

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROPUESTA DE LECCIONES-MUESTRA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS EN EL MARCO DE LA ENA**

**INFORME ACADÉMICO QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(L E T R A S I N G L E S A S)**

P R E S E N T A :

LUIS MANUEL GONZÁLEZ GARCÍA

ASESORA: DRA. HAYDÉE SILVA OCHOA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción	i
CAPÍTULO 1. La enseñanza de inglés en la Escuela Normal de Amecameca (ENA)	
1.1 Entorno institucional	1
1.2 Perfil del profesor y del alumno de la ENA	3
1.2.1 Perfil del profesor	3
1.2.2 Perfil del alumno	5
1.3 Perfil del profesor y del alumno de la escuela secundaria	7
1.3.1 Perfil del profesor	7
1.3.2 Perfil del alumno	9
1.4 Antecedentes del PTFAEN	11
1.5 <i>Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura</i> en el plan de estudios de la ENA	14
1.6 Programa de <i>Estrategias y recursos I. Comprensión de Lectura</i> . Propósitos y vinculación con el programa de inglés de la SEP para educación secundaria	15
CAPÍTULO 2. Aspectos generales relativos a la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés	
2.1 Concepto de enfoque, método y técnica	20
2.2 Antecedentes de la enseñanza de comprensión de lectura	22
2.3 Constructivismo	27
2.4 Enfoque comunicativo	31

2.5 La naturaleza de la comprensión de lectura	37
2.6 Estrategias de comprensión de lectura en el programa de inglés de la SEP para escuelas secundarias	42
CAPÍTULO 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	
3.1 Concepto de estrategia	44
3.2 Las estrategias de enseñanza	45
3.3 Las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera	50
3.4 Las estrategias de aprendizaje	60
3.5 Las estrategias de comprensión de lectura	62
CAPÍTULO 4. Las lecciones-muestra	
4.1 Propuesta de lecciones-muestra para la enseñanza de comprensión de lectura en inglés	69
4.2 Necesidades de lectura de los normalistas	69
4.3 Objetivos globales y específicos de la enseñanza de comprensión de lectura en la escuela secundaria	70
4.4 Estrategias de comprensión de lectura para nivel secundaria	72
4.5 Las lecciones-muestra	76
Conclusiones	106
Anexo 1. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso	109
Anexo 2. Mapa curricular de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés	113
Anexo 3. Cuadro completo de estrategias de comprensión de lectura en inglés para secundaria	114

Anexo 4. Descriptores: global y específico	115
Bibliografía	117

Introducción

Este informe académico tiene como finalidad principal hacer una propuesta de lecciones de trabajo, las cuales denomino lecciones-muestra, para la enseñanza de la comprensión de lectura en la asignatura de *Estrategias y recursos I. Comprensión de lectura*, a mi cargo, en la Escuela Normal de Amecameca (ENA). Me propongo proveer a mis estudiantes normalistas, en su primer acercamiento con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en lengua extranjera, con un modelo de acción pedagógica. Consecuentemente, mis alumnos deberán ser capaces de aplicar los modelos dados y crear los suyos para incentivar la lectura y su comprensión como docentes de nivel secundaria.

Aunque mi labor docente en la ENA inició hace tres años, mi carrera como profesor comenzó en 1992, cuando fui contratado para impartir clases de inglés para la extinta empresa Cobre de México. A partir de esa primera experiencia me percaté de mi falta de estrategias de enseñanza para que mis alumnos entendieran textos en inglés sin dificultad. Mis clases se enfocaban a los rasgos estructurales del idioma, más que al desarrollo de habilidades en mis estudiantes. Posteriormente y hasta la fecha he laborado en educación secundaria, media superior y superior. En estos trece años de carrera docente me he percatado de que el nivel de enseñanza más difícil para los docentes en general es la secundaria.

En ocasiones, bajo la excusa de que los adolescentes están atravesando por una etapa de confusiones sobre su futuro, los docentes esconden su incapacidad para adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes de nivel secundaria. Durante mi carrera he impartido clases en tres secundarias: una pública y dos particulares. No he notado diferencias sustanciales en cuanto a necesidades académicas de los adolescentes. Considero

que las diferencias son marcadamente económicas y no de nivel intelectual, en lo general.

Cuando acepté laborar para la ENA, me encantó la idea de compartir mi experiencia con alumnos interesados en ser profesores de inglés, ya que una de mis metas profesionales desde el inicio de mi carrera había sido convertirme en capacitador de profesores de inglés –*teacher trainer*. Pero cuando llegué a la ENA me di cuenta de que muchos de los alumnos no hablaban inglés a pesar de que estaban a punto de concluir sus estudios; más aún, no eran capaces de entender un texto sencillo en inglés.

En consecuencia inicié una labor de enseñanza de estrategias de lectura, como objetivo transversal de mis materias. Para mi fortuna pronto se me asignó la materia de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura*, con lo cual pude enfocarme a una de las habilidades que más han llamado mi atención como docente. En un inicio, mi propósito era generar gusto por la lectura, por eso les programaba clases de lectura en voz alta a mis estudiantes, pero se dormían. Luego intenté combinar la lectura con la elaboración de algún material didáctico para que ellos lo pudieran utilizar como modelo para sus periodos de práctica en las secundarias. Esto empezó a tener éxito, pero fue limitado. Entonces retomé la idea de leerle a mis alumnos en voz alta, a partir de la lectura del libro *Como una novela* de Daniel Pennac. Así, elegí el poema de “Annabel Lee” escrito por E. A. Poe y lo leí en voz alta a mis alumnos. No puedo olvidar la fascinación en sus rostros por la sorpresa que se llevaron al escuchar una lectura en voz alta tan melodiosa. A pesar de que les expliqué el vocabulario, les puse ejemplos con dibujos, e inclusive les traduje algunas secciones, cuando contestaron su examen de lectura sobre “Annabel Lee”, la máxima calificación fue 6.1.

Esto me desconcertó y comencé a tratar de definir qué estaba haciendo mal. Por una parte había seguido la recomendación de Daniel Pennac para fomentar el gusto por la lectura, lo cual se desarrollaba adecuadamente, pero por otro lado el nivel de aprehensión real de la información de un texto en inglés era

muy pobre. Entonces me di cuenta de que los normalistas no contaban con el entrenamiento en estrategias mínimas de lectura para entender un texto. Así, inicié la preparación de un curso enfocado a estrategias de lectura, con base en la práctica sistemática de estrategias que los normalistas necesitaban conocer para poder enseñarlas en sus escuelas secundarias.

De esta forma, enumeré las estrategias que marca el programa y las enseñé una por clase durante un semestre. Al final del semestre los alumnos elaboraron una antología de ejercicios de comprensión de lectura por estrategia. Sin embargo, me percaté de que no era la mejor forma de abordarlas porque estábamos dejando de lado las demás habilidades del idioma, fundamentalmente la expresión oral y la comprensión auditiva. Fue así como surgió la idea de enfocar mi informe académico a la creación de lecciones-muestra para la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en el tercer semestre de la ENA.

Así, comencé la revisión del programa de estudios para secundaria elaborado en 1993 y me sorprendió saber que la reforma contemplaba enfocar las clases de inglés a la adquisición de estrategias de comprensión de lectura desde el primer año de secundaria. Obviamente en mis visitas a las escuelas secundarias para observar las clases de mis alumnos ninguno de ellos enfatizaba las estrategias de comprensión, ya que los profesores titulares de la materia de inglés en las secundarias que visitábamos se concentraban en lectura exclusivamente en el tercer año de secundaria; y solamente para dedicarse a traducir textos o copiarlos del libro de inglés al cuaderno.

Desde ese momento, inicié a leer textos sobre la enseñanza de comprensión de lectura y me di cuenta de que yo mismo necesitaba un sustento teórico fuerte para enseñar estrategias de comprensión de lectura. Si bien contaba con la experiencia adquirida en mi carrera como docente, sentía que no era suficiente para instruir a mis alumnos. Mi hipótesis era que la lectura eficaz

conlleva la superación en los estudios en general; por ende, el hecho de que los estudiantes normalistas mejoraran sus estrategias de lectura favorecería tanto su carrera docente como su desempeño profesional.

De esta manera, a partir de mi experiencia deseo hacer una propuesta de lecciones-muestra para la comprensión de lectura en inglés. Mi propósito es capacitar a los docentes en formación de la ENA en la elaboración de clases para la enseñanza de estrategias de lectura para nivel secundaria. Mi objetivo es que los futuros docentes practiquen las estrategias y adquieran un modelo sencillo de organización de trabajo con las estrategias de comprensión de lectura. Esta propuesta la hago desde mi asignatura de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura*, ya que está enfocada a la comprensión de los procesos que llevan a un alumno a entender un texto en lengua extranjera.

La propuesta que hago puede incentivar la sistematicidad en el trabajo con la comprensión de lectura desde el primer año de secundaria. Además puede coadyuvar a la enseñanza de una de las habilidades menos adquiridas en educación básica en México. Aunque la preocupación oficial por incentivar la lectura y su comprensión en lengua extranjera es mucha, en la ENA falta un largo camino por recorrer para hacer de la lectura y sus estrategias de comprensión una competencia real de nuestros estudiantes. Con este trabajo intento iniciar ese recorrido, y hacerlo menos doloroso para los profesores en formación.

Este documento tiene un objetivo doble. Por una parte, me propongo orientar a los profesores en formación de la ENA para desarrollar su habilidad lectora mediante la formulación de lecciones-muestra de comprensión de lectura en inglés; ya que considero que sólo así podrán utilizar esta habilidad como valor de vida y transmitirla a sus estudiantes de secundaria. Por otra parte, espero que este trabajo sirva también para reducir el rezago educativo en materia de comprensión de lectura en inglés, en mi ámbito cercano, la ENA y su radio de influencia en las secundarias del oriente del Estado de México.

El informe académico consta de cuatro capítulos. En el primero pretendo situar al lector en el contexto normalista y su área de influencia; por eso expongo las generalidades normativas de la ENA, así como el perfil del alumno y del docente de la misma. También desarrollo el perfil del docente en secundaria y el del estudiante de ese nivel educativo. Igualmente esbozo las características principales del programa de la materia de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* y del programa de inglés para secundaria. Posteriormente, hago un listado de las estrategias de lectura de nivel secundaria para mostrar cuáles y cuántas son las estrategias de comprensión de lectura que el estudiante normalista debe dominar para poder enseñarlas satisfactoriamente en la escuela secundaria.

En el segundo capítulo reseño brevemente la enseñanza de la comprensión de lectura en los últimos 130 años, para ubicar al lector en la relevancia que ha tenido dicha habilidad como parte de la enseñanza de una lengua extranjera. También le dedico un apartado al constructivismo y otro al enfoque comunicativo por ser las tendencias metodológicas más utilizadas en la enseñanza de contenidos en la actualidad. Cabe señalar que en este capítulo explico más de una postura sobre el enfoque comunicativo, así como otros enfoques, los cuales favorecen los postulados comunicativos, debido a su importancia para la enseñanza en educación secundaria. En el capítulo tercero explico las estrategias de enseñanza, partiendo del concepto de estrategia, pasando por las estrategias globales de enseñanza, las estrategias de enseñanza de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE), para concluir con las estrategias de aprendizaje y las de comprensión de lectura, específicamente las sintetizadas por Neil Anderson en su acrónimo *ACTIVE*.

Finalmente, en el capítulo cuarto presento mi propuesta de lecciones-muestra para la comprensión de lectura en inglés. Cada lección contiene tres etapas mediante las cuales se practican dos o más estrategias. Aunque el objetivo

primordial es la comprensión del texto, también me propongo orientar a los normalistas en el trabajo con la modalidad de proyectos. Esta modalidad es la más sugerida en nivel secundaria por los programas de estudio, pero la menos aplicada, por lo menos a partir de un texto para desarrollar estrategias de comprensión de lectura.

CAPÍTULO 1

1. La enseñanza de inglés en la Escuela Normal de Amecameca

En este capítulo expondré las características del entorno en el que se lleva a cabo el proceso de formación de los normalistas, debido a que constituye un factor determinante para el resultado de dicho proceso.¹ Como asegura Mayorga Cervantes, citando a Rockwell, “cualquier propuesta para mejorar la calidad de la educación tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente.”² De esta manera, explicaré las características de la ENA, el perfil de sus profesores y alumnos; así como la relación entre educación normal y educación básica por medio del perfil del profesorado de inglés y de los estudiantes de las escuelas secundarias. Posteriormente, comentaré la relevancia del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Finalizaré con la descripción de la asignatura de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* y su ubicación en el plan de estudios de la ENA.

1.1 Entorno institucional

La Escuela Normal en México es una institución dedicada a la formación inicial de profesores de educación básica. En el Estado de México la Escuela Normal “asume la responsabilidad de apoyar [la preparación] de quienes buscan transferir conocimientos o pensamientos acerca de la realidad social, natural y formal”³, desde su fundación en 1872. Este propósito se mantiene latente en nuestros días y se ve reflejado en la Escuela Normal de Amecameca (ENA).

En los albores del siglo XXI, la ENA postula en su misión los preceptos que dieron inicio al normalismo y su tarea:

¹ Cfr. Jordá Hernández, *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*, p. 23.

² Mayorga Cervantes, “La vida en la escuela secundaria y su entorno”, p. 29.

³ Velásquez Martínez, “Reforma a la educación normal”, p. 7.

La Escuela Normal de Amecameca es una institución de educación superior formadora de docentes que brinda formación inicial para licenciados en educación preescolar y secundaria en el área de inglés, quienes habrán de incorporarse a la educación básica con un perfil de egreso que favorezca el desarrollo de la docencia, a partir de la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje, permitiendo con ello destacarse con responsabilidad y compromiso en los quehaceres profesionales a los que habrán de enfrentarse, los cuales serán determinante para lograr la calidad educativa que demanda la sociedad.⁴

Con esta misión como tradición del ideario normalista, la ENA fue fundada hace 29 años, en 1977. Desde ese momento, la ENA pretende instruir con base en una “educación humana” de excelencia. Esto es, una educación que transforme al ser humano con acciones “eficaces y eficientes” (*sic*) que respondan a las circunstancias del contexto donde el alumno se desenvuelve.⁵

Cabe mencionar que el contexto para educación secundaria cambió específicamente en el periodo presidencial entre 1989 y 1994. En este lapso se decretó la obligatoriedad de la enseñanza en educación secundaria a partir de la reforma al artículo tercero constitucional el 4 de marzo de 1993. Dicha reforma constitucional otorgó el acceso gratuito a educación secundaria a todos los mexicanos “no sólo en los servicios escolares en sus modalidades usuales, sino también [en] formas diversas de educación a distancia destinadas tanto a la población joven como a los adultos que aspiren a mejorar su formación básica.”⁶

A partir de la reforma, los alumnos normalistas deben estar preparados para la transformación de la enseñanza en educación básica. En este marco de cambios, en la ENA se instaura la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés en el año 2000. Para entonces, la ENA ya era una institución de educación superior con cierto prestigio estatal, debido a que

⁴ ENA, *Plan de desarrollo institucional (P. D. I.) 2003-2005*, p. 10.

⁵ *Ibid.*, p. 42.

⁶ Manteca Aguirre, *Programa de educación secundaria 1993*, p. 9.

representa una opción de estudio a nivel superior importante para la región oriente del Estado de México.

La ENA cumple 27 años ofreciendo diversas licenciaturas. Actualmente brinda la posibilidad de cursar las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Secundaria con especialidad en inglés. Ha formado a más de 22 generaciones de profesores en educación preescolar y una con especialidad en inglés. En la actualidad, cuenta con una preparatoria anexa y un jardín de niños. Así, dentro de la Normal se atiende a casi 1,000 alumnos de educación inicial, media superior y superior.

Los recursos físicos son vastos. En el ciclo escolar 2004-2005 se inauguró el laboratorio de inglés, el cual se anexa a los distintos espacios de servicio, tales como biblioteca, centros de cómputo y canchas. Asimismo, la ENA propone cursos para los profesores en servicio en la modalidad de diplomados. La planta docente consta de 40 profesores, quienes deben cubrir los requisitos que demanda el gobierno del Estado de México para poder ser contratados. Para que el lector tenga una idea más clara de los actores en el proceso enseñanza-aprendizaje de la ENA, a continuación esbozo tanto el perfil del profesorado como el de los estudiantes.

1.2 Perfil del profesor y del alumno de la ENA

1.2.1 Perfil del profesor

Para ingresar como profesor en la ENA es indispensable contar con el título de Licenciatura del área de la que se pretende formar parte. En caso de no ser titulado, el director de la institución puede solicitar la aceptación de un profesor que cubra estrictamente el perfil que se solicita bajo el entendido de que sólo es de manera temporal. El Departamento Estatal de Normales emite un “nombramiento de asignación a la institución y con funciones específicas en su

estructura organizacional”⁷, de acuerdo con lo señalado en el “Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México”. Por este motivo, los docentes de la ENA provienen de diferentes instituciones educativas de nivel superior, tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma del Estado de México (UAEM) y la misma Escuela Normal de Amecameca (ENA), principalmente.

Al ingresar, los profesores se comprometen a realizar sus labores de acuerdo con los artículos 29, 30 y 31 del reglamento antes mencionado. Estos artículos comprometen a los docentes de la ENA a orientar sus funciones “a la formación inicial, al postgrado, al desarrollo académico, a la promoción y divulgación cultural, a la investigación e innovación educativa, así como a las acciones administrativas inherentes al funcionamiento de la institución.”⁸ Asimismo existe un perfil deseable del docente expresado en los documentos del PEFEN 2005⁹, el cual establece que los docentes normalistas deben:

1. Poseer un nivel de estudio superior al nivel que atienden.
2. Mantenerse en permanente actualización, procurando vincular sus avances académicos con la materia que imparten.
3. Aprovechar efectivamente el tiempo destinado a la función docente, desarrollando la planeación didáctica, el trabajo en academias, la evaluación de contenidos y la puesta en marcha de proyectos educativos, entre otros.
4. Tener un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo.
5. Buscar permanentemente solución a los problemas educativos que enfrenta.
6. Saber entusiasmar a los estudiantes por el estudio y por el ejercicio de la profesión docente.
7. Mantener un monitoreo constante sobre las capacidades de aprendizaje y el desempeño de sus estudiantes.
8. Lograr que los estudiantes participen activamente en clase, con la confianza de que sus ideas son escuchadas y respetadas; y sus dudas atendidas.
9. Reconocer el valor del trabajo colaborativo.
10. Aprovechar los resultados de la evaluación de los aprendizajes

⁷ ENA, *Reglamento [de las] Escuelas Normales del Estado de México*, p. 10.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ El nombre completo del documento es: *Programa de fortalecimiento de las escuelas normales 2005 (PEFEN)*. Los rasgos deseables del perfil del docente normalista fueron tomados de las páginas 192-193.

de los estudiantes para reflexionar sobre su práctica docente y mejorar su desempeño futuro.

En mi opinión, los profesores que actualmente laboran en la ENA son alegres, comprometidos y con un alto dominio de la materia que imparten. Se encuentran entre los 22 y los 45 años de edad; en su mayoría son mujeres. Sus preocupaciones académicas son la lectura y la escritura, mientras sus preocupaciones personales son generalmente su familia. Tienen una carga de trabajo administrativo excesiva y deben participar en eventos académicos regionales, estatales o nacionales como parte de sus funciones. Existen cuatro tipos de profesores: los directivos, los pedagogos "A", los maestros horas-clase de base y los profesores horas-clase-temporales.

Además, estos docentes provienen de carreras en donde el idioma inglés no fue relevante para su titulación. Les atrae muy poco la idea de enseñar una lengua extranjera, en general. Se integraron a la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés por mandato del Departamento Estatal de Educación Normal, ya que sus intereses pedagógicos se inclinan hacia la formación en docentes para nivel preescolar. De esta forma, cuando se inauguró la Licenciatura en Inglés enfrentaron serias dificultades para cubrir la plantilla con profesores capacitados en el dominio del idioma, particularmente para la primera generación (2000-2004) de esta carrera. No obstante, los profesores hicieron su mejor esfuerzo por impartir las materias en inglés, las cuales quedaron a cargo de profesores egresados del área de enseñanza de inglés como lengua extranjera hasta el ciclo escolar 2003-2004.

1.2.2 Perfil del alumno

El perfil real del alumno normalista dista mucho de ser lo que el perfil de ingreso o inclusive el de egreso se proponen (ver Anexo 1). Aquí sólo me enfocaré al de ingreso por ser el que describe idealmente a los alumnos con quienes

trabajo. De acuerdo con el perfil de ingreso de la ENA, el futuro docente debe poseer las siguientes características:

1. Contar con menos de 21 años cumplidos.
2. Ser alumna (*sic*) regular de la escuela preparatoria con un promedio mayor de 8.0.
3. Contar con vocación de servicio y compromiso social.
4. Tener una actitud de apertura para el aprendizaje.
5. Tener disposición para el trabajo en equipo y descubrimiento de estrategias de estudio y por lo tanto sentirse motivada para continuar sus estudios normalistas.
6. Tener solvencia económica.¹⁰

Sin embargo, según mi experiencia en la ENA, el alumno normalista es, a menudo, un adolescente tardío, sin vocación para la docencia y con muchas dudas sobre su perspectiva de vida. Oscila entre los 18 y los 23 años de edad; en su mayoría es de sexo femenino y por lo menos una alumna por generación abandona sus estudios para casarse, por estar embarazada o por haber elegido la docencia como última opción de estudio a nivel superior.

En estos momentos, a nivel estatal, la Dirección General de Normales del Estado de México está impulsando un programa de fortalecimiento de la identidad normalista. Esto se debe a que ha habido problemas considerados “graves” por las autoridades de la Escuela Normal Estatal en general, los cuales, a decir de ellos, desvirtúan la labor docente. Entre los conflictos se encuentran la ausencia de sentimiento de pertenencia a la comunidad normalista o el involucramiento sentimental entre estudiantes normalistas y alumnos de secundaria. Por esta razón, el programa de identidad normalista está enfatizando el “sentido de vocación docente”.

La vocación se menciona en el perfil de ingreso a la ENA. Si por vocación se entiende “vivir para una causa” o ese llamado interno que no es natural, sino que se conforma mediante una interacción constante entre el mundo

¹⁰ ENA, *Plática propedéutica*, p. 3.

profesiográfico y el entorno laboral,¹¹ los alumnos de la ENA están ciertamente lejos de poseerlo. Mientras las generaciones salientes están lejos del concepto de vocación, los alumnos de cuarto y segundo semestres muestran mayor cercanía, por el alto grado de responsabilidad y calidad en el trabajo al interior del aula. Esto me permite confirmar que el proceso de selección del alumnado fue más cuidadoso en esa generación.

Sin embargo, la vocación de este grupo se pone a prueba continuamente, sobre todo cuando asisten a sus periodos de práctica a las escuelas secundarias. Es aquí, en la arena de la vida cotidiana en las escuelas secundarias, que ellos templan su carácter y definen su futuro como docentes de educación básica. En las escuelas secundarias, los profesores titulares de la asignatura de inglés tienen características en algunos casos muy distantes del modelo de docente que se enseña en la ENA; y los alumnos son el sujeto en formación a quien van dirigidos todos los esfuerzos de superación de los normalistas. Por esta razón, es tan importante describir en qué consiste tanto el perfil de los profesores como el perfil de los alumnos de nivel secundaria.

1.3 Perfil del profesor y del alumno de la escuela secundaria

1.3.1 Perfil del profesor

Para ingresar al sistema estatal en educación básica se requiere contar con título de Licenciatura en el área afín a la asignatura que se va a impartir, preferentemente normalista o de alguna institución educativa de nivel superior. En caso de no ser titulado, el director de la escuela secundaria puede solicitar la aceptación de un profesor que cubra estrictamente el perfil que se solicita bajo el entendido de que sólo es de manera temporal. Los profesores de inglés para secundaria necesitan contar con el siguiente perfil:

- a) El dominio de la lengua extranjera.
- b) La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje

¹¹ Hernández Rojas, "El imaginario personal en la identidad normalista", p. 18.

- de una segunda lengua para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan.
- c) El conocimiento de la estructura de la lengua extranjera, de sus componentes y de la normativa relacionada con el uso de la expresión oral y escrita.
 - d) El conocimiento de la literatura y de los géneros literarios.
 - e) La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias que faciliten en el alumno el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.(sic)
 - f) La capacidad para trabajar con alumnos de secundaria de distintos grados.¹²

La formación normalista prepara a los profesores en competencias pedagógicas y de una especialidad. Sin embargo, en el caso de inglés, en la mayoría de las escuelas que he visitado, los profesores titulares de la asignatura de inglés no cuentan con el perfil para impartir la materia. Esto se debe a que la educación normalista se preocupa por designar un puesto de trabajo al terminar los estudios a cada estudiante de la Escuela Normal, pero sacrificando el área de especialidad. Por ejemplo, en la primera generación de egresados de la licenciatura en inglés de la ENA, a todos los nuevos profesores se les asignaron 18 horas frente a grupo; pero sólo a una alumna se le otorgó su nombramiento para impartir inglés. A las demás egresadas se les dio un nombramiento para impartir otras materias, y si corrían con suerte, se les otorgaban algunas horas de inglés. Más aún, a los egresados de otras licenciaturas les otorgan nombramientos para impartir inglés, mas no la asignatura de su área de especialidad. Por este motivo, en múltiples casos, los profesores de inglés provienen de diversas licenciaturas, con excepción de inglés. Así, una de las razones por las que las clases de inglés carecen del mínimo académico para poder desarrollarse es la administración de la carga académica a los titulares de lengua extranjera (LE).

Lo anterior lo menciono con base en la experiencia que he tenido al estar a cargo de la supervisión de alumnos normalistas en escuelas secundarias durante periodos prolongados de estancia en las escuelas para séptimo y octavo semestres de la licenciatura en inglés; además de formar parte del cuerpo

¹³ Manteca Aguirre, *Campo de formación específica. Especialidad: inglés*, pp. 10-11.

de supervisores de jornadas de práctica docente para tercero, cuarto, quinto y sexto semestres de la licenciatura. Con esta responsabilidad, he visitado alrededor de 15 escuelas en zonas rurales, urbanas y urbanas-marginales del oriente del Estado de México, lo cual abarca desde Valle de Chalco hasta Nepantla. Esta experiencia también me ha permitido conocer más de cerca las características del alumno de secundaria, cuyo perfil esbozo enseguida.

1.3.2 Perfil del alumno

El estudiante de educación secundaria atraviesa por una fase de desarrollo conocida como adolescencia. De acuerdo con Hans Sebal, *“Adolescence is an invention of modern civilization. It is an existential condition deeply felt by the individual [and] it is probably the most generic explanation for what is going on among people today.”*¹³

En la introducción del libro de Sebal se sugiere que el término “adolescente” tiene por lo menos seis dimensiones conceptuales, a saber: sociológica, psicológica, fisiológica, legislativa, económica y tradicional. La primera se refiere a la definición de adolescente desde su raíz etimológica. El término latino *adolescere* significa “adquirir madurez”. Así, sociológicamente, el individuo que atraviesa la adolescencia se encuentra en una fase entre la niñez y la juventud; en un *status* difuso e incierto. La segunda dimensión complementa a la anterior, ya que define al adolescente como una persona en “crisis de identidad”. Este término fue empleado por Erik H. Erikson para definir la adolescencia como “un periodo crucial de desarrollo, en el cual se deben establecer puntos críticos de referencia para la orientación futura del adolescente”¹⁴. La tercera se refiere a los cambios biológicos propios de la pubertad, mientras la cuarta considera que el fin de la adolescencia se vincula con el inicio de la edad adulta, entendida como la edad en que se puede ser sujeto de acción legal, con derechos políticos y obligaciones

¹³ Sebal, *Adolescence*, p. 1.

¹⁴ *Ibid.*, p. 2.

civiles. La quinta tiene que ver con la condición de “hijo de familia” que se le atribuye al adolescente por su condición de estudiante, misma en la que depende económicamente de sus padres. La sexta es un ingrediente adicional de la adolescencia, ya que, dependiendo de la tradición específica de una sociedad, pueden existir ritos de iniciación a la edad adulta o no. Por ejemplo, “*among Irish peasants a son is not considered a mature adult until his father finally retires.*”¹⁵

Esta breve descripción de las dimensiones de la adolescencia permite conocer con mayor amplitud al sujeto con quien se trabaja en nivel secundaria. Cada una de las perspectivas expone una característica del adolescente que se complementa para conocer la compleja personalidad del estudiante de secundaria. En dichas escuelas se observan casos que con facilidad se insertan en las diferentes dimensiones expuestas. No obstante, es importante caracterizar al adolescente de secundaria, no sólo desde el plano teórico, sino también desde la visión de la propia experiencia y a la luz de sus sentimientos hacia la lectura, ya que ellos serán los beneficiarios futuros de las lecciones-muestra propuestas en este informe.

Desde mi experiencia, el alumno de secundaria por lo general es juguetón, inquieto, irresponsable, no le gusta hacer tareas y mucho menos leer. De hecho asocia la lectura con tareas obligatorias. Los profesores se quejan continuamente de que a sus alumnos no les gusta leer. Por tal motivo, a partir del ciclo escolar 2004-2005 la SEP ha implementado un programa de lectura en el aula con el cual se pretende que los alumnos fortifiquen el hábito correspondiente y lo practiquen en el salón de clase, por lo menos una vez a la semana; además de la lectura que cotidianamente realizan en sus clases. Sin embargo, es todavía evidente que los alumnos no logran adquirir gusto ni hábito por la lectura. De ahí que el docente en formación tenga que revalorar el proceso de adquisición de estrategias de lectura, a partir de una enseñanza atractiva para adolescentes de secundaria.

¹⁵ *Ibid.*, p. 3.

Dicha revaloración tiene que ver con los cambios generados en los programas institucionales. En las escuelas normales de México se está implementando un programa para fortalecer la educación normalista, el cual expongo en el siguiente apartado porque en él se encuentran las raíces de una creciente preocupación por la adquisición de habilidades intelectuales específicas, entre las cuales se encuentra “la comprensión de material escrito y el hábito de la lectura,”¹⁶ como parte del perfil de egreso de los alumnos normalistas; para que a su vez ellos sean capaces de transmitirlos satisfactoriamente a sus estudiantes en las escuelas secundarias.

1.4 Antecedentes del PTFAEN

En 1993 se integró la educación secundaria al nivel de educación básica obligatoria en México. A partir de ese año, la educación normalista inició un proceso de transformación para adecuarse a los nuevos retos que le imponía la reforma educativa. De esta forma, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1996. Este programa contiene “seis líneas generales de trabajo: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico; evaluación interna y externa; y regulación de los servicios de educación normal.”¹⁷

Como parte del PTFAEN, en 1999 se publicó el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria. Los cambios en educación secundaria desde la reforma se especifican en los rasgos deseables del perfil de egreso, los cuales indican que el alumno se deberá formar en cinco campos específicos:

- 1) Habilidades intelectuales.

¹⁶ Manteca Aguirre, *Plan de estudios 1999*, p. 10.

¹⁷ Manteca Aguirre, *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*, p 5.

- 2) Dominio de contenidos de enseñanza.
- 3) Competencias didácticas.
- 4) Identidad profesional y ética.
- 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.¹⁸

Específicamente en la materia de inglés los cambios se refieren al enfoque de enseñanza, es decir, al enfoque comunicativo. Se habla de enfoque porque a diferencia del término método, aquel se reconoce, de acuerdo con Edward Anthony como un conjunto de disposiciones que tienen que ver con la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza. Más aún, para Jack C. Richards y Thodore Rodgers enfoque o *approach* tiene que ver con una posición o creencia teórica acerca de la naturaleza de la lengua, la naturaleza del aprendizaje de la lengua y la aplicabilidad de ambos en situaciones pedagógicas.¹⁹ Así, el enfoque comunicativo prioriza lo que se hace con el lenguaje y no lo que se debe saber sobre el lenguaje, orientando los contenidos a enseñar, el papel del docente y del alumno; así como los procedimientos y las técnicas de enseñanza hacia una meta comunicativa. De esta manera, el lenguaje pasa a ser un medio de expresión de ideas y sentimientos propios del hablante. El mensaje es lo más importante y no la gramática que se necesita para lograr la comunicación. Los contenidos se basan en las funciones del lenguaje y no en la explicación del vocabulario o los tiempos gramaticales de la lengua meta. El docente se convierte en un “facilitador” del aprendizaje y el alumno es el eje de interacción comunicativa. Las clases tienen como objetivo lograr la transmisión de un mensaje en situaciones de comunicación real, en donde el estudiante actúe de acuerdo al contexto social y al nivel de formalidad que se le pide, de tal forma que la clase de inglés sea un espacio de convivencia comunicativa en las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés.

Así, el presente informe se sustenta en la necesidad de las escuelas normales para lograr la transformación curricular, la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente; además de la evaluación interna y externa. Al mostrar y demostrar a los maestros en formación qué es el

¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

¹⁹ Nunan, *Language Teaching Methodology*, pp. 70-71.

enfoque comunicativo y cómo se utiliza en el aula para el mejoramiento de la comprensión de lectura, mi informe se inserta en la primera línea de trabajo del PTFAEN. También se relaciona con la segunda línea en tanto es un documento de análisis de autorreflexión de mi práctica docente para el progreso en estrategias de enseñanza de comprensión de lectura para los normalistas. La vinculación entre la tercera línea de trabajo y mi documento se percibe en la realización del proyecto institucional de seguimiento y evaluación de la práctica docente. Dicho programa se lleva a cabo desde el ciclo escolar 2003-2004. Su propósito es, *grosso modo*, revisar, ajustar, fortalecer y apoyar el trabajo al interior de las aulas en las escuelas normales para mejorar el avance académico y valorar los progresos del PTFAEN.

Finalmente, toda la estructura del PTFAEN se propone lograr y consolidar el perfil de egreso, dentro del cual mi trabajo se inscribe tanto en la línea de perfeccionamiento de habilidades intelectuales como en la de competencias didácticas, debido a que me propongo establecer las estrategias de enseñanza indispensables para que los normalistas mejoren la comprensión de lectura de sus alumnos, lo cual implica entender los procesos cognitivos de adquisición de conocimiento así como las estrategias docentes elementales para lograrlo.²⁰

Una de las materias cuyo propósito es mejorar fundamentalmente la habilidad de leer en lengua extranjera es la de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura*, la cual abordo en el siguiente apartado, ya que es la asignatura a partir de la cual surgió la idea de elaborar lecciones-muestra para orientar a los normalistas en su formación inicial como docentes de la comprensión de lectura en inglés.

²⁰ Cfr. Manteca Aguirre, *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes*, p. 3.

1.5 Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura en el plan de estudios de la ENA

La asignatura de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* es una de las siete materias que cursan los alumnos de cuarto semestre. Se imparte cuatro horas a la semana y tiene un valor de siete créditos. Es una de las 44 materias establecidas en el mapa curricular (ver Anexo 2), que deben cursar los maestros en formación para adquirir la especialidad en lengua extranjera. De hecho, esta materia se incluye porque, de acuerdo con el plan de estudios 1999 para la licenciatura en Educación Secundaria, uno de los propósitos fundamentales es que “los futuros profesores adquieran el hábito de leer, desarrollen la capacidad de comprensión lectora y de valoración crítica de lo que leen, de modo que puedan relacionarlo con la realidad y con la práctica profesional.”²¹

Si bien en los tres semestres anteriores se estudió el idioma inglés como medio de comunicación, en éste se comienza la particularización en el estudio de cada una de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa, las cuales prosiguen hasta sexto semestre. La materia de *Estrategias y Recursos III. Lectura y Escritura* es la parte complementaria de la asignatura de estudio en este informe y se imparte hasta sexto semestre. No obstante, las materias de *Literatura en Lengua Inglesa I y II*, de cuarto y quinto semestre, respectivamente, refuerzan el estudio y la práctica de la lectura y de las estrategias de comprensión, aunque su enfoque es más literario-pedagógico. En otras palabras, en las asignaturas de literatura se pretende que el alumno conozca y descubra el valor de la literatura escrita en lengua inglesa y algunas propuestas para su enseñanza, mientras que en *Estrategias y Recursos I. Comprensión de la Lectura* el enfoque es el texto, sus variedades y su adaptación a la escuela secundaria.

²¹ Manteca Aguirre, *Guías de temas y orientaciones para el trabajo 4° semestre*, p. 47.

Esta asignatura se vincula estrechamente con *Inglés II* y *Observación y Práctica Docente II*. Por un lado, el dominio del idioma por parte del normalista es indispensable para enseñar su materia, en cualquiera de las habilidades, por lo tanto el estudiante tendrá que estar muy atento al desarrollo de su competencia lingüística. Por otro lado, el diseño y elaboración de planes de clase, estrategias didácticas y materiales para la adecuada enseñanza del idioma son supervisados por el titular de la materia de *Observación y Práctica Docente II*, además de los titulares de las otras materias de la especialidad. Aunque *Estrategias y Recursos I. Comprensión de la Lectura* comparte tanto el desarrollo del idioma como la elaboración de materiales, entre otros aspectos, con las demás asignaturas del mapa curricular, también tiene sus particularidades. Estas especificidades se abordarán en el siguiente apartado, el cual abarca el programa de estudio de la asignatura en cuestión, su relación con la enseñanza de lectura en lengua extranjera²² y su vinculación con educación básica.

1.6 Programa de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura*.

Propósitos y vinculación con el programa de inglés para educación secundaria

El programa de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* parte del hecho de que “una de las habilidades a las que comúnmente se presta escasa atención en la escuela secundaria es la comprensión lectora.”²³ Esto no significa que los alumnos no lean folletos, revistas o diversos materiales escritos para su comprensión de acuerdo con los intereses propios de su edad; más bien significa que los profesores no planean acciones para desarrollar estrategias de comprensión de lectura en los alumnos de secundaria desde el primer grado de este nivel educativo, que sean de utilidad para la vida académica de los estudiantes.

²² A partir de aquí utilizo indistintamente tres abreviaciones a lo largo del informe: L1, para lengua materna, L2, para segunda lengua y LE para lengua extranjera.

²³ *Idem*.

Por lo anterior, la asignatura en estudio tiene como propósitos que los estudiantes normalistas:

- a) Desarrollen la capacidad de comprensión lectora al utilizar textos escritos en inglés.
- b) Comprometan cómo se desarrolla el proceso de lectura de una lengua extranjera, identifiquen los factores que intervienen en él y reconozcan la función del profesor de inglés para favorecerlo en los estudiantes de educación secundaria.
- c) Conozcan y pongan en práctica algunas estrategias que favorecen la lectura efectiva y eficiente. (*sic*)
- d) Analicen, seleccionen y utilicen textos auténticos que puedan ocupar en el trabajo con alumnos de secundaria, tomando en cuenta sus características, intereses y conocimientos del idioma inglés.²⁴

De ahí que los contenidos del programa sean:

- 1) Los factores que intervienen en el proceso de lectura en lengua extranjera.
 - a) El lector.
 - b) El texto.
- 2) Estrategias de lectura en lengua extranjera.
 - a) Predecir el tema.
 - b) Activar el conocimiento previo.
 - c) Identificar ideas principales (*skimming*).
 - d) Buscar información específica rápidamente (*scanning*).
 - e) Adivinar significados de palabras y frases por el contexto.
 - f) Identificar las intenciones o actitud del autor.
- 3) Materiales didácticos.
 - a) Selección de materiales apropiados.
 - b) Adaptación de textos auténticos.
 - c) Diseño de actividades y tareas.
 - Previas a la lectura del texto.
 - Durante la lectura.
 - Después de la lectura del texto.²⁵

Los propósitos y los contenidos de este programa están estrechamente vinculados con los del programa de secundaria. En la sección “Introducción y Enfoque” del *Libro para el maestro de inglés* se encuentran los fundamentos

²⁴ *Ibid.*, p. 48.

²⁵ *Ibid.*, pp. 48-50.

teóricos de la propuesta del programa para la materia de Estrategias y Recursos. En este apartado se enfatizan diversos aspectos para la adecuada enseñanza del inglés en la escuela secundaria, de los cuales sólo me centraré, por ahora, en la información acerca de la comprensión de lectura en el programa de secundaria (ver Anexo 3), ya que todo lo relacionado con el enfoque de enseñanza lo desarrollaré más adelante, en el apartado 2.3.

En relación con la comprensión de lectura, el programa explica, en mayor detalle que en el caso de las otras habilidades, su conceptualización, su objetivo, su relevancia, las estrategias requeridas y su enseñanza; además del papel del lector. Se dice que la enseñanza de comprensión de textos en inglés tiene como objetivo “extraer información de un texto”²⁶ y que su meta es preparar al alumnado en la lectura global, rompiendo las tendencias hacia la traducción literal y el razonamiento palabra por palabra, ya que sólo impiden la práctica de una lectura significativa. Por lo tanto para la enseñanza de la comprensión de la lectura se debe tomar en cuenta cómo desarrollar las estrategias de lectura, lo cual se abordará en el capítulo 3 de este trabajo. Por el momento baste señalar cuáles son esas estrategias, debido a que son las mismas que en el programa de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de la Lectura*. El siguiente cuadro las ilustra:

Estrategias de comprensión de lectura para nivel secundaria²⁷

1 ^{er} grado
- Lectura de ojeada.
- Predicción.
- Identificación de palabras relevantes.
- Reconocimiento de cognados (palabras transparentes).
- Relación referente-referido.

²⁶ *Ibid.*, p. 19.

²⁷ Hierro García, *Libro para el maestro de inglés*, p. 44.

2º grado
- Identificación de la función verbal.
- Reconocimiento de algunos conectores e inferencia de sus funciones.
- Obtención de información específica.
3º grado
- Inferencia de vocabulario.
- Identificación del papel que desempeñan algunos signos de puntuación.
- Transcodificación a nivel elemental.

Como se observa en el programa de estudios para secundaria, la enseñanza de la comprensión de lectura se sugiere a través del estudio de estrategias. El problema de su escasa adquisición en la ENA y en las secundarias de la zona reside en dos causas: la primera es la falta de orientación por parte del docente para que el alumno comprenda un texto en inglés. La segunda es la casi nula motivación para leer existente en las escuelas. Ambas realidades se deben reconocer para poder superarse. Por tal motivo, en este capítulo expliqué la realidad del trabajo docente, el cual todavía no supera sus limitaciones como son el desconocimiento de los nuevos programas de estudio y su aplicación en condiciones reales de trabajo en las escuelas de educación básica, entre otras.

Sin embargo, la contextualización presentada en este capítulo no sólo expone rasgos negativos. También es un primer esfuerzo positivo de reconciliación con la labor docente, a partir del reconocimiento de las fallas que los formadores de profesores hemos tenido. El análisis de las condiciones reales de trabajo me impulsa a pensar en cómo resolver el problema de la comprensión de lectura tomando en cuenta factores propios de la ENA, tales como su tradición formativa, sus reglas de trabajo y los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. La recopilación de información sobre la realidad de la ENA no es una visión

absolutista, más bien un acercamiento para comprender tanto a la institución como a la vida académica en donde pretendo lograr un progreso elemental: la efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura. Por esta razón, en el siguiente capítulo explico los fundamentos teóricos de la instrucción de la comprensión de lectura desde una perspectiva histórica global.

CAPÍTULO 2

2. Aspectos generales relativos a la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés

Los antecedentes metodológicos de la comprensión de lectura son vastos. Aquí sólo esbozaré las características más relevantes de los métodos y enfoques que el futuro profesor de inglés debe conocer para construir su propio estilo docente. Iniciaré con la distinción entre enfoque, método y técnica para disolver la confusión existente al utilizarlos en la LE. Después proporcionaré una breve reseña de los métodos y enfoques con los cuales se ha enseñado la comprensión de lectura a partir del siglo XIX y hasta nuestros días, profundizando un poco más en el método por tareas y el trabajo por proyectos, debido a que son un referente teórico indispensable para la elaboración de las lecciones-muestra propuestas en este informe. Posteriormente, le dedico un apartado al constructivismo para resaltar su concepto de comprensión; otro al enfoque comunicativo por ser la metodología de enseñanza oficial en México y finalizo con la exploración de la naturaleza de la comprensión de lectura y las estrategias de comprensión que deben enseñarse en nivel secundaria para otorgar al lector un panorama de la trayectoria educativa de la comprensión de lectura en la LE.

2.1 Concepto de método, enfoque y técnica

Existen varios autores quienes han intentado delimitar los alcances de tres palabras cruciales para la enseñanza de inglés en LE: método, enfoque y técnica.²⁸ Entre ellos se encuentran Edward Anthony (1965), Jack C. Richards y Thodore Rodgers (1982), y Sandra Lee Mckay (1978). Retomaré sus conceptualizaciones por ser las más reconocidas en cuanto a definición de los términos mencionados. Para Edward Anthony el término enfoque abarca todos los puntos de vista en relación a la naturaleza de un idioma y de la naturaleza de su

²⁸ Toda esta sección se inspira en el libro de: James Dean Brown, *The Elements of Language Curriculum*, pp. 1-5.

enseñanza-aprendizaje. La palabra método la utiliza para describir los diferentes planes que se usan para presentar el lenguaje a los estudiantes de forma ordenada. El término de técnica lo define como un truco o estratagema que se utiliza para lograr un objetivo inmediato en el salón de clase.

Jack C. Richards y Thodore Rodgers se basan en Edward Anthony para presentar sus definiciones. De esta forma definen al enfoque en los mismos términos que Anthony, es decir, como una teoría²⁹ de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del mismo. En cambio ellos reemplazan el término método por el de diseño (*design*) el cual, aseguran, delinea las especificaciones de contenido, de los roles del maestro y del alumno, así como de los materiales en la enseñanza de una LE. Finalmente, estos autores expanden el término técnica de Edward Anthony, al denominar procedimientos a todas las tácticas, actividades y ejercicios de carácter instruccional, es decir se asemeja a una tarea. Estos conceptos son importantes porque dirigen la enseñanza a partir de supuestos teóricos, pasando por un plan para organizarlos y terminando por una serie de actividades para su instrucción en el aula.

La tercera conceptualización es la de Sandra Lee Mckay. Ella considera que las dos categorizaciones anteriores son muy estáticas y no reflejan la flexibilidad que todo profesor debe tener para llevar a sus alumnos al aprendizaje desde determinados supuestos hasta la práctica al interior del aula. Ella sugiere que los términos en discusión (enfoque, método y táctica) se ordenen en categorías y se incluya una más, de tal forma que ella sugiere cuatro categorías para la enseñanza de una LE. Para Sandra Mckay los enfoques son las formas de definir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. A los métodos ella les denomina *syllabuses* y los define como las formas de organizar un curso y sus

²⁹ Aunque no me adentro en el término teoría valdría la pena mencionar que Roberto Hernández Sampieri, en su *Metodología de la investigación*, páginas 84 y 85 presenta un recorrido conceptual sobre la palabra teoría que podría aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera. Entre varias definiciones Sampieri asegura que una teoría “indica una serie de ideas que una persona tiene sobre algo”; “identifica el pensamiento de un autor”; o se considera como “un conjunto de conceptos relacionados que representan la naturaleza de una realidad”. Estas definiciones me son útiles para diferenciar la palabra teoría de las tres que presento en este apartado.

materiales. Las técnicas son las formas de presentar los materiales y la enseñanza. Y finalmente, la categoría nueva es la de ejercicios, los cuales denomina formas de practicar lo que se ha enseñado. Las tres caracterizaciones de los términos que aquí interesan se complementan. Las tres clarifican que un enfoque no es un plan, que un método no es un a serie de supuestos sobre cómo se aprende una LE y que una técnica no es ninguna de las arriba mencionadas, sino un sinónimo de ejercicio instruccional-áulico.

Establecida la distinción conceptual que atañe a este capítulo, pasaré a los antecedentes de la comprensión de lectura para delinear la forma en que se ha intentado enseñar esta habilidad desde hace más de cien años.

2.2 Antecedentes de la enseñanza de comprensión de lectura en lengua extranjera

El método más antiguo de enseñanza de una lengua por medio de la lectura es el “método de la traducción gramatical”. También es conocido como “método clásico” porque, a través de él, se podían aprender los idiomas clásicos, tales como latín y griego. Asimismo se utilizó para ayudar al alumno a leer en un idioma extranjero y a apreciar la literatura de dicha cultura. El objetivo de este método era contribuir al crecimiento intelectual del alumno, así como a su fortalecimiento académico mediante la lectura.³⁰

Este método tuvo auge en el siglo XIX, ya que existía la creencia de que leer era un objetivo más práctico y útil para el estudiante de una lengua extranjera, que las habilidades de hablar o escuchar en la lengua meta. Fue en esta época que Claude Marcel (1793-1876) propuso por primera vez la enseñanza de la lectura como una prioridad en el aprendizaje de una lengua extranjera. En su libro *Language as a Means of Mental Culture and International Communication* publicado en 1853 presenta una metodología basada en el aprendizaje de la

³⁰ Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, p. 11.

lectura como habilidad inicial en la adquisición de un idioma extranjero. Aunque su propuesta se contraponía al movimiento de reforma fonética y al “enfoque natural”, su propuesta demuestra que la comprensión de significado precede la adquisición de elementos lingüísticos en la comunicación³¹ y que la habilidad de lectura “*is a cognitive process whereby meaning is imposed on written symbols.*”³² Esta metodología no fue muy difundida en su época porque relegaba a segundo plano la enseñanza de las habilidades audio-orales; no obstante, desde principios del siglo XX la preocupación por la forma en que el ser humano comprende eficazmente un texto retomó fuerza.

A lo largo del siglo XX diferentes métodos han rescatado el hilo conductor de la enseñanza de la comprensión de lectura, aunque no siempre como objetivo primordial en LE. De hecho, los métodos de la posguerra relegaron la comprensión de lectura porque en esa época la tendencia dominante en enseñanza de LE enfatizaba las habilidades audiolinguales. Me refiero al “método silencioso”, a la “comunidad de aprendizaje de lenguas”, al “audiolingualismo”, al método de “respuesta física total” y a la “desugestopedia”. Aunque el propósito de dichos métodos no es la comprensión de lectura estrictamente hablando, más bien la adquisición de habilidades comunicativas orales, kinestéticas o sociales para la mejor enseñanza de una lengua extranjera integralmente, un objetivo secundario de su aplicación era la comprensión de lectura en una LE.³³

Por otro lado se encuentra el enfoque comunicativo, el cual abordaré en un apartado independiente después del constructivismo, tanto por su amplitud como por su importancia en educación básica en México, ya que es la metodología oficial para la enseñanza de inglés de acuerdo con el programa de la SEP para nivel secundaria desde 1993.

³¹ Cfr. Howatt, *A History of English Language Teaching*, p. 153.

³² *Ibid.*, p. 155.

³³ Cfr. Larsen-Freeman, *op. cit.*, p. 144.

Finalmente, los enfoques basados en el uso de la lengua meta para el aprendizaje de la misma son “el enfoque por contenidos”, “el enfoque por tareas” y “el enfoque participativo”. El *enfoque por contenidos* es también conocido como “integral” o “experiencial”. En este enfoque las actividades de lectura están estrechamente vinculadas con las de escritura en el aula. Los alumnos realizan una lectura, después escriben un texto. Posteriormente, este texto es leído por los mismos alumnos, de tal forma que los productos escritos de los alumnos son utilizados para reforzar la lectura de ese mismo grupo. Pero la contribución más importante de este método en la enseñanza de una lengua adicional a la materna fue que su enfoque combinaba la instrucción de las asignaturas escolares con el aprendizaje de un idioma adicional al materno. Esta visión motivó el movimiento transcurricular para hablantes nativos del idioma inglés en Gran Bretaña en los años 70, el cual promovió la enseñanza de la lecto-escritura en todas las materias curriculares. Desde aquella década, este enfoque se utiliza en escuelas bilingües en México para la enseñanza de inglés en programas de inmersión total. En estos momentos ya se utiliza en algunas secundarias del Estado de México para enseñar las materias curriculares. En otras palabras, la materia de inglés se utiliza con finalidades de instrucción de otras asignaturas, tales como biología o historia y no nada más como materia de aprendizaje de contenidos lingüísticos.

El *enfoque por tareas* es una metodología importante porque ayuda a los estudiantes a elaborar productos de trabajo por mínimos que estos sean. La palabra “tarea” no tiene una definición única. Existen varios autores que definen su alcance, su autenticidad, los elementos lingüísticos necesarios en la ejecución de una tarea, entre otros. Aquí abordaré dos definiciones útiles para la elaboración de las lecciones-muestra del capítulo cuatro de este informe. En su libro *Second Language Pedagogy*, N. S. Prabhu (1987) define la tarea como aquella en la cual los estudiantes deben obtener un producto a partir de las instrucciones dadas. El producto se obtendrá por medio de un proceso de pensamiento regulado por el profesor. Para James Lee (2000) una tarea es:

- 1) Una actividad al interior del aula, la cual contiene:
 - a) Un objetivo al cual sólo se puede acceder mediante la interacción de los participantes.
 - b) Un mecanismo estructurado y secuenciado.
 - c) Un enfoque de intercambio de significados.

- 2) Una actividad con un propósito de aprendizaje significativo de la lengua meta, el cual requiere que los estudiantes comprendan, manipulen y/o produzcan la lengua meta conforme realizan un plan de trabajo específico.³⁴

Estas definiciones abarcan una serie de términos elementales para fundamentar la construcción de las lecciones-muestra de este informe. Aunque esta relación la abordaré en el capítulo cuatro, cabe mencionar que ideas tales como la elaboración de un producto por tarea, la inclusión de objetivos de trabajo, de un plan y de un proceso de aprendizaje significativo del alumno son aspectos que sustentan la construcción de las lecciones-muestra. Estos rasgos característicos del *enfoque por tareas* son a su vez partes integrantes del *trabajo por proyectos*, el cual complementa la organización de contenidos de las lecciones-muestra del capítulo cuatro, debido a que es una de las formas de trabajo mayormente implementadas en educación secundaria no sólo en México, sino a nivel internacional.

De acuerdo con Simon Haines (1988) un proyecto es una actividad centrada en el alumno y en el desarrollo de sus habilidades múltiples, otorgándole la libertad de elección del tema de trabajo y método de planeación del mismo. Asimismo el proyecto debe lograr la realización de un producto final claramente definido y acordado en conjunto con un instructor y/o equipo de trabajo.³⁵ Por su lado, Diana L. Fried-Booth añade que el trabajo por proyectos ayuda al estudiante a reducir la brecha entre el tipo de lenguaje que aprende en sus clases y el que realmente necesita para llevar a cabo sus tareas académicas. Además, continua, motiva al alumno a realizar su trabajo, ya que le da toda la libertad de ejecución del proyecto: el alumno planea, desarrolla, monitorea, revisa y evalúa el proyecto.

³⁴ Cfr. Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*, p. 4.

³⁵ Cfr. Kobayashi, "The Role of Peer Support in ESL Students' Accomplishment of Oral Academic Tasks", p. 5.

También expone que existen dos tipos de trabajo en proyectos: el que se realiza al interior del aula y el que se lleva a cabo fuera de ella. Al primero Diana Fried Booth lo denomina *bridging or motivating activity*, mientras al segundo lo denomina *Full Scale Project*.³⁶

Con esta explicación en mente presento los proyectos que complementan las lecciones-muestra. La finalidad es enteramente pedagógica-humanística, es decir, que los tópicos de lectura no sólo cubran el programa de idioma, sino que logren la cooperación entre iguales al interior del aula, con un impacto fuera de los salones de clase. Por eso subrayo la aseveración de Diana Fried-Booth de que los proyectos deben ser planeados por los alumnos, dirigidos por ellos y evaluados por el mismo colectivo. En las lecciones-muestra se sugieren algunos proyectos a partir del trabajo con lecturas para su comprensión, pero la idea es que el texto sirva de pretexto para llegar a la comunidad escolar o a la población cercana con alguna actividad práctica o intelectual de utilidad para la misma.

Así como la modalidad de proyectos, existen otros enfoques que promueven el trabajo en equipos. Estos son: el “participativo”, el “cooperativo” y la “capacitación en estrategias de aprendizaje”. En el primero, los alumnos construyen textos en la lengua meta para ser leídos por sus compañeros o por la comunidad con la finalidad de resolver un problema fundamentalmente de corte político-social. En el segundo los alumnos son entrenados por el profesor para que sean capaces de colaborar en su aprendizaje más eficazmente, no únicamente en la lectura, sino a través de ésta como un medio de socializar problemáticas y profundizar en ellas. La cooperación no es sólo una estrategia de aprendizaje, sino también un tema de discusión para concientizar al alumno de que su aprendizaje se puede construir colectivamente junto con sus compañeros, sin importar raza, sexo o condición social. En cuanto al enfoque de “capacitación en estrategias de aprendizaje”, cabe mencionar que la adecuada enseñanza de las estrategias de lectura ejercitará al alumno para ayudarlo a responsabilizarse de su propio

³⁶ Cfr. Fried-Booth, *Project Work*, pp. 5-6.

aprendizaje, al instruirlo en la aplicación de estrategias necesarias para lograr un objetivo de aprendizaje. Existen tres tipos de estrategias de aprendizaje como lo recuerda Diane Larsen-Freeman al citar a Anna U. Chamot y a Michael O'Malley, las cognitivas, las metacognitivas y las social-afectivas, las cuales se abordarán en el capítulo tres de este informe.

Así, en este apartado he intentado mostrar tanto los métodos como los enfoques más representativos de la enseñanza de la comprensión de lectura. En el siguiente me centraré en el enfoque constructivista de manera exclusiva por su relevancia para la enseñanza contemporánea.

2.3 Constructivismo

El término “constructivismo” ha sido objeto de una amplia gama de interpretaciones para acercarse a su definición. Para no caer en definiciones simplistas, emplearé tres interpretaciones representativas para caracterizarlo. Mario Carretero expone que el constructivismo “es la idea de que el individuo — tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se da como resultado de la interacción entre esos dos factores.”³⁷El investigador Juan Delval plantea en su libro *Aprender en la vida y en la escuela* que “el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica, mas no una educativa. Por ello, no tiene sentido hablar de una educación constructivista, ya que ni siquiera las explicaciones constructivistas sobre la formación del conocimiento pueden traducirse directamente al terreno de la práctica educativa.”³⁸César Coll afirma sobre el constructivismo que: “su utilidad reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco

³⁷ Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 21.

³⁸ Delval, *Aprender en la vida y en la escuela*, p. 8.

explicativo, articulado y coherente, y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas.”³⁹

Más que enfatizar las divergencias retomaré lo esencial de estas tres caracterizaciones del constructivismo. Cada una ellas rescata un valor del constructivismo. En la primera, Mario Carretero subraya que el constructivismo es una forma de realización epistemológica del individuo en relación constante con su entorno, su sociedad. Por su parte Juan Delval enfatiza tanto su fuerza creadora de conocimiento como su fuerza psicológica, más que pedagógica. La interpretación constructivista de la enseñanza se enriquece con la aseveración de César Coll en cuanto lo ve como un proceso reflexivo de cuestionamientos que llegan a ser analíticos. Elegí esos tres puntos de vista porque reflejan diferentes aspectos del constructivismo, y a su vez, ilustran su complejidad: la interrelación con el entorno, la construcción del propio saber y los cuestionamientos reflexivos.

Para redondear la interpretación constructivista es necesario enfatizar que no es de fácil definición. Esto se debe a que surge de las aportaciones de varios investigadores, entre ellos Jean Piaget, Lev Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt, Jerome Bruner y John Dewey, entre otros. Remontarse a los orígenes y a todas las teorías constructivistas no es el propósito de este informe, por lo que me centraré en los criterios que sustentan el constructivismo de acuerdo con Pedro Hernández en su artículo sobre la fundamentación del constructivismo.⁴⁰

De acuerdo con Pedro Hernández, el constructivismo se basa en los siguientes criterios:

1. *Conocimiento construido*. En el constructivismo el conocimiento no se da, presta, ni transmite para que el alumno lo refleje o copie, sino que “el

³⁹ Pimienta Prieto, *Metodología constructivista*, p. 7.

⁴⁰ Cfr. Hernández Hernández, “Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional”, en *La construcción del conocimiento escolar*, pp. 293-295.

conocimiento es construido o reconstruido tomando como base los conocimientos ofrecidos”.

2. *Conocimiento significativo.* El aprendizaje significativo presupone en el alumno la activación del conocimiento adquirido y la autenticidad del conocimiento a adquirir. Este aprendizaje se contrapone a la visión memorística del aprendizaje, la cual lo percibe como un rótulo o etiqueta pegada superficialmente en el alumno.

3. *Aprendizaje individual y social.* Si bien el conocimiento constructivista se da mediante la interacción del sujeto con los objetos, se puede prestar a que durante la interacción de un sujeto con otros que dominan mejor un tema no se dé la construcción social del conocimiento. Esto se suscita porque quien sabe más puede caer en la tentación de instruir en vez de compartir conocimiento para ayudar a un alumno a aprender con base en su propia construcción. Por lo tanto el constructivismo requiere de una construcción individual en relación con lo social.

4. *El escenario escolar y natural.* El conocimiento formal en una institución se conforma de rituales para su adquisición, los cuales son propios de la postura de transmisión de conocimiento. En un ambiente constructivista el conocimiento se adquiere en lo cotidiano, en ambientes naturales, no formalizados.

5. *El aprendiz como variable en la construcción del conocimiento.* El alumno puede o no tener la disposición para aprender constructivamente. Pero en un ambiente instruccional el alumno también puede separarse de la generalidad y ser creador de su propio conocimiento.

6. *Conocimiento académico y conocimiento cotidiano.* La adecuada integración de ambos conocimientos hace que el aprendizaje sea significativo. La combinación entre el objeto que viene de afuera y las estructuras cognoscitivas del sujeto, que vienen de adentro, suscitan las experiencias pertinentes para la construcción del conocimiento en el aprendiz.

La lectura de los supuestos anteriores define una serie de características constitutivas del constructivismo. Dichas características ayudan a que el alumno construya su conocimiento significativamente, es decir, por medio de la

comprensión. En el caso de la temática de este trabajo, “comprender” es un término clave.

Comprender no es lo mismo que saber. El primero, en el sentido de integrar, “admite procedimientos constructivistas distintos: aproximar (conectar con conocimientos académicos previos); familiarizar (conectar con esquemas y experiencias específicas) y diversificar (variar los ejemplos, las situaciones, los contextos...) que lógicamente inciden en objetivos distintos”,⁴¹ mientras el segundo se entiende en el sentido llano de conocer. Al docente le corresponde facilitar la comprensión, en la perspectiva constructivista, por medio de las siguientes estrategias:

- a) Contrastar el conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos con el Conocimiento académico, generando con ello cuestionamientos y búsqueda de explicaciones.
- b) Conectar los nuevos conocimientos de enseñanza con los esquemas y representaciones mentales pertinentes y analógicos que los alumnos posean.
- c) Contar con los conocimientos académicos de los alumnos tomándolos como referencia previa, bien yendo a su búsqueda, bien explicitándolos.
- d) Retomar, valorar y sintetizar las distintas aportaciones de los alumnos reflejándolas en mapas conceptuales gráficos.
- e) Reconducir los errores y malentendidos de los alumnos, sirviendo de contraste y ayuda para conformar el conocimiento más adecuado.⁴²

Esta serie de estrategias clarifican el papel facilitador del profesor en una metodología constructivista. Dicho rol es uno de los puntos de influencia más representativos de la tendencia constructivista en la metodología comunicativa para la enseñanza de una LE. Por el momento su presentación abre la perspectiva de una materia muy poco explorada en la educación normalista, por lo menos en cuanto a enseñanza de inglés se refiere.

Así, en este apartado elaboré una breve síntesis de la problemática constructivista desde su caracterización conceptual y sus criterios fundamentales, hasta su relación con el término comprensión. En el siguiente apartado expondré sintéticamente el enfoque comunicativo, por ser, como ya lo mencioné con

⁴¹ *Ibid.*, pp. 299-301.

⁴² *Ibid.*, p. 307.

anterioridad, la metodología oficial de enseñanza del idioma inglés para educación básica en México; así como su relación con algunos postulados del constructivismo.

2.4 Enfoque comunicativo

En este apartado explicaré tres partes fundamentales del enfoque comunicativo. Primero mencionaré en qué consiste. Enseguida hablaré de cuáles son sus principales postulados. Y finalmente lo vincularé con la teoría de la adquisición natural de un idioma extranjero de Stephen Krashen, el conductismo de Burrhus Frederic Skinner y el cognoscitivismo de David Ausubel, Lev Vygotsky y Jerome Bruner; sobre todo a la luz de su relevancia para el análisis de las condiciones de la enseñanza del enfoque comunicativo en la ENA y las escuelas secundarias del oriente del Estado de México. A partir de esta relación entre postulados de distintas escuelas de pensamiento pretendo esclarecer lo que de cada una se retoma en estos momentos por los docentes a cargo de la enseñanza de inglés en nuestras instituciones educativas. Adicionalmente, esta sección pretende clarificar la necesidad de sistematizar el trabajo de comprensión de lectura por medio de modelos iniciales de trabajo, los cuales denomino lecciones-muestra para su utilización en la ENA y su posterior evolución en las escuelas secundarias.

La historia del enfoque comunicativo es reciente, ya que surge como respuesta a la tradición de la enseñanza de un idioma por medio de la práctica de estructuras básicas en diversas situaciones.⁴³ También, el enfoque comunicativo es una respuesta a la idea de que un idioma se aprende cuando se dominan sus estructuras gramaticales y propone que la enseñanza de una lengua extranjera se sustente en la suficiencia comunicativa de los hablantes. Según David Nunan, en el enfoque comunicativo *“language is seen as a system for the expresión of*

⁴³ Cfr. Richards y Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, p. 64.

meanings[...] rather than as a system of abstract syntactic rules."⁴⁴ De acuerdo con Jack C. Richards, este enfoque tiene dos propósitos generales:

- a) *To make communicative competence the goal of language teaching.*
- b) *To develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.*

El primero se refiere al término creado por Dell Hymes (1972) con el cual se define lo que un hablante requiere para ser competente comunicativamente en una comunidad discursiva, esto es:

- 1. *whether (and to what degree) something is formally possible.*
- 2. *whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available.*
- 3. *whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated.*
- 4. *whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed and what its doing entails.*⁴⁵

El segundo tiene que ver con la integración de las habilidades en actividades donde los hablantes interactúen en un contexto y utilicen el idioma para realizar tareas significativas de aprendizaje.

Ambos propósitos se desglosan en rasgos característicos de la enseñanza comunicativa de un idioma extranjero para diferenciarlo de su antecesor: el audiolingualismo. Dichos rasgos son, de acuerdo con Mary Finocchiaro y Christopher Brumfit (1983):

- 1. *Meaning is paramount.*
- 2. *Dialogs centered around communicative functions and are not normally memorized.*
- 3. *Contextualization is a basic premise.*
- 4. *Language learning is learning to communicate.*
- 5. *Effective communication is sought.*
- 6. *Drilling may occur but peripherally.*

⁴⁴ Nunan, *Second Language Teaching and Learning*, p. 9.

⁴⁵ Richards y Rodgers, *op. cit.*, p. 70.

7. *Comprehensible pronunciation is sought.*
8. *Any device which helps the learners is accepted.*
9. *Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.*
10. *Judicious use of native language is accepted where feasible.*
11. *Translation may be use where students need or benefit from it.*
12. *Reading and writing may start from the first day, if desired.*
13. *Teachers help learners in any way that motivates them to use the language.*
14. *Language is created by the individual often through trial and error.*
15. *Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.*
16. *Students are expected to interact with other people.*
17. *The teacher cannot know exactly what language the students will use.*
18. *Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.*⁴⁶

Este listado, sin ser exhaustivo, descubre los conceptos, los procedimientos y las actitudes que el docente interesado en enseñar un idioma mediante el enfoque comunicativo debe dominar. De aquí resalto dos aspectos: el primero es la importancia de la lectura desde un inicio de la instrucción comunicativa, ya que revela un interés por la transmisión de un mensaje, más que una preocupación por conocer un texto a detalle. El segundo es que no se mencionan las funciones del lenguaje, lo cual es relevante porque son una parte integral de la enseñanza comunicativa.

Las funciones del lenguaje fueron desarrolladas por Michael A. K. Halliday (1970); y a David Wilkins (1974, 1977) se debe el concepto de función comunicativa. Mientras para Michael Halliday el uso de un idioma conlleva el manejo de funciones con significado preciso, para David Wilkins la función comunicativa de un enunciado “es el efecto que el hablante desea producir en sus oyentes.”⁴⁷ Dicho efecto puede tener diversas intenciones. Para Michael Halliday, las funciones que un niño utiliza para aprender su lengua materna son: instrumental, regulatoria, interaccional, personal, heurística, imaginativa y

⁴⁶ *Ibid.*, pp.67-68.

⁴⁷ Da Silva Gomes C. y Signoret D., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 30.

representacional. Éstas son ocupadas por el niño para obtener cosas, controlar el comportamiento de otros, expresar sus sentimientos, aprender y descubrir su alrededor, crear mundos imaginarios y dar información, respectivamente. Estas funciones de acercamiento a un idioma le proporcionan al niño el bagaje lingüístico necesario para involucrarse con su comunidad satisfactoriamente. Por otro lado, David Wilkins influyó con su concepto de función comunicativa en los diseñadores de materiales con un enfoque comunicativo, resaltando las funciones, tales como sugerir, invitar, prometer e informar. La visión sobre funciones de ambos escritores complementa los estudios de uso del lenguaje. Sin embargo, debo resaltar la distinción hecha por Anthony Howatt entre enfoque comunicativo de línea dura (*strong*) y de línea suave (*weak*) porque es precisamente en este binomio interpretativo que se encuentra la caracterización de la enseñanza de inglés en la ENA.

En la ENA y en nuestras escuelas secundarias todavía se enseña inglés desde la línea suave del enfoque comunicativo. En otras palabras, la instrucción se basa en el análisis de los componentes formales del idioma, como la estructura gramatical o la pronunciación de bisílabas, porque la interpretación del enfoque es que la comunicación se logrará después de conocer las partes constitutivas del idioma. Por otra parte, la línea dura, es el ideal de instrucción del enfoque comunicativo en la ENA porque los profesores no lo conocen, ni lo motivan y los alumnos no están siendo entrenados en esta forma de adquirir el idioma. Más aún, les es muy difícil entender una clase en inglés porque su nivel de idioma es elemental y su perspectiva de superación de esta debilidad es lejana.

De esta forma, el postulado representado por la línea más radical del enfoque comunicativo, el cual señala que una LE se aprende a través de su uso como medio de instrucción, es una meta a mediano plazo en la ENA. Esta distinción es útil porque tanto en la ENA como en las escuelas secundarias se propician contextos en los cuales se intenta aprender el idioma, ya que adquirirlo requiere de formas de organización de la instrucción del idioma que todavía no se

han puesto en práctica. De hecho, los maestros de inglés en general reconocen que deben involucrar más a sus estudiantes en actividades de desarrollo de las habilidades de la LE. Sin embargo, los métodos que utilizan no llegan hasta el enfoque comunicativo radical o de línea dura, sino que permanecen fosilizados en una amplia gama de enfoques y métodos con tendencia tradicional que oscilan entre la traducción gramatical y el enfoque comunicativo de línea suave, pasando por el audiolingualismo.

Es importante considerar al audiolingualismo porque su implementación en las escuelas secundarias, más que en la ENA, se ve como un avance en el aprendizaje, cuando no es tal. Más bien refleja un atraso de por lo menos 40 años en la enseñanza de idiomas, ya que se basa en los principios del conductismo, es decir, del “condicionamiento operante” prescrito por Burrhus F. Skinner. La razón por la cual se utiliza es que en muchos salones de clase la enseñanza de inglés está a cargo de no-especialistas en el idioma, quienes están más preocupados por mantener al grupo en silencio que por enseñar inglés. De este modo, los responsables de la clase de inglés recurren a la traducción de textos y enseñanza de enunciados gramaticales que se deben copiar del pizarrón para tener controlado al grupo. En este sentido, muchos docentes han encontrado en el conductismo a un gran aliado metodológico, ya que los postulados conductistas del audiolingualismo ayudan al docente tanto a controlar la clase como a impartirla en la lengua meta.

En otras palabras, los postulados de formación de hábitos para favorecer la conducta verbal, el moldeamiento del comportamiento verbal mediante aproximaciones sucesivas para evitar errores en la comunicación, el papel del alumno como emisor de respuestas y el del profesor como elicitador de reforzadores y proveedor de técnicas para el cumplimiento de un programa preestablecido son algunos de los principios que orientan la enseñanza del idioma inglés en estos momentos en las aulas a nuestro cargo. Más aún, estas técnicas se ven como estimulantes para la comunicación y como puente para lograr

implementar el enfoque comunicativo. Sin embargo, se está consiguiendo el efecto contrario. La mayoría de los grupos no aprenden, aunque estén callados y los profesores no pasan de repetir los mismos patrones gramaticales, aunque controlen al grupo.

Así, la enseñanza conductista empieza tanto a cuestionarse en las aulas como a compartir terreno no sólo con la enseñanza comunicativa de corte suave, sino con los postulados del cognoscitismo para buscar alternativas de efectividad en la enseñanza de inglés. La idea es que si no es posible deshacerse de la traducción para la instrucción de una LE, por lo menos las clases deben contener un valor significativo, es decir, estimulante cognitivamente. Con esta idea en mente, se ha iniciado la actualización de los docentes mediante la revisión de los postulados cognoscitivistas;⁴⁸ sobre todo del aprendizaje significativo, la zona de desarrollo próximo y la teoría del andamiaje.⁴⁹

Estas teorías componentes de la tendencia constructivista han influido la forma de abordar la enseñanza de una LE, específicamente en comprensión de lectura. El aprendizaje significativo ha estimulado al profesorado a buscar formas de variar los textos que se presentan en la clase, de hacer su desarrollo atractivo y

⁴⁸ El cognoscitismo se refiere a todos los procesos internos mediante los cuales una información sensorial es transformada, reducida, recuperada y utilizada. En enseñanza de inglés el cognoscitismo ha influido en enfoques humanistas como el comunicativo. Elementos tales como el aprendizaje por *insight* o invisión, que se refiere a un aprendizaje de manera súbita y no gradual, se retoman en las lecciones basadas en el enfoque comunicativo para explicar el aprendizaje por descubrimiento, por ejemplo de estructuras gramaticales. La importancia de los esquemas mentales o acomodo de información nueva con la información ya existente en el individuo es otro rasgo de la enseñanza comunicativa orientado por las teorías cognitivas, en este caso de Jean Piaget. Tomado de *ibid.*, pp. 78 y 89.

⁴⁹ El aprendizaje significativo se basa en la premisa de que “el conocimiento nuevo se integra con dinamismo a los conocimientos del individuo gracias al apoyo de los conceptos relevantes o pertinentes que funcionan como integradores y que, por tanto, posibilitan el anclaje y la integración de la nueva información.” La teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) elaborada por Lev Vygotsky sostiene que “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, es determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” La teoría de Lev Vygotsky fue retomada por Jerome Bruner, quien resalta la necesidad de darle apoyo al niño para el cumplimiento de sus acciones, de acuerdo a sus intereses. A esto Jerome Bruner le denominó teoría del andamiaje. *Ibid.*, pp. 98 y 102.

de experimentar con formas de trabajo poco conocidas en sus escuelas secundarias. Las ideas de la zona de desarrollo próximo han hecho a los profesores reflexionar sobre su papel mediador o facilitador en el aula para conseguir que los estudiantes realmente adquieran el conocimiento a partir de un texto. Finalmente, la teoría del andamiaje ha contribuido a rescatar los intereses de los alumnos como punto de partida para la selección de materiales que les permita acceder a conocimiento nuevo y crítico.

En este apartado he dado seguimiento a una parte esencial de la enseñanza de una lengua extranjera: la importancia del alumno como centro de los esfuerzos de planificación de enseñanza por parte de los docentes. En el siguiente abordaré las particularidades de la enseñanza de la comprensión de lectura para entender su naturaleza en relación con los postulados cognoscitivistas, indispensables para que los normalistas puedan enseñarla de manera significativa.

2.5 La naturaleza de la comprensión de lectura

En este apartado presentaré las características principales de la lectura, mediante el desglose de los elementos involucrados en la misma. Asimismo, hablaré de los textos y su relación con el lector.

En términos globales, la lectura es un proceso de interacción entre lector y texto.⁵⁰ Para Christine Nuttall también es un proceso en el cual un lector debe ser capaz de entender el mensaje, y la intención del mismo, que un escritor plasmó en un texto.⁵¹ Estas definiciones permiten clarificar la naturaleza comunicativa de la lectura, la cual sólo se puede entender como un proceso complejo, en donde la información viaja entre un emisor y un receptor, de tal manera que los lectores participan activamente para darle sentido al texto impreso. En otras palabras,

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ Cfr. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, p. 4.

“reading is an active, fluent process which involves the reader and the reading material in building meaning.”⁵² Esta intención de construir significado (*building meaning*), al igual que la antes mencionada de proporcionarle sentido a la palabra impresa, acercan al lector a la comprensión del texto, es decir, “a la reducción de la incertidumbre”, como nos recuerda Rosa Esther Delgadillo.⁵³

Adicionalmente, el término comprensión de lectura se puede entender como la extracción eficiente de información, dependiendo del propósito de la lectura.⁵⁴ Si un lector se acerca a la página principal de un periódico, es muy probable que sólo quiera saber cuáles son las noticias relevantes del día. En cambio, si el mismo lector se detiene a comprar el periódico y lo abre en la editorial, esto significa que requiere información detallada acerca de un evento en particular. Así, el propósito de la lectura determina el tipo de estrategia a seguir para conseguir lo que el lector requiere del texto. En la medida en que lo obtiene se le puede considerar un lector diestro.

En el programa para secundaria de la SEP se comparte esta visión de la lectura al mencionar que el profesor debe reconocer y hacer del conocimiento de sus alumnos que “existen varios tipos de lectura dependiendo del objetivo que se tiene.[...] La forma de abordar un texto está íntimamente relacionada con el propósito de la lectura”.⁵⁵ De esta forma, con base en el propósito de la lectura, un lector se acercará a un texto para cumplir con una tarea inmediata, para aprender o por simple placer. En suma, se pueden identificar tres propósitos esenciales para realizar una lectura: para sobrevivir, para aprender y para disfrutar.

La primera se realiza para satisfacer una necesidad inmediata o deseo, como lo es diferenciar un sanitario masculino de uno femenino en un lugar público. La segunda se presenta cuando un lector requiere ampliar su conocimiento sobre

⁵² Anderson, *Exploring Second Language Reading*, p. 1.

⁵³ Cfr. Delgadillo, *Habilidades lingüísticas y diseño de materiales*, pp. 25-26.

⁵⁴ Cfr. Grellet, *Developing Reading Skills*, p. 7.

⁵⁵ Hierro García, *op cit.*, p. 20.

el mundo, para sustentar, consolidar o clarificar ideas. La última ocurre cuando no existe presión de ninguna índole para realizar una lectura; él no espera obtener una recompensa por su lectura, más allá de la satisfacción personal de haberla realizado.⁵⁶

Los tres tipos de lectura son importantes para el estudiante normalista porque debe desarrollarlos por sí mismo para ser capaz de transmitirlos a sus alumnos. Desafortunadamente, muchos estudiantes de educación secundaria no adquieren por lo menos las estrategias de lectura para su sobrevivencia, es decir, para poder pedir trabajo o leer un instructivo, por ejemplo. Las razones son variadas, pero una de ellas es la inadecuada práctica docente en este nivel. Aunque detallaré las estrategias docentes en el siguiente capítulo, ahora las menciono porque el significado de ser lector eficiente se fundamenta en el manejo apropiado de estrategias de lectura. El lector eficiente es aquel que, de acuerdo con su objetivo de lectura, responde de manera apropiada y flexible en torno a un texto⁵⁷.

El texto está estrechamente relacionado con el acto de leer. Por su constitución, existen dos formas de interpretarlo: como producto o como proceso. Esto significa concebir la lectura como texto o como discurso. Según Catherine Wallace, "*We might describe text as the output of a writer which can be recorded and studied, while a discourse approach to reading focuses less on the text as product and more on the reader's process of constructing meaning from it.*"⁵⁸ Es desde esta última interpretación, lectura como proceso de construcción por parte del lector, que enfatizo la importancia del texto. Un texto puede ser, de acuerdo con Jo Ann Aebersold y Mary Lee Field "*anything from a few words, to one sentence, to thousands of words comprising thousands of sentences*"⁵⁹. También, puede ser "*the verbal record of a communicative act* (Brown and Yule 1983:6) [or]

⁵⁶ Cfr. Wallace, *op. cit.*, pp. 6-7.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹ Aebersold y Lee Field, *op. cit.*, p. 9.

*language that is functional, that is which is 'doing some job' such as persuading us to buy a product or conveying New Year's greetings."*⁶⁰

Para el propósito de este informe las tres definiciones se complementan porque en la ENA se debe enseñar a los normalistas a utilizar cualquier tipo de texto, desde una perspectiva de comunicación y con base en las funciones del lenguaje.

Para enseñar la comprensión de lectura en LE se deben conocer las características de los textos. Las características primordiales tienen que ver con los rasgos formales del texto. Éstas son la "cohesión", "las palabras referenciales" y la coherencia. La cohesión de un texto implica "*the way the ideas and meanings in a text are related to each other [in terms of form]*"⁶¹. Mientras tanto, las palabras referenciales son aquellas que puntualizan a los actores, a las cosas o a los eventos que marcan el texto, por ejemplo los pronombres personales. La tercera, es decir, la coherencia, es aquella que "se logra no solamente mediante nuestra habilidad para relacionar las partes de un texto entre ellas, sino también en la forma en que somos capaces de adscribirle una función a un texto como un todo."⁶²

Las características de un texto escrito le dan solidez a un mensaje, el cual no podría conocerse si no existe interacción entre texto y lector. Como ya se ha dicho, la lectura implica la asignación de significado a un texto por parte del lector, quien al leer tiene un propósito dentro de un marco contextual, en el cual se da la interpretación del mensaje del texto.

La habilidad interpretativa de un lector se puede realizar a través de un *schema*, esto es, "*knowledge readers bring to a text*".⁶³ El *schema* le sirve al lector

⁶⁰ Halliday and Hasan, *Language, Context and Text*, p. 10.

⁶¹ Aebersold y Lee Field, *op. cit.*, p. 13.

⁶² Cfr. Wallace, *op. cit.*, p. 13.

⁶³ Aebersold y Lee Field, *op. cit.*, p. 17.

para comparar un tema con otros de acuerdo a su experiencia y así especificar o generalizar en relación al mismo. Si el tema de un texto son las tradiciones decembrinas, el lector reafirmará lo que en su comunidad se hace, así como lo que la distingue de otras celebraciones en diferentes regiones o partes del mundo.

El contexto social afecta la manera en que un texto puede ser interpretado. Ya sea el contexto inmediato, el institucional, o el social en un sentido amplio, imprimen valores, creencias, conocimientos e inclusive estereotipos de comportamiento que influyen en los contenidos de cualquier texto. El lector, dependiendo de su experiencia, puede sólo decodificar la información o criticarla. Dependiendo del grado de conocimiento previo del lector, la lectura será registrada o reconstruida. Existen tres formas en que la relación lector-texto se lleva a cabo: la primera se da del texto a la mente del lector (*bottom-up theory*), la segunda de la mente del lector al texto (*top-down theory*) y la tercera se da en la interrelación de la mente del lector con el texto simultáneamente (*interactional school*).

La primera se refiere a la construcción del texto por parte del lector desde las unidades más pequeñas hasta las más grandes (palabras, frases, enunciados, párrafos). La segunda establece que el lector trae consigo un bagaje informativo que le hace generar expectativas sobre un texto antes de leerlo y confrontar su información con la que proporciona el texto. La tercera argumenta que las dos anteriores ocurren de forma alternada, dependiendo de factores tales como el tipo de texto o el conocimiento del lector al realizar la lectura.⁶⁴

Como se puede observar, la naturaleza de la comprensión de la lectura está determinada por varios factores desde las razones o propósitos para leer hasta las formas de procesar la información de un texto. Para poder procesar el contenido de un texto el lector debe contar con ciertas estrategias, pero las teorías también proponen cuáles deben ser estas estrategias. En general los alumnos

⁶⁴ Cfr. Aebersold y Lee Field, *op cit.*, p. 18.

normalistas adquieren las estrategias en el transcurso de su carrera y las practican sistemáticamente, mas no los alumnos de secundaria. Como la guía va dirigida a docentes en formación es indispensable que conozcan en qué consisten las estrategias que el programa de la SEP marca a los docentes como fundamentales para desarrollar en los alumnos.

2.6 Estrategias de comprensión de lectura en el programa de inglés de la SEP para escuelas secundarias

Una estrategia de lectura es, según el programa de la SEP para inglés, la manera de abordar un texto y está determinada por el propósito de la lectura que se tenga. De acuerdo con Jack C. Richards, “[it is] a mental activity that readers use in order to construct meaning from a text”⁶⁵. Para Catherine Wallace “strategies involve ways of processing text which will vary with the nature of the text, the reader’s purpose, and the context of situation”.⁶⁶ Las tres definiciones se complementan para explicar lo que caracteriza a las estrategias: la obtención de significado.

En el mismo libro de la SEP se enumeran once estrategias a desarrollar en educación secundaria, dentro de las cuales están incluidas las que se trabajan en la asignatura de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* en la ENA. En este momento sólo las enunciaré, ya que en el último capítulo, apartado 4.4, las defino para dar paso a las lecciones-muestra. Las estrategias son:

1. Lectura de ojeada.
2. Predicción.
3. Identificación de palabras relevantes.
4. Reconocimiento de cognados.
5. Referente-referido.
6. Función verbal.
7. Identificación de conectores.
8. Obtención de información específica.
9. Inferencia de vocabulario.

⁶⁵ Richards, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁶ Wallace, *op. cit.*, p. 57.

10. Papel de signos de puntuación.
11. Transcodificación elemental.⁶⁷

Estas estrategias se completan con técnicas y elementos lingüísticos para la comprensión de lectura de textos auténticos en inglés. Evidentemente, éstas se perciben como una lista ambiciosa. Para Frida Díaz Barriga, “lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado”.⁶⁸ Lo mismo es válido para el programa de lectura de la SEP; pero el problema en las escuelas secundarias es la eficacia en la enseñanza de lectura. Por tal motivo, los docentes deben poseer un rico bagaje en cuanto a entendimiento de estrategias se refiere. Este tema se ampliará en el próximo capítulo.

En este capítulo esboqué la historia de la comprensión de lectura, así como la metodología constructivista y el enfoque comunicativo porque la adecuada estructuración de las lecciones-muestra requiere de una visión informada de la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera. Posteriormente, revisé la naturaleza de la comprensión de lectura y abordé sus características principales. Finalmente, enlisté las diferentes estrategias de comprensión de lectura que se enseñan en secundaria porque son las que los alumnos deben dominar para ser lectores eficientes. En el siguiente capítulo explicaré en qué consisten las estrategias de enseñanza-aprendizaje, debido a que, su adecuada caracterización sustenta teóricamente las lecciones-muestra que se presentan en el capítulo 4.

⁶⁷ Hierro García, *op. cit.*, pp. 22-24.

⁶⁸ Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, p. 285.

CAPÍTULO 3

3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En el presente capítulo me centraré en dar una visión general de lo que son las estrategias de enseñanza, las de aprendizaje y las de comprensión de lectura.

3.1 Concepto de estrategia

Para entender la relevancia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje iniciaré este apartado con una revisión más amplia del concepto de estrategia. El término estrategia proviene del griego *strateguía*. Se emplea fundamentalmente en el arte de la guerra en el sentido de “dirigir operaciones militares.”⁶⁹Específicamente, una estrategia “*involves the optimal management of troops, ships, or aircraft in a planned campaign.*”⁷⁰Aunque el concepto es de origen militar, en la actualidad se asocia con diversas disciplinas, tales como negocios, psicología o deportes; así como en pedagogía, particularmente con el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito educativo la palabra estrategia también se utiliza a la par de palabras como táctica, técnica u operación, de forma apropiada o no, para significar una serie de características compartidas por estos términos: “*planning, competition, conscious manipulation, and movement toward a goal,*”⁷¹ Asimismo una estrategia puede ser “*any organised, purposeful and regulated line of action chosen by any individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself or with which he or she is confronted.*”⁷² En este informe utilizaré la palabra estrategia para significar la manipulación conciente de una línea de acción organizada y regulada para el logro eficaz de un objetivo, plasmado en la

⁶⁹ *Diccionario de las ciencias de la educación*, p. 593.

⁷⁰ Oxford, *Language Learning Strategies*, p. 7.

⁷¹ *Idem.*

⁷² European Council, *Common European Framework of Reference for Languages*, p. 10.

realización de una tarea, la cual un estudiante puede imponerse a sí mismo o puede realizar a partir de la sugerencia de su profesor. De esta forma, abordaré las estrategias en varios niveles. El primero lo conforman aquellas estrategias que cualquier docente necesita manejar para impartir clase. El segundo lo integran aquellas que se enfocan a la enseñanza de una LE. El tercero lo constituyen las que el estudiante necesita para aprovechar sus clases al máximo. El cuarto lo completan las que el maestro de comprensión de lectura requiere dominar para apoyar a sus alumnos en la obtención de información de cualquier texto.

3.2 Las estrategias de enseñanza

Para documentar en qué consisten las estrategias de enseñanza es necesario conceptualizar la palabra enseñanza. Tradicionalmente, enseñar significa “transmitir los propios conocimientos.”⁷³ No obstante, no es suficiente con saber decir lo que se quiere enseñar, hace falta tomar en cuenta el cómo se va a transmitir ese conocimiento, a quién se dirige y para qué se imparte el mismo. En este sentido:

enseñar se presenta como el acto de establecer una relación entre personas, una relación que introduce al otro en el camino para construir su propio saber en una disciplina concreta. Es una clase de relación muy peculiar: una relación que ayuda a aprender. Porque lo que se enseña se hace siempre con el objeto de que el alumno aprenda. Y esto se consigue mediante una relación mucho más compleja que la supuesta en la mera presentación del propio conocimiento.⁷⁴

Esta cita evoca la difícil labor de instruir en su perspectiva más humana: la de utilidad hacia otros seres humanos, es decir, en el sentido de vocación para la docencia. El término vocación proviene del latín *vocare* -llamar-, y representa un sentido de identidad y satisfacción personal por parte del individuo que se asume como fuente de servicio hacia los demás.⁷⁵ Es precisamente a este sentido de servicio hacia los demás que se trata de regresar en la educación normalista. En

⁷³ Saint-Onge, *Yo explico pero ellos...¿aprenden?*, p. 9.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 9-10.

⁷⁵ Cfr. Kumaravadivelu, *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*, pp. 5-6.

este informe retomo el valor de la vocación como definición de enseñanza para complementarla con estrategias de mejor aprovechamiento por parte de los docentes en formación de la ENA, en cuanto a enseñanza de inglés se refiere. Enseguida, me remitiré a la enseñanza en términos de sus estrategias.

Las estrategias de enseñanza han sido estudiadas con profundidad por varios autores, entre los cuales se encuentran: Michel Saint-Onge, Frida Díaz-Barriga, Gerardo Hernández, Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak . De acuerdo con Díaz-Barriga y Gerardo Hernández las estrategias de enseñanza “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.”⁷⁶ Para Eggen y Kauchak “las estrategias se basan en la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información, que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente.”⁷⁷

Es notable la carga de responsabilidad que las citas anteriores depositan en el rol del profesor como agente promotor de conocimiento. Más que una definición de estrategias de enseñanza, enumeran una serie de afirmaciones en donde el promotor de aprendizaje, facilitador de conocimiento, monitor de actividades y/o coordinador de líneas de orientación de saber en el aula es el docente. La presentación de dos definiciones enfocadas al factor docente y su influencia en la adquisición de conocimiento en el aula me conduce a detallar las estrategias que éste utiliza en el salón de clase para ayudar a los alumnos a construir su conocimiento. Una forma de aplicación de estrategias docentes lo confiere el conocimiento del enfoque de modelos para la enseñanza.

⁷⁶ Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 141.

⁷⁷ Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, p. 11.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 36.

Este enfoque consta de estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares. Existen cuatro modelos, como se muestra a continuación⁷⁸:

Modelos inductivos:	Modelo de adquisición de conceptos. Modelo integrativo.
Modelos deductivos:	Modelo de procedimientos y enseñanza directa. Modelo de enseñanza directa de exposición y discusión.
Modelos de indagación:	Modelo general de indagación. Modelo de indagación de Schuman.
Modelos cooperativos:	División de la clase en grupos de aprendizaje. Método del rompecabezas II.

Los modelos inductivos son estrategias directas diseñadas para ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico a través de temas con contenidos específicos. El docente presenta información a sus estudiantes para luego guiarlos en la búsqueda de patrones. En los deductivos el docente explica los contenidos a los alumnos convirtiéndose en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente tiene la responsabilidad de organizar los contenidos para hacerlos accesibles a los alumnos, así como de brindarles la oportunidad de practicar y de ser retroalimentados. En cuanto a los modelos de indagación, los alumnos adquieren el conocimiento mediante el planteamiento de preguntas y la resolución de problemas basándose en la recopilación de hechos y observaciones para llegar a conclusiones documentadas. Por último, los modelos cooperativos son estrategias que ayudan a los alumnos a trabajar en conjunto para alcanzar una meta en común.⁷⁹

Estas estrategias pueden ser aplicadas a la enseñanza de idiomas, siempre y cuando los docentes cuenten con las habilidades esenciales de enseñanza, las cuales se pueden definir como “las actitudes, habilidades y

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 88, 245, 320 y 373.

estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno⁸⁰. Dichas habilidades son:

1. Características del docente: Éstas son importantes porque el docente pone el tono emocional a la clase, diseña la enseñanza, implementa actividades de aprendizaje y evalúa el progreso de los alumnos.
 - a) Entusiasmo: Es cuando el docente muestra interés por lo que enseña y lo comunica a los alumnos.
 - b) Modelización: Es cuando los alumnos imitan conductas del modelo, es decir de otros.
 - c) Calidez y empatía: Es la capacidad del docente para interesarse por el alumno como persona; por lo que éste piensa y siente.
 - d) Expectativas positivas: Es cuando el docente se genera inferencias sobre el futuro desarrollo de los alumnos y espera que se cumplan.

2. Comunicación: Se determina como una clara conexión entre docente y alumno para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje satisfactorio para ambos actores.
 - a) Terminología precisa: Es cuando el docente se dirige a un alumno con claridad, sin ambigüedades para que éste entienda el mensaje que el profesor quiere transmitir.
 - b) Discurso conectado: Esto se refiere a la conducción que el docente realiza de la clase, orientándola a una meta concreta.
 - c) Señales de transición: Es cuando el docente comunica que una idea termina y otra inicia para desarrollar el tema de la clase.
 - d) Énfasis: Es cuando una palabra o gesto del docente subraya la importancia de una palabra, concepto o idea.

3. Organización: Se refiere a la preparación de lo necesario para agilizar la clase en cuanto a actividades, rendimiento del tiempo, preparación y uso de materiales, así como entrenamiento de los alumnos para obtener lo mejor de ellos y sus elementos constitutivos son:
 - a) Orden en la clase: La organización de la clase para impedir la pérdida de tiempo favorece el orden durante la sesión.
 - b) Alineamiento de la enseñanza: Esto se refiere a la coherencia entre los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje.
 - c) Foco: Es cuando la clase atrapa y mantiene la atención de los alumnos.
 - d) Retroalimentación eficaz: Es la información que el docente le da al alumno para mejorar su actuar en el futuro. Se caracteriza

⁸⁰ *Ibid.*, p. 47.

- por ser inmediata, específica, proveer de información, depender del desempeño del estudiante y tener un tono emocional positivo.
- e) Monitoreo: Se refiere al constante chequeo del profesor hacia la conducta verbal y no verbal del alumno para detectar evidencias del progreso en el aprendizaje.
 - f) Revisión y cierre: Se refiere a la conclusión de la clase por medio de la recapitulación de lo aprendido y su vinculación con la siguiente sesión.⁸¹

El comportamiento indispensable para estar frente a un grupo se resume en las características arriba mencionadas, sin contar la habilidad del docente para elaborar preguntas, apuntalar a los alumnos en dificultades ante una interrogante, dar al estudiante el tiempo suficiente para que conteste una pregunta y la preparación del docente para enseñar a los estudiantes a pensar y comprender. La falta de conocimiento de este abc de la enseñanza amplía la cantidad de docentes que enseñan empíricamente y dogmatizan sus carencias. Los únicos afectados son los alumnos, ya que aprenden muy poco y, por lo menos en el Estado de México, la aprehensión de conocimiento real de una LE es seriamente limitada.

Estas carencias disminuirían si se les presentara a los alumnos las estrategias de enseñanza básicas para impartir clase a un grupo. Dichas estrategias ya se esbozaron en su mayoría, sólo falta mencionar la clasificación que hace Frida Díaz-Barriga para tener el cuadro mínimo completo que cualquier docente debe conocer y manejar. Ella clasifica las estrategias de enseñanza según el episodio de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, las estrategias se dividen en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Las primeras alertan al estudiante sobre el qué y cómo va a aprender. Sirven para activar el conocimiento previo del estudiante y ubican al estudiante en el contexto conceptual adecuado para que genere expectativas apropiadas al tema específico. Entre éstos se encuentran los objetivos y los organizadores previos. Las segundas apoyan al estudiante durante su proceso de aprendizaje.

⁸¹ *Ibid.*, pp. 47-63.

Sirven para que el alumno mejore su atención, detecte información principal, organice e interrelacione ideas importantes. En otras palabras, estas estrategias ayudan a que el docente propicie un aprendizaje con comprensión. Entre dichas estrategias se encuentran las ilustraciones, redes, mapas conceptuales y analogías. Las terceras ayudan al alumno a formarse una idea integradora, sintética y crítica del tema estudiado. Inclusive le sirven para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Algunas de estas estrategias son los resúmenes finales y organizadores gráficos.⁸²

Hasta este momento he abordado las estrategias de enseñanza desde una perspectiva global en su importancia para cualquier docente. Ahora me enfocaré a las estrategias de enseñanza para aprender una lengua extranjera.

3.3 Las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera

En la aplicación específica de las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera se puede mencionar a H. H. Stern, Roberto Lado y B. Kumaravadivelu, entre algunos de los estudiosos del tema. También existen organismos como el Consejo de Europa, que se han preocupado por categorizar las estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera. En suma, las taxonomías de estrategias de enseñanza de una LE son diversas. En este apartado realizaré una descripción breve de las propuestas para hacer más eficaz la enseñanza de una lengua extranjera en los términos de H. H. Stern, B. Kumaravadivelu y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; y así proveer los referentes teóricos más significativos para mi trabajo.

H. H. Stern afirma que las estrategias no se deben confundir con métodos de enseñanza de una lengua extranjera, ni tampoco con el término técnica, ya que técnica se reserva para denominar actividades, procedimientos, operaciones o comportamientos específicos, mientras que estrategia se utiliza para una acción

⁸² Cfr. Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 143-144.

intencionalmente amplia. H. H. Stern divide las estrategias de enseñanza en tres dimensiones:

- a) *Intralingual-crosslingual*
- b) *Analytic-experiential*
- c) *Explicit-implicit*⁸³

La primera dimensión confronta la idea de traducir o no traducir en la enseñanza de una segunda lengua. En la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros existen dos métodos que tuvieron mucho auge por su efectividad y que H. H. Stern los ve como trampolín de inicio para la discusión sobre estrategias de enseñanza. Estos son el método directo y el de traducción gramatical. El primero es la base de la estrategia intralingual porque utiliza a la LE como referencia primordial de enseñanza; conduce el aprendizaje del alumno desde una inmersión total en la lengua meta y separa completamente al estudiante de su lengua materna en la fase de instrucción, por lo tanto, omite la traducción.

La rigidez de esta estrategia presenta ventajas y desventajas. La ventaja más evidente es que los alumnos practican la lengua meta desde el inicio de su instrucción. La desventaja más importante es que los profesores, sobre todo de clases que comparten la misma lengua materna, difícilmente aplican exclusivamente una estrategia intralingual en su proceso de enseñanza. La instrucción intralingual, en este tipo de clases, es bastante interrumpida por los mismos alumnos. De hecho, se puede llevar a cabo por lapsos de tiempo cortos de la clase, pero no en la totalidad de la sesión, sobre todo en educación secundaria oficial. Stern adjudica esta problemática a la contradicción entre el alto grado de dominio de la L1 y la carencia total de referentes en L2/LE, a la que se expone al alumno en la vida rutinaria de la escuela. El alumno desea comunicarse y lo hará, sin tomar en cuenta el medio que utilice para lograr su fin. Por ende, la estrategia intralingual se debe combinar con otras. H. H. Stern propone un balance con la estrategia translingual (*crosslingual*, en inglés).

⁸³ Stern, *Issues and Options in Language Teaching*, pp. 278-279.

La estrategia translingual tiene las características opuestas de la intralingual: utiliza la lengua materna de los alumnos como referencia para el proceso de enseñanza. La comparación entre idiomas es una técnica permanente de instrucción. El alumno practica la L2/LE mediante la traducción y comparación de culturas. Su metodología básica es la traducción gramatical. A diferencia de su contraparte, la ventaja más significativa de esta estrategia es la valoración cognitiva, social y afectiva del alumno, ya que en todo momento puede comunicar una idea, sentimiento o simplemente socializar con sus compañeros de clase, porque la L1 del alumno es un instrumento de comunicación durante la instrucción en L2/LE. No obstante, la limitación más notoria de los alumnos que aprenden un idioma extranjero con una estrategia translingual es su incapacidad para utilizar la lengua meta, inclusive en las situaciones más sencillas de comunicación.

En suma, la postura de acercar al alumno a una lengua extranjera mediante las técnicas de pensar en L2/LE o no, sacrificando en múltiples ocasiones al alumno que no entendió es una cuestión bastante discutida en la enseñanza de una lengua extranjera. El problema real, como lo subraya H. H. Stern, citando a Hosenfeld, es “ *‘Who translates, how often, under what conditions, why, and what is the effect of translating upon learning a second language’* ”.⁸⁴

Para enfrentar esta problemática, H. H. Stern propone dar al alumno información en L2/LE y clarificar significados en L1 para prevenir desorientación del estudiante y avanzar en la lengua meta. Cabe señalar que en el libro intitulado *Using the Mother Tongue* de Sheelagh Seller y Mario Rinvoluceri se enfatiza dicha conclusión de que la traducción se puede desvanecer mediante instrucción planificada. En otras palabras, si el docente se propone eliminar la traducción a lo largo de su ciclo escolar debe plantearse como objetivo y seguir una serie de pasos para conseguirlo. El texto también plantea una serie de técnicas para lograrlo. Si en educación secundaria el docente logra utilizar la traducción a su favor podrá deshacerse de ella para eficientar el uso de la LE en sus clases. Sin

⁸⁴ *Ibid.*, p. 293.

embargo, en comprensión de lectura es todavía difícil, sobre todo cuando los alumnos quieren entender el texto sin importar el medio.

La segunda dimensión se denomina analítica-experiencial. La estrategia analítica propone estudiar y examinar el idioma para practicarlo de forma consciente, mientras la estrategia experiencial recomienda al alumno tomar un papel de actor principal en el uso del idioma para su aprendizaje. La siguiente lista⁸⁵ de características de ambas estrategias sintetiza los valores que cada una sustenta:

<i>Analytic</i>	<i>Experiential</i>
<i>Objective</i>	<i>Subjective</i>
<i>Focus on code</i>	<i>Focus on communication</i>
<i>Non-communicative</i>	<i>Communicative</i>
<i>Medium centred</i>	<i>Message centred</i>
<i>Observation</i>	<i>Participation</i>
<i>Usage</i>	<i>Use</i>
<i>Focus on language</i>	<i>Focus on topic/purpose</i>
<i>Formal</i>	<i>Informal</i>
<i>Abstract</i>	<i>Concrete/realistic</i>
<i>Decontextualized</i>	<i>Contextualized</i>
<i>Skill-getting</i>	<i>Skill-using</i>
<i>Language practice</i>	<i>Language use</i>
<i>Predictability of response</i>	<i>Information gap</i>
<i>Reaction to code</i>	<i>Reaction to message</i>
<i>Isolated utterances</i>	<i>Incorporation of preceding utterances</i>
<i>Controlled/restricted language forms</i>	<i>Unrestricted/natural language forms</i>
<i>Emphasis on accuracy</i>	<i>Emphasis on fluency</i>
<i>Linguistic interaction</i>	<i>Interpersonal interaction</i>
<i>Deliberate/systematic/structured</i>	<i>Realistic/authentic/genuine</i>

Mientras las características de la estrategia analítica corresponden a una visión centrada en los rasgos léxicos, morfológicos, semánticos, incluso fonológicos de la lengua meta, la estrategia experiencial destaca el valor de los contextos reales de comunicación en el aprendizaje de una LE y el rol del sujeto en el uso del idioma para lograr su aprendizaje.

⁸⁵ Stern, *op. cit.*, p. 302.

Por una parte la limitación más fuerte de las técnicas analíticas es que señalan, identifican, explican, comparan, ilustran y/o practican un aspecto del idioma de manera aislada para su mejor comprensión por parte de los alumnos. Sin embargo, este factor se convierte, dialécticamente, en su fortaleza, sobre todo si se utiliza cuando el alumno lo requiere para aprender un punto del idioma en específico. Para ejemplificar, si un alumno necesita diferenciar el sonido /z/ en sustantivos plurales del sonido /s/ en otros, la mejor forma de hacerlo es contrastando listados de ambos. Si un docente contrastara la diferencia por medio de un diálogo el alumno no enfocaría tan claramente la distinción, a menos que el profesor la puntualice al final del mismo, debido a que el objetivo primordial de un diálogo es la fluidez en la transmisión de un mensaje, y casi nunca la precisión con que éste se realiza.

Así, el binomio analítico-experiencial está constituido por una serie de estrategias, entre las cuales el docente elige las más adecuadas, para maximizar el aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Como en la dimensión anterior, una estrategia puede preceder a la otra para asegurar *input*⁸⁶ apropiado a los propósitos de enseñanza; y posteriormente darle significación, mediante la experiencia de vivir el idioma. H. H. Stern asegura que una prematura exposición del alumno a la experimentación del idioma también puede obstaculizar su desarrollo por falta de estructura para utilizarlo en una situación real, por lo que propone una combinación sensata en beneficio de las clases y de los alumnos.

La tercera dimensión es la señalada como explícita-implícita. Los nombres surgen de la descripción de cada una de las estrategias de acuerdo a su carácter

⁸⁶ *Input*: Término usado para referirse al lenguaje que los estudiantes escuchan o leen. El *input* debe contener una parte de lenguaje conocida, pero también una desconocida para los alumnos. A su vez, el *input* debe estar a un nivel ligeramente por encima del de los alumnos, para que ellos realicen un esfuerzo por entender. Krashen compara esta forma de dirigirse a los alumnos con la manera en que una madre o un padre se dirige a su pequeño. Ellos le hablan al niño de tal manera que éste entienda el mensaje que se le quiere proporcionar. Mediante el uso de ciertas estructuras, el padre o la madre hace llegar mensajes al niño de acuerdo a su nivel de entendimiento. Tomado de Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, pp. 33-34.

intelectual conciente o intuitivo. Para entender ambos conceptos a continuación enumero una lista⁸⁷ de sus características:

<i>Explicit</i>	<i>Implicit</i>
<i>Rational/formal/intellectual</i>	<i>Intuitive</i>
<i>Conscious</i>	<i>Automatic/latent</i>
<i>Conscious learning</i>	<i>Subconscious acquisition</i>
<i>Consciousness raising</i>	<i>Automatization/monitoring</i>
<i>Reflective</i>	<i>Unreflective</i>
<i>Deliberate</i>	<i>Incidental</i>
<i>Studial capacities</i>	<i>Spontaneous capacities</i>
<i>Problem solving</i>	<i>Analogy</i>
<i>Analysis</i>	<i>Global understanding</i>
<i>Cognitivism</i>	<i>Behaviourism</i>
<i>Abstract</i>	<i>Practical</i>
<i>Rule learning</i>	
<i>Metacognitive and metalinguistic</i>	
<i>Strategies</i>	
<i>Inferencing</i>	<i>Mimicry and memory</i>
<i>Rationalist approach</i>	<i>Empiricist approach</i>
<i>Systematic study</i>	<i>Exposure to language in use</i>

Esta dimensión hace más notoria la diferencia entre estrategias apuntada en las dos dimensiones anteriores. Pareciera que H. H. Stern regresa al mismo punto de distinción de la primera dimensión, debido a la evidente separación entre estrategias internas/externas; subjetivas/objetivas. Quisiera sólo anotar que en esta tercera oposición conceptual H. H. Stern enfatiza el valor de las percepciones e intuiciones del alumno para lograr un aprendizaje significativo de la lengua meta. A su vez subraya la importancia de los procesos de concientización (*consciousness raising*), que el alumno debe alcanzar, si pretende avanzar en su dominio de un idioma extranjero. Como en las anteriores dimensiones al final Stern propone una línea de seguimiento que se oriente de lo implícito a lo explícito conforme el estudiante avance en su aprendizaje para que el proceso enseñanza aprendizaje sea efectivo.

⁸⁷ Stern, *op. cit.*, p. 326.

La exposición de Stern culmina con una enumeración de técnicas que sintetizan el área translingual-analítica-explícita y su contraparte intralingual-experiencial-implícita. Estas técnicas se diferencian por el grado de conciencia con el cual el alumno participa en su realización. Por ejemplo, H. H. Stern enuncia entre las técnicas de una estrategia explícita los consejos metacognitivos, es decir, sugerencias para realizar mejor una actividad de aprendizaje como adquirir vocabulario, mientras, entre las implícitas enuncia las técnicas propias del método audiolingual como la repetición de sonidos o memorización de diálogos, sin realmente pensar en lo que se hace, simplemente llevarlo a cabo.

Al principio de esta sección comenté que Stern distingue entre estrategia y método para garantizar la fluidez de su discurso en torno a las diferentes metodologías que se basan en diversas estrategias de enseñanza. El lector se percatará de que los dos grandes rubros de estrategias siguen vigentes e inclusive puedo asegurar que en las escuelas secundarias del Estado de México, en general, se sigue utilizando la estrategia de la traducción como recurso teórico-pedagógico casi exclusivo. El planteamiento que sugiero es que, como lo señala Stern, se puedan combinar más estrategias para hacer la enseñanza variada y eficaz.

Precisamente el autor que a continuación retomo propone una integración de métodos de enseñanza de una LE para que el docente construya un marco macroestratégico, mediante el cual los métodos interactúen en un *continuum*, para lograr que el alumno aprenda. El nombre de este autor es B. Kumaravadivelu y él propone que la palabra método en enseñanza de idiomas no se centre en técnicas que el docente aprende porque expertos en el área de idiomas las elaboraron, sino que el maestro reflexione sobre la amplia gama de posibilidades que tiene para desarrollar el aprendizaje de sus alumnos en el aula. Kumaravadivelu clasifica los métodos en tres grandes rubros:

- a) *Language-centered methods.*
- b) *Learner-centered methods.*
- c) *Learning-centered methods.*

Los primeros se enfocan a la enseñanza de las formas lingüísticas, mientras los segundos se centran en las necesidades de un aprendiente de lengua extranjera; y los terceros se enfocan en los procesos de aprendizaje de una LE. Esta división se hace para exponer de forma global la necesidad de avanzar más allá de una etapa en la que expertos en construcción de teorías elaboraban un conjunto de principios que los docentes seguían en sus aulas. La idea de Kumaravadivelu es que son los mismos docentes quienes ahora deben sugerir la mejor forma de enseñar a partir de su larga marcha por los salones de clases. A esta posición la denomina *postmethod condition*. A partir de la reflexión del mismo docente sobre lo que ocurre en su aula se generarán alternativas de estrategias de enseñanza aplicables a su propia realidad. El posmétodo es una postura teórica que surge de la práctica del docente, la cual:

*is concerned primarily and narrowly with classroom instructional strategies. It [assumes] the fact that the success or failure of classroom instruction depends to a large extent on the unstated and unstable interaction of multiple factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigences, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably interwoven.*⁸⁸

El posmétodo se inclina por otorgar al profesor el poder de decisión sobre su actuar en el aula. Tiene tres dimensiones: la particularidad, que se refiere a la situación específica de cada maestro en condiciones de enseñanza con un grupo en específico; la sensibilidad hacia la práctica (*practicality*), la cual responsabiliza al profesor de teorizar sobre su práctica docente; y la posibilidad, la cual demanda del profesor sensibilidad hacia su realidad socio-política para encauzar su enseñanza a formas de organización comunitaria desde el salón de clase y poder influir sobre su medio.

⁸⁸ Kumaravadivelu, *op. cit.*, p. 29.

Esta perspectiva posmetódica convierte al profesor en investigador en su aula. Sus investigaciones, según Kumaravadivelu, las debe guiar por un marco macroestratégico, del cual retome lo que necesita para desarrollar el conocimiento, la destreza, la actitud y la autonomía necesarios para elaborar una teoría de la práctica propia que sea, no sólo sistemática, coherente y relevante, sino también sustentada en los parámetros de la particularidad, posibilidad y sensibilidad hacia la práctica.⁸⁹ Así, las macroestrategias se refieren a los lineamientos generales, basados en la historia, teoría y experiencia relacionada con enseñanza de una L2/LE que el profesor puede usar de inicio para construir su propia teoría de enseñanza.⁹⁰ El marco macroestratégico se compone de diez estrategias que se interrelacionan de acuerdo a las necesidades específicas del docente. Éstas son:

1. *Maximize learning opportunities: This refers to the teacher's role as a mediator of learning acts.*
2. *Minimize perceptual mismatches: This refers to diminish the misunderstandings between teacher's intentions and students interpretations to obtain concrete products in class.*
3. *Facilitate negotiated interaction: This refers to classroom interactions which encourage students to initiate talk and speech, instead of just react to information.*
4. *Promote learner autonomy: This involves helping students to learn to learn .*
5. *Foster language awareness: This refers to make (sic) students conscious of the explicit features involved in learning a language, such as linguistic forms.*
6. *Activate intuitive heuristics: This refers to provide (sic) students with rich data to help them internalize both grammatical usage and communicative use of the language.*
7. *Contextualize linguistic input: This highlights how language occurs in situational contexts.*
8. *Integrate language skills: This refers to a holistic approach of teaching, in which listening, speaking, reading and writing are taught integratively.*
9. *Ensure social relevance: This refers to teacher's sensitivity towards the social, political environment.*
10. *Raise cultural consciousness: This emphasizes the need to treat learners as cultural informants so that they are encouraged to use their knowledge in each classroom situation.⁹¹*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 41.

⁹⁰ *Ibid.*, p.39.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 39-40.

Los postulados del posmétodo de Kumaravadivelu, junto con su propuesta de un marco de macroestrategias me servirán para elaborar las lecciones-muestra sin dogmatismos metodológicos; más bien pensando en el rol del docente como promotor de conocimiento. No obstante, este respaldo metodológico quedaría incompleto si no se le da una validez competitiva, basada en parámetros modernos de estandarización en el seguimiento de avances de los alumnos. Por esta razón, es importante conocer los más recientes sistemas de promoción de la enseñanza a nivel internacional. Estos establecen una serie de parámetros objetivos con propuestas de estandarización de logros, que describen precisamente lo que los alumnos son capaces de hacer y buscan permitir al profesor valorar sus avances objetivamente. Me refiero aquí al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Este marco tiene como propósito proveer “*a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, textbooks, etc, across Europe.*”⁹² En cuanto a estrategias, el marco señala que se deben tomar en cuenta como instrumentos del lenguaje que promueven la comunicación, esto es, como estrategias de comunicación. Se dividen en productivas y receptoras. Las primeras atañen a las habilidades de hablar y escribir, mientras las segundas se refieren a las habilidades de leer y escuchar. En relación con las estrategias para leer el marco puntualiza las actividades en las que se lee para comunicarse y propone descriptores específicos para su valoración. Estos puntos los abordaré en mayor detalle en el siguiente capítulo. Por el momento baste señalar que las estrategias de comunicación, como las denomina el marco europeo, son un conjunto de guías de acción imprescindibles para que el docente confirme el grado de avance de sus alumnos en el dominio de una lengua extranjera.

Aunque en este apartado he proporcionado una visión global de las estrategias de enseñanza de una L2/LE más importantes, a partir de dos autores reconocidos, y de un organismo internacional renombrado por la seriedad de sus

⁹² *Loc. cit.*, p. 1.

propuestas en torno a la enseñanza de idiomas, me parece importante complementarlo con las estrategias de aprendizaje, ya que sin ellas cualquier esfuerzo por parte del docente para mejorar la calidad de la enseñanza será infructífero. En el siguiente apartado me centraré en las estrategias de aprendizaje que un docente debe ejercitar en sus alumnos para lograr que su enseñanza tenga éxito.

3.4 Las estrategias de aprendizaje

En esta sección me propongo presentar brevemente aquellas estrategias de aprendizaje que facilitarán la labor instruccional de un docente de lengua extranjera.

La insistente atención en las estrategias de aprendizaje que emplea un alumno tiene su raíz en el alto índice de fracaso escolar que se percibe en las escuelas en general. Un instructor puede tener un bagaje amplio de estrategias, técnicas, conocimiento profundo de su materia, entre otras cualidades, pero si el estudiante no es consciente de su responsabilidad en su propio aprendizaje, éste muy difícilmente ocurrirá. Ante esta situación es necesario esbozar qué son las estrategias de aprendizaje, cuáles son y cómo ayudan a los alumnos a ser mejores aprendientes.

Por estrategias de aprendizaje se entiende "*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.*"⁹³ Existen varias clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, pero debo recordar que para los propósitos de este trabajo sólo adquieren importancia en la medida que el docente debe conocerlas para poder enseñarlas significativamente. Por lo tanto, sintetizo únicamente dos taxonomías representativas: la de Michael O'Malley y Anna Chamot, y la de Rebecca Oxford.

⁹³ Oxford, *op. cit.*, p. 8.

Iniciaré con la de Michael O' Malley y Anna Chammot. Ellos dividen las estrategias de aprendizaje en cognitivas, metacognitivas y afectivas. Las primeras se refieren a los procesos de aprendizaje en sí, tales como la transferencia, la organización y la deducción. Las segundas son habilidades que involucran la planeación, el monitoreo y la evaluación de la tarea de aprendizaje. Las terceras representan la interacción con otra persona, tales como la cooperación y la reducción de la ansiedad en una tarea.⁹⁴ Con este ordenamiento queda claro que el alumno debe ser consciente de cómo aprende para obtener el mayor provecho de sus sesiones de enseñanza.

La siguiente taxonomía es la de Rebecca Oxford. Esta autora ordena las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Entre las directas se encuentran las de memoria, de cognición y de compensación, mientras que entre las segundas se señalan las metacognitivas, afectivas y sociales. Las directas requieren de procesamientos mentales del idioma con diferentes propósitos. Las primeras, de memoria, ayudan al estudiante a almacenar información, por ejemplo, la agrupación de palabras. Las segundas, de cognición, capacitan al alumno para entender y producir conforme aprende el idioma, por ejemplo, el razonamiento deductivo; las terceras, de compensación, permiten al alumno obtener fluidez en su discurso a pesar de sus vacíos de conocimiento, por ejemplo, adivinar. Por su parte, las indirectas respaldan el aprendizaje de un idioma, sin estar directamente relacionadas con la lengua meta. Las metacognitivas ayudan al alumno a controlar sus procesos cognitivos, por ejemplo, la planeación. Las afectivas permiten al estudiante regular sus emociones, motivaciones y actitudes, por ejemplo, escuchar a su cuerpo. Las sociales ayudan al alumno a aprender mediante la interacción con sus compañeros, por ejemplo, mostrar empatía hacia los demás.⁹⁵

⁹⁴ Cfr. Ibáñez Medellín, *Informe académico. Propuesta de materiales didácticos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés para alumnos de 4° año de bachillerato*, p. 32.

⁹⁵ Oxford, *op. cit.*, pp. 16, 17, 37 y 135.

El resultado que se espera del conocimiento de estas taxonomías es que el alumno aprenda a valorar la importancia de sus propias estrategias. La enseñanza será más amena, eficaz y significativa si el alumno toma parte activa y es consciente de su papel. Por su lado, el docente debe capacitar a los alumnos para garantizar que él no sea el único referente de aprendizaje de sus estudiantes. En la medida en que los alumnos se convierten en aprendientes independientes, el profesor se convierte en un promotor de estrategias de aprendizaje para aprovechar al máximo la capacidad de los alumnos dentro y fuera de las clases.

Sin embargo, el profesor debe delimitar las estrategias que desea enseñar a sus alumnos. Por esta razón he elegido las del programa de inglés para educación secundaria. Sin embargo, considero valioso abordar las estrategias de lectura de manera más amplia para delimitar su importancia. Éstas son las que se presentan en el último apartado de este capítulo.

3.5 Las estrategias de comprensión de lectura

Las estrategias de comprensión de lectura han sido abordadas por autores como Christine Nuttall, Françoise Grellet, Jo Ann Aebersold y Mary Lee Field, y Neil Anderson. En este apartado me baso en la filosofía personal de Neil Anderson porque considero que condensa teoría y práctica de manera accesible para los docentes en formación en quienes pensé como destinatarios primarios de este informe.

Anderson propone conocer la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de comprensión de lectura en L2/LE para que el docente elabore su propia filosofía de instrucción. La filosofía de Anderson se condensa en la palabra *ACTIVE*, porque, como él afirma, la naturaleza de la lectura no tiene nada de pasiva, por el contrario es activa. Las letras representan las estrategias de lectura que él considera esenciales para una lectura significativa:

A ctivate Background Knowledge
C ultivate Vocabulary
T each for Comprehension
I ncrease Reading Rate
V erify Reading Strategies
E valuate Progress⁹⁶

Además de estas estrategias él considera que la motivación y la adecuada selección de materiales ayudarán al docente a tener un bagaje mínimo indispensable para orientar a los estudiantes en su proceso de comprensión de un texto. A continuación desarrollo cada una de las estrategias, pero no en profundidad en todos los casos. Las primeras tres las expongo brevemente porque la primera y la tercera ya las he abarcado en el capítulo dos de este trabajo; y la segunda no requiere de una explicación amplia de su importancia para lograr la comprensión, debido a que el dominio de vocabulario es uno de los puntos más sentidos por los alumnos para explicar su exiguuo entendimiento de un texto. A la cuarta estrategia le dedico un párrafo para explicar su relevancia, a pesar de que no aparece en el programa de estrategias de la ENA. La quinta y la sexta las desarrollo con mayor amplitud porque ilustran la filosofía que en parte sustenta las lecciones-muestra que presento en el siguiente capítulo.

Las estrategias concentradas en la palabra *ACTIVE* se integran como los diferentes instrumentos de una orquesta para lograr la meta del alumno en el proceso de comprensión de una lectura. La primera se utiliza para recuperar la información y experiencia del alumno sobre un tema en particular. La segunda tiene que ver con la sistematización en la cantidad de vocabulario que se pretende enseñar y con la frecuencia en el reciclaje del mismo para su aprendizaje real. La tercera constituye las actividades realizadas por el docente para ratificar que el alumno está entendiendo un texto. Neil Anderson sugiere reconocer a las estrategias metacognitivas, tales como seleccionar, conectar, explicar información, formular preguntas y preguntar; auto-monitoreo y auto-corrección como

⁹⁶ Anderson, *op. cit.*, p. 6.

estrategias esenciales para lograr ejercitar al alumno en el proceso de comprensión de una lectura.

La cuarta establece la importancia de la rapidez en la lectura. Según Neil Anderson la rapidez incrementa la comprensión porque se entrena al alumno en la estrategia de automaticidad mientras se lee un texto. En otras palabras, el alumno no se preocupa por entender palabras aisladas en un texto, sino por comprender grupos de palabras con significado, lo cual mantiene al alumno concentrado en el mensaje del texto más que en el significado de un solo morfema. Además, cuando el alumno entiende un texto con cierta rapidez y es consciente de su capacidad para leer más con mayor rapidez, su motivación por el acto de leer también aumenta porque, entre otras razones, emplea menos tiempo en leer textos largos, lo cual agiliza sus tiempos de estudio.

La quinta tiene que ver con la integración armoniosa de todas las estrategias mencionadas hasta aquí. El docente debe prevenir al alumno sobre su capacidad para utilizar varias estrategias a la vez para comprender un texto, si no quiere verse frustrado en su entendimiento de la lectura. Asimismo, el docente debe proporcionar al alumno entrenamiento específico en aquellas estrategias en las cuales el estudiante es débil para realmente ayudarlo a fortalecer su aprendizaje estratégico. Neil Anderson retoma la aplicación de seis preguntas para la instrucción en estrategias sugeridas por Winograd and Hare (1988) para ayudar a los estudiantes en su conscientización sobre la importancia de las mismas. Estas preguntas se pueden realizar con cada estrategia que se enseñe, por separado, para comprender su relevancia en el momento de la instrucción y para que le sirvan al alumno en su vida como lector. Las preguntas son:

1. *What is the strategy?*
2. *Why should the strategy be learned?*
3. *How can the strategy be used?*
4. *When should the strategy be used?*
5. *Where should the reader look?*

6. *How can you evaluate the use of the strategy?*⁹⁷

Adicionalmente, en su libro Neil Anderson sugiere incorporar estrategias de lectura en voz alta e interpretación de lo leído durante la lectura. Asimismo, este autor recomienda que el docente elija un pasaje que nunca haya leído y que, conforme lo lee a sus alumnos, les vaya diciendo lo que la lectura le hace pensar, tanto las dudas que le genera como las predicciones que él va haciendo de la lectura. Esto con el fin de fomentar la crítica de un texto, la cual tiene su origen en el acto de leer. Esta estrategia puede ayudar a los alumnos a reconocer que no es fácil acercarse a un texto por primera vez y que las dudas e incertidumbres que surgen durante la lectura no son privativas de los lectores inexpertos, sino que el lector se encuentra ante un proceso que se alimenta y enriquece conforme más se practica la habilidad de leer.

En este punto, Neil Anderson comparte una lista de estrategias de lectura que él ha utilizado en sus clases, la cual ayuda al docente a entender la diversidad de estrategias que un alumno puede utilizar sin necesariamente hacer uso de todas para ser un buen lector. Esta lista de estrategias de lectura se divide en cognitivas (de pensamiento); metacognitivas (pensar acerca del pensamiento) y de compensación (de habilidad para llenar vacíos de conocimiento), siguiendo a Rebecca Oxford. La lista es la siguiente:

Cognitive Reading Strategies

1. *Predicting the content of an upcoming passage or section of the text.*
2. *Concentrating on grammar to help you understand unfamiliar constructions.*
3. *Understanding the main idea to help you comprehend the entire reading.*
4. *Expanding your vocabulary and grammar to help you increase your reading.*
5. *Guessing the meaning of unfamiliar words or phrases to let you use what you already know about English.*
6. *Analyzing theme, style and connections to improve your comprehension.*
7. *Distinguishing between opinions and facts in your readings.*
8. *Breaking down larger phrases into smaller parts to help you understand difficult passages.*
9. *Linking what you know in your first language with words in English.*
10. *Creating a map or drawing of related ideas to enable you to understand the*

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 72-73.

relationship between words and ideas.

11. *Writing a short summary of what you read to help you understand the main ideas.*

Metacognitive Reading Strategies

12. *Setting goals for yourself to help you improve areas that are important to you.*
13. *Making lists of relevant vocabulary to prepare for new reading.*
14. *Working with classmates to help you develop your reading skills.*
15. *Taking opportunities to practice what you already know to keep your progress steady.*
16. *Evaluating what you have learned and how well you are doing to help you focus your reading.*

Compensating Reading Strategies

17. *Relying on what you already know to improve your reading comprehension.*
18. *Taking notes to help you recall important details.*
19. *Trying to remember what you understand from a reading to help you develop better comprehension skills.*
20. *Reviewing the purpose and tone of a reading passage so you can remember more effectively.*
21. *Picturing scenes in your mind to help you remember and understand your reading.*
22. *Reviewing key ideas and details to help you remember.*
23. *Using physical action to help you remember information you have read.*
24. *Classifying words into meaningful groups to help you remember them more clearly.*⁹⁸

De todas las estrategias que se mencionan aquí, en lo personal, en mis clases sólo me enfocaba a seguir el libro de texto y enfatizar la importancia de los tiempos verbales para entender una lectura. Ahora, reconozco el valor de la cognición y de las estrategias compensatorias para integrar un bagaje que se utilizará cuando la lectura lo demande.

En la sexta estrategia, relativa a la evaluación, Neil Anderson recomienda la conjunción de la evaluación cualitativa y cuantitativa para proporcionar al alumno una valoración equilibrada de sus avances. También recomienda el uso de una bitácora (*reading blog*) o el de un portafolios (*portfolio*) para registrar el seguimiento de lectura intensiva y/o extensiva de los estudiantes. La utilización a

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 82-83.

discreción de ambas formas de evaluación parece ser la mejor forma de valorar los logros y avances de los estudiantes, porque sólo así se puede considerar tanto el valor objetivo como el subjetivo del aprendizaje.

Finalmente, tanto la motivación como la planeación de la instrucción y la selección pertinente de materiales para la comprensión de lectura son aspectos que redondean la enseñanza de estrategias. En cuanto a la motivación Neil Anderson concluye que ésta no se puede transmitir a quien no la posee, debido a que la motivación requiere del logro de un objetivo adecuadamente planeado por el individuo para su éxito. El papel del docente de comprensión de lectura se restringe a crear el ambiente para que los estudiantes logren su objetivo de entender un texto y así consigan sus metas académicas. Para esto, la planeación consistente en el conocimiento del individuo a quien van dirigidas las lecciones es fundamental, así como la selección de materiales con base en los intereses, gustos y crecimiento intelectual de los alumnos. Más aún, los materiales no tienen que ser auténticos; lo que debe ser auténtico es la actividad de comprensión de lectura que se elabore con cualquier material para que los alumnos tengan un entrenamiento con tareas reales para la comprensión de un texto en lengua extranjera.

Esta última recomendación subraya la preocupación de Neil Anderson porque los profesores de comprensión de lectura contemos con un bagaje concreto de estrategias para el entendimiento de la comprensión de lectura en LE; y así seamos capaces de enseñar a leer a nuestros alumnos, conscientes de las implicaciones de nuestras decisiones como docentes de una LE.

En este capítulo reseñé las implicaciones de las estrategias en general y en la enseñanza de una lengua extranjera; así como de la comprensión de lectura en particular. Mi intención fue resaltar las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente en formación debe conocer para seleccionar las más

pertinentes, de acuerdo con las características, intereses y necesidades de sus alumnos. A continuación presento las lecciones-muestra para la organización de la enseñanza de las estrategias de comprensión de lectura, que marca el programa de la SEP.

CAPÍTULO 4

4. Las lecciones-muestra

4.1 Propuesta de lecciones-muestra para la enseñanza de comprensión de lectura en inglés

La presentación de lecciones-muestra para facilitar la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura desde una perspectiva comunicativa es la meta principal de este capítulo. Las lecciones las concibo como un marco organizativo de pasos a seguir para orientar a los profesores en formación en la enseñanza de comprensión de lectura en inglés para nivel secundaria.

Este capítulo tiene como objetivos que el docente identifique un modelo para la elaboración de lecciones de comprensión de lectura y reconozca el modelo sugerido como un orientador en su práctica docente en la escuela secundaria. Para lograr estos objetivos se requiere conocer las necesidades de lectura de los futuros profesores, los objetivos globales y específicos de la enseñanza de comprensión de lectura en nivel secundaria, las estrategias de lectura que se enseñarán con su respectiva definición, las características de las lecciones-muestra y ejemplos de ellas.

4.2 Necesidades de lectura de los normalistas

Los estudiantes normalistas requieren de la comprensión de lectura por dos razones:

1. Para realizar sus estudios.
2. Para enseñarla.

La primera razón es obvia y se especifica en los rasgos del perfil de egreso (ver Anexo 1). Mientras mayor dominio de los procesos de comprensión de lectura

y de las estrategias para leer un texto tenga un normalista, entenderá mejor y con mayor rapidez los materiales escritos de sus asignaturas en lengua extranjera, lo cual le permitirá eficientar sus tiempos de estudio. En cuanto a la segunda, la profundización en la comprensión de las estrategias para encontrarle el sentido a un texto permite a los normalistas planear, seleccionar materiales, diseñar actividades, preparar proyectos y evaluar a los estudiantes de secundaria desde una perspectiva informada.

En este sentido, conocer las estrategias que un lector necesita para entender un texto y poder orientar eficazmente el proceso de su comprensión son tareas básicas en la formación docente. Para lograrlo, el normalista debe tener claridad sobre algunos aspectos, tales como la determinación de los objetivos globales y específicos de la enseñanza de comprensión de lectura en nivel secundaria, los contenidos a abordar por clase y un ejemplo de lecciones para la misma, las cuales, el docente en formación pueda tomar como modelo para su intervención en condiciones reales de trabajo. Estos puntos se desarrollarán en los siguientes apartados para su mejor comprensión.

4.3 Objetivos globales y específicos de la enseñanza de comprensión de lectura en la escuela secundaria

Iniciaré con la conceptualización de los objetivos globales. De acuerdo con David Nunan, por estos se entiende:

The general purposes for which a language program is being taught or learned. while we shall take into consideration a variety of goal types, the focus will be principally on communicative goals. These are defined as the general communicative activities in which the learners will engage (or, in the case of foreign language learning, could potentially engage) in real-world target language use.⁹⁹

⁹⁹ Nunan, *Syllabus Design*, p. 25.

Esta definición establece no sólo lo que caracteriza a los objetivos globales, esto es, su generalidad en la meta a alcanzar en la enseñanza, sino también encuadra el matiz comunicativo de la enseñanza de una L2 o LE, lo cual deben tener en cuenta para su formación los estudiantes normalistas porque ellos lo implementarán en sus escuelas secundarias.

De hecho, en educación secundaria se establecen dos objetivos globales de la enseñanza de comprensión de lectura. El primero es que los docentes ejerciten a sus estudiantes para que éstos dominen las estrategias sencillas de obtención de la información que desean de un texto. Este objetivo pretende que los estudiantes entiendan las ideas globales de textos en lengua inglesa que les sean de utilidad para continuar sus estudios, después de la secundaria. El segundo es que los profesores instruyan a sus alumnos en el proceso de la comprensión de lectura. Este objetivo pretende familiarizar al estudiante de secundaria con las estrategias y técnicas que lo llevarán a entender el mensaje de un texto en inglés, eliminando la traducción literal del mismo para favorecer la cognición del texto, a partir de la lectura de formatos diversos (trípticos, extractos de manuales, artículos, poemas, etc.).

Ambos objetivos enmarcan una enseñanza basada en el desarrollo de estrategias, a partir de la labor del profesor. En los objetivos específicos señalaré las particularidades de lo que se espera el alumno sea capaz de hacer con un texto al finalizar la educación secundaria.

Los objetivos específicos se definen como aseveraciones precisas acerca de los contenidos o las habilidades que los estudiantes deben dominar para alcanzar un objetivo global.¹⁰⁰ Si, por ejemplo, el objetivo global es escribir un ensayo, los alumnos deberán conocer lo que es un ensayo, los tipos de ensayo para determinar cuál necesitan escribir, las características del mismo, la planeación de su escrito, etc. De tal forma que la instrucción lleve de la mano a los

¹⁰⁰ Brown Dean, *The Elements of Language Curriculum*, p. 21.

estudiantes para lograr escribir un ensayo. R. Tyler establece diversas especificaciones para caracterizar a estos objetivos. Una de ellas es que los objetivos específicos se enfocan al contenido o patrón de comportamiento que los aprendientes serán capaces de exhibir como una consecuencia directa de la instrucción en el aula.¹⁰¹ De esta manera, la particularidad de los objetivos específicos recae en su puntualización de los logros académicos de los alumnos.

Para educación secundaria, los objetivos específicos son: el alumno identificará, practicará y en el mejor de los casos aplicará once estrategias de comprensión de lectura para entender ideas generales y específicas de un texto; descifrar las relaciones entre palabras para entender un texto y utilizar la información de un texto en situaciones nuevas. La clarificación de objetivos me remite a las estrategias para ese nivel educativo, las cuales ya abordé en el capítulo dos de este trabajo, pero que necesito ampliar sobre todo en su definición para poder manejarlas apropiadamente en las lecciones-muestra.

4.4 Estrategias de comprensión de lectura para nivel secundaria

Las estrategias de comprensión de lectura en inglés para secundaria¹⁰² que el maestro en formación debe dominar son:

- a) **Lectura de ojeada.** Es una inspección rápida y no detallada de un texto. Se utiliza para detectar lo relevante, importante o interesante del mismo. Mediante esta estrategia el alumno detecta el título, el subtítulo, los enunciados principales de los párrafos, la tipografía del texto, entre otros elementos, para comenzar a descifrar su significado.
- b) **Predicción.** Es una reflexión acerca del futuro contenido de un texto a partir de muy poca información sobre el mismo, como por ejemplo, sólo

¹⁰¹ Cfr. Nunan, *Syllabus Design*, p. 63.

¹⁰² Los significados que se proporcionan son creación mía a partir de la interpretación de definiciones tomadas de los textos de Nuttall, Anderson, Schön, Durán y Pearse, y Hierro.

el título o la primera línea de un párrafo para que el estudiante intente adelantarse a la información subsiguiente. Esta estrategia pretende ayudar al lector a recordar su experiencia previa de un tema, de tal forma que los supuestos de los que parta los confirmará o refutará conforme avanza en la lectura. Esto entrenará al lector para saber qué esperar de un texto de manera eficiente y rápida.

- c) **Identificación de palabras relevantes.** Es la estrategia de detección de *lexis* recurrente en el texto y relevante por su lugar en el mismo para que el alumno logre una comprensión inicial del texto. Esta estrategia pretende cultivar la identificación de vocabulario para lograr la comprensión del mensaje a través de palabras imprescindibles en la búsqueda del sentido del texto.

- d) **Reconocimiento de cognados.** Son palabras cuyo significado es el mismo en inglés que en español, pero cuya estructura no es idéntica a la de la misma palabra en la lengua española. Entre los cognados más comunes se encuentran los nombres de países, los números y los nombres propios. Sin embargo, existen muchos falsos cognados, los cuales tienen una estructura léxica idéntica al español, pero su significado es totalmente diferente. Un ejemplo sería la palabra *sensible*, la cual en inglés significa “juicioso”, pero en español se parece a la palabra “sensible”.

- e) **Referente-referido.** Se refiere a la identificación de indicadores de secuencia lógica de un discurso. Por medio de esta estrategia, el alumno debe reconocer la naturaleza gramatical del texto y su importancia para otorgarle sentido al mismo. Por ejemplo, pronombres tales como “*it*” o los demostrativos “*this/that*” se utilizan para evadir la repetición de una palabra, a la cual se hizo referencia con anterioridad en un escrito.

- f) **Función verbal.** Ésta se refiere al sistema de acciones expresadas en un idioma mediante los tiempos gramaticales. La función verbal no es más que concientizar al alumno de la importancia de identificar si el texto está redactado en presente, pasado, futuro o en la interacción de estos tiempos gramaticales y otros para conferir un determinado mensaje al lector. Esto conlleva auxiliar al estudiante en la identificación de partes del enunciado para no perder de vista los sujetos, y su verbo o lo que diferencia a una acción futura de una inmediata.
- g) **Identificación de conectores.** Estos son palabras que indican las relaciones semánticas entre enunciados y párrafos. También permiten al estudiante entender cómo se desarrollan las ideas de un enunciado a otro o de un párrafo a otro. Mediante los conectores, el alumno detectará el inicio de una idea, el desarrollo de la misma o su ejemplificación a lo largo del texto. Entre ellos se encuentran la enumeración (*firstly, secondly, etc.*), la adición (*and, moreover, besides, etc.*) y la contrastación (*but, however, nonetheless, etc.*).
- h) **Obtención de información específica.** Esta estrategia se refiere a la lectura en la cual el estudiante no recorre todo el texto, sino que profundiza en un punto específico de su interés. Mediante el uso de esta estrategia el lector hace más eficiente su esfuerzo, porque sólo pone atención a las áreas que necesita del texto para localizar información específica relevante para su propósito de lectura. Con esta información (nombres, fechas, lugares), el estudiante puede llenar fichas, tablas, esquemas o cuadros sinópticos.
- i) **Inferencia de vocabulario.** También se le conoce como deducción de vocabulario y tiene que ver con la búsqueda cognitiva de un significado a través de su contexto. No se puede pedir al alumno que intente

adivinar el significado de una palabra sin relación con la temática del texto en cuestión porque se estaría otorgando un significado irrelevante para la comunicación de un mensaje. Es importante que la deducción se realice con suficientes pistas dentro del contexto y únicamente con aquellas palabras importantes para la comprensión del sentido del texto.

- j) **Papel de signos de puntuación.** Son todos los símbolos que facilitan la organización de las palabras, enunciados, párrafos, etc. y juegan un papel relevante para darle significado al texto. Son importantes porque transmiten información no necesariamente explícita. Por ejemplo, unas comillas pueden indicar lenguaje directo o énfasis de algún nombre propio. Además, los estudiantes que reconocen la diferencia entre una coma y un punto y coma, así como los distintos usos de las comillas, pueden obtener más sentido de un texto porque la puntuación es una guía, que otorga intencionalidad al mensaje escrito.

- k) **Transcodificación elemental.** Es una estrategia de interpretación de información. Se utiliza para transportar datos o ideas de un texto a una gráfica o un cuadro, es decir, sirve para dar un tratamiento diagramático a la información textual. Por ejemplo, de un texto se puede elaborar un cuadro donde se presente la secuencia cronológica de una narración o de un hecho histórico. También se puede hacer un diagrama de causas y efectos de la contaminación, entre otros.

Estas estrategias son las que a continuación se entremezclarán en las lecciones-muestra para proporcionar al estudiante un modelo de aplicación en su aula.

4.5 Las lecciones-muestra

En este apartado desarrollaré cada una de las estrategias presentadas en el punto anterior, en la forma de lecciones-muestra. Mi elección de las lecciones-muestra como modelo de trabajo para la comprensión de lectura se basa en la lectura de tres fuentes consultadas. La primera es la obra de Françoise Grellet. De él retomo la idea de que mis lecciones-muestra tengan un título, iniciando por el nombre de la estrategia; además del diseño de un formato propio para mis objetivos específicos de construcción de ejercicios para desarrollar la comprensión de lectura en mis estudiantes.

La segunda es el libro de Ricardo Ancira y Rosa Esther Delgadillo, *Vamos a leer*. La revisión de este material me ilustró acerca de la forma en que se puede organizar la actividad de comprensión de lectura. De allí retomo la idea de utilizar actividades antes, durante y después de la lectura, involucrando las diferentes habilidades lingüísticas para redondear la actividad. También retomo su sensibilidad para elegir textos auténticos de interés para los estudiantes a quienes va dirigido el ejercicio.

Mi tercera influencia es el texto de Neil Anderson. De él retomo la idea de practicar vocabulario sistemáticamente. Finalmente, mi propia experiencia me ha ayudado a diseñar las lecciones en su totalidad para que todos los ejercicios presentados como lecciones-muestra sean de mi propia creación, a partir de las necesidades específicas de mis estudiantes.

De acuerdo con mi experiencia en el aula, los docentes en formación necesitan: lecturas breves preferentemente con dibujos; actividades kinestécicas, como manipulación de texto; practicar por lo menos una estrategia por lectura y trascender la lectura para crear un producto de trabajo que involucre la investigación y elaboración de materiales escritos con influencia en el ámbito escolar, es decir, de proyectos.

Por lo tanto, los proyectos están pensados para trabajarse de manera colaborativa en equipos de cuatro o cinco integrantes para rescatar el valor de la cooperación en el logro de un objetivo. Por último, pero no por eso menos importante, se encuentra la idea de evaluación como un breve repaso de la estrategia principal en el ejercicio, la cual retomo de Andrew Littlejohn y Diana Hicks en su colección de libros para secundaria *Cambridge English for the World*; así como la idea de la autoevaluación, para que los alumnos aprendan a valorar su esfuerzo y la calidad de su trabajo. Como una nota adicional retomo del libro *Extending Reading Keys* de Miles Craven, y nuevamente del texto de Ricardo Ancira y Rosa Esther Delgadillo, la idea de notas breves para que el lector recuerde alguna información importante sobre la comprensión de lectura. En las lecciones-muestra estos llamados al lector se realizan mediante la palabra “*remember*”. Al final de cada lección se abre un espacio en donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones sobre la lección y proporcionar sugerencias para mejorarla. Este espacio lo titulo “buzón de sugerencias”.

De esta manera cada una de las lecciones-muestra consta de:

- 1) Título.
- 2) Objetivo específico.
- 3) Tarea (s) antes de la lectura.
- 4) Tarea (s) durante la lectura.
- 5) Tarea (s) posterior (es) a la lectura.
- 6) Una nota con la palabra “*remember*”.
- 7) Proyecto.
- 8) Actividad de valoración del trabajo con escala para autoevaluarse.
- 9) Buzón de sugerencias para mejorar la actividad.

El título informará de la o las estrategias a trabajar por lección. Esta forma de presentar las estrategias la elaboré pensando en los estudiantes de secundaria. Si los normalistas aprenden a hacer actividades en las que se incluya una o a veces más de una estrategia, cuando preparen las de sus estudiantes de secundaria les

será más fácil unificar aquellas estrategias que sus estudiantes requieran en una sola actividad o diseñar material para la práctica de una sola estrategia. De esta manera presento cinco lecciones-muestra porque las considero el modelo de planificación de las estrategias de comprensión de lectura para los estudiantes de secundaria. Lógicamente, si los normalistas practican en su materia de *Estrategias y Recursos I. Comprensión de Lectura* con este modelo, mi idea es que comprendan que ellos pueden hacer lo mismo en sus secundarias porque este modelo está enfocado a los estudiantes de ese nivel.

El objetivo específico de cada lección se redactará en español y las demás secciones en inglés. En esta parte se explicitará la práctica específica de estrategia o estrategias que los estudiantes llevarán a cabo en cada lección. Las instrucciones orientarán de manera breve y directa las actividades. Los textos han sido elegidos con base en temáticas de interés general con el ánimo de que resulten atractivos para los estudiantes normalistas. La forma de organización está pensada en los estudiantes de secundaria para que los normalistas se familiaricen con ella y puedan seguir el modelo para crear las suyas posteriormente. Por su parte, la evaluación de los textos permite iniciar a los normalistas en la valoración independiente de sus logros; mientras que los proyectos pretenden ejercitar a los maestros en formación en el seguimiento de una de las modalidades de enseñanza para nivel secundaria todavía poco explorada en clases de lengua en educación básica.

Por otra parte, se proporcionan dos bandas descriptivas de los niveles *Breakthrough*, 1 y 2, tomados del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, con distintos grados de especificación en capacidad de comprensión de un texto, con el objetivo de que los normalistas den seguimiento al avance de sus alumnos con base en estándares internacionales de competencia en habilidades de lectura. Ambos descriptores se ubican en el anexo 4. Lo importante de ellos es que no se pierdan de vista para evaluar el avance real de los estudiantes. La banda de descripción de logros global se puede llenar por el profesor y la banda

específica por los alumnos. Asimismo, los docentes en formación pueden adaptar las bandas según sus necesidades de aspectos a evaluar.

Finalmente, las lecciones-muestra han sido diseñadas para realizarse en un máximo de tres horas-clase, con la finalidad de convertir la lectura en una actividad atractiva y permanente para los normalistas; ya que sólo así podrán transmitir el hábito por la lectura y su comprensión en sus secundarias. Debo subrayar que ni las estrategias, ni las habilidades lingüísticas se imparten por separado, sino que interactúan en un mismo ejercicio, de tal forma que, por ejemplo, la predicción, la lectura de ojeada y la identificación de palabras clave pueden interactuar de manera natural en un mismo ejercicio para su mejor comprensión, aunque de manera muy breve. Por su parte, las habilidades de audición, habla y escritura pueden intercalarse con la de lectura para favorecerla, sin olvidar que el objetivo primordial de cada ejercicio es el desarrollo de estrategias de lectura en futuros maestros de inglés.

Antes de proseguir con las lecciones-muestra, deseo puntualizar algunas características de cada una. La primera lección-muestra surge del poema de Amado Nervo intitulado "Solidaridad" traducido al inglés por Lori M. Carlson. Para no repetir la fuente del poema, la escribo únicamente la primera vez que éste aparece. Las imágenes del ejercicio fueron extraídas del buscador *Google* como lo específico en el pie de imagen. Este poema lo elegí porque considero que el título expone un valor ético digno de compartirse con educadores de jóvenes. Mi intención es que los estudiantes practiquen vocabulario nuevo desde el inicio de la instrucción en estrategias de comprensión de lectura ya que como dice Neil Anderson, el aprendizaje de vocabulario es como prepararse para un maratón. Si no se le practica e incrementa sistemáticamente, no es imposible que se le recicle y almacene a largo plazo. En la segunda lección retomo un tema de actualidad como lo es el de especies en extinción. Aunque la lectura es muy corta el proyecto ayuda a los estudiantes a investigar sobre las especies que están en peligro de desaparición. El texto fue tomado de un panfleto original que conseguí en una de

las visitas al mercado de Austin, Texas durante mi estancia en un curso de verano en 2004. Aquí me propongo mostrar la práctica sencilla de una estrategia muy reconocida: el recurso a los cognados.

En la tercera lección propongo una reflexión sobre los graves sucesos bélicos desencadenados a partir de la invasión de Iraq. El texto fue tomado del *Austin Chronicle*. La referencia completa se encuentra en la bibliografía. La intención es favorecer la discusión para que los estudiantes fortalezcan su argumentación y su posición en relación con temas sociales de actualidad. Además de abordar nuevamente práctica con vocabulario y presentar la ejercitación en búsqueda de información específica. La cuarta lección presenta el tema de la amistad y la práctica de los tiempos verbales. Hay que recordar que tanto en el capítulo 2 como en el apartado 4.3 se ha discutido lo que se entiende por tiempos verbales. Para ejemplificar esta función, sólo tomé en consideración el uso de los modales *may* y *might* porque mi intención es sólo proporcionar un modelo del cual partir para crear otras clases de acuerdo con la necesidad específica de los estudiantes.

La quinta lección merece un espacio adicional porque revisa las tres últimas estrategias de lectura a enseñar en tercero de secundaria de acuerdo con el programa de la SEP. Mi intención en esta lección es unificar las estrategias que ayudan al alumno a entender la relación entre puntuación y conectores, ya que ambos afectan el sentido del texto. Por eso, en la primera tarea presento el texto sin puntuación, para que el alumno se vea forzado a leerlo para aplicarlo. Esto se une con las actividades durante la lectura, en las cuales el alumno tendrá que elegir los enunciados a favor o en contra de la temática que discute el texto. A la vez, el alumno deberá transportar los enunciados que necesita para llenar el cuadro, con lo cual, practicará nuevamente no sólo el uso de los signos de puntuación, sino también la transcodificación elemental. Con esta actividad, el alumno está practicando dos estrategias con un sólo ejercicio. Finalmente, la práctica de conectores se dará, tanto en la actividad de simulación como en el

resumen de la historia o la investigación sobre un suceso extraordinario. A continuación presento las 5 lecciones muestra:

Lección-muestra 1: Predicción, palabras relevantes y lectura de ojeada.

Lección-muestra 2: Cognados.

Lección-muestra 3: Referentes.

Lección-muestra 4: Función verbal, obtención de información específica e inferencia de vocabulario.

Lección-muestra 5: Identificación de conectores, papel de signos de puntuación y transcodificación elemental.

Lección-Muestra 1. Predicción, palabras relevantes y lectura de ojeada.

Objetivo: Los estudiantes identificarán la importancia de hacer predicciones sobre un texto, sus palabras clave y la idea principal del mismo.

Pre-reading Tasks:

A. Unscramble the word and write it on the line.

LRYSOIDITA

B. Answer the questions orally with a classmate.

1. What does solidarity mean for you?
2. Have you ever expressed your solidarity to other people? How?

C. Find the following words in your dictionary and write the meanings.

1. Lark _____
2. Waterfall _____
3. Brook _____
4. Diamond _____
5. Eagle _____
6. Dawn _____

D. Now match each meaning with the correct picture.

1. Lark.....()

2. Waterfall..()

3.-Brook.....()

4.-Diamond.()

5.-Eagle.....()

6.-Dawn.....()



a

b



c

d



e

f



Pictures taken from: <http://www.google.com> on
September 26-27, 2005.

While-reading Tasks: A. Read the text carefully and complete it with the previous words.

_____, let's sing!

_____, jump!

_____, let's run!

_____, shine!

_____, let's fly!

_____, be born!

Singing!

Jumping!

Running!

Shining

Flying!

We are born!

-Amado Nervo

Translated from the Spanish by Lori M. Carlson

Text taken from: Burdett Ginn, Silver, *Literature Works. A Collection of Readings*, p.28.

B. Look at the complete poem and check your answers.

Lark, let's sing!

Waterfall, jump!

Brook, let's run!

Diamond, shine!

Eagle, let's fly!

Dawn, be born!

Singing!

Jumping!

Running!
Shining
Flying!
We are born!
-Amado Nervo

***Remember:** The **key words** in a text should be fully understood in order to make sense out of a text.

Post-reading Tasks:

A. Understanding the text.

1. Answer the following question.

What's the text's main idea?

- a) To enjoy life in community.
- b) To be born.
- c) To shine.

B. Project work.

1. Organize in teams of five.
2. Find a situation in your community where you can express your solidarity.
3. Make up a plan to express your solidarity.
4. Implement your plan.
5. Write down a group journal to keep track of your project.
6. Present your results to your class.

Assessment sheet mark

A. Instructions: Evaluate your work according to the following aspects. Give yourself a point for each aspect done.

1. I paid attention to the reading activity in general.
2. I completed the tasks.
3. I worked in teams successfully.
4. I worked with quality.
5. I understood the new language of the poem.

Mark Scale

5 aspects done	10 points
4 aspects done	8 points
3 aspects done	6 points
2 or less	5 points

B. Instructions: Assess your classmate on the following words orally and give him/her a point for each correct answer. He/ She needs to tell you the correct translation of the following words.

Words	Correct	Incorrect
Lark		
Waterfall		
Brook		
Diamond		
Eagle		
Dawn		
Total		

Buzón de sugerencias. Anota tus comentarios u observaciones para mejorar esta actividad.

Lección-Muestra 2. Cognados.

Objetivo: Los estudiantes reconocerán cognados.

Pre-reading Task:

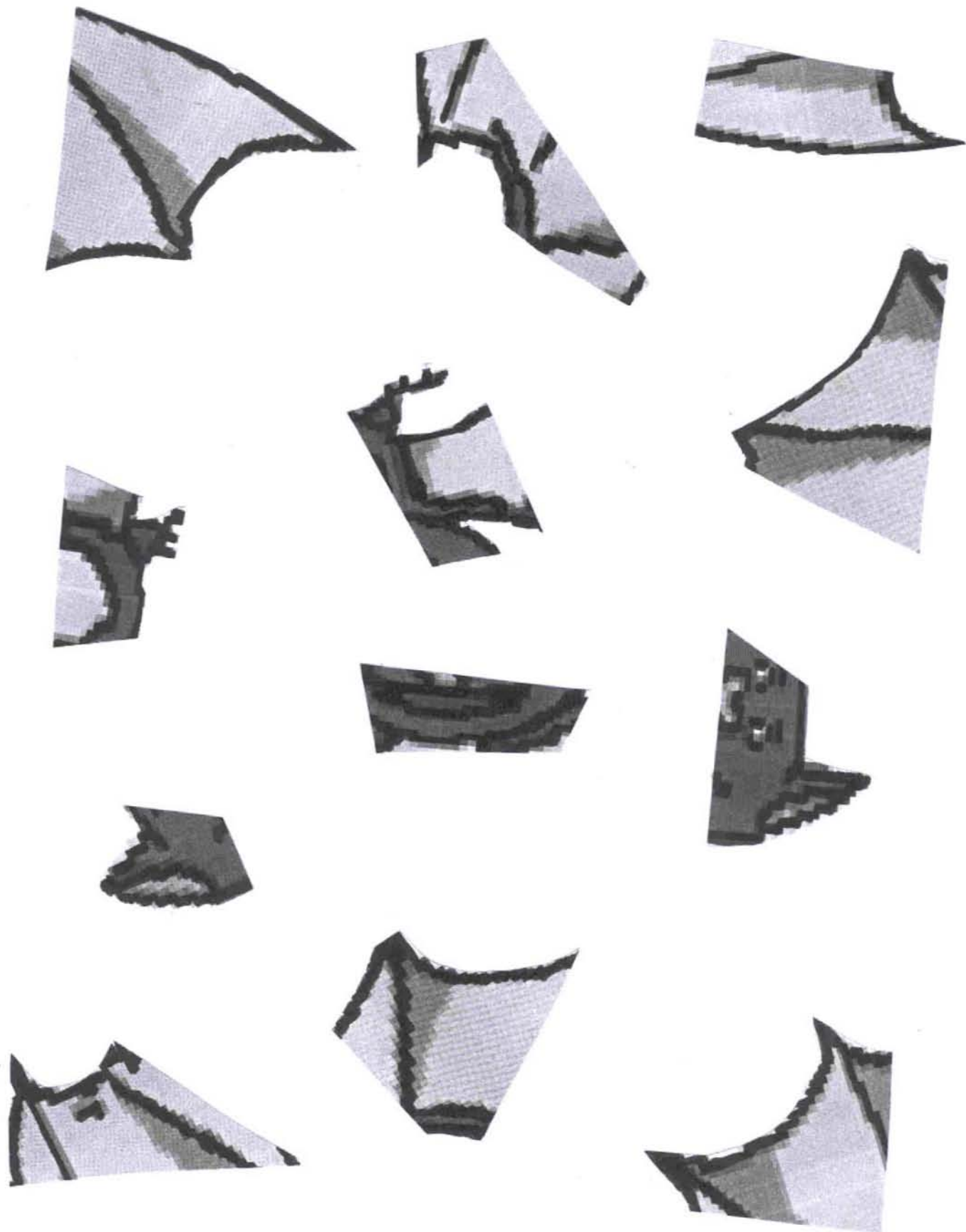
- A. Cut the puzzle pieces on the following page.
- B. Put them into the right order.
- C. Find out the word for the picture in English.

While-reading Task: Read the text and write the word you looked up in your dictionary to fill in the blanks.

_____ Cruise

Located about a mile south of the State Capitol in Austin, this bridge offers one of the most picturesque spots in the world to view _____ flights, especially during late summer. With a peak population of 1.5 million Mexican free-tailed _____, the Congress Avenue Bridge is home to the largest urban _____ colony in North America.

Text taken from: Teacher Training Institute for SEP Teachers, *Course Binder*, Summer Course Hosted by The University of Texas at Austin, International Office, July 2004.



Post-reading Tasks:

A. Read the text again and write the words that are very similar to Spanish below.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

B. Bring a text to the class where you can find cognates.

C. Interchange it with a partner.

D. Stick it in your notebook and circle the cognates.

E. Project work.

1. Organize in teams of five.

2. Investigate about an animal that is in extinction.

3. Bring pictures and information to the class.
4. Make up a bulletin board for your school.
5. Write down a group journal to keep track of your project.
6. Present your bulletin board to your class and publish it on an open space in your school.

***Remember:** Words that are very similar to Spanish are called **cognates**.

Assessment Sheet Mark

A. Instructions: Evaluate your work according to the following aspects. Give yourself a point for each aspect done.

1. I paid attention to the reading activity in general.
2. I completed the tasks.
3. I worked in teams successfully.
4. I worked with quality.
5. A cognate is _____.

Mark Scale

5 aspects done	10 points
4 aspects done	8 points
3 aspects done	6 points
2 or less	5 points

Buzón de sugerencias. Anota tus comentarios u observaciones para mejorar esta actividad.

Lección-Muestra 3. Referentes

Objetivo: Los estudiantes identificarán referentes dentro de un texto.

Pre-reading Task:

Introduction.

For this lesson students should investigate about the main characteristics of the war in Iraq.

A. Answer the following questions:

1. What do you think about wars?
2. What do you know about the war in Iraq?
3. Why did the war in Iraq start?

While-reading Task:

- A. Read the comic on the next page and put the pictures into the right order.
- B. Give a number to each picture.
- C. Number the lines.

Post-reading Task:

A. Find the referent of the words in *italics*.

1. In picture 2, line 16 *his* refers to _____.

2. In picture 2, line 20 *he* refers to _____.

3. In picture 3, line 29 *their* refers to _____.

4. In picture 3, line 31 *they* refers to _____.

5. In picture 4, line 36 *we* refers to _____.

6. In picture 4, line 38 *their* refers to _____.

7. In picture 5, line 45 *it* refers to _____.

8. In picture 5, line 51 *we* refers to _____.

9. In picture 6, line 57 *it* refers to _____.

10. In picture 6, line 59 *them* refers to _____.

***Remember: Referents** are signals to the reader. They help you identify a person, an object or an idea, which was mentioned (referred to) before.

B. Project work.

1. Organize in teams of five.

2. Find out about political comics in Mexico in English.

3. Bring them to the class.
4. Make up a comics' class magazine.
5. Write down a report of your project.
6. Present your magazine to other groups in your school and make some copies to give them.

Assessment Sheet Mark

A. Instructions: Evaluate your work according to the following aspects. Give yourself a point for each aspect done.

1. I paid attention to the reading activity in general.
2. I completed the tasks.
3. I worked in teams successfully.
4. I worked with quality.
5. A referent is used to

Mark Scale

5 aspects done	10 points
4 aspects done	8 points
3 aspects done	6 points
2 or less	5 points

Buzón de sugerencias. Anota tus comentarios u observaciones para mejorar esta actividad.

Lección-Muestra 4. Función verbal, obtención de información específica e inferencia de vocabulario

Objetivo: Los estudiantes identificarán la función verbal y la información específica dentro de un texto, así como la importancia de inferir vocabulario para comprenderlo.

Pre-reading Task:

A. Answer the following questions with a partner:

1. What are the characteristics of a friend?
2. Think about a friend and talk about your enjoyable experiences together.
3. Think about a person who has stopped being your friend. Can you tell why?

B. Read the following information about *may* and *might*.

***Remember:** In English there are several tenses and kinds of verbs. One kind is the modal verbs. They are verbs that express an intention of the speaker, whether to suggest, express probability or capability among others. The verbs *may* and *might* can express probability. They are always followed by a verb in simple form, e.g. *may go*.

While-reading Task:

Read the following extract from the text “Cultural Differences in Friendship Patterns” and underline the modal verbs *may* and *might* together with the verb after them.

A common U. S. pattern

The U.S. is a mobile culture. Friendships are said to be 'survival friendships' because people make friends to help them settle into places. These may be because many Americans move 7 to 11 times in their lifetimes. Americans also have friends they do particular activities with. They may have friends
5 they go to films with, golf with, canoe with, go on trips with, etc. and these may be entirely separate friends. Friends are not expected to do everything with one another. Indeed, a majority culture American might not ask a friend to take them to the airport, for example, unless the friend is very close.

Majority culture Americans are often uncomfortable with the close reciprocity
10 and obligation that friendship entails in other countries. In the U.S., one friend may help another friend, if it is convenient and fits in with their plans, but they might not necessarily drop everything they are doing to help that friend. Friends do not usually call or visit at inconvenient times, even if the situation is urgent. Friends feel free to refuse to go to a party or a movie with another friend, if they have something else they need or want to do.

15 These friendships, which in many other countries might be called acquaintanceships, are easily made, and just as easily dissolved. The ease with which many Americans move in and out of friendship has led some students from other countries to say that American friendships are superficial and manipulative. Part of the difficulty here is that Americans and other cultural
20 groups have different definitions of friendship and ideas about what friendship entails. The inner core of friends and close relationships of Americans do feel obligation and responsibility towards each other. Many majority culture Americans have a group of friends and relatives (often the nuclear family) with whom they keep close contact all their lives. It's rare that people are accepted
25 into that group and they are only accepted after a long time.

Text taken from: Teacher Training Institute for SEP Teachers, *Course Binder*, Summer Course Hosted by The University of Texas at Austin, International Office, July 2004.

Post-reading Tasks:

A. Reading Comprehension. Answer the following questions:

1. Why are U.S. friendships called 'survival'?
2. What do Americans have friends for?
3. What is it that Americans do not expect from a friend?
4. According to the text, what is the difference between friendship and acquaintanceship?
5. How do students from other countries see Americans?
6. How do Americans behave with close friends?
7. After reading the text, what do you think is the writer's position about friendship?

B. Find the words in the text that match the following definitions:

A culture that is not static (line 1) _____.

An action done as a payment for a previous favor (line 8) _____.

To make it necessary to do something (line 9) _____.

To make someone do something by influencing him/her (line 18) _____.

The heart of something (line 20) _____.

C. Project work.

1. Organize in pairs.
2. Find out about friendship patterns in different countries.
3. Bring pictures and information to the class.

4. Make up an article about friendship in two or more countries.
5. Write down a report of your project.
6. Present your article to your class and publish it in leaflet layout to hand it in to your school.

Assessment Sheet Mark

A. Instructions: Evaluate your work according to the following aspects. Give yourself a point for each aspect done.

1. I paid attention to the reading activity in general.
2. I completed the tasks.
3. I worked successfully in my team.
4. I worked with quality.
5. *May* and *might* are _____ verbs that express _____.

Mark Scale

5 aspects done	10 points
4 aspects done	8 points
3 aspects done	6 points
2 or less	5 points

Buzón de sugerencias. Anota tus comentarios u observaciones para mejorar esta actividad.

Lección-Muestra 5. Revisión de tres estrategias: Papel de signos de puntuación, transcodificación elemental e identificación de conectores

Objetivo: Los estudiantes identificarán signos de puntuación elementales, transcodificarán la información de un texto breve y reconocerán conectores secuenciales básicos.

Pre-reading Tasks:

A. Read the following text and try to punctuate it correctly. Do not forget to use capital letters where necessary. Write your correct version on the lines below the text.

Money from the sky

one day in overtown florida \$ 3.7 million fell from the sky it happens when a
brinks truck turned over there was money everywhere one man said the
streets were like silver some people took off their shirts and filled them with
money

B. Compare your version with a classmate and give your reasons for your choice of punctuation and capitals.

C. Look at the following table and check if your use of capitalization and punctuation marks was right.

Capitalization is used, among others, in:	Some punctuation marks are:
<p>Titles: e.g. Mr. Mrs., etc.</p> <p>Days of the week: e.g. Monday, Tuesday, etc.</p> <p>Months: e.g. January, February, etc.</p> <p>Countries: e.g. Guatemala, Canada, etc.</p> <p>States: e.g. Nevada, California, etc.</p> <p>Cities: e.g. Oakland, Austin, etc.</p> <p>Names of companies: e.g. Pilgrim's Pride, Chevrolet, etc.</p> <p>To begin a sentence: e.g. He is John.</p> <p>After a period in a paragraph: e.g. She is Susan. She is 13.</p>	<p>Period: It is used to separate sentences within a paragraph. e.g. She's Key. She's beautiful.</p> <p>Comma: It is used to:</p> <p>a) Separate additional information. e.g. Ted, the former president,</p> <p>b) Mark off quoted speech. e.g. 'It is time', he said.</p> <p>c) Make lists. e.g. Eggs, bacon, sausages and rice.</p> <p>-It is optional to separate compound sentences of addition. e.g. It is not their money, and they have to return it.</p> <p>Full stop: It is used to close paragraphs. (for an example see the paragraphs from the text below)</p> <p>Exclamation mark: It is used after strong imperatives. e.g. There was money everywhere!</p>

While-reading Task: Read the text and circle in different colours the main points in favour and against keeping the money, according to the text.

Money from the Sky

One day in Overtown, Florida, \$3.7 million fell from the sky. It happened when a Brinks truck turned over. There was money everywhere! One man said, "The streets were like silver." Some people took off their shirts and filled them with money.

Police officers were from door to door in the neighborhood. They asked people to return the money. After six hours the total return: zero.

No one in Overtown was surprised. Many people in this town are poor. They need the money to buy food for their children. They think that God sent the money to them. They say, "God sent the truck."

The police say this is a serious crime. "People took thousands of dollars. It's not their money and they have to return it. The police also say it's dangerous to keep the money because everyone knows about the money from the news. People have money in their underwear drawers or their backyards, and other people will try to steal it.

So far only one person has returned any money. He is a firefighter. He found 300,000 in a bag and gave it to the police. The people of Overtown still have the rest of the money.

Text taken from: Teacher Training Institute for SEP Teachers, *Course Binder*, Summer Course Hosted by The University of Texas at Austin, International Office, July 2004.

Post-reading tasks:

A. Fill in the chart using the statements you underlined.

Statements in favour	Statements against

***Remember: Punctuation Marks** are symbols that help you organize a text sensibly.

Transfer of information (transcodificación) is a way to select relevant information to make a graph or chart.

Connectors are words used to give a text logical sequence according to the intentions of a writer.

B. Prepare to play one of the following roles:

- a) You are a journalist. You want to interview a person who was favoured with the money from the sky. (Get your questions ready).
- b) You are a member of Overtown and you are willing to be interviewed about the money from the sky event and your future plans. (Think about the story chain and what you will do with the money).

C. Answer one of the following activities:

a) Write a summary of the text in 80 words, using the connectors:

First

Then

Next

After

Finally

b) Investigate about an amazing story and retell it to your classmates using some connectors.

D. Project work.

1. Organize in teams of five.
2. Find out information about why there are poor people in the world.
3. Bring pictures and information to the class.
4. Make up a brochure.
5. Write down a report of your project.
6. Present your brochure to your class and publish it to give it away to your school.

Assessment Sheet Mark

A. Instructions: Evaluate your work according to the following aspects. Give yourself a point for each aspect done.

1. I paid attention to the reading activity in general.
2. I completed the tasks.
3. I worked in teams successfully.
4. I worked with quality.
5. I'll be more careful when using capital letters and punctuation in the following cases: _____.

Mark Scale

Instructions: Circle your final mark

5 aspects done 10 points

4 aspects done 8 points

3 aspects done 6 points

2 or less 5 points

Buzón de sugerencias. Anota tus comentarios u observaciones para mejorar esta actividad.

CONCLUSIONES

Durante la elaboración de este informe, he considerado los rasgos característicos de la ENA, una breve historia de la metodología de la enseñanza de la comprensión de lectura; así como la descripción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen una lectura eficiente. El producto de este análisis han sido cinco lecciones-muestra.

Con las lecciones-muestra pretendo impulsar una reorientación de la práctica docente de los estudiantes normalistas. Dicha reorientación se alimenta de los pasos ya mencionados: en el capítulo I presenté a la ENA en su proceso de transformación hacia el mejoramiento educativo; el perfil de sus docentes y estudiantes; así como el programa de estudios para la comprensión de lectura con sus especificaciones institucionales. Todo esto tiene como finalidad sensibilizar al lector hacia el contexto educativo a partir del cual se llevó a cabo el análisis y en el que espero poner en práctica mi propuesta de lecciones-muestra, para favorecer el proceso de comprensión de lectura en inglés en el futuro inmediato.

En el capítulo II revisé diversas metodologías de enseñanza de comprensión de lectura para mostrar al lector que la enseñanza de esta habilidad ha recorrido un largo camino, enriqueciéndose a través de diversas perspectivas. La enseñanza de estrategias para convertir a un alumno en un lector eficiente es relevante para diversos métodos que aun en nuestros días son utilizados en las aulas de educación básica. Aunque no se ha llegado a la enseñanza comunicativa de la comprensión de lectura, los docentes en servicio avanzan cada día para conseguir esta meta. Para los docentes en formación, la enseñanza comunicativa del proceso de lectura será un reto a cubrir en el mediano plazo. Con este capítulo intenté fortalecer mi propia perspectiva teórica sobre las formas de ayudar a un alumno a entender un texto en la LE.

En el capítulo III expliqué lo que son las estrategias de enseñanza, las de aprendizaje y las de comprensión de lectura. Mi finalidad fue la de poder utilizar dichas estrategias libremente gracias a un mejor conocimiento de sus características y su funcionamiento. Este capítulo lo considero particularmente significativo para mí porque conocí a autores como H. H. Stern o B. Kuramadivelu, quienes han dedicado gran parte de su investigación a profundizar la enseñanza de estrategias de forma efectiva en el aula. A partir de mi construcción de este capítulo comprendí la interrelación entre estrategias globales de enseñanza de una LE, de aprendizaje y las específicas de comprensión de lectura. Este bagaje me permitió reflexionar sobre mi capacidad docente a partir del dominio de los temas de instrucción que imparto. Ahora considero que la mejor forma de enseñar es clarificando mis propias dudas.

En el capítulo IV, presenté una breve propuesta de trabajo en torno a la comprensión de lectura, la cual considero práctica y de fácil seguimiento para mis estudiantes de la ENA. Al escribir este informe, mi intención original consistía en redactar una guía de estrategias docentes, que me permitiera consolidar la formación en estrategias de enseñanza de mis estudiantes en la ENA. La elaboración de esa guía será el siguiente paso dentro de mi proyecto académico personal, ya que es una necesidad de los maestros de inglés en el contexto en el que trabajo.

Con la redacción de este informe he obtenido un avance formativo que me hace sentir satisfecho con el producto alcanzado: las lecciones-muestra. Estas lecciones las pensé para mis clases de especialidad en la ENA, pero sobre todo para incentivar a los docentes en formación a reconocer en la lectura a un aliado para su fortalecimiento educativo y el de sus estudiantes de secundaria. A todos ellos les debo mi empeño para dilucidar, planificar y sugerir una forma más atractiva de compartir la lectura de textos. Sin embargo, la satisfacción mayor la encontraré sin duda en el futuro, cuando los normalistas elaboren sus propias propuestas con base en el modelo que presenté en el capítulo IV; lleven a cabo

todo el proceso de desarrollo de una secuencia didáctica a partir de una lectura con la trascendencia de un proyecto escolar; y expongan sus resultados en la ENA.

ANEXO 1. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso. Tomado de: *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria.*, pp. 10-13.

1. Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas; enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica; curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.

- b) Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria.
- c) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica, en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y los programas de estudio de la educación secundaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de

los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

- e) Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- g) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

4. Identidad profesional y ética

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

- e) Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

LICENCIATURA EN EDUCACION SECUNDARIA

ESPECIALIDAD: LENGUA EXTRANJERA (INGLES)

PRIMER SEMESTRE	HRS. CTO.	SEGUNDO SEMESTRE	HRS. CTO.	TERCER SEMESTRE	HRS. CTO.	CUARTO SEMESTRE	HRS. CTO.	QUINTO SEMESTRE	HRS. CTO.	SEXTO SEMESTRE	HRS. CTO.	SEPTIMO SEMESTRE	HRS. CTO.	OCTAVO SEMESTRE	HRS. CTO.
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y de la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y de la educación II	4/7.0	Evolución histórica de la lengua inglesa	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Inglés I	4/7.0	Inglés II	4/7.0	Inglés III	4/7.0	Inglés IV	4/7.0				
Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Introducción a la enseñanza de: Lengua Extranjera (Inglés)	4/7.0	Los adolescentes y el aprendizaje del inglés	4/7.0	Literatura en Lengua Inglesa I	4/7.0	Literatura en Lengua Inglesa II	4/7.0	Elementos básicos de gramática comparada inglés-español	4/7.0				
		La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Estrategias y recursos I. Comprensión de la lectura	4/7.0	Estrategias y recursos II. Comprensión auditiva y expresión oral	4/7.0	Estrategias y recursos III. Lectura y escritura	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I (Fonética)	4/7.0	Opcional II (Multipurpose Workshop)	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5	Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5
Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5				
Horas/Semana	32		32		32		32		32		32		16		16

A

Area de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Campos de Formación	
----	Formación general para la educación básica
—	Formación común para las especialidades de secundaria
—	Formación específica por especialidad

ANEXO 2. Mapa curricular. Tomado de: Manteca Aguirre, Campo de formación específica, p.17.

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

(Ver la explicación de este cuadro en la sección de Aspectos Metodológicos del *Libro para el Maestro*)

ESTRATEGIAS	RECURSOS DEL TEXTO	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> * Lectura de "ojeada" (echar un vistazo) * Predicción * Identificación de palabras relevantes * Reconocimiento de cognados (palabras transparentes) * Relación referente-referido ** Identificación de la función verbal ** Reconocimiento de algunos conectores e inferencia de sus funciones ** Obtención de información específica ** Inferencia de vocabulario *** Identificación del papel que desempeñan algunos signos de puntuación *** Transcodificación a nivel elemental 	<p><i>Elementos no lingüísticos</i></p> <p>Formato</p> <ul style="list-style-type: none"> * Distribución del texto (columnas, párrafos, listados, etcétera) * Encabezados, títulos, subtítulos, etcétera * Iconografía (fotos, imágenes, gráficas, mapas, esquemas, etcétera) * Tipografía: tamaño de letra, forma y tipo (cursivas, negritas) etcétera <p><i>Elementos lingüísticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Números (fechas, cifras, etcétera) * Cognados (palabras transparentes) * Falsos cognados (library) * Nombres propios, pronombres personales, adjetivos posesivos y demostrativos * Repetición de palabras * Conectores (and, but, or, because) ** Expresiones verbales ** Palabras o expresiones que muestran relaciones de adición, contraste, secuencia, etc. (and, or, but, before, after, first, then, finally) *** Afijos: prefijos y sufijos más utilizados (invisible, misunderstand, actively, friendship, etcétera) *** Algunos signos de puntuación 	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconocer tipos de contexto (revistas, periódicos, libros, diccionarios, folletos, etcétera) * Anticipar contenidos con base en conocimientos previos del alumno y algunos elementos del texto * Localizar los cognados (palabras transparentes) * Relacionar pronombres personales y adjetivos posesivos (referente), con la palabra a la que hacen referencia (referido) * Localizar palabras clave que se soliciten en formatos, cuadros, etcétera ** Localizar en el texto algunos verbos y sus sujetos ** Identificar en el texto las palabras y expresiones que unen palabras, enunciados o párrafos ** Organizar información a partir del reconocimiento de la función de los conectores *** Deducir el significado de palabras clave, apoyándose en el contexto *** Relacionar algunos signos de puntuación con el papel que desempeñan en el texto *** Obtener la información necesaria para llenar cuadros, diagramas, esquemas, etcétera (transcodificación a nivel elemental) *** Elaborar resúmenes, fichas de trabajo, etcétera

NOTAS

Este cuadro incluye las estrategias, recursos y técnicas que se pondrán en práctica para desarrollar la comprensión de lectura durante los tres grados. Los asteriscos indican el grado en el que tales elementos deben introducirse. Sin embargo, esto no quiere decir que los que se han señalado con un asterisco sólo se trabajarán en primero; éstos deben retomarse en los grados siguientes, al igual que los de segundo deben practicarse en tercero.

- * Se introduce en primer grado
- ** Se introduce en segundo grado
- *** Se introduce en tercer grado

Las tres columnas se complementan, pero no concuerdan necesariamente en forma horizontal.

ANEXO 3. Estrategias de comprensión de lectura. Tomado de: Hierro García, Libro para el maestro: Inglés, p. 57.

ANEXO 4. Descriptores. Tomado de: European Council, *Common Framework of Reference for Languages*.

1) Globales

Breakthrough level
Ss can understand basic notices, instructions or information.
Level 1
Ss can understand straightforward information within a known area such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters
Level 2
Ss can understand routine information, and articles and the general meaning of non-routine information within a familiar area

2) Específicos

CEF Level	Reading
A1	I can understand the general idea of simple informational texts and short simple descriptions, especially if they contain pictures which help to explain the text.
A2	I can understand short simple texts written in common everyday language. I can understand short simple texts related to common everyday situations.
B1	I can find specific information in simple everyday material. I can understand texts on subjects related to my field of interest. I can find and understand general information I need in everyday material. I can recognise the general line of argument in a text but not

B2	necessarily in detail. I can recognise significant points in materials on familiar subjects. I can understand specialised materials outside my field provided I can use a dictionary to confirm terminology.
----	--

BIBLIOGRAFÍA

- Aebersold, Jo Ann, y Field, Mary Lee, *From Reader to Reading Teacher*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- Ancira, G., Ricardo y Delgadillo, Rosa E., *Vamos a leer*, CEPE-UNAM, México, 1999.
- Anderson, Neil, *Exploring Second Language Reading*, Heinle & Heinle, Nueva York, 1999.
- Brown, James D., *The Elements of Language Curriculum*, Heinle & Heinle, Boston, 1995.
- Burdett Ginn, Silver, *Literature Works*, Silver Burdett G. Collections, Nueva Jersey, 1997.
- Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Aique, Buenos Aires, 2001.
- Craven, Miles, *Extending Reading Keys*, Macmillan, Oxford, 2003.
- Da Silva Gomes C., Helena y Signoret Dorcasberro, Aline, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Trillas, México, 2005.
- Delgadillo, Rosa Esther, *Habilidades lingüísticas y diseño de materiales*, UNAM, México, 2004.
- Delval, Juan, *Aprender en la vida y en la escuela*, Morata, Madrid, 2001.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Ed. McGraw-Hill, México, 2002.
- Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, Madrid, 2003.
- Durán Gili, Rosa M. y Pearse, Eric, *Reading and Understanding. Book One*, McGraw-Hill, México, 1992.
- Eggen, D. Paul y Kauchak, Donald, *Estrategias docentes*, FCE, México, 2001.
- Ellis, Rod, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- E. N. A. *Plática propedéutica*, Amecameca, abril de 2005.
- *25 Años de la Escuela Normal de Amecameca*, Amecameca, México, 2002.
- *Plan de desarrollo institucional (P. D. I.) 2003-2005*, Amecameca, México, septiembre de 2004.

- *Reglamento [de las] escuelas normales del Estado de México*, Amecameca, México, mayo de 2003.
- European Council, *Common Framework of Reference for Languages*, <http://www.cambridgeesol.org/exams/cef.htm>, consultado el 10 de septiembre de 2005 y el 6 de febrero de 2006.
- Fried-Booth, Diana L., *Project Work*, Oxford University Press, Oxford, 1996.
- Grellet, Françoise, *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- Halliday, M. A. K. y Hasan R., *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- Harmer, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London, 1991.
- Hernández, Hernández, Pedro, "Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional." *En La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997, pp. 285-312.
- Hernández Rojas, Jesús Teodoro, "El imaginario personal en la identidad normalista, *Magisterio*, No. 12, DGEND, Toluca, julio-agosto de 2003, pp. 15-25.
- Hernández Sampieri, Roberto, *et. Al., Metodología de la investigación*, Mc Graw-Hill México, 2003.
- Hierro García, M. *et. al., Libro para el maestro: Inglés*, SEP, México, 1995.
- Howatt, A., *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- Ibáñez Medellín, Daniel, *Propuesta de materiales didácticos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés para alumnos de 4° año, de bachillerato*, Informe académico, FFyL-UNAM, México, 2005.
- Jordá Hernández, Jani, *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*, SEP, México, 2003.

- Kobayashi, M., "The Role of Peer Support in ESL Students' Accomplishment of Oral Academic Tasks", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 59, No. 3, UTP journals, March/mars, 2003.
- Kumaravadivelu, B., *Beyond Methods*, Yale University Press, New Haven, 2003.
- Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- Littlejohn, Andrew y Hicks, Diana, *Cambridge English for the World. Student's Book*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Manteca Aguirre, Esteban, *Campo de formación específica. Licenciatura en educación secundaria. Especialidad: lengua extranjera (inglés)*, SEP, México, 2000.
- , *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*, SEP, México, 2002.
- , *El seguimiento y la evaluación a las prácticas docentes*, SEP, México, 2002.
- , *Guías de temas y orientaciones para el trabajo 4° semestre, Licenciatura en educación secundaria. Especialidad: inglés*, SEP, México, 2002.
- , *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, SEP, México, 2002.
- , *Programa de Educación Secundaria*, SEP, México, 1993.
- Mayorga Cervantes, Vicente, "La vida en la escuela secundaria y su entorno, en *Programas y materiales de apoyo para el estudio 1° y 2° semestres*, SEP, México, 2003.
- Morrow, Tom, "This Modern World. Our Story So Far", *The Austin Chronicle*, Vol. 23, No. 48, 30 de julio de 2004, p. 10.
- Nunan, David, *Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- , *Second Language Teaching and Learning*, Heinle & Heinle, Boston, 1999.
- , *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, Nueva York, 1991.
- Nuttall, Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Macmillan, Oxford, 2000.
- Oxford, Rebecca, *Language Learning Strategies*, Heinle and Heinle, Boston, 1990.

- Pimienta Prieto, Julio Herminio, *Metodología constructivista*, Pearson educación, México, 2005.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Saint-Onge, Michel, *Yo explico pero ellos...¿aprenden?*, SEP, México, 1997.
- Schön, Gloria, *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera. (Factores importantes relacionados con la comprensión de lectura en lengua extranjera)*, Tesis de doctorado, FFyL-UNAM, México, 1995.
- Sebal, Hans, *Adolescence. A Social Psychological Analysis*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1992.
- Seller, Sheelagh and Rinvolucrí, Mario, *Using the Mother Tongue*, Delta Publishing, Londres, 2002.
- SEP, *Taller nacional de análisis del documento: El seguimiento y la evaluación de prácticas docentes*, México, octubre de 2003.
- , *PEFEN 1.0*, México, noviembre de 2005, pp. 192-193.
- Stern, H. H., *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- Teacher Training Institute for SEP Teachers, *Course Binder*, SEP-COMEXUS. The University of Texas at Austin. International Office, verano de 2004.
- Velásquez Martínez, Jorge, "Reforma a la educación normal.", *Magisterio*, No. 12, DGEND, Toluca, julio-agosto de 2003 pp. 4-13.
- Wallace, Catherine, *Reading*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

<http://www.google.com> consultada los días 26 y 27 de septiembre de 2005.

