Modelo Emergente**. Es pertinente destacar que este modelo sirvió de base para la creación del modelo temático que propone el material ***¡Ven, conoce México!*** que más adelante se puntualizará.

La segunda pregunta surgida es: ¿cómo los objetivos y el sistema de clasificación que acompañaban a esos elementos iban a trasladarse a la práctica del salón de clases, con una secuencia curricular coherente y con técnicas específicas para lograrlos?

Para Chr (1992:102-105) existen cuatro trampas en las que con frecuencia cae el profesor que desea incorporar cultura en sus cursos de lengua. La primera de ellas es el **síndrome de las instituciones**, donde una cantidad inmoderada de la enseñanza tiene que ver con diversas instituciones, políticas en particular, de la cultura meta. Es importante que los alumnos se familiaricen con la organización básica y los principios de los sistemas de gobierno de la cultura meta, pero no que se vean abrumados con tanta información política.

La segunda trampa es el **síndrome de información excesiva** donde los aprendientes son bombardeados con grandes cantidades de información sociológica: un fragmento de información lleva a otra, y una gráfica estadística interesante conduce a otra más fascinante; y antes de que el profesor se percate de ello ya no está enseñando lengua sino que se ha convertido en una especie de sociólogo amateur que agobia a sus alumnos con información estadística.

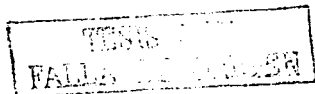


La tercera trampa es denominada **el síndrome de la ingeniería social** donde, de nuevo, se pone demasiada atención a la manera como los problemas sociales en el país de la cultura meta pueden ser resueltos o no. Es verdad que éstos merecen un lugar en el estudio de la cultura y tienden a generar considerable interés; pero la complejidad de su solución no puede convertirse en un tema central puesto que el profesor de lengua no es sociólogo.

La cuarta trampa es referida como **síndrome de las minorías** donde se dedica mucho tiempo a la discusión de problemas de variados grupos minoritarios de la cultura meta, en lugar de analizar la cultura principal. Es obvio que no se sugiere eliminar el tema de las minorías, pero sí seleccionar uno o dos grupos que sirvan como ejemplo de la cultura meta.

De esta manera, las cuatro trampas señaladas por este autor son tentaciones latentes de todo profesor de lengua que desee incorporar el tema de cultura a su instrucción y, por ello, debe tener cuidado de no intentar convertirse en sociólogo, historiador u otro, sino ceñirse a su principal actividad que es la enseñanza de lengua, sin olvidar, por supuesto, la interdependencia que existe entre la **lengua y la cultura**.

Según Luke Prodromou (1992:47) el conocimiento de la cultura meta permanece como una parte importante del aprendizaje de lengua, en especial en niveles avanzados. Esto puede deberse a dos factores: el subjetivo y el objetivo. Por una parte, está presente el deleite puro e intrínseco de descubrir más acerca de una cultura tan diferente a la del alumno. Por otra parte, existe lo que Gillian Brown (1990,44,1) ha discutido como "la interpretación del discurso": una

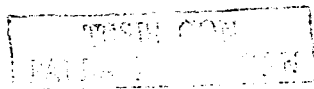


competencia intuitiva, basada en el conocimiento cultural, que los nativohablantes poseen pero en la que los estudiantes deben ser instruidos para que puedan inferir el significado culturalmente determinado de claves en un texto. Esta preparación es particularmente valiosa con aprendientes avanzados que tienen que lidiar con textos auténticos.

Steffensen y Joag-Dev (1984:48-50) en su artículo "*Cultural knowledge and reading*" mencionan tres posiciones relacionadas con la influencia de conocimiento cultural en la lectura de una lengua extranjera. La primera de ellas menciona que existirá interferencia cultural a nivel afectivo, en los valores connotativos de las palabras y en las actitudes expresadas, y que subyacen al fragmento de lectura. La autora Wilga M. Rivers (1968) representa este punto de vista. Ella identifica las diferencias en valores y actitudes (con frecuencia expresadas en el nivel lexical) como una de las fuentes principales de problemas en una lengua extranjera y un área en la cual el progreso significativo puede lograrse para entender una cultura extranjera.

En 1978 Rivers y Temperley enfatizaron el hecho de proporcionar información previa, explicar términos muy frecuentes con carga cultural, y apoyar selecciones de lectura con ilustraciones como medios de añadir nuevo significado a textos sencillos.

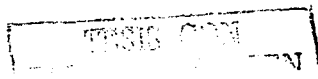
Paulston y Bruder (1976:160) ejemplifican la segunda posición que anticipa una mayor interferencia de conocimiento cultural. Ellos sostienen que aprender a leer es más fácil "cuando los antecedentes culturales son familiares y los alumnos pueden deducir información cultural en el proceso de decodificación".



Una tercera perspectiva se focaliza en la literatura como un medio por el cual se enseña cultura. Marquardt (1967, 1969) ve la literatura como un vehículo para crear empatía intercultural (*cross-cultural*) y parece asumir que en un cierto punto del desenvolvimiento de los aprendientes, éstos poseerán las habilidades de lectura necesarias para procesar un pasaje, independientemente de su contenido. Al igual que Marquardt, Allen (1982) está interesado en utilizar la literatura para enseñar cultura, empleando aquélla como el medio para promover la adquisición de la lengua meta de los alumnos extranjeros.

Hemos visto, así, que independientemente de la manera en que se defina el término cultura, éste es un componente importante que los profesores deberían integrar a los cursos de lengua que imparten debido a la estrecha vinculación que existe entre ambas áreas. Sin embargo, no siempre sucede así. En muchas ocasiones porque el maestro considera que no tiene suficientes conocimientos sobre la cultura meta; en otras, obedece a la escasez de tiempo para asignarlo a la enseñanza de la cultura y, también, porque no todos los materiales didácticos incluyen aspectos culturales en su contenido.

En este sentido, el diseño de *¡Ven, conoce México!* gira en torno a variados aspectos de la cultura mexicana, cuya finalidad estriba en acercar a los estudiantes extranjeros a la lengua y la cultura en la que se encuentran inmersos; es decir, la lengua española y la cultura mexicana respectivamente. Debido a que se utilizan textos impresos auténticos ha sido pertinente proporcionar conocimiento cultural adecuado para facilitar ese acercamiento y, al mismo tiempo, enriquecer el aprendizaje del español de los alumnos que trabajen con este material cuya intención radica en integrar la lengua, la lectura y la cultura meta en su diseño.



2.5 Aprendizaje Autodirigido

Desde la perspectiva del **aprendizaje autodirigido** (*self-directed learning*), el profesor busca incluir a los estudiantes en el proceso de tomar decisiones acerca de su aprendizaje y su manejo; el maestro procura transferir a aquéllos un alto grado de responsabilidad de su propio aprendizaje.

El término de **aprendizaje autodirigido** se presenta como una sombrilla bajo la cual se encuentran conceptos tales como: "autonomía", "instrucción individualizada", "autoacceso", "aprendizaje independiente", "autoeducación", "autoenseñanza", "autoestudio", "autoinstrucción"; entre otros, que guardan ciertas similitudes entre sí.

El término **autodirección** (*self-direction*) es diferente a los otros en cuanto a que se refiere a las **actitudes**, en lugar de a las técnicas o incluso las formas de enseñanza. El aprendizaje de autoacceso o la instrucción individualizada, por ejemplo, se refieren a modos de aprendizaje en cuanto a que tienen que ver con las actividades del alumno, el maestro y su interacción. El aprendizaje autodirigido, en contraste, describe **una actitud hacia el aprendizaje** en la cual el estudiante acepta responsabilizarse por su aprendizaje, pero no necesariamente lleva a cabo acciones en conexión con ello.

Para Leslie Dickinson (1987:12) el término **autodirección** se refiere a una actitud particular hacia el aprendizaje, en la cual el alumno está preparado para adquirir responsabilidad por su propio aprendizaje. Aquí el aprendiente retiene responsabilidad en todos los aspectos del



manejo de su aprendizaje, pero probablemente busque ayuda y consejo para muchos de esos aspectos.

Para Ralph Brockett y Roger Hiemstra (1991:9) la **autodirección** en el aprendizaje es una combinación de fuerzas dentro y fuera del individuo que enfatizan la aceptación, por parte de éste, de una responsabilidad creciente por decisiones asociadas con el proceso de aprendizaje. Rogers (1983) lo vislumbra como el proceso personal de aprendizaje de cómo aprender, cómo cambiar y cómo adaptarse. Smith (1982) aplica este concepto de "aprender a cómo aprender" al campo de la educación de adultos.

De acuerdo con Malcolm Knowles (1975:18) el **aprendizaje autodirigido** describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otras personas, para diagnosticar sus necesidades, para formular metas, para identificar recursos humanos y materiales, para seleccionar e implementar estrategias adecuadas, y para evaluar resultados de aprendizaje. Knowles (1991:14-15), también, describe varias razones para abogar por el desarrollo de la habilidad de autodirección como son: a) los individuos que toman la iniciativa en el aprendizaje retienen mejor lo que han aprendido, b) tomar la iniciativa en aquél va más acorde con nuestros procesos naturales de desarrollo psicológico y c) muchos desarrollos educativos recientes colocan la responsabilidad del aprendizaje sobre los hombros de los aprendientes.

Brockett y Hiemstra (1991:10), por su parte, añaden que los individuos variarán en su disposición a la autodirección al requerir una gama de grados de ayuda por parte de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

facilitadores, en especial, de acuerdo con la manera en que están desarrollándose las habilidades de aprendizaje dentro de la autodirección. Además, este tipo de aprendizaje no siempre es la mejor forma de aprender para ciertas personas; quizás sea mejor pensar en éste como un "modo ideal de aprendizaje para ciertos individuos y para ciertas situaciones".

La teoría y la práctica en la cual está basado el aprendizaje autodirigido viene de "*androgyny*" de la combinación de *andr* de la palabra griega *aner* (hombre). "Andragogía" se define, entonces, como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Para Knowles (1975:19-20) este tipo del aprendizaje:

- Asume que el ser humano crece en la capacidad (y necesidad) de ser autodirigido como un componente esencial de madurez, y que esta capacidad debe ser nutrida para desarrollarse tan pronto como sea posible.
- Asume que las experiencias del aprendiente se convierten en un recurso muy rico de aprendizaje que debe ser explotado.
- Asume que los individuos aprenden lo que se requiere para desempeñar sus tareas en la vida real o para enfrentarse, más adecuadamente, a sus problemas; y que cada individuo tiene, por lo tanto, un patrón diferente de disposición para aprender.
- Asume que los alumnos tienen una orientación natural centrada en tareas o problemas, y que las experiencias de aprendizaje deben ser organizadas como proyectos para buscar la solución de problemas.

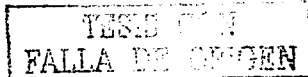
TESIS CON
FALLA DE OPIÓNEN

- Asume que los estudiantes están motivados por incentivos internos, tales como: la necesidad de autoestima, el deseo de logro, la necesidad de saber algo específico y la curiosidad.

No hay duda de que hay situaciones de aprendizaje en las cuales el individuo es dependiente, su experiencia es de poca ayuda, su disposición por aprender está determinada por su nivel de madurez en el área en cuestión, y está motivado/a por presiones externas. Quizá lo que mejor caracteriza a una educación androgógica sea la actitud de los alumnos. Si éstos reconocen que hay ocasiones en que necesitarán ser enseñados, entrarán en una de esas situaciones de enseñanza-aprendizaje que les permitirá explotarla como un recurso de aprendizaje sin perder su autodirección.

La aplicación del aprendizaje autodirigido en el material *iVen, conoce México!* se evidencia en dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con su diseño que no corresponde a un libro de texto propiamente, sino más bien a un laboratorio de lectura donde al alumno se le presenta un amplio abanico temático a su libre disposición que trata, con ello, de conducirlo hacia una actitud de mayor responsabilidad por su propio aprendizaje.

Además, el material cuenta, dentro del mismo diseño, con una serie de cuestionarios que lo orientan a autodiagnosticar sus necesidades, detectar dificultades en la actividad de lectura, formular objetivos de aprendizaje, autoevaluar su desempeño en esta habilidad, entre otros rubros. Todo ello con el fin de desarrollar la autonomía en el aprendizaje como lector de español.

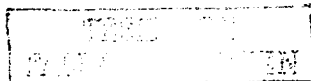


El segundo aspecto está relacionado con el manejo del material que, como consecuencia de su diseño, permite trabajarlo con una gran flexibilidad a lo largo de varias semanas. Aquí, el estudiante decide, por sí mismo y/o con la orientación del facilitador (profesor) qué textos trabajar, en qué orden y por cuánto tiempo. Cabe destacar que cada texto viene acompañado de ejercicios de comprensión de lectura que están organizados bajo los rubros de: a) actividades de pre-lectura, b) durante la lectura y c) post-lectura y, también, de autoevaluación de su desenvolvimiento dentro de esta habilidad.

De esta manera, considero que mediante el diseño y el manejo del material propuesto se pretende influir en el alumno hacia su disposición a la autodirección que se verá reflejada de manera directa en su desempeño como lector independiente en español como segunda lengua durante el curso y posterior al mismo.

2.6 Estrategias de Aprendizaje

Las **estrategias de aprendizaje** son procedimientos complejos que los individuos aplican a las tareas/actividades (*tasks*), consecuentemente, ellas deben estar representadas como un conocimiento del procedimiento que debe ser adquirido por medio de etapas de aprendizaje cognitivo, asociativo y autónomo. Al igual que otras habilidades de procedimiento en las diferentes etapas de aprendizaje, las estrategias pueden ser conscientes al inicio del aprendizaje y posteriormente ser realizadas sin que la persona se dé cuenta de ello (O'Malley, 1990:52).



Para Anita Wenden (1987:23) las **estrategias de aprendizaje** son aquellas que contribuyen al desarrollo del sistema del lenguaje que el aprendiente construye y afectan al aprendizaje de manera directa. Se han reconocido dos tipos principales de estrategias de aprendizaje: metacognitivas y cognitivas.

2.6.1 Tipos de Estrategias de Aprendizaje

Existe una gran variedad de tipos de estrategias de aprendizaje. Autores como Oxford (1990); O'Malley (1983) y Wenden (1987) ofrecen, cada uno, una tipología, en ocasiones similar y, en otras, diferente. Sin embargo, en un sentido muy general, se han reconocido dos tipos principales de estrategias de aprendizaje: **cognitivas y metacognitivas**.

Las **estrategias cognitivas** se refieren a los pasos o las operaciones empleadas en el aprendizaje o en la resolución de problemas que requieren de análisis directo, de transformación, o de síntesis de materiales de aprendizaje. La cognición consiste en aquellos procesos o estrategias a través de las cuales un individuo obtiene conocimiento o entendimiento conceptual.

Las **estrategias cognitivas** operan directamente sobre la información de entrada, manipulándola de modo que acreciente el aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) sugieren que estas categorías pueden estar bajo tres grupos generales: procesos de ensayo, de organización y de elaboración (que pueden incluir otras estrategias que recaen, en parte, sobre el conocimiento en la memoria de largo plazo, tales como: la inferencia, el resumen, la deducción,



las imágenes y la transferencia). Las estrategias cognitivas pueden estar limitadas a la aplicación de tipos específicos de tareas en la actividad de aprendizaje.

Para O'Malley y Chamot (1990:44) las estrategias **metacognitivas** son habilidades ejecutorias de alto orden que pueden incluir la planeación, el monitoreo y la evaluación de una actividad de aprendizaje. De esta manera, las estrategias metacognitivas se refieren a: 1) conocimiento sobre los procesos cognitivos, y 2) regulación de cognición o control ejecutorio o autorregulación por medio de procesos, tales como la planeación, el monitoreo y la evaluación.

Este tipo de estrategias son aplicables a una variedad de tareas de aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1986). Dentro de los procesos que podrían incluirse como **estrategias metacognitivas** para tareas de lengua receptiva o productiva están:

- 1) Atención selectiva para aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como planear el escuchar palabras o frases claves.
- 2) Planear la organización del discurso escrito u oral.
- 3) Monitorear o prestar atención hacia una tarea, monitorear la comprensión de información que debe ser recordada, o monitorear la producción mientras ésta tiene lugar.
- 4) Evaluar o verificar la comprensión después de completar una actividad de lengua receptiva, o evaluar la producción de lengua una vez que ésta se ha llevado a cabo.

Las **estrategias metacognitivas** son empleadas por los aprendientes para observar y dirigir su aprendizaje. En la literatura de la psicología cognitiva, se les llama estrategias metacognitivas

TESIS CON
FOLIA DE ORIGEN

o habilidades regulatorias (por ejemplo, Brown *et al.*, 1983) y en la literatura metodológica se les conoce como las habilidades del aprendizaje autodirigido (por ejemplo, Holec, 1981).

Wenden (1982, 1986, 1987) examinó la manera como los aprendientes regulan su aprendizaje al planear, monitorear y evaluar sus actividades de aprendizaje. En particular, ella se enfocó en lo que los estudiantes saben sobre varios aspectos de su aprendizaje de lengua y cómo esto influye en su elección de estrategias.

- A) **Planeación.** En la realización de una tarea de aprendizaje, la planeación debe preceder a la tarea. Los alumnos determinan cuáles son sus objetivos y deciden los medios mediante los cuales los llevarán a cabo. Esta fase de la planeación es llamada **pre-planeación**. La planeación puede darse también durante la ejecución de una tarea. Esta es **planeación-en-acción**. Dependiendo de lo bien que los alumnos progresan a lo largo de la tarea, por ejemplo: qué tan efectivas son las estrategias y cuánto han aprendido, los objetivos pueden cambiar, así como también los medios de conseguirlos pueden modificarse. La planeación-en-acción dependerá, en parte, de la información proporcionada por la ejecución de las otras dos estrategias autoregulatorias: el monitoreo y la evaluación.
- B) **Monitoreo.** Cuando los alumnos monitorean sus intentos por aprender, sintonizan o están conscientes de dificultades "en línea" (*on-line*) en el proceso. Al funcionar como observadores participantes de su aprendizaje de lengua, se preguntan a sí mismos: ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿estoy procediendo sin tropiezos a través de esta tarea de

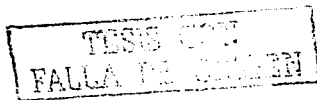


aprendizaje?, ¿o lo estoy haciendo con obstáculos?. Al estar conscientes de un problema, los alumnos evalúan su conocimiento y sus habilidades para buscar la causa: ¿qué saben y con qué grado de certeza?, ¿qué pueden hacer y con qué grado de facilidad?. Los alumnos se referirán a su nivel de desempeño percibido para explicar un obstáculo, para explicar el logro de una tarea o el despliegue de una estrategia exitosa, o, en ocasiones, podrán referirse a factores afectivos o cognitivos (Wenden,1991:27).

Cuando los alumnos monitorean su aprendizaje, la autoevaluación tiene lugar durante el acto del aprendizaje como una parte de la estrategia del monitoreo. La **autovaloración** (*self-assessment*) también puede darse en la etapa de la pre-planeación del aprendizaje en el momento en que los estudiantes necesitan establecer sus objetivos de aprendizaje. En ese instante, ellos se valen del conocimiento obtenido a través del monitoreo para evaluar su conocimiento y sus habilidades.

El monitoreo puede involucrar un enfoque reducido a un solo evento (como entender una palabra o leer un fragmento de un texto), o puede tener una visión amplia de una serie de actividades de aprendizaje (como un curso semestral de escritura o lectura). De esta manera, el alcance de la experiencia que los alumnos monitorean puede fluctuar ampliamente.

- C) **Evaluación.** Cuando los aprendientes evalúan, consideran el resultado de un intento particular por aprender o por usar una estrategia. En cambio, el monitoreo resulta en enunciados de autovaloración sobre el nivel de desempeño de un alumno que son

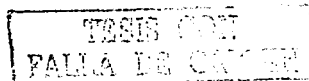


realizados en el curso del aprendizaje o de la comunicación. El punto central está en el resultado y los medios por los cuales se llegó a él (por ejemplo la estrategia). Evaluar involucra tres etapas mentales:

1. Los alumnos examinan el resultado de un intento por aprender (por ejemplo estudiar en la cultura meta, leer una lista de verbos, ver televisión, etc.);
2. Los estudiantes tienen acceso al criterio que utilizarán para juzgar ese intento (por ejemplo la oportunidad para usar la lengua, para aprender la lengua); y
3. Los aprendientes aplican ese criterio.

Estas tres etapas rara vez son referidas por separado. Con frecuencia pueden ser inferidas en la oración de un alumno sobre lo que ha aprendido. Los enunciados de evaluación a menudo apuntan hacia adelantos de aprendizaje como un signo del éxito de una estrategia. Además, los enunciados pueden evaluar la utilidad de una estrategia en particular (Wenden, 1991:28).

De esta manera, las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de procesos puramente cognitivos, y que proporcionan un medio por el cual los alumnos coordinan su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias incluyen la planeación, cuando los estudiantes establecen sus objetivos de aprendizaje y deciden los medios óptimos para llevarlos a cabo; el monitoreo, por medio del cual se hacen conscientes de problemas o éxitos surgidos en el mismo procesamiento; y la valoración, donde el aprendiente pone en consideración el resultado de un intento específico por aprender o por utilizar una estrategia en particular.

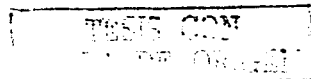


2.6.2 Conocimiento metacognitivo

Las estrategias metacognitivas involucran tanto conocimiento sobre el aprendizaje (*metacognitive knowledge*) como regulación sobre el mismo. En un sentido amplio, el **conocimiento metacognitivo** incluye todos los factores que los alumnos adquieren sobre sus propios procesos cognitivos puesto que éstos son aplicados y utilizados para conseguir conocimiento y adquirir habilidades en una variedad de situaciones (Flavell, 1979:906). En el caso de los aprendientes de lengua, el conocimiento metacognitivo contempla creencias y conceptos que han adquirido sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de lenguas.

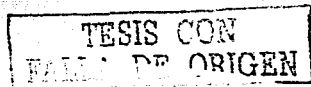
Brown *et al.* (1983) han señalado que este conocimiento metacognitivo muestra algunas características interesantes e importantes para diversas aplicaciones en el aprendizaje. Este tipo de conocimiento es estable, por lo que es recuperable para ser usado con tareas de aprendizaje; puede reflejarse y ser utilizado como un tópico de discusión entre otros temas. Sin embargo, este tipo de conocimiento puede fallar, de tal manera que uno cree que los procesos cognitivos propios pueden ser inexactos, tal como la creencia de que la simple repetición es la clave que subyace a todo aprendizaje. Y, finalmente, este conocimiento aparece en una etapa tardía, dado que la habilidad de los alumnos de detenerse en el aprendizaje, mirar hacia atrás y reflexionar en sus procesos cognitivos puede requerir de experiencias previas de aprendizaje como un punto de referencia.

Flavell (1979:908) describe tres tipos de conocimiento metacognitivo:



- a) **Conocimiento de la persona.** Es el conocimiento general que los estudiantes pueden tener sobre "las leyes del aprendizaje humano". Es decir, ¿cómo tiene lugar el conocimiento?, ¿qué factores facilitan o inhiben el aprendizaje humano? El conocimiento de la persona también incluye lo que los alumnos saben sobre sí mismos como aprendientes. Por ejemplo: ¿se ven a sí mismos como el tipo de persona que puede aprender con facilidad una lengua?, ¿cuál es su motivación personal para aprender una lengua?, ¿cómo prefiere aprender?, etc.
- b) **Conocimiento estratégico.** Es el conocimiento almacenado que los estudiantes tienen sobre las estrategias. Hay dos facetas de éste. La primera de ellas dice que éste es el conocimiento que los alumnos han adquirido sobre cuáles estrategias pueden emplearse efectivamente en el logro de tareas específicas de aprendizaje de lengua. La segunda faceta se refiere a principios generales sobre el aprendizaje de lenguas que pueden guiar la selección de estrategias de un alumno.
- c) **Conocimiento de tareas.** Al trabajar por medio de tareas, los alumnos deben valerse de su almacén de estrategias y, en algunos casos, como cuando se les pide que "adivinen el significado de una palabra" o "que escriban oraciones con palabras nuevas", las tareas son, en efecto, estrategias. Cuando los profesores las introducen son "tareas", pero cuando los estudiantes las determinan para sí mismos son "estrategias".

Por su parte, la regulación del aprendizaje vincula el uso de estrategias metacognitivas. Estas incluyen la **planeación**, o predecir resultados, calendarizar, probar y cometer errores; **monitorear**, o examinar, revisar y recalendarizar las actividades de aprendizaje; y **verificar** resultados, o evaluar los resultados de acciones estratégicas eficaces y efectivas.

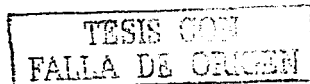


De esta manera, como lo ha señalado Wenden (1999:436) el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas deben ser reconocidos como componentes complementarios de la noción de metacognición; es decir, ambas están separadas y son distintas. El primero se refiere a la información que los alumnos adquieren sobre su aprendizaje, mientras que las segundas, la planeación, el monitoreo y la evaluación, son habilidades generales mediante las cuales los estudiantes manejan, regulan y dirigen su aprendizaje.

2.7 Currículo centrado en el alumno

El **currículo centrado en el alumno** es un esfuerzo de colaboración entre los profesores y los estudiantes, dado que éstos están íntimamente involucrados en el proceso de tomar decisiones en cuanto al contenido del currículo y la manera como se enseña. Este cambio en la orientación tiene importantes implicaciones en todo el proceso curricular, debido a que un currículo negociado no puede ser introducido y manejado de la misma manera que uno que está prescrito por el maestro o las instituciones educativas (Nunan,1988:2).

Una de las mayores suposiciones que subyacen a la filosofía del currículo centrado en el alumno se refiere a las circunstancias que existen en la mayoría de los contextos de aprendizaje, debido a que es imposible enseñar a los estudiantes en clase todo lo que necesitan saber. Consecuentemente, mientras que un conjunto de objetivos se relacionará con la enseñanza de habilidades específicas de la lengua, otros objetivos se relacionarán con el desarrollo de habilidades de aprendizaje, dentro de las cuales están:



- ✓ Proporcionar a los aprendientes estrategias eficientes de aprendizaje.
- ✓ Ayudarles a identificar sus formas de aprendizaje preferidas.
- ✓ Desarrollar habilidades necesarias para negociar el currículo.
- ✓ Alentarlos para que establezcan sus propios objetivos.
- ✓ Alentarlos a adoptar metas realistas y tiempos congruentes.
- ✓ Desarrollar las habilidades de los alumnos en la autovaloración.

2.7.1 Componentes de un modelo curricular centrado en el alumno

La adopción de una orientación centrada en el alumno implica una currícula diferente para estudiantes diversos (Nunan, 1988:3). Los elementos en el modelo curricular que Nunan propone son: procedimientos iniciales de **planeación** (diagnosticar las necesidades externas al aprendiente como edad, ocupación, etc.); la selección y gradación del **contenido**; la **metodología** (que incluye las actividades de aprendizaje y los materiales); el **monitoreo** constante y la **autovaloración** del aprendizaje del alumno; y la **evaluación** del curso.

Tal como lo plantea Nunan, el elemento de la **planeación** inicia con la **recolección de información** acerca de los estudiantes para diagnosticar lo que Richerich (1972) llama sus necesidades objetivas; es decir, necesidades que son externas al aprendiente. Este tipo de información es usualmente superficial, en relación con su edad, su historial educativo, sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas, tiempo de permanencia en la cultura meta, y ocupación tanto previa como actual. También es posible obtener información más subjetiva con

TESIS CON
FOLIA DE ORIGEN

respecto a su preferencia en intensidad y duración de un curso de lengua, sus objetivos de aprendizaje, su estilo de aprendizaje, etc.

La **selección de contenido** es un componente importante en un currículo centrado en el alumno porque guía la selección de materiales y actividades de aprendizaje; así como también, ayuda en el monitoreo del aprendizaje y en la evaluación del curso. Al hacer explícitos los objetivos del contenido de un curso; y, por consiguiente, al entrenar a los estudiantes en establecer sus propios objetivos, se pueden conseguir los siguientes beneficios:

- Los alumnos llegan a tener una idea más realista de lo que pueden lograr en un determinado curso.
- El aprendizaje se puede ver como el incremento gradual de metas.
- Los estudiantes desarrollan una mayor sensibilidad en torno a su papel como aprendientes de lengua.
- La autovaloración resulta más adecuada en este tipo de aprendizaje.
- Las actividades de clase pueden estar relacionadas con las necesidades en la vida real de los aprendientes.
- El desarrollo de las habilidades puede ser un proceso gradual y no uno de todo-o-nada.

La **metodología**, que incluye las actividades de aprendizaje y los materiales, es generalmente el área donde existe el mayor conflicto entre el profesor y el alumno. En un currículo tradicional, este conflicto se resuelve sobre la base de que "el maestro sabe más". En un currículo centrado en el alumno, es crucial que cualquier conflicto sea resuelto. La solución de desavenencias se encuentra en el uso de técnicas y de procedimientos de negociación y consulta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La **evaluación** es el último componente en este modelo curricular. Aquí, la evaluación es paralela a otras actividades curriculares y puede ocurrir en diferentes ocasiones durante las fases de la planeación y la ejecución; así como también, durante la fase específica de la evaluación. En este modelo, la evaluación de un curso está separada de la autovaloración del estudiante (*self-assessment*) sobre su aprendizaje de lengua.

El propósito de la **autovaloración** es determinar si los objetivos de un curso de instrucción se lograron o no. En caso de una falla en el logro de los mismos, el objetivo de la valoración es determinar la(s) razón(es) de ello. En un sistema centrado en el aprendiente, la autovaloración se lleva a cabo por medio de un monitoreo informal que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente por los participantes en el proceso; es decir, los profesores y los alumnos.

La autovaloración debe ser promovida tanto por parte de los maestros como de los estudiantes de igual manera. Al proporcionar a los alumnos habilidades para valorar materiales, actividades de aprendizaje y su propio logro de objetivos, la valoración se construye en el proceso de enseñanza. Al alentar a los maestros a valorar críticamente su propio desempeño, la evaluación se convierte en una parte integral tanto del currículo como del desenvolvimiento del mismo profesor (Nunan, 1988:4-7).

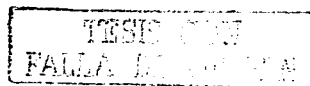
En el capítulo III se verá la manera como estos cuatro componentes del currículo centrado en el alumno se ven reflejados en la descripción del diseño del material que se propone.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Todas las consideraciones teóricas expuestas en las secciones anteriores se tomaron en cuenta para la elaboración del material *¡ Ven, conoce México !*. En primer lugar, se trata de un material de comprensión de lectura en español como segunda lengua donde se visualiza la comprensión como "el proceso de incorporar significado a un texto" y donde la variación en la comprensión textual cobra mayor importancia porque el material está dirigido a estudiantes de diversas culturas que asisten al Centro de Enseñanza para Extranjeros.

En segundo lugar, el modelo de lectura que se emplea en este material es el interactivo que enfatiza un proceso donde se combina la información textual y la información que el lector incorpora al texto. Este aspecto cobra relevancia debido a que el material propuesto está orientado a alumnos de nivel avanzado quienes, en términos generales, tienen mayor experiencia en la comprensión de lectura de textos en español.

En tercer lugar, dentro de la información que este tipo de lector incorpora al texto se encuentran sus ideas, sus creencias, sus actitudes; es decir, el conocimiento previo que posee organizado en estructuras de conocimiento llamadas esquemas; de éstas las que observan mayor importancia son las de contenido cultural específico que, en ocasiones, no son compartidas por el lector que tiene un bagaje cultural diferente al del texto y/o al del autor del mismo, lo que puede traducirse en una incompreensión del texto por parte de aquél. De ahí la importancia de proporcionar información cultural previa a la lectura del texto para facilitarle al estudiante su comprensión lectora.

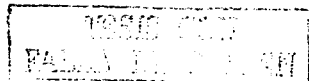


En cuarto lugar, el diseño del material que se propone contempla la interrelación de tres conceptos: la cultura, la lengua y la lectura. Los textos seleccionados que integran el contenido temático de este material giran en torno a diversas facetas de la cultura mexicana. Por tratarse de textos auténticos que provienen de diferentes fuentes publicitarias, cuyo propósito principal es informar y no enseñar la lengua, el español al que se enfrentan los estudiantes con este material es el que utilizan los medios impresos de comunicación en México. Así, es muy posible y deseable que la lectura de textos auténticos sobre la cultura mexicana venga a enriquecer el aprendizaje del español de los alumnos avanzados a los que está dirigido este material.

En quinto lugar, ¡ *Ven, conoce México* ! pretende emplear las bases del aprendizaje autodirigido para que sea el propio alumno quien se responsabilice de la mayoría de las decisiones tomadas en relación con su actividad lectora: el establecimiento de propósitos de lectura, la selección de textos, el monitoreo en la realización de actividades de aprendizaje, entre otras. Para lograrlo, utilizará estrategias metacognitivas mediante las que podrá planear, monitorear y evaluar su desempeño.

En sexto lugar, el material que se propone coloca al aprendiente como figura central en torno a la cual gira todo su diseño y su manejo por considerar que son las necesidades, los intereses, las demandas y los gustos del estudiante los que deben privilegiarse para que sea él quien reciba los beneficios y/o, en su caso, enfrente las dificultades que atañen a la actividad de comprensión de lectura en una segunda lengua.

Pasemos ahora a la descripción del diseño del material ¡ *Ven, conoce México* !

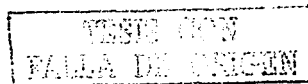


CAPÍTULO III DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DEL MATERIAL

En este capítulo se lleva a cabo la descripción del diseño del material de comprensión de lectura que se propone. El capítulo se compone de cuatro secciones. La primera gira en torno a la **planeación** del aprendizaje de lengua. La segunda sección contempla la selección, la organización y la secuencia del **contenido** del material. La tercera involucra la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de los recursos didácticos como parte de la **metodología** empleada. La última sección se aboca a la **evaluación** del aprendizaje, de los materiales utilizados, de las actividades de aprendizaje y del logro de propósitos que comprende el diseño del material propuesto.

3.1 Planeación

El punto de partida en la planeación de un currículo centrado en el alumno radica, en términos generales, en la colección de información biográfica de diversos tipos que incluye el nivel de desempeño actual en la lengua meta, la edad, los estudios académicos, los cursos de lengua que se han tomado, la nacionalidad, el estado civil, el tiempo de permanencia en la cultura meta, la ocupación actual y/o la que se desea alcanzar. Asimismo, pueden añadirse las metas en el aprendizaje de la lengua que se estudia, las de tipo educacional, o las que se tengan contempladas en la vida en general. Otro tipo de información que puede obtenerse a través de los mismos estudiantes es la relativa a la duración e intensidad del curso que prefieren, la clase de instrucción que desean (en un salón de clases o en un sistema abierto), la metodología que les agrada (que incluye los tipos de materiales y las actividades en clase), los estilos de aprendizaje y el propósito general por el cual toman clases de lengua.



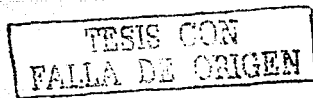
El primer paso en la aplicación de un análisis de necesidades estriba en decidir qué tipo de información se necesita obtener, cuándo se desea hacerlo, quién lo llevará a cabo, qué medios se emplearán para ello y para qué propósito(s). La información biográfica puede conseguirse antes del inicio de clases por medio del profesor o un consejero educativo en una entrevista cuyo resultado servirá para agrupar a los estudiantes. La información relativa a la metodología, las preferencias en los estilos de aprendizaje y el empleo de materiales pueden adquirirse una vez que la clase ha comenzado.

3.1.1 Análisis de necesidades

Durante los años 70, el procedimiento del análisis de necesidades apareció en la planeación de la lengua y su uso en la enseñanza de lenguas se difundió con el apoyo del Consejo de Europa. Richerich y Chancerel (1977) fueron sus principales proponentes. El análisis de necesidades es utilizado como el proceso inicial para la especificación de los objetivos conductistas (*behavioral*). De éstos se derivan otros aspectos más detallados, tales como: funciones, nociones, tópicos, léxico y estructuras.

Richards (1984:5) sugiere que el análisis de necesidades sirve a tres propósitos primordiales: proporcionar un medio para obtener un input más extenso para el contenido, el diseño y la ejecución de un programa de lengua; puede usarse en el desarrollo de metas, objetivos y contenido; además, puede proporcionar información para revisar y evaluar un programa existente.

Brindley (1984:31) señala una distinción entre necesidades objetivas y subjetivas:

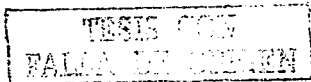


Las necesidades objetivas son aquellas que pueden ser diagnosticadas por los profesores sobre la base del análisis de información personal de los estudiantes junto con aquella acerca de su desempeño en la lengua y en los patrones de uso de la misma; mientras que las necesidades subjetivas (que con frecuencia son "deseos o expectativas") no pueden ser diagnosticadas con facilidad o, en muchos casos, no pueden ser expresadas por los propios alumnos.

Por su parte, Nunan (1988:44) también hace una diferenciación entre un análisis de necesidades objetivas y subjetivas. Las primeras, resultan en especificaciones de contenido derivadas de un análisis de las situaciones comunicativas meta, en las cuales se encuentran los alumnos. Las segundas, en oposición, se derivan de los mismos aprendientes.

Existe una tendencia a equiparar las necesidades objetivas con la especificación del contenido y las necesidades subjetivas con la especificación de la metodología. Sin embargo, como lo señala Nunan (1988:44), es posible tener una dimensión de contenido/necesidades subjetivas (donde los alumnos deciden qué desean aprender) y una dimensión de metodología/necesidades objetivas (donde los profesores deciden la mejor manera en que el contenido es aprendido).

En resumen, el análisis de necesidades es un conjunto de procedimientos para especificar los parámetros de un curso. Tales parámetros incluyen los criterios y la justificación para agrupar a los estudiantes, la selección y la secuencia del contenido del curso, la metodología, y la duración e intensidad del curso. En un sistema centrado en el alumno, los elaboradores del curso se embarcarán en una extensa consulta con los mismos aprendientes para derivar tales parámetros. Para el material de comprensión de lectura propuesto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que consiste de dos partes: la primera de ellas, cubre los datos biográficos del alumno y, la segunda, cubre las macrohabilidades de lectura y escritura, que son



primordiales para la elaboración del diseño propuesto (ver anexo 1). En el inciso 2.1 y sus derivados ya se discutió todo lo relacionado con el mismo.

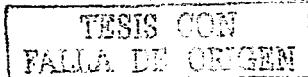
3.1.2 Metas generales del currículo

Con frecuencia los planes, las propuestas o los proyectos curriculares establecen en una serie de grandes principios o bases fundamentales lo que podemos denominar "metas generales" del currículo. Para Hilda Taba (1962) las **metas** son enunciados amplios de propósitos e intenciones y su principal función consiste en proporcionar una orientación respecto a lo que debe destacarse más en los programas educativos.

La especificación de las metas generales, en algunos casos, alude sólo a principios de carácter lingüístico y pedagógico o bien a la manera de concebir el aprendizaje de la lengua; en otros casos, se incluyen consideraciones relacionadas con los fines de la institución que promueve el currículo.

El material *¡Ven, conoce México!* tiene como metas generales las siguientes:

1. Promover el acercamiento de los aprendientes hacia la cultura mexicana, mediante la lectura de una gama de textos publicados en México.
2. Favorecer en los estudiantes un mayor control del propio proceso en la actividad lectora y la capacidad de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el curso.
3. Facilitar el aprendizaje de vocabulario con contenido cultural proveniente de diversas áreas: gastronomía, economía, política, ecología, entre otras.



4. Fomentar en los alumnos el uso de estrategias metacognitivas como son: la planeación, el monitoreo y la evaluación de su propio aprendizaje como lector en una L2.

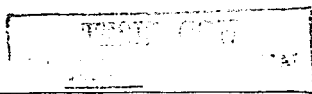
La primera de estas metas tiene que ver con el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia la cultura meta, por parte de los alumnos extranjeros. La segunda meta general pretende fomentar el desarrollo de la autonomía mediante el empleo del aprendizaje autodirigido. Las dos últimas metas, por su parte, aluden a aspectos lingüísticos en relación con el vocabulario, el contenido en los textos de lectura y en el fomento del uso de estrategias metacognitivas que dan sustento al aprendizaje autodirigido.

A la hora de establecer propósitos curriculares más concretos, con frecuencia denominados objetivos específicos, habrá que tener en cuenta no sólo el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos, sino también los valores y las actitudes que el currículo pretende fomentar (García,1995:121).

3.1.3 Propósitos específicos

Existen variadas formas en que pueden establecerse los propósitos de un curso. Una de ellas es en términos de lo que el profesor planea hacer en clase; otra es en términos de los fines generales y de la filosofía de la institución educativa; la siguiente es en términos del contenido del curso; y, finalmente, en términos de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer al final del curso.

En este sentido, el material propuesto tiene como propósitos específicos los siguientes:



En relación con la primera de las metas.

- Aprecio y valoración de la diversidad cultural y lingüística de la cultura mexicana.

En relación con la segunda de las metas.

- Determinar el desenvolvimiento que tiene el alumno en la actividad de lectura.
- Diagnosticar las dificultades que enfrenta al leer.
- Establecer sus propios propósitos de lectura.
- Seleccionar diferentes textos para ser leídos.
- Monitorear su desempeño en diversas actividades de aprendizaje.
- Autoevaluar su progreso en la comprensión de lectura.

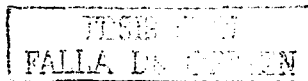
En relación con la tercera de las metas.

- Reconocimiento de vocabulario de índole general.
- Acercamiento hacia léxico más específico de acuerdo con el área de lectura.

En relación con la cuarta de las metas.

- Desarrollo de la capacidad de planificar de forma autónoma su trabajo como lector en una L2.
- Desarrollo de la capacidad de monitorear constantemente su desenvolvimiento en la actividad de lectura.
- Desarrollo de la capacidad de autoevaluar su propio aprendizaje.

Con base en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) 1994:26-28 **apud** García,1995:131



3.1.4 De las metas generales a los propósitos de curso

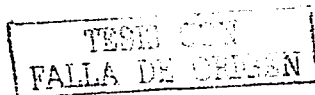
En un currículo centrado en el alumno, el especificar los propósitos de curso, si los estudiantes los establecen, puede constituir una parte importante en el proceso de sensibilizarlos hacia lo que significa ser un aprendiente de lengua. Como ya se mencionó con anterioridad, al hacer explícitos los propósitos de un curso, se pueden lograr los siguientes beneficios:

- Los estudiantes llegan a tener una idea más realista de lo que se puede lograr en un curso determinado.
- El aprendizaje se ve como el incremento gradual de metas.
- Los alumnos desarrollan una mayor sensibilidad hacia su papel como aprendientes de lengua.
- El uso de la autoevaluación resulta más adecuado en este tipo de aprendizaje.
- Las actividades de clase pueden estar relacionadas con las necesidades en la vida real de los estudiantes.
- El desarrollo de las habilidades puede ser un proceso gradual y no uno de todo- o- nada.

(Nunan,1988:61)

Para el material *iVen, conoce México!* se elaboraron tres cuestionarios (ver anexos 2, 3 y 4) donde los estudiantes, por sí mismos, diagnostican su habilidad en la comprensión de lectura; detectan las dificultades que enfrentan al leer; y establecen los propósitos de lectura que desean asumir para subsanarlas

; y, así, lograr un mejor desenvolvimiento como lectores en una segunda lengua.



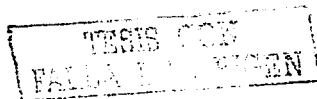
3.2 Contenido

Existen variadas formas de derivar el contenido de un curso, Rowntree (1981:35) sugiere dos de ellas: **informal o intuitiva** y **sistemática o analítica**. La primera, la intuitiva, nos proporciona una mayor ayuda al inicio de la planeación del posible contenido de un curso. La segunda, por su parte, resulta más útil una vez que se han generado algunas ideas que se desea unir y ampliar. En realidad, en todas las etapas de la planeación del contenido de un curso se piensa de manera intuitiva y sistemática al mismo tiempo; sin embargo, en ocasiones alguna de ellas predomina.

De acuerdo con Nunan (1988:58) para muchos profesores un medio útil de generar un contenido relevante e integrado es emplear, como punto de partida, la información derivada de los estudiantes en la fase inicial de planeación; es decir, del análisis de necesidades.

El término **contenidos**, para García (1995:142) puede asociarse tanto a la idea de la selección de los elementos que constituyen lo que va a ser enseñado como a la idea de la distribución de estos elementos a lo largo de una secuencia temporal que se corresponde con un determinado ciclo de enseñanza. De esta manera, se puede hablar de selección de contenidos y de organización o distribución de contenidos.

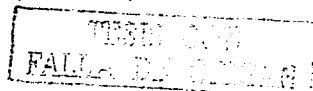
En este sentido, el contenido del material propuesto, por una parte, tuvo una base intuitiva en cuanto a que:



- Se llevó a cabo una revisión de lo que se sabía, a nivel personal, sobre el tema propuesto; en este caso, de lo que yo personalmente conocía sobre México.
- Se consultó a profesores que estaban familiarizados con el tipo de contenido que se tenía en mente.
- Se revisó otro material de lengua con un contenido similar.
- Se seleccionaron diversas fuentes de materiales sobre el tema de la cultura mexicana.
- Se pensó en diferentes actividades que los alumnos realizarían como parte del uso del material.
- Se consultaron fuentes bibliográficas que trataban el tipo de contenido que se propone.
- Se consideró la manera más adecuada para evaluar el desempeño del aprendiente al emplear este material.

Por otra parte, con el afán de generar un contenido relevante se empleó la información proporcionada por los estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario de análisis de necesidades (ver incisos 1.3.1 y derivados) sobre el tipo de textos y temas que les interesaría leer en torno a la cultura mexicana.

La selección del contenido del material *iVen, conoce México!* es temática. Los bloques temáticos cubren una extensa gama de tópicos. El primer bloque está conformado por el área de **ECOLOGÍA y FLORA Y FAUNA**; el segundo por **PROBLEMAS SOCIALES, ECONOMÍA y POLÍTICA**; el tercero por **FOLCLOR y TRADICIONES**; el cuarto por **GASTRONOMÍA y SALUD**; el quinto por **RECORRIDOS y ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE**; el sexto por **CALENDARIO CÍVICO y RECINTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES**; el séptimo por **ARTE y LITERATURA**; y el octavo por **CIENCIA Y TECNOLOGÍA**. (Ver anexo 5).



La organización del contenido tiene un formato modular que ofrece la mejor opción para el sílabo de un programa cuyo objetivo principal sea " el lograr la máxima flexibilidad en el uso de los textos" (Dubin y Olshtain,1986:53). El material contiene 16 módulos organizados alfabéticamente, donde cada uno de ellos se divide en subtemas.

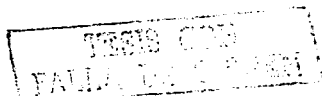
El contenido temático del material está clasificado siguiendo el esquema CRAPEL mencionado en Dickinson (1987:112) que está basado en un sistema de una palabra clave. Cada entrada principal contiene una etiqueta temática y el tema puede subdividirse en subtemas subsecuentes; por ejemplo:

- LITERATURA**
- A. BIOGRAFÍAS**
- B. CUENTOS CORTOS**
- C. LEYENDAS**
- D. MITOS**
- E. RESEÑAS DE LIBROS**

La lista de palabras clave aparece en un catálogo que contiene tarjetas con información pertinente referida a los subtemas, por ejemplo:

LITERATURA _____ palabra clave / etiqueta

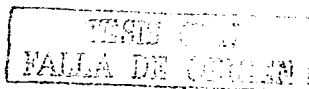
A. BIOGRAFÍAS _____ subtema



- Diego Rivera _____
- Frida Kahlo _____
- María Izquierdo _____ tarjeta
- María Félix _____

De esta manera, los estudiantes podrán localizar el material de lectura de forma ágil; lo que reiterará en una mejor selección del mismo. Además, ellos podrán conectar varias fuentes de información provenientes de diferentes subtemas en torno a un tópico en particular, por ejemplo: si un estudiante está interesado en el Muralismo mexicano, en especial en el de Diego Rivera, podrá leer sobre ese tópico en el subtema **TIPOS DE ARTE** dentro del módulo **ARTE**; luego puede leer la biografía del muralista en el subtema **BIOGRAFÍAS** del módulo **LITERATURA**; después puede pasar al subtema **CUENTOS CORTOS**, dentro del mismo módulo, y leer el cuento "Fridita" de Guadalupe Loeza; a continuación puede ir al subtema **MUSEOS** del módulo **RECINTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES** y leer sobre el museo de Diego Rivera. Así, el aprendiente verá enriquecida su pesquisa en torno a un tópico específico que despertará un mayor interés y disfrute por la lectura.

El contenido de este material no sigue una gradación en particular. Esto se debe a dos factores importantes. En primer lugar, el material está diseñado para alumnos de nivel intermedio-avanzado cuyo manejo del español oscila entre bueno y muy bueno; por lo que están aptos para lidiar, en términos generales, con textos extraídos de diversas fuentes publicitarias en México. En segundo lugar, debido a que los textos utilizados son auténticos; es decir, no persiguen fines pedagógicos sino de publicidad, es muy difícil adoptar una gradación.



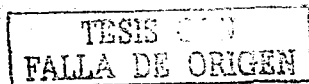
De esta manera, el contenido del material propuesto ofrece importantes ventajas por la versatilidad de temas agrupados que, en términos generales, pueden satisfacer muchos intereses de lectura; y por la organización de los bloques temáticos que permite una localización ágil de los textos; así como también una interconexión de los mismos alrededor de un tópico en particular, lo que redituará en un mayor interés hacia la lectura de temas culturales mexicanos.

3.3 Metodología

Richards y Rodgers (1986:23-33) definen **metodología** en términos de enfoque (que proporciona teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje); de diseño (especificando objetivos, actividades de aprendizaje-enseñanza, papeles que tienen el profesor y el alumno, y el papel de los materiales de enseñanza); y de procedimiento (en relación con las técnicas empleadas en clase). Esta definición será tomada en consideración para el diseño del material que se propone como a continuación se señalará.

3.3.1 Enfoque: lectura en bulto

El enfoque que adopta este material propuesto es el de **lectura en bulto** que es comentada por J. Bamford y R. R. Day en su artículo "Teaching reading" (1998, 18.124-141). El objetivo del enfoque de lectura en bulto es que los alumnos se conviertan en lectores capaces y atentos en una L2 y/o en una LE. Los estudiantes leen, individualmente, libros y otros materiales a su



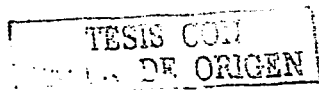
propia velocidad y con sus propios propósitos que usualmente están relacionados con el deleite, la información, y el entendimiento general.

Los materiales de lectura, la mayoría de los cuales van acordes con la capacidad lingüística de los alumnos, son auto-seleccionados por éstos de una biblioteca que contiene una variedad de tipos de textos y tópicos. Los textos muestran un discurso natural; es decir, están escritos para transmitir un mensaje, no para ejemplificar la lengua. Las actividades post-lectura están orientadas a la contestación de algunas preguntas, a preparar un reporte oral o por escrito, o a llevar un diario de lectura. El maestro alienta a los alumnos a leer y los asesora individualmente de manera que logren una mejor comprensión de los textos.

3.3.2 Propósito del enfoque de lectura en bulto

Para Hafiz y Tudor (1989:5) el propósito de la lectura en bulto es "inundar a los estudiantes de grandes cantidades de input en L2 con muy pocas o posiblemente sin ninguna tarea específica por realizar sobre el material de lectura". Nuttall (1996:122), por su parte, la describe como "el mundo privado de lectura sobre tus propios intereses". Para esta autora, la lectura en bulto es el medio más fácil y efectivo de mejorar la actividad lectora y es más sencilla su enseñanza en un ambiente donde la gente la disfruta al mismo tiempo que la valora por razones pragmáticas.

Davis (1995:329) define un programa de lectura en bulto como "una biblioteca complementaria, unida a un curso de lengua, en donde los alumnos tienen el tiempo, la motivación y los materiales de lectura, en su propio nivel, y donde leen todos los libros que pueden, sin tener la presión de exámenes o calificaciones.



Williams (1984:200) ve a la lectura en bulto como "la lectura relativamente rápida de textos largos" y enfatiza el hecho de que debe estar al nivel de lectura del estudiante o incluso inferior.

3.3.3 Beneficios del enfoque de lectura en bulto

Los beneficios de la lectura en bulto son considerables de acuerdo con los diferentes estudios que se han llevado a cabo en años recientes. Day y Bamford (1998) mencionan que algunos estudios en lectura en bulto en L2 muestran que los alumnos se ven favorecidos en su habilidad de lectura, en su competencia lingüística, en la adquisición de vocabulario; y en las áreas de producción escrita y deletreo.

Rodrigo (1995:13) descubrió que, para los aprendientes de español como LE, la lectura en bulto, además de enseñar a leer, tuvo los beneficios de la motivación y el entretenimiento.

De igual manera, los estudios que a continuación se mencionan sugieren que este tipo de lectura debe constituir un componente importante en la enseñanza de vocabulario de tal forma que los alumnos adquieren no sólo el significado de las palabras, sino también la comprensión de las propiedades de las palabras en uso.

Bamford y Day (1998:132) destacan que las conexiones que existen entre la lectura en bulto y el desempeño en el aprendizaje de una lengua deben reflejar la realidad de que en la medida en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

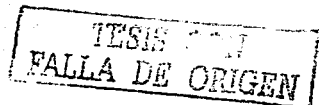
que el alumno aprende más en la LE, hay más disponibilidad para leer en ésta, la lectura se vuelve más fácil, y, por consecuencia, el estudiante lee más.

Pickard (1996:158), en su estudio, encontró que tanto la comprensión de lectura como la auditiva son las actividades más empleadas para mantener o mejorar la habilidad de lengua debido a que son interesantes, disfrutables, motivantes y permiten la autonomía del estudiante.

De acuerdo con Sheerin (1989:65), la lectura en bulto de textos largos incrementará el vocabulario de los estudiantes y mejorará su sensibilidad general por la lengua. En un nivel intermedio y avanzado no hay razón para que los textos utilizados no deban ser auténticos tomados de folletos, periódicos, revistas, etc. Estos textos deben ser clasificados en términos de "tópicos" y "tipo de texto"; así como también las categorías usuales de "nivel" "edad", etc. Para que los aprendientes puedan seleccionar textos por tópico o por tipo de texto, se requiere de un índice respectivo.

La lectura en bulto debe ser considerada como un fin en sí misma, en lugar de un prerrequisito para la entrega de un producto final, a menos que los alumnos deseen producir algo. En este sentido, la lectura en bulto puede ser vista como un aprendizaje autodirigido en un sentido más amplio y más independiente que otro tipo de actividades "controladas" de autoacceso. (Sheerin,1989:65).

Hafiz y Tudor (1989:10-11) señalan algunas observaciones que son el resultado de diversos estudios llevados a cabo sobre el empleo de programas de lectura en bulto. Para ellos, un factor

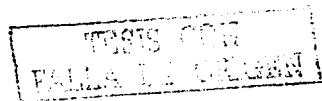


importante es crear un ambiente relajado en el cual los estudiantes puedan desarrollar y mantener una actitud de interés y deleite hacia la lectura de los textos proporcionados.

Otro factor crucial es proporcionar a los aprendientes una gran selección de materiales que reflejen, en la medida de lo posible, sus intereses que fueron detectados en un cuestionario para tal fin. De esta manera, los profesores tendrán la oportunidad de renovar y/o incrementar los textos con base en los gustos de sus alumnos y no en sus gustos personales que pueden no corresponder a los de aquéllos.

Un tercer factor corresponde a la apariencia de los textos seleccionados, donde la calidad de las ilustraciones, los colores empleados, la portada atractiva de libros, el tipo de letra impresa contribuye a atraer y mantener la atención de los lectores. Asimismo, el contenido de los textos, el cuarto factor, es un punto vital para ser considerado en cuanto a su calidad temática, y la longitud de los materiales, donde se privilegia que sean relativamente cortos, para facilitar y amenizar la lectura y que corresponda al nivel de desempeño en L2 del alumno, a su edad y perseverancia en la lectura.

Un último factor atañe a la selección de materiales auténticos que, además de ser atractivos visualmente, contienen vocabulario de uso diario y expresiones idiomáticas que los estudiantes pueden reconocer, aprender e incorporar a su repertorio productivo. Así pues, la consideración esencial es proporcionar una selección de materiales capaces de generar y mantener el interés espontáneo de los alumnos. Esta es, para Hafiz y Tudor, la clave para el éxito en el programa de lectura en bulto.



La aplicación de la lectura en bulto en *¡Ven, conoce México!* estriba en la lectura, individualizada, de textos en español sobre la cultura mexicana. Los alumnos llevarán a cabo esta actividad en un salón de clases donde se fomentará un ambiente relajado para tener el tiempo y la motivación para realizarla. La lectura de los materiales seguirá la velocidad establecida por cada estudiante; cumplirá con los propósitos preasignados por aquéllos que frecuentemente se relacionan con el gusto, la información y la comprensión general; sin tener la presión de exámenes periódicos. Los textos serán auto-seleccionados y provendrán de fuentes auténticas de publicación en México que facilitarán el interés hacia los mismos en cuanto a su contenido y a su complejidad lingüística pero que estarán, en términos generales, acordes con el nivel intermedio-avanzado de desempeño lingüístico de los estudiantes. El profesor, por su parte, acompañará al alumno en su actividad lectora como motivador y asesor en los diferentes momentos por los que atravesará el lector al realizar las actividades de aprendizaje que se comentarán en el siguiente apartado.

3.4 Diseño

Dentro del aspecto de diseño las actividades de aprendizaje que maneja este material están inmersas en el aprendizaje basado en **tareas** que es un intento por dilucidar uno de los dilemas en la enseñanza de lenguas; "cómo, por una parte, confrontar la necesidad de emplear procesos naturales de aprendizaje, mientras, por la otra, permitir que los procesos pedagógicos sean manejados de una manera sistemática" (Skehan, 1996, 17, 1).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.4.1 Actividades de aprendizaje basadas en tareas

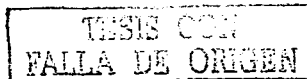
Para García (1995:60) una **tarea** está conformada por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo, por ejemplo: leer un texto y contestar a una serie de preguntas.

Por su parte, Skehan caracteriza a una **tarea** como una actividad en la cual: el significado es primordial; hay cierta relación con el mundo real; la terminación de una tarea tiene prioridad; y la evaluación de la actuación de una tarea se da en términos del producto de la tarea misma.

Un aprendizaje basado en tareas enseñará a los estudiantes simplemente cómo hacerlas mejor, qué procedimiento seguir para encontrar soluciones estratégicas a los problemas, y a emplear comunicación lexicalizada.

En cuanto a la secuencia de las tareas, Skehan menciona que deben tomarse en cuenta algunos criterios para llevarlas a cabo los cuales están esquematizados de la siguiente manera:

- Complejidad de código. Se refiere a áreas de dificultad sintáctica y léxica.
- Complejidad cognitiva. Se refiere al contenido de lo que se dice. Se divide en:
 1. Proceso cognitivo: Se refiere a la cantidad de conexiones que se requieren mientras se realiza una tarea y da información sobre la extensión de lo que el estudiante tiene que pensar activamente a través del contenido de la tarea.
 2. Familiaridad cognitiva: Se refiere al conocimiento previo que tenga el alumno sobre el tipo de tarea y las posibles soluciones de la misma.

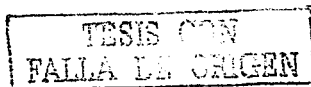


- Presión comunicativa: Se refiere a factores como:
 1. Presión de tiempo: tiempo asignado a la tarea. Algunas tareas tienen un tiempo límite, mientras otras pueden realizarse a la velocidad que elige el lector.
 2. Modalidad: contraste entre hablar/escribir y leer/escuchar. Se asume que hablar tiene mayor presión que escribir, y escuchar mayor que leer.
 3. Escala: factores como el número de participantes en la tarea, el número de relaciones involucradas, etc.
 4. Riesgos (*stakes*): depende de cuán importante es hacer la tarea y, posiblemente, hacerla de manera correcta.
 5. Control: se refiere a la extensión en la cual los participantes en una tarea pueden ejercer una influencia en la tarea misma y en la manera cómo se hace.

Con respecto a las actividades de aprendizaje del material propuesto se procurará que estén secuenciadas con base en los criterios que Skehan estipula para lograr un balance equilibrado ante las tareas asignadas y evitar, así, que el alumno se enfrente a actividades muy complejas que le produzcan frustración por no poder hacerlas o muy fáciles que provoquen su aburrimiento.

En cuanto a la implementación de las tareas, Skehan distingue tres etapas:

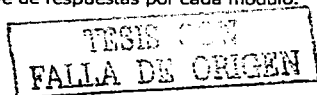
1. **Actividades previas a la tarea**, cuyo objetivo es enseñar, movilizar o destacar lenguaje que es relevante para el desarrollo de la tarea, así como también, inducir la activación del conocimiento esquemático que posee el lector y que será importante para la tarea.



2. **Actividades durante la tarea**, que consisten en la elección de la tarea misma, con la meta de abocarse a tareas que tengan la dificultad adecuada, que no sean tan difíciles de realizar y que no requieran de un proceso mental excesivo simplemente para comunicar cualquier tipo de significado. Ni tampoco tareas que sean tan fáciles que los alumnos se aburran, que no se involucren en la realización de la tarea, lo que provoca muy poca ganancia en la automatización.
3. **Actividades posteriores a la tarea**. Éstas pueden cambiar la manera en que los aprendientes dirigen su atención durante la tarea, al recordarles que tanto la fluidez, como la reestructuración y la precisión son objetivos importantes durante la realización de la tarea.

En el presente material de lectura las tres etapas mencionadas se aplicarán de la siguiente manera:

- **Las actividades previas a la lectura** buscarán contextualizar el tema del texto seleccionado, activar el conocimiento esquemático que el alumno posea sobre el tópico y ofrecerle un propósito de lectura. Ejemplos de estas actividades son: preguntas cerradas, generales y abiertas; y la lectura de la sección denominada **Nota cultural** que contiene información y vocabulario pertinente al tema.
- **Las actividades durante la lectura** se orientarán a facilitar la comprensión de lectura del texto seleccionado por parte del alumno. Ejemplos de éstas son: preguntas de respuesta corta; ejercicios de falso/verdadero; opción múltiple; secuencia narrativa; orden cronológico; transferencia de información a columnas, a esquemas o a cuadros, entre otras. Para cotejar las respuestas de estos ejercicios el material contará con una clave de respuestas por cada módulo.

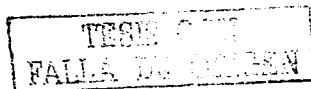


- **En las actividades posteriores** a la lectura, el alumno escribirá cada semana y por cada texto leído una de las siguientes opciones: una anécdota, una opinión, un resumen, un ensayo o una crítica sobre el contenido del mismo. Esta composición será entregada al instructor para que la lea y dé una evaluación holística, puesto que el objetivo primordial de este material no es la producción escrita, sino la comprensión de lectura. (Ver anexos 6a y 6b).

3.4.2 Papeles desempeñados por el alumno y el profesor

La conceptualización del término aprendizaje autodirigido establecida por Knowles, que ya fue comentada en el inciso 2.5, nos permite vislumbrar a los estudiantes asumiendo un papel mucho más activo con respecto al que tienen en una enseñanza tradicional. De esta manera, la principal implicación para el alumno es que asume responsabilidad y que posee o es capaz de desarrollar cierto grado de autonomía, haciéndose cargo, así, del proceso de aprendizaje donde verá al profesor como a un ayudante o a un consultor (Holec,1980).

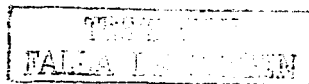
Para Moore (1980:23) el estudiante autónomo es aquél que puede identificar sus necesidades de aprendizaje cuando tiene un problema que requiere solución, cuando necesita adquirir una habilidad, o necesita obtener información. Este alumno es capaz de articular sus necesidades en forma de un propósito general, y diferenciarlo en varios objetivos específicos; asimismo, puede explicar, *grosso modo*, sus criterios para llevarlos a cabo con éxito. En la etapa del establecimiento de sus necesidades, el aprendiente consigue la información que desea, reúne ideas, practica habilidades, resuelve problemas, y logra sus propósitos. En la fase de la



evaluación, juzga la adecuación de las habilidades que adquirió recientemente, la adecuación de sus soluciones, y la calidad de sus nuevas ideas y conocimiento.

El profesor, por su parte, también asume un papel muy importante dentro del aprendizaje autodirigido; en especial al inicio de éste porque hay alumnos que no poseen la confianza necesaria o el conocimiento requerido para tomar control del proceso de aprendizaje por sí mismos. Así, para Blue (1981:63) el papel del profesor estriba en dar apoyo y servir de referencia. En muchos casos, su primera tarea radica en convencer a los estudiantes de que no se trata de enseñanza personalizada y que él no va a resolver todos los problemas de lengua que enfrenten. Lo que el profesor hará es tratar de ayudarlos a definir sus propósitos, a diagnosticar sus problemas (con la ayuda de un cuestionario de diagnóstico) y a que escriban sus propias observaciones. Naturalmente, existirán algunos alumnos que requerirán de mayor ayuda que otros, y algunos de ellos insistirán en que el profesor tenga un papel más activo en este proceso.

Riley (1976) distingue dos tipos de preparación que son importantes que el profesor observe. La primera es la **psicológica**, que incluye la persuasión (explicando las ventajas del aprendizaje autodirigido) y el apoyo (proporcionando ánimo cuando sea necesario). La segunda es la **metodológica**, que incluye el mostrar a los alumnos el tipo de ejercicios que pueden hacer; explicar qué materiales de lengua están disponibles y son de utilidad para ellos; discutir diversas maneras de emplear materiales auténticos, etc. De la misma manera, el profesor tiene un papel vital al ayudar al estudiante a evaluar su trabajo y, posiblemente, también sus técnicas de aprendizaje.

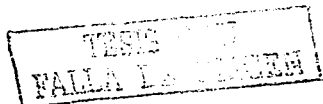


Mezirow(1981) ve al profesor como "un facilitador" que ayuda a los alumnos a participar en diferentes actividades, incluyendo el monitoreo de necesidades personales, la subsiguiente planeación de actividades de aprendizaje, el uso o la realización de los recursos necesarios de lengua, y el monitoreo del progreso personal en el logro de propósitos de lengua. Por su parte, Schuttenberg y Tracy (1987) consideran que el facilitador debe asumir un papel que incluye el de líder, colaborador o colega, al promover variados tipos de comportamiento autodirigido. Es decir, el facilitador no es únicamente un profesor de clase, sino también un "consejero, un consultor, un tutor y un localizador de recursos".

Con el objeto de que los papeles del estudiante y del facilitador se cumplan con éxito, así como también las actividades que ambos desempeñan, es necesario que se desarrolle un compañerismo entre ambos. Es importante considerar aspectos como la calidad de la experiencia, el deseo personal de continuar con las actividades de aprendizaje y contar con el apoyo necesario para llevarlas a cabo.

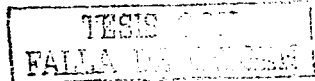
En la experiencia de Brockett y Hienstra, el compañerismo entre facilitador y alumno funciona mejor dentro de una enseñanza individualizada y en un proceso de aprendizaje; ya que involucra asesoría; ayuda para que los estudiantes terminen con la relación de dependencia hacia el maestro y desarrollen mayor independencia como aprendientes de una lengua.

El material *¡Ven, conoce México!* requiere de un profesor que esté interesado en proporcionar al usuario del mismo un acercamiento a la cultura mexicana; que esté familiarizado con el aprendizaje autodirigido y, como consecuencia, esté dispuesto a asumir el papel de facilitador de aprendizaje; asimismo, que desee adaptarse a la flexibilidad en el uso de este material dada



la intercambiabilidad de los bloques temáticos que lo conforman; que dé apoyo y sirva de referencia en todas y cada una de las fases por las que los alumnos transitarán en la actividad de comprensión de lectura; que ayude al aprendiente a desarrollar estrategias de aprendizaje; que les brinde ayuda para autodiagnosticar su habilidad en la comprensión de lectura (ver anexo 2); para diagnosticar sus propias dificultades para leer (ver anexo 3); para establecer sus propios propósitos de lectura con base en los resultados del diagnóstico (ver anexo 4); que muestre al lector la variedad de actividades de aprendizaje que puede emplear para resolver problemas en la lectura (ver anexo 6); que lo estimule a autoevaluar los materiales con que cuenta (ver anexo 7) así como también las actividades de aprendizaje que lleva a cabo (ver anexo 8); que lo enseñe a monitorear periódicamente su propio progreso en esa actividad (ver anexo 9); y, finalmente, que lo anime a evaluar su trabajo semanal para verificar el avance que ha logrado y pueda planear el subsecuente trabajo con la ayuda del seguimiento de un diario semanal (ver anexo 10).

El usuario de este material, por su parte, también debe reunir varias características específicas, entre ellas: que le guste leer en español como L2; que desee tener acceso a diferentes tipos de textos; que muestre interés por conocer diversos aspectos de la cultura mexicana; que le agrade, o por lo menos desee intentar, trabajar de forma autodirigida en clase; que prefiera tener un mayor y mejor control de sus lecturas; que detecte dificultades en la actividad lectora y defina sus propios propósitos para solucionarlas; que monitoree de manera constante su progreso en la comprensión de lectura; que se incline por una autoevaluación periódica de su aprovechamiento y avance en esa actividad; que posea un sólido conocimiento gramatical del español; que observe un buen manejo de estrategias de comprensión de lectura en español como L2; que su nivel de aprendizaje corresponda al de intermedio-avanzado; y, lo más



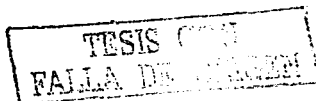
importante, que no olvide que el profesor, en su calidad de facilitador, siempre lo acompañará y lo dirigirá en el proceso de aprendizaje para hacer de él un lector cada vez más exitoso e independiente en español como segunda lengua. Es evidente que para que todo esto suceda, es necesario que el profesor lo promueva dentro de la clase y esté presente en el material empleado.

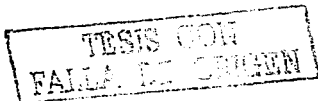
3.4.3 Materiales de enseñanza

Los recursos didácticos son un elemento prominente dentro del diseño de un currículo porque representan la manifestación tangible de éste en acción. Los materiales proporcionan modelos concretos de práctica docente deseable, actúan como modelos curriculares, y satisfacen el desarrollo del papel del profesor (Nunan,1988:98).

Dickinson (1987:68) menciona que hay tres fuentes de recursos didácticos en una auto-dirección: textos auténticos usados directamente por el aprendiente; cursos comerciales empleados tal como vienen o después de algunas adaptaciones; y materiales especialmente escritos por el equipo docente de la institución educativa.

Debido a que existe un énfasis en ayudar a los alumnos a realizar en clase lo que necesitarán hacer fuera de allí, los materiales deben reflejar el mundo exterior. Es decir, deben tener un grado de autenticidad. Ésta debe estar relacionada tanto con el texto como con las actividades y las tareas del estudiante. Además, los materiales deberían alentar el aprendizaje independiente al despertar la conciencia de los lectores acerca del proceso de aprendizaje.





El concepto de **autenticidad** está abierto a varias interpretaciones. Así, para Nunan (1988:99100)

Los materiales auténticos se definen usualmente como aquellos que han sido producidos para propósitos diferentes a los de enseñar lenguas. Pueden ser elegidos de diversas fuentes: fragmentos de video, grabaciones de interacciones auténticas, extractos de la televisión, el radio y los periódicos, carteles, mapas, fotografías, dibujos, horarios de transporte.

Para Wong *et al.* (1995,49:318) el término de materiales auténticos se refiere a los que son empleados en comunicación genuina en el mundo real; por ejemplo: materiales escritos y audiovisuales de los medios de comunicación, materiales utilizados en profesiones, e incluso libros de texto de diferentes materias. Asimismo, los materiales auténticos se caracterizan por lo genuino del tiempo, la locación y la gente. Con materiales concernientes a eventos actuales, al mundo real y a sucesos en lugares familiares, los estudiantes encuentran más sencillo relacionar los eventos con su propia experiencia o conocimiento, y son capaces de apreciar el uso de la lengua en esos materiales.

Por otra parte, una de las justificaciones para emplear materiales auténticos es generar actividades de clase que simulen comunicación genuina en el salón de clases con la esperanza de que facilite la transferencia de aprendizaje (Nunan,1988:105).

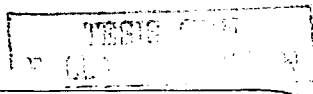
De esta manera, los materiales auténticos son considerados como más interesantes que los libros de texto, debido a que están más actualizados, y están más relacionados con tópicos y actividades cotidianas. No obstante, lingüísticamente estos materiales tienden a ser más complejos, al no estar simplificados, por tener patrones sintácticos y vocabulario sin graduar.

Desde el punto de vista del lector, los materiales auténticos son motivadores, interesantes y útiles, en especial cuando tienen un contenido que no le causa un choque cultural, según Young (1980:224). Por su parte, Krashen sugiere que las características lingüísticas de input comprensible deben estar un poco más allá de la competencia lingüística actual del estudiante. Cuando éste lee un texto auténtico, su conocimiento previo, su interés y curiosidad facilitan que se familiarice con el material.

Los textos que son utilizados en el material propuesto son auténticos en términos de su origen, pues provienen de una gama de fuentes publicitarias tales como periódicos (*El Universal, La Jornada, Humanidades,*) ; revistas (*Marie Claire, Vanidades, Gaceta UNAM, Cocina fácil, Selecciones del Reader's Digest, Siempre en familia, Grupo Iusacell, Quo, Intercambio académico, Contenido, Gestión Sindical, Tiempo libre, Mía, México desconocido, M.D. Ciudades Latinoamericanas, Gaceta Universidad Veracruzana*) ; Libros (*Leyendas y Sucédidos del México Colonial, Español I, Malinche, Primero las Damas*); Directorio telefónico.

Estos textos no han sido editados en ningún sentido por lo que muestran un discurso natural; es decir, están escritos para transmitir un mensaje y no para enseñar la lengua española. Sin embargo, los textos van acordes con la capacidad lingüística de los alumnos, en términos generales, pues se trata de estudiantes de un nivel intermedio-avanzado en español.

Los tipos de textos que integran el contenido de este material son muy variados: reportajes especiales (*Mujeres que salvan vidas*); investigaciones (*México una ciudad refugio, Niños robados, Mujeres que trabajan mientras tú duermes*); descripciones (de monumentos, edificios históricos, lugares turísticos); opiniones (de diversos periodistas, políticos, economistas sobre



temas de economía, política, etc.); información turística (de ciudades, playas, actividades deportivas, etc.); información histórica (folletos de CONACULTA, INAH, SRE); narraciones (leyendas, cuentos, libros condensados); entre otros. Además, los textos observan una versatilidad en la extensión (de media página hasta 79 páginas) y en los tópicos tratados en ellos (desde **ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE** hasta **TRADICIONES**).

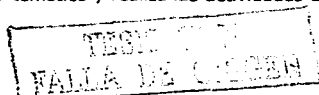
Por otra parte, los estudiantes pueden seleccionar libremente estos textos en respuesta a sus temas preferidos, a sus propósitos de lectura, o a su intuición para discriminar entre textos con mayor o menor complejidad cognitiva.

3.5 Procedimiento

El procedimiento que adopta el uso del material propuesto consiste en sesiones de lectura diarias de una hora. Los estudiantes trabajan con una colección de textos publicitarios auténticos sobre diversos aspectos de la cultura mexicana.

Previo al uso del material cada alumno, de manera individual, mediante cuestionarios específicos, autodiagnostica su desempeño actual en la lectura, las dificultades que enfrenta al leer y, con base en ambos resultados, establece sus propios propósitos de lectura que desea cubrir semanalmente, a lo largo de 6 semanas. Para ello, el estudiante lleva un diario de lectura donde va reportando su progreso en la habilidad lectora.

Una vez que el aprendiente establece sus propósitos personales de lectura, selecciona libremente los textos que va a leer de un formato modular temático y realiza las actividades de



aprendizaje que acompañan a cada texto, de tal manera que se combine la lectura en bulto por placer y por información.

A la par que el estudiante trabaja con los textos, va monitoreando su desempeño y va haciendo los ajustes necesarios para mejorar su comprensión de lectura. Asimismo, él puede recurrir al facilitador (profesor) en cualquier momento que requiera retroalimentación para verificar, cambiar o corroborar su progreso.

Después de que el alumno ha trabajado con varios textos puede autovalorar los artículos de lectura que ha empleado, las actividades de aprendizaje que ha realizado, y el progreso que ha tenido en la comprensión de lectura, contando para ello con cuestionarios pertinentes.

De esta manera, el aprendiente tiene una participación muy activa en todo el proceso de aprendizaje que repercute en una toma de conciencia en torno a cada uno de los aspectos y las etapas que involucra la comprensión de lectura en una segunda lengua. El alumno, así, se convierte en un lector más independiente y con mayor confianza en sí mismo que, finalmente, es el propósito primordial del material *iVen, conoce México!* y del aprendizaje autodirigido en que se basa el mismo.

3.6 Evaluación

La **evaluación** es un componente importante en el diseño de un material y/o curso. La evaluación puede ocurrir en varios niveles. En un nivel macro se evalúan programas nacionales y estatales. En este caso, la evaluación se enfocará, probablemente, en la administración y la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

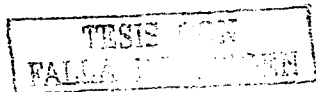
llevará a cabo el personal experto en la misma. En un nivel local o escolar, la evaluación estará más reducida e involucrará a administradores y profesores. En un nivel micro la evaluación se realiza en el salón de clases y atañe a maestros y a alumnos por igual (Nunan,1988:116).

3.6.1 Conceptos relacionados con la evaluación

Con frecuencia los conceptos de **valoración** (*assessment*) y **evaluación** (*evaluation*) son empleados de manera intercambiable. Sin embargo, Nunan (1988:118) señala una diferencia entre ellos. El término **valoración** se refiere al conjunto de procesos mediante los cuales se juzga el aprendizaje del estudiante. Este término está relacionado con los procedimientos para medir la extensión de los propósitos de un curso que los alumnos han logrado.

La **evaluación**, por su parte, es un concepto más amplio que envuelve la valoración y otros procesos que nos ayudan a interpretar y a actuar con base en los resultados de nuestras valoraciones. Así, la evaluación no es simplemente un proceso de obtener información; sino también un proceso de toma de decisiones con respecto a situaciones problemáticas que requieren ser atendidas.

Debido a que la evaluación está íntimamente unida al resto del diseño curricular, ésta se verá afectada por cualquier cambio que tenga lugar en otros elementos curriculares. Por ejemplo, algún cambio en los propósitos de curso deberá reflejarse en los procedimientos de evaluación que se utilizan dentro de ese programa.



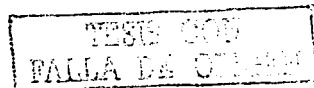
3.6.2 Funciones de la evaluación

Dentro del esquema del aprendizaje autodirigido, la evaluación constituye una parte integral del proceso de aprendizaje, a la par de la definición de propósitos, del contenido, etc. La evaluación en este contexto, no es una característica extra; sino por el contrario, es una parte interna sin la cual ningún aprendizaje puede lograrse. (Henner-Stanchina y Holec,1977:75-76).

Como parte integral del proceso de aprendizaje, la **autovaloración** (*self-assessment*) es una forma de evaluación en la que los estudiantes simultáneamente crean y realizan el procedimiento de evaluación, al juzgar sus logros en relación a sí mismos, bajo sus propios criterios con sus propósitos personales y sus expectativas de aprendizaje. Este tipo de evaluación está caracterizada por variaciones en diversos aspectos como el contenido, la forma, el tiempo, etc., que deben ser redefinidos por cada aprendiziente.

3.6.3 La autovaloración

El fin de la autovaloración es determinar si los propósitos de un curso se lograron o no. En caso de falla, es necesario determinar las razones por las cuales no se cumplieron. En un sistema centrado en el alumno, la evaluación generalmente es un monitoreo informal que se lleva a cabo a todo lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente por los participantes en el mismo; es decir, los profesores y los estudiantes. La **autovaloración** debe ser promovida al proporcionar a los segundos habilidades en la evaluación de materiales, actividades de aprendizaje y logro de propósitos; todo esto como parte del proceso mismo de enseñanza.



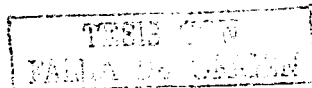
Con alumnos avanzados, además, es posible, no sólo entrenarlos para que identifiquen las causas de falla en el aprendizaje; sino también, que sugieran soluciones para las mismas. De esta manera, las actividades de toma de conciencia pueden ayudarles a monitorear y valorar su propio proceso de aprendizaje (Nunan,1988:7).

Sin embargo, existe cierta reticencia a establecer la autovaloración en el aula. Dickinson (1987:136) ofrece tres razones para recomendarla:

- a) La autovaloración es un objetivo educacional en sí mismo, y entrenar a los alumnos en su uso es benéfico para el aprendizaje.
- b) La autovaloración es una parte necesaria de la autodirección.
- c) En un programa autodirigido que involucra a muchos estudiantes, el uso de la autovaloración es una manera de aliviar la carga de evaluadora del profesor.

La habilidad de evaluar la efectividad de la propia actuación en una lengua extranjera y/o segunda lengua, es una habilidad importante en el aprendizaje y, en particular, cuando éste se convierte en autónomo. Un curso de lengua puede abarcar sólo una fracción pequeña de la LE, por lo que un objetivo de los cursos de lengua debería ser enseñar a los aprendientes la forma de continuar el aprendizaje de la lengua de manera independiente.

Dentro de un aprendizaje autodirigido, la autovaloración es una parte necesaria. Las decisiones concernientes a si proseguir o no al siguiente ejercicio o unidad, la distribución de tiempo hacia diferentes habilidades, la necesidad de trabajo remedial, todas ellas están basadas en retroalimentación proveniente de valoración formal e informal.



Estas son cuestiones importantes en cualquier programa de aprendizaje, y si vamos a persuadir a los alumnos a que se responsabilicen por su propio aprendizaje, entonces debe incluirse la responsabilidad de involucrarse y tomar decisiones como éstas. Asimismo, una vez que el estudiante se vuelve independiente dentro del curso requerirá la habilidad de llevar a cabo autovaloraciones (Dickinson,1987:136).

3.6.4 Técnicas de autovaloración

En un currículo centrado en el alumno, donde la mayor parte de la actividad curricular se hará en un nivel local, el grueso de la evaluación tomará la forma de un monitoreo informal por parte del profesor con la colaboración de los estudiantes.

Las herramientas y las técnicas de evaluación son muchas y variadas e incluyen exámenes estándar de diferentes tipos así como también cuestionarios, tablas de observación de interacción grupal, hojas de entrevistas, diarios llevados por los aprendientes, entre otras. Un punto importante es que la herramienta seleccionada debe ser apropiada a la tarea o actividad realizada (Nunan,1988:123).

La razón principal para llevar a cabo valoraciones y evaluaciones es determinar si los estudiantes están progresando de manera satisfactoria o no, y, si no lo están haciendo, diagnosticar la causa o causas de ello y sugerir remedios o soluciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

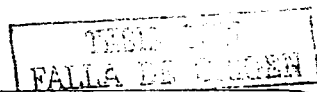
En un sistema centrado en el alumno, los estudiantes pueden ser sensibilizados hacia su papel como tales, y pueden ser ayudados a desarrollarse como aprendientes autónomos mediante el uso sistemático de autovaloraciones. Las técnicas de autovaloración también ayudan a los alumnos a identificar materiales favoritos y formas de aprender. Los estudiantes pueden involucrarse en evaluar la mayoría de los aspectos del currículo, incluyendo su propio progreso, los propósitos del curso, los materiales y las actividades de aprendizaje utilizadas, las formas de aprendizaje, etc.; a pesar de que existe evidencia de que el desarrollo de autovaloraciones y el automonitoreo pueden resultar un poco difíciles para algunos tipos de alumnos como los que poseen poca educación formal (Nunan, 1988:130).

En el material propuesto se emplearán varias técnicas de autovaloración, dado que éste es un componente vital que se promoverá en el aula como parte del aprendizaje autodirigido:

a) una opción es utilizar cuestionarios para que el alumno responda a aspectos como el autodiagnóstico de habilidad en la lectura (ver anexo 2); de dificultades al leer (ver anexo 3); y de propósitos de lectura (ver anexo 4); la autovaloración de materiales empleados (ver anexo 7); de actividades de aprendizaje (ver anexo 8); y de progreso en la comprensión de lectura (ver anexo 9).

b) otra opción es llevar un diario personal semanal de su avance en la habilidad lectora que especifique los textos leídos, las actividades de aprendizaje que practicó, las dificultades que tuvo que enfrentar al leer el texto y/o al realizar las actividades de aprendizaje, los propósitos alcanzados y los que se plantean para la siguiente semana. (Ver anexo 10).

La evaluación, en particular, la que tiene lugar en un nivel micro, es de suma importancia dentro de los parámetros del aprendizaje autodirigido, puesto que culmina la realización autónoma del

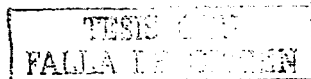


estudiante al verse involucrado muy de cerca en todo el proceso de aprendizaje. Dicho proceso abarca desde el establecimiento de propósitos de curso, pasando por el monitoreo regular de su desempeño y llegando a la autovaloración de aquellos propósitos estipulados al inicio para comprobar si se cumplieron o no y de qué manera o en qué grado se hicieron.

Para tal efecto, los alumnos necesitan valorar su propio progreso y requieren ser estimulados para evaluar, desde su perspectiva, elementos curriculares como los materiales y las actividades de aprendizaje, entre otros. Tal evaluación ayudará a los estudiantes a generar una autoconciencia crítica de su propio papel como agentes activos dentro del proceso de aprendizaje.

El presente capítulo ha expuesto la descripción del diseño del material de comprensión de lectura que se propone. Tal descripción abarca la **planeación** del aprendizaje de lengua donde se destaca la colección de información biográfica y académica de los alumnos mediante un análisis de necesidades aplicado antes del uso del material y/o del curso. Asimismo incluye la selección, organización y secuencia del **contenido** que integra el material que, en este caso, tiene como base un formato modular de 16 temas diversos sobre la cultura mexicana, que provienen de diferentes fuentes publicitarias y que no observan una gradación en particular.

La **metodología** que fundamenta este material involucra el enfoque de lectura en bulto por placer y por información; el diseño de las actividades de aprendizaje con base en tareas; los papeles que tienen el profesor (como facilitador) y el alumno (como agente activo) dentro del aprendizaje autodirigido que priva en este material; los recursos didácticos que se emplean que son de carácter auténtico por su origen publicitario; y el procedimiento que sigue el mismo uso



del material que privilegia la comprensión de lectura en español como L2 de manera más flexible orientada a generar un lector independiente y entusiasta hacia la cultura mexicana.

La **evaluación**, por su parte, se enfoca a autovaloraciones realizadas por los estudiantes sobre el progreso de su aprendizaje, de los materiales didácticos utilizados, de las actividades de aprendizaje, del logro de sus propios propósitos de lectura delineados al inicio del curso, y de su desenvolvimiento como lectores en una segunda lengua que, se espera, sea mucho más satisfactorio una vez que han trabajado con el material **iVen, conoce México!**.

TESIS CON
FALLA DE CALIDAD

CAPÍTULO IV EVALUACIÓN DEL MATERIAL PROPUESTO

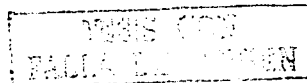
La etapa posterior a la elaboración de un material se centra en la evaluación del mismo. Mediante ésta se verificará si en efecto todos los aspectos contenidos en ese material han sido desarrollados adecuadamente según varios factores o parámetros estipulados por el mismo material, por la institución educativa o por la editorial.

4.1 ¿Por qué evaluar?

Una vez que se ha trabajado con un material, por cierto período de tiempo, es necesario examinar las implicaciones que el uso del mismo arroja sobre el trabajo en clase. Tales implicaciones se expresan en opiniones en torno a la adecuación o no de la metodología y el contenido del material empleado en un contexto de enseñanza específico. Es pertinente, de igual forma, probar o comprobar si en verdad el material propuesto desarrolla el aprendizaje autodirigido; y, si ciertamente, su diseño está centrado en el alumno.

4.2 Tipos de evaluación

El autor R. R. Jordan (1997) señala dos tipos de evaluación que pueden emplearse para obtener información sobre un curso que fue impartido y/o sobre el empleo de un material. La primera es la **evaluación formativa** que se refiere al desarrollo del proceso educativo y tiene un carácter usualmente informal. Según este autor, en cursos para propósitos específicos, la evaluación formativa se da a través de reuniones entre estudiantes y tutores donde pueden intercambiarse diversos puntos de vista, por ejemplo: en tutorías o asesorías semanales. Como



resultado de la retroalimentación recibida, pueden adaptarse sobre la marcha diferentes aspectos del curso y/o del material.

El segundo tipo de evaluación tiene lugar al final del curso y se llama **sumativa**. Los alumnos, normalmente, reciben un cuestionario para ser contestado de manera anónima: éste incluye preguntas relacionadas con el contenido y la organización del curso y/o del material. Asimismo, los propios tutores pueden responder a un cuestionario, tener reuniones con el responsable del curso o el autor del material y, ahí, proporcionar sus puntos de vista sobre los rubros del contenido y la organización del curso y/o del material..

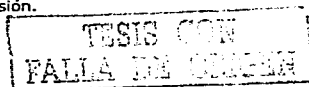
El autor Barry Willis (21/06/01: 1-6), por su parte, igualmente tipifica a la evaluación como **formativa, sumativa** o una **combinación de ambas**.

La evaluación **formativa**:

- Es un proceso constante que se considera en todas las etapas de enseñanza.
- Permite al profesor mejorar el curso al tiempo que va teniendo lugar el mismo.
- Facilita la adaptación del curso y del contenido.
- Identifica discrepancias o vacíos considerables en el plan de enseñanza o la necesidad de hacer ajustes mínimos.

La evaluación **sumativa**:

- Valora, en general, la efectividad del producto terminado (el material o el curso).
- Puede ser una motivación para desarrollar un plan de revisión.



- Puede ser la base de datos para diseñar un nuevo plan, programa o curso.
- No ayuda a estudiantes que tomaron el curso debido a que la evaluación sumativa se lleva a cabo una vez que el curso ha terminado.

4.3 Métodos de evaluación

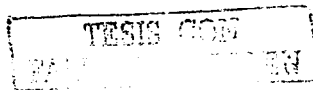
Dentro del contexto de la evaluación formativa y sumativa, la información puede ser obtenida gracias a métodos cuantitativos y cualitativos.

Evaluación cuantitativa:

- Conlleva la formulación de preguntas que pueden ser tabuladas y analizadas estadísticamente, a través de una escala, una lista, o de respuestas de Sí/No.
- Limita a los alumnos a responder a las categorías diseñadas para ellos.
- Requiere de una muestra amplia de estudiantes para obtener análisis estadísticos relevantes.

Evaluación cualitativa:

- Es más subjetiva.
- Obtiene un amplio y profundo rango de información.
- Es más difícil de tabular en categorías claras u ordenadas.
- Se ve menos afectada por grupos cuyo número de estudiantes es pequeño.
- Es un método de evaluación más flexible y dinámico.
- No está limitado a tópicos preconcebidos.
- Permite que el alumno proporcione tópicos para ser evaluados.



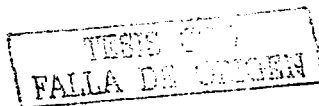
La evaluación cualitativa puede emplear:

- Preguntas de respuesta abierta (para identificar las fortalezas y las debilidades del curso, del material; para sugerir cambios, etc.)
- Observación participativa (con el profesor como observador de las dinámicas de grupo y del comportamiento grupal; que hace preguntas ocasionales, etc.).
- Observación sin participar (con el profesor que funge sólo como observador)
- Análisis de contenido (con el evaluador que utiliza criterios predeterminados para evaluar sílabos y materiales de instrucción, así como también, actividades para los alumnos y documentos relacionados con la planeación del curso).
- Entrevistas (con el profesor que recaba información por medio de entrevistas individuales o en pequeños grupos con estudiantes).

4.4 ¿Qué aspectos evaluar?

Son muy variados los aspectos que se pueden evaluar, entre ellos se destacan los siguientes:

- Los formatos de clase – la efectividad de las lecturas, las preguntas y respuestas, la calidad de los problemas que surgen, etc.
- El contenido del material- la relevancia, la adecuación y la organización del mismo.
- Las tareas asignadas- la utilidad, el grado de dificultad y el tiempo requerido para realizarlas, el tiempo empleado para retroalimentación, etc.
- El logro del estudiante como lector en español como segunda lengua.
- La actitud del estudiante frente al empleo de estrategias metacognitivas.

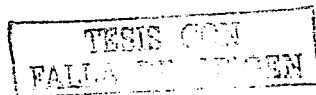


- La efectividad del uso del aprendizaje autodirigido por medio del material propuesto.

Debido a que ningún material o curso resulta perfecto en su primera versión, con frecuencia éste se verá sujeto a cambios menores o mayores en su contenido o en su metodología (o en ambos) y, de ahí, la necesidad de someterlo a un proceso de evaluación periódica con la intención de mejorarlo.

La pertinencia de evaluar el material propuesto se sustenta en dos razones que el autor Derek Rowntree (1986,1990:333) menciona. La primera radica en la necesidad de convencer al personal administrativo y educativo de la institución donde se labora de las bondades que ofrece el aprendizaje autodirigido, en especial si éste no es utilizado en ese centro escolar. Y, justamente, este es el caso porque en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) no se emplean, en la actualidad, materiales de autodirección para la enseñanza de español como segunda lengua y, debido a que *iVen, conoce México!* es un material de este tipo, es posible que surjan escepticismos en torno a su uso.

La segunda razón estriba en el convencimiento personal, por parte del autor del curso y/o del material, de que todo el tiempo invertido en la planeación y preparación del mismo vale la pena. En particular, porque el poner atención al aspecto evaluativo de tal material conducirá a una significativa mejoría en la propia forma de enseñar y, por consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes para quienes está dirigido el curso y/o el material.



4.5 Plan de pilotaje

La etapa de **pilotaje** radica en emplear un material nuevo en una Institución educativa durante cierto periodo de tiempo, al cabo del cual, el profesor o los profesores involucrados en ese proyecto proporcionan retroalimentación en forma de cuestionarios contestados y, en ocasiones, acompañados de reportes por escrito en torno a esa experiencia de pilotaje. Asimismo, pueden acompañarse de entrevistas informales con los autores, editores o el personal de mercadeo para comentarios más en detalle o de tipo anecdótico (Tomlinson,1997:150).

En el caso específico del pilotaje del material *iVen, conoce México!*, éste se llevará a cabo en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) por tres profesores de ese centro a lo largo de tres cursos intensivos de comprensión de lectura avanzada. Antes del inicio del curso, los académicos recibirán el material mencionado junto con un cuestionario para ser respondido al término del mismo. Este cuestionario será comentado más adelante en el apartado 4.7.

Es recomendable que el material sujeto a pilotaje sea presentado en un paquete coherente, claro y que contenga todos los elementos requeridos para su uso (por ejemplo: material para el maestro, para el alumno, audiocasete, video, etc). Sin embargo, debido a la extensión del contenido del material de *iVen, conoce México!* , solamente se facilitarán las lecturas correspondientes a los módulos de **PROBLEMAS SOCIALES** y **TRADICIONES** por ser los que mayor interés despertaron entre los alumnos encuestados en el análisis de necesidades.

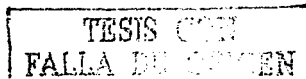
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los estudiantes, de esta manera, tendrán acceso a esos artículos periodísticos, a los ejercicios de comprensión de lectura correspondientes a cada uno de ellos, a los formatos de autovaloraciones de su desempeño en la actividad lectora y, también, recibirán un cuestionario para que expresen sus impresiones generales sobre el material con el que han trabajado a lo largo de seis semanas. Este cuestionario se comentará posteriormente en el apartado 4.6.

Por otra parte, Tomlinson (1997:168-170) menciona que el **pilotaje** proporciona información en dos niveles. En un nivel macro, puede incluirse la adecuación de la metodología empleada para la audiencia meta, el nivel y la progresión que el material observa, si va acorde al número de horas disponibles, si es compatible con la edad y los intereses de los alumnos, la efectividad de la organización interna del material en módulos, unidades, lecciones, etc., la facilidad para trabajar con él, etc.

En esencia, este nivel debe dar retroalimentación en cuanto a la manera en que el material piloteado contribuye a la realización de los propósitos de aprendizaje, y al grado de avance que los aprendientes son capaces de obtener.

En un nivel micro, se busca tener retroalimentación en torno al éxito de tareas y ejercicios individuales – en términos de la efectividad de los resultados de aprendizaje y si existieron algunos problemas o inexactitudes en el diseño y ejecución de las mismas.



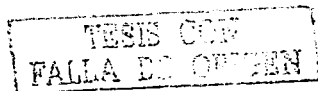
4.6 Cuestionario para los estudiantes

El cuestionario es, claramente, un instrumento crucial en un pilotaje efectivo. Su forma puede variar de acuerdo con los propósitos del mismo pilotaje. Los cuestionarios son un balance de preguntas objetivas que requieren de respuestas limitadas y, también, conllevan una gama de respuestas abiertas.

En el caso del cuestionario destinado para los estudiantes que trabajan con el material *iVen, conoce México!*, éste consta de dos secciones. En la primera, el alumno brinda información de tipo personal sobre su edad, su nivel de español y el número de cursos de español que ha tomado antes.

En la segunda sección, el estudiante ofrece sus impresiones generales en torno al material con el que trabajó, razón por la cual se incluyeron preguntas de respuesta abierta para brindarle la oportunidad de expresarse con mayor libertad y, de esta manera, lograr una retroalimentación mucho más enriquecedora.

Cabe destacar que este cuestionario será llenado al término de las seis semanas del curso de comprensión de lectura avanzada. Puesto que se llevarán a cabo tres pilotajes se contará, en promedio, con 45 alumnos encuestados. Asimismo este cuestionario está adaptado de Jordan (1997) y se emplearán métodos cuantitativos para su evaluación. Enseguida se presenta el formato del cuestionario. Enseguida se presenta el formato del cuestionario.



Cuestionario para los estudiantes

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre las impresiones generales que obtuviste, una vez que trabajaste con el material *iVen, conoce México!*. Gracias de antemano por tu colaboración.

Sección A: Información personal.

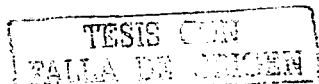
Edad _____

Nivel de español _____

Número de cursos de español estudiados previo a éste _____

Sección B: Información general sobre el material.

1. Enumera cinco aspectos negativos del material. _____
2. Enumera tres o cinco aspectos positivos del material. _____
3. ¿Qué disfrutaste o te gustó más del material? _____
4. ¿Qué fue lo que menos te gustó? _____
5. ¿Qué tema te agradó más? _____
6. ¿Algún tema no fue de tu agrado? _____
7. ¿Qué te gustaría que se cambiara del material? _____
 - a) que se incluyera? _____
 - b) que se omitiera? _____
8. ¿Tienes alguna otra sugerencia? _____



9. ¿Recomendarías este material como base de un curso de comprensión de lectura para alumnos avanzados en español?

Sí _____ No _____

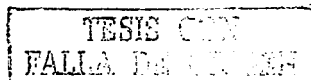
¿Por qué? _____

4.7 Cuestionario para los profesores

En lo que concierne a este cuestionario, también está integrado por dos secciones. La primera es de índole general y en ella se solicita información sobre el nombre del profesor, el horario de clase, el número y las nacionalidades de los alumnos; todo ello permite tener un panorama amplio del contexto de clase en que se piloteará el material.

En la segunda sección, el profesor, que tiene a su cargo el piloteo del material, expondrá sus impresiones generales del mismo una vez que tuvo la oportunidad de observar su funcionamiento a lo largo de seis semanas.

Se ofrecen algunos criterios para evaluar el material que están adaptados de Sinclair, B. y G. Ellis (1992:214-225). Con base en ellos se desea que el profesor vierta sus opiniones referentes al proceso de aprendizaje, a la integración del aprendizaje autodirigido y las actividades de comprensión de lectura, a la adecuación y variedad de las mismas con base en el nivel de la lengua meta y en la edad de los alumnos, al uso de estrategias metacognitivas y a las diversas oportunidades de autodirección que el estudiante tiene al trabajar con el material que se pilotea.



Este cuestionario será llenado al término del curso por cada uno de los tres profesores que pilotarán el material. Se utilizarán métodos cualitativos para su evaluación.

Cuestionario para los profesores

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre las impresiones generales que se obtuvieron, una vez que se observó el funcionamiento del material *iVen, conoce México!* a lo largo de seis semanas. Gracias de antemano por su valiosa colaboración.

Sección A: Información general.

Nombre del profesor: _____

Horario de clase: _____

Número de alumnos: _____

Nacionalidades de los alumnos: _____

Sección B: Impresiones generales del material *iVen, conoce México!*

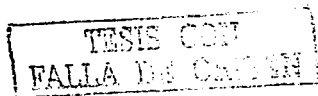
1. Para los alumnos, ¿ es obvio el propósito de cada actividad?

Sí _____ No _____

2. ¿Las introducciones, las instrucciones y los objetivos de una actividad están establecidos de manera clara?

Sí _____ No _____

3. ¿ Está integrado el aprendizaje autodirigido en las actividades de comprensión de lectura?
Sí _____ No _____
4. ¿El aprendizaje autodirigido es adecuado al nivel de la lengua meta?
Sí _____ No _____
5. ¿El aprendizaje autodirigido es adecuado a la edad de los aprendientes?
Sí _____ No _____
6. ¿En qué medida los estudiantes están expuestos a diversos tipos de actividades de comprensión de lectura?
Mucho _____ Regular _____ Poco _____ Nada _____
7. ¿En qué medida los alumnos están expuestos a diferentes clases de textos de lectura?
Mucho _____ Regular _____ Poco _____ Nada _____
8. ¿En qué medida los aprendientes están expuestos a variados temas culturales para intentar satisfacer una amplia gama de preferencias en la lectura?
Mucho _____ Regular _____ Poco _____ Nada _____
9. ¿El material propuesto proporciona a los alumnos oportunidades para autovalorar el uso de diferentes estrategias de lectura que emplean al leer?
Sí _____ No _____
10. ¿El material propuesto promueve, explícitamente, que los alumnos elijan formas alternativas de manejar los ejercicios de comprensión de lectura?
Sí _____ No _____
11. ¿El material favorece que los estudiantes, por sí mismos, seleccionen los textos?
Sí _____ No _____



12. ¿El material promueve que cada aprendiente siga su propio ritmo de lectura?

Sí _____ No _____

13. ¿Los estudiantes tienen la oportunidad para monitorear su comprensión de lectura?

Sí _____ No _____

14. ¿Los formatos empleados para el monitoreo son adecuados?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

15. ¿El material promueve la autonomía en el aprendizaje?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

16. ¿El material desarrolla estrategias cognitivas?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

17. ¿El material desarrolla estrategias metacognitivas?

Sí _____ No _____

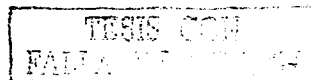
¿Por qué? _____

Por otra parte, también se podrán tomar en consideración para evaluar el material que se propone las seis autovaloraciones efectuadas por el alumno a lo largo del curso por medio del cuestionario llamado **Diario del aprendiente** (ver anexo 10). En este formato el estudiante emite sus juicios de valor sobre su desempeño como lector en una L2, sobre los textos leídos, el ritmo de su lectura, las actividades de comprensión de lectura realizadas, los problemas que

TESIS CON
FALLA DE ORDEN

han surgido y la manera como los ha resuelto o, en su defecto, cuáles dificultades siguen persistiendo.

En este capítulo hemos visto la manera en que el material *iVen, conoce México!* podrá ser evaluado siguiendo un plan de pilotaje basado en el empleo de dos cuestionarios: uno para los alumnos y otro para los profesores donde ambos tienen la oportunidad de evaluar la metodología y el contenido del material. Estos cuestionarios serán evaluados a través de métodos cuantitativos y cualitativos para, así, obtener una visión global de la funcionalidad del material y poder hacer una reflexión sobre los aspectos favorables y desfavorables que posee y, en su caso, hacer los cambios pertinentes para mejorarlo.

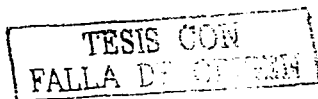


CAPÍTULO V CONSIDERACIONES FINALES

En la presente propuesta, se han plasmado los lineamientos para la elaboración de un material de comprensión de lectura en español como segunda lengua a nivel avanzado. Este material tiene por título *iVen, conoce México!* y, en efecto, es una invitación abierta a todo aquél futuro usuario que desee acercarse con mayor detenimiento a diferentes aspectos de la cultura mexicana.

Como recordaremos, este material conlleva cinco propósitos: tender un puente de aproximación entre el estudiante extranjero y la lengua española; lograr un mejor entendimiento, por parte del alumno, tanto de la cultura mexicana como de los mexicanos por medio de la lectura de textos auténticos; familiarizarlo con vocabulario con contenido cultural proveniente de las lecturas empleadas; utilizar el aprendizaje autodirigido para que el propio aprendiente organice la actividad lectora, y, por último, favorecer el uso de estrategias metacognitivas que lo ayuden a planear, monitorear y evaluar su desempeño como lector en español como segunda lengua.

iVen, conoce México! es un material que podría formar parte del bloque de materias diseñadas para complementar el aprendizaje del español como L2 a un nivel avanzado en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). Para realizar su diseño se tomó como base un análisis de necesidades aplicado a estudiantes del mismo Centro para recabar información sobre sus intereses y necesidades en torno a la habilidad lectora en español.



Se comentó, asimismo, que la fundamentación teórica que subyace a este material concibe la **comprensión** como el proceso de incorporar significado a un texto; el **modelo de lectura** que se emplea es el **interactivo**, donde se combina la información textual y la información que el lector incorpora al texto; conocimiento que está organizado en estructuras llamadas **esquemas**; los conceptos de **cultura, lengua y lectura** se ven interrelacionados por emplearse textos publicitarios en español en torno a diversas facetas de la cultura mexicana; y, finalmente, se emplean las bases del **aprendizaje autodirigido** para que sea el mismo alumno quien se responsabilice de la mayoría de las decisiones tomadas en relación con su actividad de lectura, usando **estrategias metacognitivas** para planear, monitorear y evaluar su desempeño como lector en español.

La descripción del diseño del material ***¡Ven, conoce México!*** estuvo dividida en cuatro facetas: **la planeación** del aprendizaje de lengua donde se recaba información biográfica y académica de los alumnos por medio de un análisis de necesidades; **el contenido** del material que tiene un formato modular con 16 temas diferentes sobre la cultura mexicana. Estos temas tienen como origen diversas fuentes publicitarias y no siguen una gradación en particular por no considerarse necesaria dado el nivel avanzado de los aprendientes.

La metodología que involucra es el enfoque de lectura en bulto por placer y por información, el diseño de las actividades de lectura está basada en tareas, los nuevos papeles que asumen el profesor y el alumno son ahora como facilitador y como agente activo respectivamente, se utiliza el aprendizaje autodirigido, los recursos didácticos son de carácter auténtico, y el procedimiento que se sigue al emplear este material privilegia

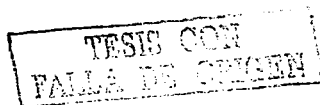
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

la comprensión de lectura de manera más flexible. La faceta de la **evaluación** se centra en autovaloraciones que llevarán a cabo los mismos estudiantes en torno a su progreso en la habilidad lectora, a los materiales didácticos que se utilizarán, a las actividades de aprendizaje que se realizarán, al logro de los propósitos de lectura que se plantean al inicio del curso y, en general, al desempeño que tienen como lectores de español como L2 a lo largo de seis semanas gracias al empleo del material *iVen, conoce México!*.

En cuanto a la **evaluación del material** que se propone, se bosquejó un **plan de pilotaje** cuyo objetivo es verificar si efectivamente todos los aspectos contenidos en aquél han sido desarrollados de manera adecuada según diversos parámetros estipulados por el material en cuestión. Para la realización de tal pilotaje, se va a contar con dos cuestionarios, uno para el alumno y otro para el profesor, quienes plasmarán sus impresiones generales sobre el contenido y la metodología del material, una vez que hayan trabajado con él durante seis semanas.

La información que arrojen ambos cuestionarios se analizará por métodos cualitativos y cuantitativos y servirá como retroalimentación para el autor del material toda vez que contará con una amplia visión de su funcionalidad que lo conducirá a una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos que posee el material en esta primera etapa de pilotaje, y le permitirá hacer los cambios pertinentes en su diseño para lograr una significativa mejoría posterior.

La propuesta para la elaboración del material *iVen, conoce México!* ha intentado, por una parte, facilitar el desempeño del estudiante extranjero como lector en español como

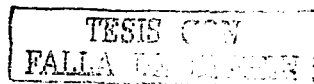


segunda lengua de modo que lo lleve a convertirse o a seguir siendo un lector independiente y entusiasta de la cultura mexicana y, por otra, motivar a los profesores de español para que diseñen más materiales de autodirección orientados al aprendizaje de la lengua española.

Precisamente con relación a este último rubro, se ha pensado en la posibilidad, en un corto plazo, de invitar a profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros a participar en talleres de elaboración de ejercicios de comprensión de lectura, con base en los artículos auténticos compilados para cada uno de los 16 módulos temáticos, a fin de conformar el contenido del material que se propone.

De igual manera, se ha considerado la opción de llevar a cabo un taller cuya finalidad sea mostrar a los profesores del CEPE el diseño y el manejo del material *¡Ven, conoce México!* para que se familiaricen con él y, en su oportunidad, lo trabajen en clase de comprensión de lectura avanzada con alumnos del Centro.

Es posible y deseable que, como consecuencia de lo anterior, en un período no muy largo, más profesores estén interesados en trabajar y, lo más importante, en elaborar materiales de autodirección que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.



ANEXO 1**ANÁLISIS DE NECESIDADES**

Por favor, contesta el siguiente cuestionario:

1. Información biográfica

Nombre _____

Edad _____

Nacionalidad _____

Estado civil _____

Lengua materna _____

Otras lenguas habladas _____

Tiempo de estudiar español _____

Lugar (es) donde se ha estudiado español _____

Tipo de curso (s) tomado (s) _____

Tiempo de permanencia en México _____

Motivo de estadía en México _____

Ocupación en México _____

2. Marca con una "X" las opciones que sean tu caso

A. ¿Te agrada aprender español al...

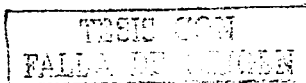
leerlo? escribirlo?

escucharlo? hablarlo?

B. ¿Te gusta aprender español por medio de...

revistas? películas? t.v.? libros?

videos? casetes? periódicos?



C. Macrohabilidades

1. Lectura:

a) ¿Te agrada leer en español?

___ muy poco ___ poco ___ mucho ___ bastante

b) ¿Utilizas diccionario cuando lees en español?

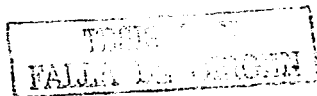
___ muy poco ___ poco ___ mucho ___ bastante

c) ¿Qué textos puedes leer en español?

- Periódicos ___
- Revistas ___
- Novelas ___
- Cuentos ___
- Otro (s) _____
- Ensayos _____
- Anuncios publicitarios _____
- Material especializado _____
- Material científico _____

d) Cuando lees en español, ¿qué tipo de dificultades encuentras?

- Vocabulario _____
 - Gramática _____
 - Comprender la idea global del texto _____
 - Extraer información específica _____
 - Elaborar predicciones y/o hipótesis _____
 - Hacer deducciones y/o conjeturas _____
 - Otra (s) _____
-



2. Escritura:

e) ¿Sueles escribir en español...

___ reportes? ___ opiniones? ___ ensayos?

___ resúmenes? ___ anécdotas? ___ críticas?

___ notas de clase? Otro (s) _____

f) ¿Te gusta escribir en español?

___ muy poco ___ poco ___ mucho ___ bastante

g) ¿Encuentras difícil escribir en español?

___ muy poco ___ poco ___ mucho ___ bastante

h) ¿Qué dificultades enfrentas al redactar en español?

- > Selección de tópico _____
- > Selección de vocabulario _____
- > Puntuación _____
- > Ortografía _____
- > Discriminación entre ideas principales, secundarias y detalles _____
- > Otra (s) _____

D. En un material de comprensión de lectura en torno a la cultura mexicana, ¿sobre qué temas preferirías leer?

- > Literatura _____
- > Arte _____
- > Salud _____
- > Ciencia _____
- > Tecnología _____
- > Recintos históricos _____
- > Gastronomía _____
- > Economía _____
- > Folclor _____
- > Excursiones _____
- > Tradiciones _____
- > Ecología _____
- > Política _____
- > Recorridos _____
- > Deportes _____
- > Problemas sociales _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

➤ Otro (s) _____

E. En un curso de comprensión de lectura sobre la cultura mexicana, ¿te gustaría tener la oportunidad de...

➤ Establecer tus propios objetivos de lectura?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

➤ Elegir tu propia velocidad de lectura?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

➤ Elegir una variedad de textos auténticos (revistas, periódicos, etc.)?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

➤ Autoevaluar tu progreso en esta habilidad de lectura?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

F. ¿De qué manera aprendes mejor español?

➤ a solas _____ un poco _____ bien _____ muy bien

➤ en parejas _____ un poco _____ bien _____ muy bien

➤ en grupos pequeños _____ un poco _____ bien _____ muy bien

TESIS CON
FALLA DE CUBRIR

- G. Para ti, en un curso de comprensión de lectura, ¿cuáles son los aspectos más importantes por aprender y/o mejorar? (por ejemplo: velocidad en la lectura, comprensión global del texto, extraer información específica, aprender más vocabulario, etc.).

> A corto plazo _____

> A largo plazo _____

Gracias por tu valiosa colaboración en este cuestionario.

MRV/2000

(Adaptado de Nunan, 1985:67-70)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2**AUTODIAGNÓSTICO DE HABILIDAD EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA**

Este cuestionario tiene la finalidad de ayudarte a diagnosticar tu habilidad al leer textos en español.

Marca con una "X" la respuesta correcta.

Sección A. Al leer un texto en español...

- | | | | |
|----|--|----|----|
| 1. | Puedo encontrar información específica | Sí | No |
| 2. | Puedo proporcionar información detallada | Sí | No |
| 3. | Puedo extraer las ideas principales | Sí | No |
| 4. | Puedo resumir el tópico tratado | Sí | No |
| 5. | Puedo entender la intención del autor | Sí | No |

Sección B. Imagina que estás viendo un programa de televisión en tu lengua materna pero con subtítulos en español. De pronto, el sonido desaparece de la televisión y sólo puedes leer los subtítulos.

¿Qué tanto comprenderías?

Nada ____ poco ____ suficiente ____ bastante ____ 100% ____

Sección C. Cuando lees un texto en español, lo haces a velocidad:

____ lenta ____ normal ____ rápida ____ muy rápida

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sección D. El tipo de texto que te gusta leer es:

___ literario ___ comercial ___ turístico
___ técnico ___ científico ___ especializado
___ otro (especificar) _____

La sección A te indica los aspectos importantes que deben ser considerados para comprender un texto. Los que señalaste con una X son los que tendrás que trabajar más arduamente a lo largo de este curso.

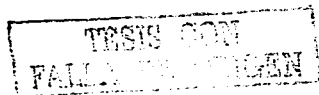
La sección B te muestra, en una situación hipotética, el porcentaje de comprensión de lectura que obtendrías si sólo pudieras leer subtítulos en español. Si por el momento tu porcentaje es bajo, no te preocupes, al trabajar de manera constante con este material podrás, a corto plazo, verificar que tu comprensión aumenta de manera gradual, pero firme.

La sección C te indica la velocidad actual en la que lees un texto. Si tu velocidad oscila entre normal y rápida es un buen síntoma. Pero si tu velocidad tiende a ser muy rápida y tienes algunos problemas en las

TEMA CON
FALLA DE CALIDAD

secciones A y B, quizá sea más recomendable leer menos rápido, pero mejor los textos. Si, por el contrario, lees lentamente tal vez sea una buena idea tratar de incrementar la velocidad de tu lectura. Para ello, toma el tiempo que te lleva leer un pequeño párrafo de algún texto e intenta leerlo un poco más rápido cada vez. Verás que en un corto plazo tu lectura será fluida y continua.

La sección D te orienta sobre el tipo de texto que prefieres leer hasta el momento. Sin embargo, es posible que nunca antes te hayas animado a leer un texto científico o especializado en español porque consideras que no estás apto para ello. No obstante, es una buena idea el intentarlo y, es posible, que descubras que puedes comprender mucho más de lo que tú mismo crees. De cualquier manera, este material cuenta con diversos tipos de textos para que puedas entrenarte y disfrutar de su lectura.



ANEXO 3 AUTODIAGNOSTICO DE DIFICULTADES AL LEER

Este cuestionario tiene el propósito de orientarte sobre los aspectos difíciles que enfrentas al leer.

Marca con una "X" las opciones que sean tu caso.

Al leer un texto , tengo problemas...

- Para entender la idea general
- Para entender la información principal
- Porque hay muchas palabras que no comprendo
- Para llevar la secuencia de lo expuesto en el texto
- Para comprender los detalles
- Para seguir instrucciones
- Para leer artículos periodísticos
- Para leer cuentos cortos o novelas
- Para leer artículos científicos o especializados

(Adaptado de: Nunan, 1988: 131)

Las opciones que marcaste con una X son los problemas, pero a la vez, los retos a vencer mediante el empleo de este material y a lo largo de las semanas en que lo trabajes. Recuerda que comprender un texto en otra lengua diferente a la nativa es un proceso largo y en ocasiones difícil, pero no por ello deja de ser divertido y útil.

TESIS CON
FALLA DE LINGÜEN

ANEXO 4**AUTODIAGNOSTICO DE PROPÓSITOS DE LECTURA**

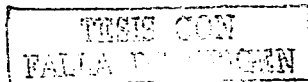
Este cuestionario tiene la finalidad de ayudarte a definir tus propósitos de lectura.

Marca con una "X" la respuesta correcta.

Cuando leo un texto en español...

- | | | |
|--|----|----|
| • Entiendo su significado exacto | Sí | No |
| • Entiendo las implicaciones que contiene | Sí | No |
| • Entiendo las inferencias que tiene | Sí | No |
| • Entiendo las relaciones interoracionales | Sí | No |
| • Entiendo las conexiones que hay entre párrafos | Sí | No |
| • Soy capaz de relacionar el tema del texto con mi conocimiento y experiencia sobre el mismo | Sí | No |
| • Capto lo más importante del texto | Sí | No |
| • Entiendo, en general, la intención del autor | Sí | No |
| • Extraigo las ideas principales | Sí | No |
| • Respondo personalmente al texto (me identifico con él) | Sí | No |

Las opciones anteriores que marcaste con un "NO" pueden constituir tus propósitos de lectura durante este curso. Para que puedas llevarlos a cabo con éxito, se sugiere que trabajes en ellos sistemática pero pausadamente; es decir, puedes seleccionar uno o dos de ellos por semana, trabajar con varios textos y al final de la semana autoevaluar tu progreso.



ANEXO 5 FORMATO MODULAR DE CONTENIDOS

I. ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE A. Deportes B. Excursiones	IX. GASTRONOMIA A. Bebidas B. Comida C. Mercados D. Recetas
II. ARTE A. Exposiciones B. Tipo de arte	X. LITERATURA A. Biografías B. Cuentos cortos C. Leyendas D. Mitos E. Reseñas de libros
III. CALENDARIO CIVICO A. Fechas históricas B. Personajes históricos C. Símbolos patrios	XI. POLITICA A. Opiniones B. Varios
IV. CIENCIA Y TECNOLOGIA A. Adelantos B. Investigaciones	XII. PROBLEMAS SOCIALES A. Alcoholismo B. Educación C. Prostitución D. Sobrepoblación
V. ECOLOGIA A. Empleos B. Ecoturismo C. Desastres D. Medidas preventivas E. Reservas ecológicas	XIII. RECINTOS HISTORICOS Y CULTURALES A. Edificios B. Jardines C. Monumentos D. Museos E. Parques
VI. ECONOMIA A. Empleo B. Migración C. Opiniones D. Pobreza	XIV. RECORRIDOS A. Ciudades B. Playas C. Zonas Arqueológicas
VII. FOLCLOR A. Artesanías B. Danza C. Indumentaria D. Música	XV. SALUD A. Enfermedades B. Herbolaria C. Nutrición
VIII. FLORA Y FAUNA A. Animales B. Vegetación	XVI. TRADICIONES A. Carnavales B. Ferias C. Festivales D. Festividades religiosas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En los últimos años la población femenina pasó de 20 a 30 por ciento, aspecto que se vincula con la exclusión del ámbito laboral, las adicciones y la carencia de orientación sexual y reproductiva, afirmó Eli Evangelista Martínez, de la Escuela Nacional de Trabajo Social

Aumenta el número de mujeres indigentes en el Distrito Federal

LGUADALUPE LUGO

La indigencia, fenómeno social relacionado antes solo con personas adultas o ancianas, hoy se manifiesta cada vez más en sectores juveniles, afirmó Eli Evangelista Martínez, de la Escuela Nacional de Trabajo Social, quien destacó que el número de mujeres en esa condición va en aumento.

En un estudio efectuado en 1996 por esa dependencia universitaria y el entonces Departamento del Distrito Federal, se observó la existencia de cerca de 13 mil personas en estado de indigencia, ocasionada por diversos factores, como la ruptura del núcleo familiar, la carencia de afecto y reconocimiento y migración étnica.

Con base en esos estadísticos se encontró que el 65 por ciento de la población indigente estaba conformada por hombres, sin embargo, añadió, en los últimos años la población femenina en esa condición pasó de 20 a 30 por ciento. Actualmente hay un aumento importante de mujeres, fenómeno que se vincula a la exclusión del ámbito laboral a las adolescentes y a la carencia de orientación sexual y reproductiva, indicó Evangelista Martínez.

De acuerdo con las cifras establecidas en ese primer censo, se estimó que el 70 por ciento de las mujeres indigentes pertenecen a la categoría de madres de los niños en situación de calle. A Madrid, Zambrano, Anastasio, Carrasco, Izapalapa, Acapulco y Xico, Miguel Hidalgo y los tres primeros es el mayor número de indigentes.

El investigador sostuvo que aunque muchos factores de la población completa y altamente vulnerable, las indigentes son un sector



En los últimos años la población femenina indigente aumentó de 20 a 30 por ciento.

Foto: René Guevara

indigente que va de territorio en territorio, de acuerdo con sus posibilidades de subsistencia, por lo que es difícil establecer un sitio específico de permanencia.

En este estudio se conceptualizó a la indigencia a partir de la carencia de vivienda, alimentación, vestido y de desarrollo social y económico.

Clasificación

Evangelista Martínez explicó que como parte del censo se clasificó a estas personas en tres grandes grupos: los marginados, marginados aquellos individuos que carecen de alimento, servicios de salud, vestido, techo y vivienda y que en su deambular cuentan con algún tipo de apoyo, los clásicos, el tipo de indigencia donde los sujetos viven un proceso de marginación y exclusión total (generalmente se trata de personas con daño físico y mental severo), y el denominado

funcional, aquellos que pasan cierto tiempo en la calle y conservan algún vínculo con la familia, aunque no permanente.

Antes de este estudio prácticamente no había elementos estadísticos que permitiera conocer el número de personas en indigencia y sus rangos de edad, aseró el universitario.

Las cifras de este censo señalan que 40 por ciento de los indigentes son menores del Distrito Federal, mientras que 60 por ciento proviene de diversas entidades del país. Además, 30 por ciento de esa población marginada puede ser de alguna edad, 25 por ciento son adultos y finalmente los indigentes censados son personas de la tercera edad, la mitad son adultos de entre 18 y 30 años.

Comentó que desde 1997 se busca en opciones del desarrollo la asistencia social mediante programas orgánicos que permitan la rehabilitación física de esta población.

El universitario propuso como

solución, en el mediano y largo plazos, un modelo de intervención que permita trabajar con los indigentes mediante las llamadas redes de sobrevivencia, es decir, todas aquellas personas que de una u otra manera tienen contacto con integrantes de esta población marginada.

Eli Evangelista explicó que el programa consiste en que los comerciantes, sacerdotes o la comunidad de alguna colonia forman parte de esas redes. "No se trata de sacar a la gente de su realidad, como sucede con la forma de asistencia tradicional que lleva a los sujetos a los albergues para que después de un tiempo las mismas circunstancias los conduzcan al ambiente de vulnerabilidad de que fue sustruido".

De lo que se trata, precisó, es de un trabajo colectivo desde los mismos entornos de los indigentes y, a partir de su realidad, construir propuestas diferentes. Para generar circuitos alternativos de atención que apoyen la reconstrucción de la identidad de jóvenes excluidos.

La indigencia representa un grave problema y se requieren múltiples factores para atacarla, sin embargo, muchos de estas personas, luego de tratamientos integrales, pueden reinsertarse a sus núcleos familiares y trabajar con otros indigentes para rehabilitarlos.

Por último, destacó la necesidad de que participen todos los actores que trabajan en la solución de ese fenómeno social, instituciones educativas, organizaciones con gobiernos municipales, sociedades y gobierno para construir una iniciativa colectiva que permita abordar el problema de manera integral. ■

TEJIDO CON
VALLES DE ORO

ANEXO 6A ACTIVIDADES DE LECTURA

Actividades previas a la lectura:

Anticipación

1. Lee el título del texto y observa la fotografía que lo acompaña. Escribe 2 predicciones sobre el contenido del texto.
2. Lee el párrafo introductorio al texto, que se ubica en el lado superior derecho, y verifica tus predicciones.
3. Escribe por lo menos 5 palabras importantes relacionadas con el título y que esperas encontrar en el texto.
4. Lee la sección **Nota cultural**.

Indigencia: Carencia de todo recurso.

Indigente: Persona que está en la pobreza, que no tiene lo necesario para vivir.

Itinerante: Que va de un lugar a otro.

Sustraído: Extraído, separado.

Entorno: Conjunto de personas y circunstancias que rodean a alguien y pueden influir en su comportamiento.

5. Observa rápidamente el texto y contesta lo siguiente:

a) Nombre del autor: _____

b) Fecha y fuente de publicación: _____

c) Tipo de texto:

_____ entrevista _____ cuento _____ poema _____ reportaje _____ novela

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Actividades durante la lectura:**Exploración**

6. Lee el primer párrafo del texto y contesta:

¿Cuál es el problema social que se menciona? _____

¿Quién habla de ese problema? _____

7. Escribe la idea principal de cada párrafo. Emplea un solo enunciado para cada idea.

8. Lee detenidamente los 6 primeros párrafos y contesta lo siguiente:

a) Año en que se efectuó un estudio sobre la indigencia _____

b) Número de personas en estado de indigencia _____

c) Porcentaje de mujeres indigentes en la actualidad _____

d) Aspectos vinculados a la indigencia femenina _____

e) El concepto de indigencia se basa en _____

9. Lee la segunda sección del texto titulada **Clasificación** y completa los siguientes cuadros:

Grupos de indigentes	Características de cada grupo

Orígenes de los indigentes	Edades de los indigentes
40%	50%
60%	50%

TESIS
FALLA DE OCECEN

10. Señala si los siguientes enunciados son **F** (falsos) o **V** (verdaderos).

a) Antes de 1997 ya existían programas integrales para los indigentes. _____

b) El Evangelista propuso un modelo de intervención llamado Redes de sobrevivencia. _____

c) Los participantes en las Redes de sobrevivencia son únicamente los indigentes y los trabajadores sociales. _____

d) La indigencia, como problema serio, necesita de diversos factores para solucionarla. _____

e) Los indigentes, después de tratamientos integrales, difícilmente logran reincorporarse a su familia. _____

Actividades posteriores a la lectura:

Conclusión

11. Vuelve a leer el texto y contesta lo siguiente:

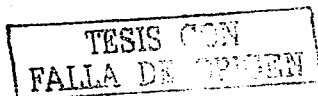
a) En tu opinión, ¿cuál sería la idea global del texto? _____

b) ¿Cuál crees que sea la intención del autor del texto? (¿criticar?, ¿juzgar?, ¿exponer?, etc.) _____

c) Escribe en un enunciado lo que aprendiste sobre el texto. _____

d) Lee de nuevo las 6 ideas principales que escribiste en el inciso 6 y con ellas escribe un breve resumen del tópico tratado en el texto.

e) Expresa tu opinión sobre el tema expuesto en el texto en menos de 10 líneas.



Autoevaluación

12. Indica tu grado de interés en el texto en una escala de 1 (nada interesante) a 5 (bastante interesante). _____

13. ¿Cuántas veces requierste utilizar un diccionario para responder a las preguntas anteriores?

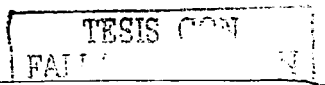
14. Escribe el número de cada párrafo que consideras que no pudiste entender o que no estás seguro de haber entendido por completo.

15. Con base en los párrafos anteriores, ¿cuáles crees que hayan sido las razones por las cuales no los entendiste?

- ✓ Falta de conocimiento previo del tema
- ✓ Falta de vocabulario relacionado con el tópico
- ✓ Un problema gramatical, ¿cuál?
- ✓ Estrategias de lectura inadecuadas
- ✓ Dificultad para establecer ideas principales
- ✓ Dificultad para entender la idea global del texto

16. Establece tu propio porcentaje de comprensión del texto (por ejemplo 50%, 70%)

Si te das cuenta que tienes problemas en alguna(s) de las secciones de las actividades de lectura, entonces debes detenerte un momento y analizar por qué piensas que has tenido dificultades. Tal vez sólo sea producto de una lectura muy rápida que no te permitió percatarte de detalles concretos del texto; o bien, se deba a que las estrategias de lectura que empleaste



para abordar el texto no fueron las más indicadas para ello. En ese caso, vuelve a leer el texto, pero esta vez, trata de utilizar estrategias diferentes a las anteriores; por ejemplo: si te es difícil saber de qué tratará el texto a partir de las imágenes o de los dibujos, entonces lee las primeras dos oraciones de cada párrafo y, es muy posible, que esta información te dé una idea global sobre el texto en cuestión.

¡No te desanimes, vuelve a intentarlo!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

religiosas pasajes bíblicos son representados, durante la época navideña, con diversos atamientos a van de lo formal a lo libre en las principales poblaciones de México.

TIEMPO DE PASTORELAS

Las pastorelas tienen antecedentes en Inglaterra, Francia, Italia y España, de donde surgieron como auto sacramentales. Estas representaciones teatrales mostraban en forma didáctica, misterios y pasajes religiosos. Se llevaban a cabo en los atrios de las iglesias, y se cenaba al aire libre queso, pan y vino. A la larga fueron prohibidas pues los usos de la lengua las usaron a modo de comedia irreverente.

UN GENERO TEATRAL

La conquista trajo a México la costumbre de esta repre-

sentación y lógicamente en el nuevo continente cobró nuevo significado. Tuvo primordialmente esta presentación bucólica una función evangelizadora. Una forma poética y didáctica de mostrar a los nuevos creyentes la historia y los misterios sacros. Así la Noche Buena, la víspera de la Navidad, o Natividad, sirve de marco cronológico a todas las pastorelas, desde el siglo XVI al XIX, para que a través de este género teatral podamos ver los milagros y misterios que acontecieron esa noche tan especial

para la humanidad.

Todas las pastorelas tienen más o menos la misma anécdota central que consiste en la aparición de un ángel que anuncia a humildes pastorcillos mexicanos la llegada del Redentor. Cada uno de los pastorcillos representa por un lado un pecado: la ira, la envidia, la pereza, la gula, la soberbia, la lujuria que se presenta a los inocentes que caen en las tentaciones que diablo y diablillos les ponen ayudados por su trínche, sus cuernos y su mitológica cola. Y por el otro lado las virtudes que viven en

los corazones de los bondadosos.

Después de divertidas situaciones de tentación, pecado y arrepentimiento todos los actores y los asistentes participan simbólicamente de la Redención ante el pesebre o nacimiento con el que las pastorelas finalizan, al tiempo que el arcángel castiga o perdona al demonio.

Y todas las presentes se unen en la adoración, renovando así cada año la esperanza de un mundo mejor.



ANEXO 6b ACTIVIDADES DE LECTURA

Actividades previas a la lectura:

Anticipación

1. Lee el título del texto y observa las fotografías que lo acompañan. ¿De qué crees que trate el texto?
2. Lee el párrafo introductorio en tinta azul y escribe el significado de Pastorelas.

3. Lee la sección **Nota cultural**

Auto sacramental: Composición dramática breve, generalmente alegórica y con personajes bíblicos. Autos teatrales en el siglo XVII.

Misterios: Dogma/ fundamento religioso que no es accesible a la razón.

Atrio: Sitio cubierto a la entrada de los templos.

Irreverente: Contrario a la reverencia o al respeto.

Bucólica: Composición poética en que se canta la vida campestre.

Evangelizadora: Predicar el Evangelio (Religión cristiana).

Trinche: Tenedor de mesa.

Pesebre: Sitio donde comen los animales.

Redentor: Que redime. Redimir (rescatar al esclavo o cautivo mediante precio).

Adoración: Rendir culto, venerar. Amar excesivamente.

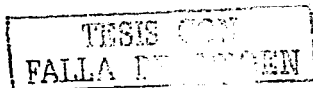
4. Observa el texto rápidamente y completa lo siguiente:

Título: _____

Autor: _____

Fuente: _____

Número de secciones del texto: _____



Actividades durante la lectura:**Exploración.**

5. Lee el primer párrafo del texto y responde:

- a) ¿ En dónde están los antecedentes de las pastorelas? _____
- b) ¿Cómo surgieron las pastorelas? _____
- c) ¿Qué mostraban las pastorelas? _____
- d) ¿En dónde se realizaban? _____
- e) ¿Qué pasó con las pastorelas? _____

6. Lee la sección **Un género teatral** con detenimiento y contesta lo siguiente:

- a) Las pastorelas llegaron a México antes de la Conquista. F V
- b) La función principal de las pastorelas fue evangelizar. F V
- c) Las pastorelas tienen lugar en la época navideña. F V

7. Encuentra palabras relacionadas con el texto:

PECADOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LO BUENO

LO MALO

8. Encuentra el opuesto de las siguientes palabras:

Pecado

Ángel

Perdonar

Actividades posteriores a la lectura:

Conclusión

9. En tus propias palabras, ¿cuál sería la anécdota central de las pastorelas?

TESIS CON
FALLA DE TIPOGRAFÍA

10. Si has tenido la oportunidad de asistir a alguna pastorela en México, escribe brevemente acerca de esa experiencia.

Autoevaluación

11. Indica tu grado de interés en el texto en una escala de 1 (nada interesante) a 5 (bastante interesante). _____

12. ¿La sección **Nota cultural** te ayudó a comprender el texto?

13. ¿Utilizaste un diccionario a pesar de contar con el vocabulario proporcionado?

14. ¿Encontraste párrafos que no entendiste a lo largo del texto?

15. ¿Cuáles crees que hayan sido las causas por las cuales no los entendiste?

- Falta de conocimiento previo del tema
- Falta de vocabulario relacionado con el tópico
- Un problema gramatical, ¿cuál?
- Estrategias de lectura inadecuadas
- Dificultad para encontrar información específica
- Dificultad para entender la idea global del texto

16. Establece tu propio porcentaje de comprensión del texto (por ejemplo, 60%, 80%).

Si te das cuenta que tienes problemas en alguna(s) de las secciones de las actividades de lectura, entonces debes detenerte un momento y analizar por qué piensas que has tenido dificultades. Tal vez sólo sea producto de una lectura muy rápida que no te permitió percartarte de detalles concretos

del texto; o bien, se deba a que las estrategias de lectura que empleaste para abordar el texto no fueron las más indicadas para ello. En ese caso, vuelve a leer el texto, pero esta vez, trata de utilizar estrategias diferentes a las anteriores; por ejemplo: si te es difícil saber de qué tratará el texto a partir de las imágenes o de los dibujos, entonces lee las primeras dos oraciones de cada párrafo y , es muy posible, que esta información te dé una idea global sobre el texto en cuestión.

¡No te desanimes, vuelve a intentarlo!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 7 AUTOVALORACIÓN DE MATERIALES

Este cuestionario tiene el objetivo de conocer tu opinión sobre los textos que integran este material.

Marca con una "X" las opciones que sean tu caso.

TEXTOS	ME GUSTAN	NO ME GUSTAN	SON INTERESANTES	SON ABURRIDOS	SON COMPLEJOS	SON MUY FACILES
Opiniones						
Biografías						
Cuentos cortos						
Investigaciones						
Reportajes						
Descriptivos						
Narrativos						
Informativos						
Culturales						
Científicos						

Tus respuestas en este cuestionario nos permiten conocer tus preferencias sobre el tipo de texto que más disfrutas para incluir más de esa clase y, en caso de no gustarte alguno, cambiar, eliminar o sustituirlo por otro.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Además, recuerda que es bueno leer diferentes tipos de textos para tener la oportunidad de enfrentarnos a diversos temas y grados de complejidad que conllevan cada uno de ellos y que redituarán en una más amplia comprensión de lectura.

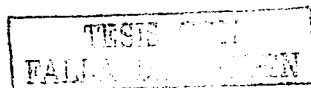
TESIS COM

ANEXO B AUTOVALORACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Este cuestionario tiene el propósito de que expreses tus impresiones sobre las actividades de lectura que realizaste al seleccionar un texto.

Marca con una "X" la respuesta correcta.

- | | Sí | No |
|---|----|----|
| 1. Los ejercicios previos a la lectura del texto me ayudan a: | — | — |
| • Contextualizar el tema | — | — |
| • Activar mis conocimientos personales sobre el tema | — | — |
| 2. La sección llamada Nota cultural me ayuda a: | — | — |
| • Entender vocabulario desconocido | — | — |
| • Entender información relevante al tema | — | — |
| 3. Los títulos, subtítulos, fotografías y dibujos me ayudan a anticipar el tópico | — | — |
| 4. Los ejercicios posteriores a la lectura son: | — | — |
| • Complejos | — | — |
| • Fáciles | — | — |
| • Difíciles | — | — |
| • Aburridos | — | — |
| • Interesantes | — | — |



- | | | | |
|----|--|---|---|
| 5. | Las instrucciones de los ejercicios son claras y precisas | — | — |
| 6. | ¿Me gustan las actividades donde tengo que escribir... | | |
| | • Una opinión? | — | — |
| | • Un resumen? | — | — |
| | • Una anécdota? | — | — |
| | • Un ensayo? | — | — |
| | • Una crítica? | — | — |
| 7. | La actividad que más me gusta es _____ | | |
| | _____ | | |
| 8. | La actividad que menos me gusta es _____ | | |
| | _____ | | |
| 9. | La actividad que es más difícil para mí es _____ | | |
| | _____ | | |
| 6. | La actividad que me ha ayudado más en mi comprensión de lectura es _____ | | |
| | _____ | | |

Debido a que los textos seleccionados son auténticos, se han incluido algunas ayudas como son ejercicios previos a la lectura y vocabulario con carga cultural o especializada que buscan familiarizarte con el tópico del texto.

TESIS CON
FALLA DE COPIEN

También, se incorporan actividades durante la lectura que te dan la posibilidad de ir desglosándola para que sea mucho más accesible y amena. Y, de igual modo, se agregan algunas opciones para llevar a cabo una vez terminada la lectura.

Es seguro que encontrarás algunas actividades de lectura más difíciles de realizar o , inclusive, algunas que no te agradan en lo más mínimo; sin embargo, es necesario que trabajes en ellas para que tu comprensión de lectura mejore poco a poco.

TESIS
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 9 AUTOVALORACIÓN DE PROGRESO EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Este cuestionario tiene la finalidad de señalarte las capacidades que has adquirido al término de cada semana de trabajo continuo con este material.

Marca con una "X" las opciones que sean tu caso.

Soy capaz de...

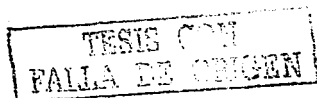
	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
Formular predicciones y/o hipótesis con la ayuda de títulos, subtítulos, dibujos, imágenes, etc. sobre el contenido de los textos.					
Comprender la idea global del texto.					
Extraer información de tipo específico.					
Discriminar entre ideas principales, secundarias y detalles.					
Hacer conjeturas sobre lo leído					
Entender vocabulario con contenido cultural a través de la lectura de la sección Nota cultural.					

FECHA DE ENTREGA
FALLA DE ENTREGA

*Si la mayoría de tus respuestas están entre las opciones de **Muy bien** y **Bien**, indica que tu progreso en la habilidad lectora va desarrollándose de manera positiva. ¡Continúa así!*

*Si la mayoría de tus respuestas están entre las opciones de **Bien** y **Regular**, señala que todavía tienes muchos problemas para comprender textos en español. Sin embargo, es muy posible que si trabajas con empeño en el área o áreas en las que has detectado mayor dificultad (por ejemplo: discriminar entre ideas principales, secundarias y detalles) con diversos textos y temas a lo largo de una semana de clases, al volver a autovalorar tu progreso en esta habilidad encuentres una significativa mejoría. ¡Ánimo!*

*Si la mayoría de tus respuestas están entre las opciones de **Mal** y **Muy mal**, es necesario que reflexiones sobre tu desempeño en esta habilidad. En particular, en torno a los propósitos que te fijaste al inicio del curso pues quizás son muy ambiciosos y requieres de un plazo mayor de tiempo para cumplirlos. Recuerda que es mejor tener uno o dos propósitos por semana y trabajar intensamente en ambos, a tener cuatro o cinco propósitos que dispersan tu atención de la comprensión de lectura del texto. ¡No desistas!*



ANEXO 10 DIARIO DEL APRENDIENTE

El objetivo de este diario es que expreses las impresiones que has tenido como lector de español como segunda lengua al trabajar con el material iVen, conoce México!

Instrucciones: Llena una hoja cada semana.

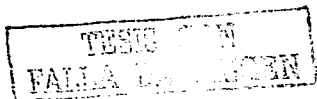
Fecha: _____ (al inicio de la semana)

Esta semana:

Mis propósitos de lectura son: _____

El tema o temas que deseo leer es/son: _____

Observaciones: _____



Fecha: _____ (al final de la semana)

Esta semana:

Los textos que leí fueron: _____

El ritmo que seguí en mi lectura fue:

___ muy lento ___ lento ___ regular ___ rápido ___ muy rápido

Las sesiones que empleé al leer textos largos fue:

_____ un día _____ dos días _____ más de tres días

Las dificultades que enfrenté al leer fueron: _____

Las actividades de aprendizaje que realicé fueron: _____

Los propósitos de lectura que logré esta semana fueron: _____

Los propósitos de lectura que intento realizar la próxima semana son: _____

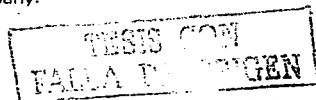
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Observaciones: _____

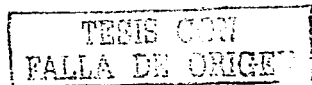
TESIS CON
FACULTAD

BIBLIOGRAFIA

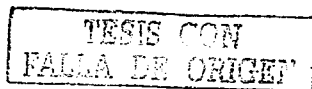
- Adams, M. J. y A. Collins (1979). "A schema-theoretic view of reading". En R. O. Freedle (Ed.) New directions in discourse processing 1-22 Norwood, N. J.: Ablex.
- Allen, W. P. (1982). Selecting Reading Materials for Foreign Students. Rockville, Md.: English Language Service.
- Anderson, R. C. y P. D. Pearson. (1984). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En P. D. Pearson (Ed.). Handbook of Reading Research 252-295 New York: Longman Inc.
- Anderson, R. C., E. H. Hiebert, J. A. Scott, y J. Wilkinson (1985). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Bamford, R. y R.R. Day. (1998). "Teaching reading", Annual Review of Linguistics, 18, 124-141.
- Barnett, M.A. (1989). More than Meets the Eye Foreign language reading: Theory and Practice. New Jersey: Prentice Hall.
- Barnitz, J. G. (1986). The anaphora jigsaw puzzle in psycholinguistic and reading research. Newark, N. J.: International Reading Association.
- Bartlett, F. C. (1932). Remembering. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, G. (1984). Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service
- Brockett, R. Y R. Hiemstra. (1991). Self-direction in adult learning. Londres: Routledge.
- Brooks, N. (1975). "The Analysis of language and Familiar Cultures". En R. C. Lafayette (Ed.). The Cultural Revolution. Reports of the Central States Conference of Foreign Language Education. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.



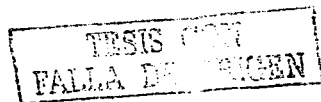
- Brown, A. L., J. D. Bransford, R. A. Ferrara y J. C. Campione (1983). "Learning, remembering, and understanding". En J. H. Flavell y M. Markman (Eds.), Carmichael's manual of child psychology, (vol. 3) 77-166.
- Brown, G. (1990). "Cultural values: the interpretation of discourse". ELT Journal, 44, (1), 11-17.
- Blue, G. M. (1981). "Self-directed learning systems and the role of the ESP teacher". ELT documents 112, 58-64. Londres: The British Council.
- Carrell, P. L. (1981). "Culture-specific schemata in L2 comprehension". En R. Orem y J. Haskell (Eds.), Selective papers from the ninth Illinois TESOL/BE annual convention, the first Midwest TESOL conference, 123-132. Chicago, Illinois TESOL/BE.
- Carrell, P. L. y J. Eisterhold. (1988). "Schema theory and ESL reading pedagogy". TESOL Quarterly, 17 (4), 553-73. En P. L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (Eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, R. P. (1977-8). "Toward a theory of reading comprehension and reading". Reading Research Quarterly, 13, 8-64.
- Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
- Chr, F. B. (1992). Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language. Norway: Scandinavian University Press.
- Clarke, M. y S. Silberstein. (1977). "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class". Language Learning, 27, (1):135-154.
- Crawford-Lange, L. y D. L. Lange. (1984). "Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom: A Process for the Integration of Language and Culture" 139-177. En T. Higgs (Ed.). Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Davis, C. (1995). "Extensive reading: an expensive extravagance?" ELT Journal, 49, 329-36.
- Dechant, E. (1964,70,82). Improving the teaching of reading. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.



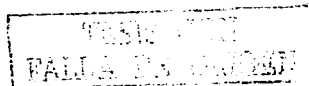
- Dechant, E. (1991). Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dickinson, L. (1987). Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F. y E. Olshtain (1986). Course design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, G. G. y L. R. Roehler (1986). Improving classroom reading instruction. New York: Random House.
- Flavell, J. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry". American Psychologist, 34, (10) 906-911.
- García, S. A. (1995). El currículo de español como lengua extranjera. España: Edelsa.
- Gillett, J. W. y C. Temple (1986,1990). Understanding reading problems. Boston: Little, Brown.
- Goodman, K. S. (1967). "Reading: a psycholinguistic guessing game". Journal of the Reading Specialist, 6 (1): 126-135.
- Goodman, K. S. (1968,73). The psycholinguistic nature of the reading process. Detroit: Wayne State University Press.
- Gough, P. B. (1972). "One second of reading". En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (Eds.) Language by ear and by eye Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grabe, W. (1988). "Reassessing the term 'interactive' ". En P. L. Carrell, J. Devine, y D. E. Eskey (Eds.). Interactive Approches to Second Language Reading 56-72. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M. Y I. Tudor (1989). "Extensive reading and the development of language skills". ELT Journal, 43, (4), 4-13.
- Harris, A. J. y E. R. Sipay (1961,75, 80,85). How to increase reading ability. New York: David McKay Company.



- Henner-Stanchina y H. Holec (1977). Evaluation in an Autonomous Learning Scheme. Melanges Pedagogiques 1977, C.R.A.P.E.L.
- Herskovits, M. (1948). Man and His Works. New York: Alfred Knopf.
- Holec, H. (1980). "Learner-centred communicative language teaching: needs analysis revisited". Studies in Second Language Acquisition 3,1:26-33.
- Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learners. Oxford: Pergamon.
- Johnson, P. (1981). "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural Background of a text". TESOL Quarterly, 15 (2): 169-181.
- _____ (1982). "Effects on reading comprehension of building background knowledge". TESOL Quarterly, 16 (4): 503-516.
- Just, M. A. y P. A. Carpenter. (1980). "A theory of reading: From eye fixations to comprehension". Psychological Review, 87, 329-354.
- Kintsch, W. y T. Van Dijk. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review, 85, 363-394.
- Knowles, M. (1975). Self-directed learning, A Guide for Learners and Teachers. New Jersey: Prentice Hall.
- Knowles, M. (1991). Using Learning contracts. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krashen, S. D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- LaBerge, D. y S. J. Samuels. (1974). "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6,293-323.
- Marquardt, W. F. (1967). "Literature and cross-culture communication in the course in English for international students". The Florida Foreign Language Reporter, 5 (1): 9-10.



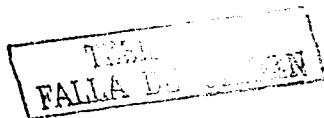
- Marquardt, W. F. (1969). "Creating empathy through literature between members of the mainstream culture and disadvantaged learners of the minority cultures". The Florida Foreign Language Reporter, 7 (1):133-141, 157.
- Mezirow, J. (1981). "A critical theory of adult learning and education". Adult Education, 32 (1): 3-24
- Moliner, M. (1998). Diccionario de uso del español. (2ª. Edición). España: Gredos.
- Moore, M.G. (1980). "Independent study". En R. D. Boyd, J. W. Apps. Y Associates, Redefining the discipline of adult education 16-31 San Francisco: Jossey- Bass.
- Nisbet J. y J. Shucksmith (1986). Learning strategies. Boston: Routledge y Kegan Paul.
- Nostrand, H. L. (Ed.) (1967). Background Data for the Teaching of French: Part A: La culture et la société françaises au XX siècle. Seattle: University of Washington.
- Nunan, D. (1988). The Learner-centred Curriculum. A study in second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1982,1996). Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann.
- O'Malley, J. M. y A. U. Chamot. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Paulston, C. B. y M. N. Bruder. (1976). Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.
- Pearson, P. D. y R. Tierney (1984). "On becoming a thoughtful reader: Learning to read like a writer". En A. Purves y O. Niles (Eds.) Becoming a reader in a complex society. Chicago, IL.: Chicago University Press.



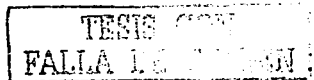
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Pickard, N. (1996). "Out of class language learning strategies" ELT Journal, 50, 2, 150-158.
- Plaisteer, T. (1968). "Reading instruction for college level foreign students". TESOL Quarterly, 2 (3): 164-168.
- Prodomou, L. (1992). "What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning". ELT Journal, 46, (1), 39-50.
- Richards, J. (1984). "Language curriculum development". RELJ Journal, 15,1.
- Richards, J. y T. Rodgers. (1986). Approches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge university Press.
- Richerich, R. (1972). A model for the Definition of Language Needs. Strasbourg: Council of Europe.
- Richerich, R. y J. L. Chancerel (1977). Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Council of Europe, Pergamon Press.
- Riley, T. (1976). "Discursive and communicative functions of non-verbal communication". Mélanges Pédagogiques (1976): 1-20 C.R.A.P.E.L., Nancy.
- Rivers, W. M. (1968). Teaching foreign language skills. University of Chicago Press.
- Rodrigo, V. (1995). "Does a reading program work in a foreign language program?" Paper presented at the Extensive Reading Colloquium, American Association of Applied Linguistics Convention. Long Beach, C. A. March 1995.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the eighties. Columbus, O.H.: Charles E. Merrill.
- Rowntree, D. (1981). Developing Courses for Students. Londres: McGraw Hill (UK).

TESIS COPY
FALLA DE ORIGEN

- Rowntree, D. (1986,1990). Teaching through Self-instruction. How to Develop Open Learning Materials. New York: Nichols Publishing.
- Rumelhart, D. (1977). "Toward an interactive model of reading". En S. Dornic (Ed.). Attention and performance VI, Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. y A. Ortony (1977). " The representation of knowledge in memory". En R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Schooling and the acquisition of knowledge, Montague (Eds.), 99-135. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). "Schemata: the building blocks of cognition". En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.).Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. , J. L. McClelland y el PDP Research Group. (1986). Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. 2 vol. Cambridge, MA: MIT Press.
- Samuels, S. J. y M. L. Kamil. (1984). "Models of the reading process". En P. D. Pearson (Ed.) 22-35. Handbook of reading research, New York: Longman Inc.
- Schuttenberg, E. M. y S. J. Tracy (1987). "The role of the adult educator in fostering self-directed learning". Lifelong Learning: An omnibus of Practice and Research, 10 (5) 4-6, 9.
- Scovel, T. (1994). "The role of culture in second language pedagogy". System, 22,(2), 205-219.
- Seelye, H. N. (1974). Teaching culture. Strategies for foreign language educators. Illinois: National Textbook Co.
- Seelye, H. N. (1974,1984). Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. Lincolnwood, IL: Textbook Company.
- Sheerin, S. (1989). Self-access. Oxford: Oxford University Press.



- Skehan, P. (1996). "A Framework for the Implementation of task-based instruction", Applied Linguistics, 17,1.
- Sinclair, B. y G. Ellis (1992). "Survey: learner training in EFL course book". ELT Journal, 46 (2), 211-225.
- Smith, F. (1971,78,82,88). Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston; Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, R. M. (1982). Learning how to learn. Chicago: Follett Publishing Company.
- Spencer, L. P. (1946). "The reading process and types of reading". En 11th yearbook, Claremont College reading conference yearbook. Claremont, C. A. 19-20
- Stanovich, K. E. (1980). "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". Reading Research Quarterly, 16, 32-71.
- Steffensen, M. S., C. Joag-dev , y R. C. Anderson. (1979). "A cross-cultural perspective on reading comprehension". Reading Research Quarterly, 15 (1): 10-29.
- Steffenson, M. S. y C. Joag-Dev (1984). "Cultural knowledge and reading". En Alderson, J.C. y Urquhart, A. H. (Eds.) 48-61 Reading in a Foreign Language, Londres: Longman.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace.
- Tomlinson, B. (Ed.). (1997). Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquhart, S. y C. Weir (1998). Reading in a Second Language: Process, product and practice. New York: Addison Wesley Longman.
- Weinsten, C. E. y R. E. Mayer (1986). "The teaching of learning strategies". En M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching 315-327 (3rd ed.) New York: Macmillan.



- Wenden, A. y J. Rubin (1987). Learner strategies and language learning. Englewood, N. J.: Prentice Hall International.
- Wenden, A. (1982). The Process of Self-Directed Learning: A study of Adult Language Learners. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Wenden, A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy, Planning and Implementing learner training for language learners. Londres : Prentice Hall International.
- Wenden, A. L. (1999). "An Introduction to Metacognitive knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics". System, 27, 435-441.
- Williams, R. y D. Dallas. (1984). "Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: A case study". En J. C. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.). Reading in a Foreign Language 199-210. New York: Longman.
- [WIL01] Barry Willis, Evaluation for Distance Educators. Guide # 4: Engineering Outreach. College of Engineering. University of Idaho 21/06/01.
- Wong, V., P. Kwok y N. Choi (1995). "The use of authentic materials at tertiary level". ELT Journal, 49,(4), 318-322
- Yorio, C. A. (1971). "Some sources of reading problems for foreign language learners". Language Learning, 21, (1) 107-115.
- Young, R. (1980). "Modular course design". En ELT Documents: Projects in Material Designs. Heme! Hempstead: Macmillan/The British Council.

