

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

“DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN  
INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES FORÁNEAS  
INCORPORADAS A LA UNAM EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE  
IDIOMAS DE LA FES-ACATLÁN”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestría en Lingüística Aplicada

P R E S E N T A

*CONNIE REYES CRUZ*

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA SOLIANIK

MÉXICO D.F.

DICIEMBRE 2007



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.

*Tell me...I forget.  
Show me...I remember.  
Involve me....I understand and apply.*  
[Chinese Proverb]

*With my deepest love, affection and admiration to a witty, outstanding and inspiring leading researcher who gave me her helping hand and sound advice many times during my stay at CELE, has involved me splendidly into several areas of linguistics, and has shared her precious time and immense knowledge with me to complete this piece of work,*

*....THANK YOU ever so much Professor NATALIA IGNATIEVA KOSMININA SOLIANIK for your wisdom, warm heart, invaluable friendship and for being such an impressive and impeccable example to me. Connie*

## I THANK THEE, *My Sweet Lord*...

- ❖ FOR HAVING GIVEN ME AN INCOMPARABLE *Sunshine* OF MY OWN: *Ted*.
  
- ❖ FOR THE UNIQUENESS OF MY ADORABLE *Beyi-Andie*, WHOSE POWER OF LOVE TRANSFORMS EVERY HARDSHIP INTO BLESSING VICTORY.
  
- ❖ FOR THE MOST PRECIOUS JEWELS I'VE GOT: *Yoyi, Juan, Tere, Connie & Toñito*. *THANK YOU* -from the bottom of my heart- FOR SO MUCH RICHNESS AND WEALTH YOU HAVE ALL PROVIDED ME WITH : ENDURANCE, STRENGTH, DRIVE, LIVELINESS, AND MOST OF ALL , LOVE AND FAITH.
  
- ❖ FOR THE ALWAYS JOYFUL, CONTAGIOUS AND HEARTY LAUGHTER - WHICH IS ALWAYS IN MY MIND- OF MY INCREDIBLE AND SWEET PIKACHU: *Joss*.
  
- ❖ FOR MY ETERNAL PRINCE OF LOVE: *Albert*
  
- ❖ FOR THE TENDER PRESENCE OF MY BELOVED LITTLE *Princess*. -THANKS FOR BEING WITH ME AT ALL TIMES, EVEN IN BOURNEMOUTH!
  
- ❖ FOR THE BEAUTY, SWEETNESS AND GRACEFULNESS OF MY SEVEN PIECES OF HEART: *Dolly, Shankie, Milkiki, Tato, Gotita, Ikkie and Rhaine*.

❖ TO THE MEMORY OF MY LOVELY *Al*.

...FOR EACH OF THE MIRACLES ABOVE, I THANK THEE, *My Sweet Lord*.

## AGRADECIMIENTOS

- ❖ CON RESPETO Y ADMIRACIÓN A LAS DOCTORAS NATALIA IGNATIEVA KOSMININA SOLIANIK, MARILYN BUCK KURBY Y A LOS MAESTROS ANA LILIA VILLEGAS PACHECO, HAROLD ORMSBY LOWRY Y JOAQUÍN MEZA CORIA POR SU AFABLE Y CUIDADOSA REVISIÓN DE ESTE TRABAJO, ASÍ COMO POR SUS ATINADOS, ESTIMULANTES Y VALIOSOS COMENTARIOS. GRACIAS POR EL GRAN HONOR DE CONTAR CON SU ASESORÍA.
  
- ❖ A MIS DISTINGUIDAS MTRAS. CECILIA ARGÜELLES KUBLI, MA. ARCELIA GARDUÑO JIMÉNEZ Y ADRIANA MOLINA ACUÑA, ASÍ COMO A LOS MTROS. LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ Y FRANCISCO BRISEÑO RAMÍREZ, CON TODO MI CARIÑO, ADMIRACIÓN POR SU INCOMPARABLE LIDERAZGO, Y PROFUNDO AGRADECIMIENTO POR COMPARTIRME HERMOSOS MOMENTOS, GRAN SABIDURÍA Y SU INVALUABLE AMISTAD. ¡GRACIAS SIEMPRE!
  
- ❖ CON RESPETO A TODOS MIS ESTIMADOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA POR HABER RECIBIDO LO MEJOR DE ELLOS.
  
- ❖ CON TODO CARIÑO, ORGULLO Y ETERNA GRATITUD A LILY, JIM, ANALÍ Y FRANK POR COINCIDIR EN ESTE MARAVILLOSO VIAJE POR LA VIDA. LO QUE JUNTOS HEMOS APRENDIDO Y COMPARTIDO ES UN GRAN TESORO EL CUAL, AFORTUNADAMENTE, NADIE PUEDE ARREBATÁRNOSLO.
  
- ❖ A MIS MUY QUERIDOS Y DISTINGUIDOS DOCTORES MA. ANGÉLICA JAIMES SOLÍS Y PABLO EMILIO ESCALANTE SALGADO POR SU RADIANTE PRESENCIA Y LUZ EN MI VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL.
  
- ❖ A MIS AMIGOS DE SIEMPRE, QUIENES TIENEN UN LUGAR ESPECIAL EN MI CORAZÓN: HEC, RAÚL, ANGELITA, LORE, MIRI, OSCAR, ISA, RICARDO Y JOEL.....PARA CARLOS & RAY (*WHEREVER YOU ARE*).

*....How lucky I am to have all these wonderful people by me to whom saying thank you is such an enviable pleasure.*

## Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
ESTRUCTURACIÓN DE LA TESIS	7
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO ACADÉMICO.</b>	<b>10</b>
1.1 CONSIDERACIONES GENERALES.	10
1.1.1. EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA FES-ACATLÁN DE LA UNAM.	10
1.1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CURSOS C.L. QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM.	12
1.1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS CURSOS C.L. QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM.	15
1.1.4. OPINIONES SOBRE LOS MATERIALES QUE CONFORMAN LOS CURSOS C.L. QUE SE IMPARTEN EN EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CEI.	18
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.</b>	<b>25</b>
2.1. LA COMPRESIÓN DE LECTURA.	25
2.2. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA (LE).	29
2.3. LOS PROCESOS EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA.	32
2.3.1 EL PROCESO ASCENDENTE.	33
2.3.2 EL PROCESO DESCENDENTE.	33
2.3.3. EL PROCESO INTERACTIVO Y LOS MODELOS INTERACTIVOS DE LECTURA MÁS REPRESENTATIVOS.	35
2.4. LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS.	39

2.5	ESTILOS DE LECTURA.	42
2.6	ESTRATEGIAS DE LECTURA.	46
	2.6.1. HABILIDADES DE LECTURA.	48
2.7	ESTRATEGIAS DE GRAMÁTICA.	49
2.8	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO.	53
2.9	TEORÍA DE APRENDIZAJE.	55
2.10	TEORÍA DE ENSEÑANZA.	64
	2.10.1 EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA.	65
	2.10.2 EL CONCEPTO DE APRENDER A APRENDER.	65
	2.10.3 EL CONCEPTO DEL TRABAJO COLABORATIVO.	66
	2.10.4 EL PAPEL DEL PROFESOR.	67
	2.10.5. EL MÉTODO DE ENSEÑANZA A UTILIZAR.	69
	<b>CAPÍTULO III. DISEÑO DE CURSOS</b>	<b>73</b>
3.1.	PERSPECTIVAS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.	73
	3.1.1. MODELO PEDAGÓGICO DEL HUMANISMO CLÁSICO.	75
	3.1.2. MODELO PEDAGÓGICO DEL RECONSTRUCTIVISMO.	77
	3.1.3. MODELO PEDAGÓGICO DEL PROGRESIVISMO.	78
	3.1.4. MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL.	79
3.2.	DISEÑO DE CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA.	81
3.3.	CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TIPOS DE CURSOS DE LECTURA.	82
3.4.	MODELOS ESQUEMÁTICOS PARA EL DISEÑO DE CURSOS.	88
3.5.	SEGUIMIENTO DEL MODELO INTEGRADO CANDLIN-JENKS ET.AL.	93
	<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>98</b>
4.1	INSTRUMENTO I. ANÁLISIS SITUACIONAL.	99
	4.1.1. FACTORES SOCIALES.	100
	4.1.2. FACTORES CONCERNIENTES AL DISEÑO DE CURSOS.	101
	4.1.3. FACTORES INSTITUCIONALES.	102

4.1.4. FACTORES CONCERNIENTES CON EL PROFESORADO.	102
4.1.5. FACTORES CONCERNIENTES CON EL ALUMNADO.	103
4.1.6. FACTORES DE CAMBIO.	103
4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.	104
4.2.1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL PERFIL DEL ANÁLISIS SITUACIONAL.	107
4.2.2. CONCLUSIONES SOBRE EL PERFIL DEL ANÁLISIS SITUACIONAL.	112
4.3. INSTRUMENTO II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	112
4.3.1. APRECIACIONES SOBRE EL DISEÑO DEL INSTRUMENTO.	113
4.3.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.	114
4.3.3. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	115
4.3.4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	124
4.3.5. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	131
<b>CAPÍTULO V. DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS - NIVELES I Y II.</b>	134
5.1. OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.	135
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO.	135
5.2.1. PERFIL DE INGRESO.	136
5.2.2. PERFIL DE EGRESO.	137
5.3. CONTENIDOS DEL CURSO.	137
5.3.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS CONTENIDOS DEL CURSO.	140
5.3.2. DURACIÓN DEL CURSO.	142
5.3.3. MODALIDAD DEL CURSO.	143
5.3.4. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE MATERIALES.	143
5.3.5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE ACTIVIDADES.	145
5.4. PROGRAMA DEL CURSO.	148

5.5. ENFOQUE METODOLÓGICO.	152
5.6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.	153
5.7. EVALUACIÓN DEL CURSO.	154
5.7.1. EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES	156
5.8. CONCLUSIONES GENERALES	157
BIBLIOGRAFÍA	162
ANEXO 1 (LISTADO DE ANEXOS EN PÁGINA SIGUIENTE)	171
ANEXO 2	173
ANEXO 3	175
ANEXO 4	177
ANEXO 5	180
ANEXO 6	185
ANEXO 7	190
ANEXO 8	195
ANEXO 9	197
ANEXO 10. PROPUESTA DE UN PLAN-ESQUEMA DE UNIDAD MUESTRA	199
A) TEXTO 1.	201
B) TEXTO 2.	212
C) AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO	221

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS CURSOS C.L. QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM.	PG. 171
ANEXO 2. ANÁLISIS SITUACIONAL. ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO DE URUAPAN, MICHOACÁN.	173
ANEXO 3. ANÁLISIS SITUACIONAL. ENCUESTA PARA SER APLICADA A LOS MAESTROS DE C.L. DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CEI DE LA FES-ACATLÁN UNAM.	175
ANEXO 4. ANÁLISIS SITUACIONAL. ENTREVISTA A COORDINACIÓN DEL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM.	177
ANEXO 5. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES. ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO DE URUAPAN, MICHOACÁN.	180
ANEXO 6. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES. ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO-CAMPUS VILLAHERMOSA.	185
ANEXO 7. PROGRAMA DE LAS UNIDADES 2,3,4,5 Y 6 DEL CURSO DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVELES I Y II.	190
ANEXO 8. ENCUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL CURSO DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVELES I Y II.	195
ANEXO 9. CRITERIOS Y PARÁMETROS PARA LA VALORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.	197
ANEXO 10. PROPUESTA DE PLAN ESQUEMA DE UNIDAD MUESTRA.	199

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	REQUISITOS DE IDIOMAS DE LAS CARRERAS QUE SE OFRECEN EN LA FES-ACATLÁN-UNAM (2006).	Pg. 11
TABLA 2.	SÍNTESIS DEL DOCUMENTO DE LA CICLA DE LA FES-ACATLÁN-UNAM -1995.	16
TABLA 3.	ESTILOS DE LECTURA ( PUGH A.K. 1978).	44
TABLA 4.	ESTRATEGIAS DE LECTURA (SOLÉ. 1992:31) (DÍAZ BARRIGA-HERNÁNDEZ 2002).	47
TABLA 5.	HABILIDADES DE LECTURA ( NUTTALL 1982).	49
TABLA 6.	PROPUESTA DE HABILIDADES MENTALES (MCLAUGHLIN 1989).	60
TABLA 7.	CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS (ELLIS 1997).	60
TABLA 8.	ENCUADRES TEÓRICOS CONSTRUCTIVISTAS ( DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ 2002).	61
TABLA 9.	NIVELES DE AUTONOMÍA SEGÚN DICKINSON (1987).	65
TABLA 10.	FASES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPRESIÓN DE LECTURA ( BARNETT <i>ET.AL.</i> 1989).	71
TABLA 11.	EL MODELO ESQUEMÁTICO DE CANDLIN, KIRKWOOD Y MOORE (1982).	90
TABLA 12.	EL MODELO ESQUEMÁTICO DE JENKS (1987).	92
TABLA 13.	ADAPTACIÓN DEL MODELO ESQUEMÁTICO DE DISEÑO DE CURSOS DE CANDLIN-JENKS <i>ET.AL.</i> (1987).	94
TABLA 14.	ANÁLISIS DE DATOS BASADOS EN EL MODELO SITUACIONAL DE RICHARDS (1990).	112
TABLA 15.	ELEMENTOS DEL MODELO ESQUEMÁTICO PARA EL DISEÑO DE CURSOS DE CANDLIN-JENKS <i>ET.AL</i> (1987).	134
TABLA 16.	CUADRO PROGRAMÁTICO DE LA UNIDAD 1 DEL <i>CURSO DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVELES I Y II.</i>	149

## SINOPSIS

La enseñanza de la comprensión de lectura en LE es sin duda uno de los retos más interesantes y complejos a los que se enfrenta un profesor en su cotidiana labor docente. De ahí que en diversos países haya un interés especial en desarrollar materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de aspectos de la comprensión de lectura en la lengua meta.

En el presente trabajo la propia experiencia docente, así como las investigaciones llevadas al cabo en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE de la UNAM, fomentaron el interés por realizar una propuesta sobre el diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés dirigido, primordialmente, a satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes de las universidades del interior de la república incorporadas a la UNAM. De hecho, la propuesta surge después de impartir algunos cursos de comprensión de lectura en inglés en la Universidad Don Vasco, localizada en Uruapan, Michoacán y encontrar que el programa vigente que se pretendía utilizar no respondía a las necesidades de los estudiantes.

Así, con el propósito de mejorar el bajo rendimiento académico detectado, se utilizaron dos instrumentos que permitieran conducirnos a dichas necesidades y, consecuentemente, desarrollar una propuesta didáctica que apoyara el aprendizaje y que capacitara a los estudiantes para cumplir con el requisito de egreso: la presentación y acreditación de un examen de comprensión de lectura en inglés.

Se revisaron los diferentes modelos teóricos de las áreas involucradas en el diseño de cursos de comprensión de lectura con el fin de seleccionar aquel o aquellos que se

adecuaran a las necesidades actuales de los estudiantes de universidades foráneas incorporadas a la UNAM y de las instituciones interactuantes. De las tres tendencias existentes en el campo de la comprensión de lectura, se seleccionó la interactiva, ya que ésta integra los procesos ascendente y descendente que se realizan en la lectura. Al mismo tiempo se hizo un acercamiento descriptivo de cada uno de los elementos que conforman el proceso de lectura.

En cuanto al diseño, se eligió un modelo integrado, destacando la propuesta de Bernhardt, la cual se fundamenta en bases constructivistas y está centrado en el aprendizaje o proceso. Para guiar la elaboración de instrumentos del diagnóstico de necesidades, se utilizaron dos propuestas de Richards . La interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados permitieron, en buena medida, planear el curso en respuesta a las necesidades de la población en estudio. Una vez identificadas, se utilizó el modelo esquemático integrado de Candlin-Jenks *et.al* para establecer los objetivos del curso, los contenidos, el programa, el enfoque metodológico, los criterios para la selección de materiales y los parámetros para la valoración del diseño de materiales. Se concluyó con la presentación de un plan-esquema de unidad muestra.

En suma, se espera que el presente trabajo pueda ser una aportación útil en el campo de la comprensión de lectura así como en futuras investigaciones.



## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta a continuación establece las bases para el diseño de un curso de comprensión de lectura dirigido a los alumnos de las universidades del interior de la República Mexicana (foráneas), incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y que están siendo atendidas por el departamento de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Acatlán en la actualidad. El objetivo principal que persigue este diseño es proporcionar a dichos alumnos, herramientas que les permitan desarrollar la habilidad de la comprensión de lectura de textos académicos en inglés, de forma autónoma y productiva.

Esta investigación surge, en primer término, por una motivación intrínseca y un interés genuino de quien esto escribe por los procesos de adquisición, uso y enseñanza de estrategias para la comprensión de lectura, así como de las experiencias académicas obtenidas a lo largo de dieciocho años de actividad profesional en el departamento de inglés del CEI de la FES-Acatlán- UNAM al trabajar con los diferentes cursos de plan global y de comprensión de lectura que ahí se imparten. Por otra parte, este trabajo ofrece una propuesta académica a una necesidad institucional e intenta dar respuesta a las expectativas manifestadas por la población estudiantil que se atiende al interior de la república, así como por el departamento de inglés del CEI, para el diseño de un curso de lectura en inglés que permita el desarrollo de habilidades y estrategias propias del proceso de la comprensión de lectura en una lengua extranjera.

## ANTECEDENTES

Para entender el proceso de comprensión de lectura desde su perspectiva más amplia, quizá sea suficiente partir de la consideración que establecen los psicólogos Kates & Yudin (1995) de que los seres humanos siempre vamos en busca de significado; es decir, siempre hacemos una interpretación de todo aquello que percibimos. La característica de otorgar sentido a todo lo que observamos se realiza a través de diferentes medios y canales de comunicación. El proceso de lectura, en particular, señalan los autores, requiere de la participación de un lector que descifre todas las señales entretejidas en un texto. Las señales están ahí, en el texto, provenientes de diferentes campos de la realidad, esperando a que el estado cognoscitivo del lector entre en juego para que sean activadas o neutralizadas, según sus necesidades. Desde el instante en que el lector empieza a descifrar tales señales se inicia un diálogo permanente entre el texto y el lector, que se va desarrollando a lo largo del proceso de la lectura mediante un juego estratégico de adivinanzas, inferencias y suposiciones a diferentes niveles (lingüístico, semántico y/o pragmático) mismas que remiten al lector a diferentes campos de la realidad.

Los procesos de adquisición, la enseñanza y el uso de estrategias para la comprensión de lectura en lengua materna han estado sujetas a una fuerte investigación en el mundo, debido a que la lectura está presente en todos los escenarios de los diferentes niveles educativos. De hecho, la lectura es considerada una actividad crucial para el aprendizaje escolar debido a la gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas y que surge a partir de textos escritos. Sin embargo, la comprensión de lectura en lengua extranjera sigue siendo un campo aún muy fértil para la investigación que se realiza en varias instituciones educativas del país. Esto se advierte en lo que señala Block (1992), que a partir de los resultados de los estudios en esta área, se

determina que la lectura en lengua extranjera (LE) es un proceso cognoscitivo sumamente sofisticado en el que el cerebro humano adquiere y organiza información que recibe desde el exterior y que se delimita por determinados parámetros. Sin embargo, los estudios sobre la lectura en LE aún no han vertido evidencias suficientes sobre el sinnúmero de variables que influyen en el logro de la comprensión de textos en LE; de ahí que, los resultados que hasta este momento se han logrado en el área exijan estudios más exhaustivos, señala el autor. Esta misma visión se hace patente en una gran parte de las escuelas de educación media, media superior y superior de nuestro país. Dado que el proceso de lectura es una actividad de naturaleza individual, los resultados de las prácticas áulicas en la comprensión de lectura en LE aún no son totalmente satisfactorios, al menos no para todas las instituciones que imparten este tipo de cursos, por lo que resulta importante para algunas de ellas abocarse a una investigación más profunda en esa área .

Como se mencionó anteriormente, la comprensión de lectura es sin lugar a dudas una actividad imprescindible en todos los niveles educativos, debiendo estar mayormente subrayada en los niveles superiores. Es evidente que la UNAM, a través de sus escuelas, facultades y centros de investigación, y en cumplimiento con su compromiso social, se da a una constante tarea no sólo de mejorar y actualizar la calidad de la enseñanza en todos sus ámbitos, sino también de fortalecer y materializar los planes y programas de estudio que rigen a sus propias carreras. En ese sentido, esta investigación se añade a la permanente tarea de mejora y compromiso de la UNAM e intenta contribuir a satisfacer las necesidades académicas de las escuelas del interior de la república incorporadas a la UNAM que requieren o solicitan sus servicios.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-

Acatlán- UNAM, en caso concreto, promueve cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera con el objeto de que sus alumnos puedan asirse de una herramienta que les permita una formación académica más sólida y, por ende, un mejor desempeño profesional. Para el logro de este objetivo, los alumnos requieren cursar y aprobar tres niveles de comprensión de lectura (cursos CL) para obtener una constancia de acreditación de una lengua extranjera. Este plan de cursos está suficientemente respaldado por todos los elementos que se requieren para su operatividad: planes y programas de estudio, textos, materiales didácticos de apoyo e instrumentos de evaluación, entre otros. Sin embargo, a partir del año 2004 a la fecha, la oferta educativa del CEI, al igual que la de otros centros de lenguas de la UNAM, ha crecido fuertemente ya que comenzó a participar activamente en la impartición de cursos de comprensión de lectura en inglés en varias universidades incorporadas a la UNAM en el interior de la república, a saber, la Universidad Don Vasco, A.C. en Uruapan, Michoacán, la Universidad de Sotavento A.C- Campus Villahermosa- en Villahermosa, Tabasco y recientemente la Universidad Interamericana de Acapulco, Gro.

En un principio, el departamento de inglés del CEI consideró que estaba listo para emprender la actividad docente requerida en el interior de la república. Sin embargo, la tarea ha sido un gran reto para el CEI debido a que las características de la población estudiantil universitaria del interior, así como las implicaciones de factores de tiempo y distancia, hacen que los cursos de comprensión de lectura que se imparten deban tomar en cuenta otro tipo de necesidades e intereses, diferentes a las de la comunidad estudiantil interna del CEI.

Una de las razones primordiales para considerar necesidades e intereses diferentes surgió al poco tiempo de haber iniciado la impartición de cursos CL en la Universidad Don Vasco en Uruapan, Michoacán. -Cabe mencionar que ésta fue la primera universidad

foránea que solicitó la impartición de cursos de CL en inglés a efectos de cubrir el trámite de titulación de sus estudiantes- La población estudiantil de aquel lugar mostró poca motivación hacia los materiales didácticos que se utilizaron. El departamento de inglés había considerado utilizar los mismos recursos didácticos tanto para la población del CEI como para la de la Universidad Don Vasco, pensando que los intereses serían similares. Sin embargo, no fue así. Aquellos alumnos establecieron su desacuerdo al poco tiempo de haber iniciado clases, con las ponderaciones de que los textos de lectura que se estudiaban en su curso tenían un alto grado de dificultad en vocabulario y registro, que eran demasiado extensos y que los temas, en la mayoría de los casos, les resultaban ajenos. El departamento de inglés escuchó lo expresado por los alumnos y decidió esperar un poco para poder analizar la situación y resolverla favorablemente al tener mayores elementos de apreciación. Después de tres semanas de iniciadas las labores en aquella entidad, se llevó a cabo el primer examen parcial, esperando obtener información fidedigna que avalara, o no, la inconformidad expresada por los alumnos. Los resultados de los exámenes aplicados mostraron un reprobación alta. Esa fue una razón de gran peso para que el departamento de inglés empezara a considerar un cambio o ajuste de materiales. Adicional a ello, el departamento de inglés aplicó una encuesta de opinión, a sugerencia de los directivos de la Universidad Don Vasco, y los resultados apuntaron a que efectivamente los materiales utilizados no eran adecuados a las habilidades e intereses de la población encuestada. Como resultado se generó una solicitud expresa por parte de las autoridades de la Universidad Don Vasco a la coordinación del CEI para adecuar los materiales a los intereses académicos generales de los alumnos. Esta moción también fue escuchada y respaldada por la coordinación de escuelas incorporadas a la UNAM, la cual a su vez solicitó a la coordinación y al departamento de inglés del CEI que ofreciera cursos de CL que se ciñeran

a los planes y programas de estudios de nuestra casa de estudios, pero que se adecuaran a las habilidades, necesidades e intereses de los alumnos de las universidades foráneas incorporadas a la UNAM. De lo anterior surgió la idea a quien esto escribe de elaborar materiales *ad hoc* de comprensión de lectura en inglés que pudiesen, por una parte, satisfacer las habilidades, necesidades e intereses de los alumnos de las universidades del interior de la república y, por otra, que permitieran enfrentar el reto institucional y cumplir con los objetivos planteados.

Para tales propósitos, el paso inicial fue realizar un estudio minucioso de aspectos teóricos y prácticos del proceso de comprensión de lectura en inglés como LE, seguido por un diagnóstico de necesidades aplicado a alumnos de dos de las universidades incorporadas -del interior de la república- que atiende el CEI. Los resultados e interpretaciones de dicho diagnóstico, así como el estudio de aspectos teóricos y prácticos que se realizaron en su oportunidad para este fin, han permitido sentar las bases para la elaboración de un curso de comprensión de lectura de textos en inglés- nivel I y II.

A manera de síntesis del trabajo de investigación que se presenta, refiero que el objetivo del curso mencionado que se vislumbró desde el principio, y hasta este momento, será capacitar a los alumnos para que desarrollen estrategias de lectura que les permitan mejorar su comprensión de textos en inglés. Por otra parte, me permito anticipar la siguiente información la cual se relaciona con el diseño del curso propiamente, y cuyas bases se desarrollarán en capítulos subsecuentes con el sustento teórico requerido a partir de las características de los estudiantes a quienes está dirigido el trabajo aquí propuesto:

- Su diseño estará enfocado a un programa basado en contenidos y tareas (*Content Based and Task Based Programs*), el cual pretende el desarrollo de estrategias de lectura, estrategias para la construcción de vocabulario, estrategias metacognitivas y

el desarrollo de habilidades académicas.

- El curso estará centrado en el alumno y promoverá la autonomía en el aprendizaje y el trabajo colaborativo (*Collaborative Learning*).
- El diseño se adecuará al marco institucional, con base en la descripción del proceso de la comprensión de lectura y de los factores que contribuyen a su desarrollo.
- Por último, cabe mencionar que el curso se cubrirá en dos módulos de aproximadamente 48 horas cada uno.

## ESTRUCTURACIÓN DE LA TESIS

La tesis se desarrolla en cuatro capítulos.

En el Capítulo I se plantean las razones que motivaron este trabajo y se establecen las consideraciones generales respecto al lugar en el que se pretende poner en uso el material propuesto. De ahí que sea necesario abordar, en términos generales, las características del CEI de la FES-ACATLAN de la UNAM y de los cursos de comprensión de lectura que ahí se imparten.

En el Capítulo II se hace un acercamiento a los diferentes modelos teóricos que guían el proceso de lectura, enfatizando las características de los modelos interactivos -por ser los que cubren aspectos más amplios del proceso de comprensión de lectura y por ser los que mejor se adecuan a las características poblacionales de las universidades foráneas incorporadas a la UNAM, objeto de este estudio. Al mismo tiempo se describen las teorías de aprendizaje y de enseñanza que estarán presentes en esta propuesta. También se determinan las estrategias de lectura que mayormente favorecen el diseño de esta investigación, el papel de la gramática y el de las estrategias de vocabulario previstas para el curso en cuestión.

En el Capítulo III se describen los factores que influyen en el diseño de cursos, se hace un acercamiento a los modelos pedagógicos que subyacen a la teoría curricular, se establecen las características generales de los tipos de cursos de lectura, destacando que, para el propósito de este estudio, se elegirá un diseño integrado y centrado en el aprendizaje o proceso. Al mismo tiempo se hace una breve descripción de los modelos esquemáticos para el diseño de cursos, haciendo hincapié en que, para este estudio, se utilizará el modelo esquemático integrado de Candlin-Jenks *et.al.*

En el Capítulo IV se presenta la metodología de la investigación y se describen los modelos de diagnóstico de necesidades que fueron aplicados a la población meta, los instrumentos utilizados, las características del sondeo, sus resultados y las conclusiones de esta investigación.

En el Capítulo V se presenta la propuesta de diseño del curso en el que se plantean, en forma general, los objetivos, los contenidos, el programa del curso, el enfoque metodológico, los criterios de evaluación del curso y los parámetros para la valoración del diseño de los materiales. También se establecen algunos criterios para la selección de textos y para la selección de actividades.

Se concluye con la presentación y descripción de un plan-esquema de unidad muestra. Las conclusiones sugieren pautas para la implementación del curso y se comentan algunos eventos que surgieron a lo largo de esta investigación, ya que pudieran ser objeto de una investigación posterior.

Finalmente se presenta la bibliografía y los anexos, en los que se incluyen los instrumentos que fueron aplicados en el diagnóstico de necesidades.

Se espera que esta información permita la consecución de acciones a fin de concretar la realización plena de un diseño de *curso de comprensión de lectura en inglés* –

*nivel I y II-* que permita satisfacer las necesidades de los alumnos de las universidades del interior de la república incorporadas a la UNAM. Asimismo se espera que este diseño de curso contribuya a incrementar el acervo de materiales de comprensión de lectura del departamento de inglés del CEI.

## **CAPÍTULO I. CONTEXTO ACADÉMICO**

### **1.1 CONSIDERACIONES GENERALES**

Palencia (1988) comenta, en su discurso de toma de posesión como Director de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)- Acatlán (1988-1991) que desde los años setenta, época de la creación de las ENEPs, se ha manifestado en el país un cambio estructural y de vanguardia, al cual el Estado ha respondido con diversas políticas en lo económico, social y educativo. Desde ese entonces y a la fecha, el sistema de planeación universitaria trata de avanzar en la tarea de mejorar y actualizar la calidad de la enseñanza en todos sus ámbitos. En lo que respecta al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES-2004) Acatlán, en particular, éste ha intentado responder, a través de los años, a los retos que plantea este nuevo sistema de planeación. Si bien los centros de idiomas de la UNAM no son puntos estratégicos que determinen los perfiles de conocimientos y habilidades para los distintos tipos de actividades y de profesionistas que habrán de hacer frente al nuevo orden económico nacional e internacional, estos sí tienen una importante tarea que cumplir, que consiste en dotar de un instrumento de trabajo, de investigación y de cultura a los futuros profesionistas a través de las lenguas extranjeras que se imparten.

#### **1.1.1 EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS (CEI) DE LA FES- ACATLÁN DE LA UNAM**

El CEI de la FES-Acatlán de la UNAM inició sus actividades en 1975 con cursos de plan global, (PG) orientados hacia las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar,

leer y escribir) en 5 idiomas únicamente (alemán, inglés, francés, italiano y portugués), y hacia 1976 empezó a impartir cursos de comprensión de lectura (CL). En ese momento aún existía muy poca información sobre la metodología y los materiales para la impartición de cursos de comprensión de lectura. Sin embargo, el CEI se vio en la necesidad de improvisar sus primeros cursos de CL basándose en textos de diversa índole, y sin metodología específica, con el objeto de atender a la población estudiantil que lo requería. En ese tiempo 9 de las 13 carreras que se impartían contemplaban, como requisito para titulación, la acreditación de un examen de CL (establecido en algunos programas de estudio como “Examen de Traducción” – de acuerdo con la Legislación Universitaria y la Comisión de Trabajo Académico-) Sólo 2 carreras solicitaban la acreditación de un examen de 4 habilidades (denominado desde entonces “Examen de Posesión del Idioma”) y sólo 2 carreras no contemplaban la acreditación de ningún idioma. Hoy día se atienden 17 carreras con los siguientes requisitos de titulación:

CARRERA	IDIOMA	PROGRAMA
1.Actuaría	Inglés	Posesión
2.Arquitectura	Cualquiera	Comp. de Lectura
3.Ciencias Políticas	Francés/Italiano	Comp. de Lectura
4.Periodismo y Cc	Inglés	Comp. de Lectura
5.Derecho	No requiere	No Requiere
6.Economía	No requiere	No Requiere
7.Filosofía	Cualquiera	Comp. de Lectura
8.Historia	Cualquiera	Comp. de Lectura
9.Lit. Hispánica	Cualquiera	Comp. de Lectura
10.Bibliotecología	Cualquiera	Comp. de Lectura
11.Pedagogía	Cualquiera	Comp. de Lectura
12.Relaciones Intern.	Inglés	Posesión
13.Sociología	Inglés/Francés	Comp. de Lectura
14. Diseño Gráfico	Inglés	Comp. de Lectura
15. Ingeniería Civil	Inglés	Comp. de Lectura
16. Matem. Aplic. y Comp.	Inglés	Posesión
17. Lic. en Enseñ. del Ingl.	Cualquiera	Comp. de Lectura

Tabla 1. Requisitos de idioma de las carreras que ofrece FES-Actlán-UNAM,2006.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, doce de las diecisiete carreras que ofrece la FES-Acatlán, establecen, como requisito de titulación, el estudio de cursos de comprensión de lectura y cinco requieren el estudio de cursos de Plan Global. En lo que respecta al estudio del idioma inglés, el departamento correspondiente en el CEI debe atender prioritariamente a 7 de las 17 carreras que se ofrecen, por lo que su demanda es alta. Aunado a ello, se debe considerar que la mayoría de los alumnos de otras carreras, quienes pueden acreditar su *Examen de Requisito para Titulación* a través de cualquier otro idioma, prefieren estudiar inglés. Esto ha generado la necesidad de elaborar diferentes tipos de materiales - entre ellos los que esta propuesta generará- tanto para cursos PG como para cursos CL, con el objeto de cumplir con la tarea institucional.

### **1.1.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CURSOS CL QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM**

Los cursos de comprensión de lectura que se imparten en el CEI en este momento son producto de una investigación que realizó la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura de Acatlán (CICLA) en 1995. Dicha Comisión emitió un documento que sostiene que el trabajo realizado se apoyó en un extenso marco teórico en el que destacaron cuatro características primordiales que tienen o deben tener los cursos de comprensión de lectura (CL) en lengua extranjera (inglés, francés, italiano, portugués y alemán) que se imparten en el CEI y que me permito enunciar a continuación:

*a) Los cursos CL se enfocan en el estudio del procesamiento intelectual del alumno aplicado a la lectura por medio de estrategias cognitivas tales como la estructura de*

*conocimientos existentes en el momento de aprendizaje, la transferencia, la inferencia, la elaboración, las preguntas para aclaración y la cooperación (Documento CICLA:1995).*

Cabe mencionar que el documento de la CICLA no especifica cuál es el enfoque que se sugiere utilizar para la impartición de cursos ni establece con precisión en qué autores está basado el documento, aunque de manera general se menciona a Vygotsky (1962), Leontiev (1968) y Galpering (1967).

*b) Los cursos CL hacen un acercamiento a las estructuras sintácticas que no presentan similitud alguna con la lengua materna de los alumnos, con el fin de que constituya una herramienta que favorezca la comprensión de textos. En este acercamiento, las formas y reglas gramaticales son primeramente explicitadas y, como parte de una práctica extensiva, se desarrollan ejercicios posteriores. (Documento CICLA:1995).*

En este apartado conviene mencionar que por determinación de la CICLA, la gramática utilizada en estos cursos hace uso de un metalenguaje nuevo para el alumno con términos tales como: nominador (en lugar de sujeto), palabra de acción (en lugar de verbo), modificador (antes adverbio), descriptor (antes adjetivo) y relaciones temporales ( en lugar de presente, pasado, futuro), por mencionar los de mayor uso.

*c) Los cursos de lectura incluyen textos académicos de interés general para atender a alumnos de las 7 carreras que los requieren. (Documento CICLA:1995).*

Es decir, en cada grupo confluyen alumnos de distintas licenciaturas e interactúan, discuten y reflexionan sobre temas de interés general que se presentan en sus libros de texto y que son, en la mayoría de los casos, de interés común a todos ellos.

*d) Los cursos de lectura están divididos en tres niveles. Para la obtención de la constancia de CL los alumnos deben aprobar el examen de requisito que se presenta al término del nivel CL-III. (Documento CICLA:1995).*

Ahora bien, para el diseño del curso y la elaboración de materiales que nos ocupa en esta propuesta, se mantendrán dos de las cuatro características aquí señaladas como particulares de los materiales que se utilizan en el departamento de inglés del CEI:

- *el estudio del procesamiento intelectual del alumno aplicado a la lectura por medio de estrategias cognitivas.*
- *la utilización de textos académicos de interés general.*

Por razones que se abordarán en el Capítulo II de este estudio, no se mantendrá el abordaje de la gramática que propone la CICLA, ni el hecho de extender los cursos de comprensión de lectura a tres niveles para acceder a la aplicación del examen de requisito de titulación.

En el capítulo siguiente de esta investigación se abordará el marco teórico que sustenta este trabajo de investigación y al mismo tiempo, se reitera, se expondrán las razones para mantener sólo estas dos características en el diseño del curso propuesto.

### 1.1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS CURSOS C.L QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM

Después de que se conformó la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura de Acatlán (CICLA) hacia 1995, una de las actividades que realizaron sus primeros miembros, representantes cada uno de ellos de cinco de los departamentos de lenguas del CEI, fue la elaboración del objetivo general y los objetivos específicos de los cursos CL que actualmente se imparten en el CEI. La labor fue ardua y les tomó alrededor de un año acordar cuáles serían éstos y cómo se formularían. Finalmente, por consenso general de sus miembros, tales objetivos se establecieron con base en los sistemas de habilidades y de conocimientos. El objetivo general se planteó de la siguiente manera:

*OBJETIVO GENERAL: Proporcionar a los alumnos los elementos indispensables y los procedimientos estratégicos que puedan capacitar a los alumnos para desarrollar la habilidad de la comprensión de la lectura de textos académicos de forma autónoma y productiva, utilizando la lectura para aprender.*

Se establecieron cinco objetivos específicos en el sistema de habilidades y cinco en el sistema de conocimientos, los cuales se mencionan a continuación de manera sucinta. Cabe hacer de su conocimiento que para intereses de un análisis profundo y detallado sobre el trabajo de la CICLA, el cuadro con la información completa sobre objetivos específicos se puede ver en el anexo 1:

<b>SISTEMA DE HABILIDADES</b>	<b>SISTEMA DE CONOCIMIENTOS</b>
1.Realizar la lectura silenciosa independiente (de ojeada, familiarización, búsqueda o estudio) de textos escritos en LE.	1.Lectura en voz alta. Reconocer y producir de manera aceptable las curvas rítmico-entonativas y de audición- fonación de la LE.
2.Extraer de dichos materiales la información relevante para la satisfacción de sus intereses cognoscitivos generales y/o profesionales específicos mediante la aplicación de	2. Poseer una competencia lingüística adecuada lo que presupone el dominio de las reglas de conformación de las estructuras sintácticas incluidas en el material en curso.

estrategias.	
3.Hacer uso adecuado del diccionario bilingüe.	3. Dominar el léxico activo y pasivo suficiente y necesario para una comprensión adecuada de textos.
4. Realizar una lectura crítica de los textos, lo cual presupone: determinar la intención del autor, definir su posición ante el problema planteado y asumir una posición propia, por parte del lector ante dicho problema.	4.Dominar las regularidades básicas de la formación de palabras derivadas mediante afijación y composición.
5.Resumir por escrito, en caso de necesidad, las ideas fundamentales expuestas en los textos, de acuerdo con los propósitos de la lectura realizada	5. Dominar respectivamente los medios fundamentales de enlace lineal de un texto, así como los que sirven a su división formal y de sentido.

Tabla 2.Síntesis del documento de la CICLA- FES-ACATLÁN-UNAM.1995

Los objetivos enunciados en la tabla anterior han estado vigentes en los programas de los cursos de CL de inglés, francés, italiano, portugués y alemán que se imparten en el CEI desde 1995. Su evaluación dentro de la planta docente del departamento de inglés, en particular, ha sido positiva, toda vez que, a juicio de los docentes, los alumnos son capaces de llevar a cabo diferentes tipos de lectura, extraer información relevante para propósitos específicos, hacer uso adecuado del diccionario bilingüe, realizar una lectura crítica de los textos, asumir una posición propia ante lo leído y resumir por escrito las ideas fundamentales expuestas en los textos, entre otras tareas. Sin embargo, el apartado 1 de los objetivos específicos del sistema de conocimientos no ha tenido suficiente aceptación. Dicho objetivo sugiere que:

*Para la lectura en voz alta, los alumnos deben reconocer y producir de manera aceptable las curvas rítmico-entonativas y de audición- fonación de la lengua extranjera a fin de que en el acto de lectura de los textos, los alumnos comprendan el significado de los enunciados leídos como resultado de la interacción de la entonación, el léxico, la morfosintaxis y el contexto, y que puedan realizar su lectura silenciosa corrida.(CICLA-FES-ACATLÁN-UNAM.1995)*

Este objetivo se ha intentado cumplir utilizando los materiales de fonología y fonética que

se encuentran en un apartado del libro que se utiliza en el nivel I de los cursos de lectura que se imparten en el CEI, sin embargo, la lectura en voz alta no es una actividad que los alumnos sean capaces de realizar con eficiencia.

Cabe mencionar que quienes estuvieron a cargo de la redacción y propuesta de los objetivos anteriormente expuestos, favorecen la lectura en voz alta ya que establecen que una unidad léxica puede ser relacionada con su significado cuando se juntan por lo menos dos imágenes: la visual y la auditiva. La combinación de la imagen gráfica y auditivo-motriz resulta posible gracias a un mecanismo muy importante en el proceso de lectura: el lenguaje interiorizado. Ellos aseguran que durante la lectura el individuo no solamente ve el texto sino que lo pronuncia para sí, como si se escuchase a sí mismo desde fuera. De esta forma se produce la interacción entre los órganos de la visión, del oído y del habla. El lenguaje interiorizado va acompañado de un susurro, en el lector principiante, una articulación latente en el lector avezado y, en los lectores más experimentados, el lenguaje interiorizado reviste un carácter tan comprimido que ellos mismo no lo notan, creándose una seguridad ilusoria de que la lectura es sólo para los ojos.

Con base en lo anterior, la CICLA consideró importante incluir la lectura en voz alta en los objetivos específicos de los cursos de lectura de inglés, francés, italiano, portugués y alemán que se imparten en el CEI. No obstante, la evaluación tanto de profesores como de alumnos respecto a la inclusión de elementos de fonología y fonética del inglés indica que la lectura en voz alta genera incertidumbre y frustración en los alumnos toda vez que para muchos alumnos la pronunciación de un gran número de palabras en inglés es difícil y ajena a los sonidos del español, por lo que tienden a inventar sonidos o a inhibirse y no querer leer. Todo ello conduce al riesgo de obstaculizar el aprendizaje de estrategias de lectura. Por estas razones es que la mayoría de los profesores ha adoptado esta actividad

como un aprendizaje opcional. Ellos deciden, a partir de las características de cada grupo, si la lectura en voz alta se puede utilizar o no. Por otra parte, cabe mencionar que los demás objetivos establecidos en los planes y programas de cursos de lectura sí se han logrado cumplir.

En lo que respecta al objetivo general y los objetivos específicos previstos para el diseño del curso de la propuesta que aquí nos ocupa, y para cumplir con el marco institucional, se seguirían utilizando los establecidos por la CICLA, a excepción del inciso 1 del sistema de conocimientos.

#### **1.1.4. OPINIONES GENERALES SOBRE LOS MATERIALES QUE CONFORMAN LOS CURSOS C.L QUE SE IMPARTEN EN EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CEI.**

Si bien la evaluación de los objetivos planteados por la CICLA ha tenido buena aceptación por parte de las autoridades y de la planta docente del CEI, las características de los materiales que conforman los cursos de lectura que se imparten en el CEI pudieran no ser tan eficaces aún para la población estudiantil de la FES-Acatlán-UNAM. Es decir, son materiales que aún no han sido sometidos a una evaluación rigurosa y formal, aunque, es posible que en breve se realicen los ajustes necesarios para su mejor operatividad u optimización. Por lo anterior, se hace comprensible entender que los resultados de adecuación y eficacia no fueron positivos cuando se decidió utilizar estos mismos materiales en otro escenario. De hecho, cuando los cursos de CL fueron llevados a las aulas de las universidades del interior de la república, los profesores que estuvimos a cargo nos percatamos de que los objetivos, materiales e instrumentos de evaluación eran divergentes entre sí e inadecuados a los intereses y habilidades de los alumnos, cuyo

conocimiento de la lengua extranjera y desarrollo de habilidades de lectura, en general, se percibieron diferentes a los de la población estudiantil que acude a cursos presenciales en el CEI de la UNAM. Cabe mencionar que dichas diferencias poblacionales, las cuales resultaron evidentes para los profesores a cargo desde un principio, también fueron marcadas, poco a poco, por los propios alumnos del interior de la república. Es decir, cuando el compromiso de impartir cursos de CL en inglés en aquellas entidades comenzó, el claustro docente destacado para esa labor hizo, en todo momento, esfuerzos por cumplir con lo objetivos de los cursos a través del uso de los materiales de lectura propuestos por el departamento de inglés. Para ese fin, el material o libro de lectura era enviado a las universidades en cuestión y éste era reproducido por dichas instituciones al inicio de cada curso, para que los alumnos tuvieran su compendio disponible a la brevedad. Se esperaba que los alumnos tuvieran oportunidad de estudiar durante la semana, ya que las clases impartidas por parte del CEI eran los fines de semana. Fue en esas ocasiones cuando los alumnos, al intentar resolver ejercicios o realizar lecturas extensivas de manera autodirigida, empezaron a notar la alta dificultad de los materiales y, como consecuencia, a establecer su desacuerdo con éste. Sus comentarios fueron escuchados y ponderados a través de una encuesta de opinión aplicada tanto a los alumnos como a los profesores los profesores del CEI a cargo de impartir cursos CL para ellos. A continuación me permito enlistar los elementos que causaron mayor dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las características de inadecuación de los materiales:

DESACUERDO DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LOS SIGUIENTES PUNTOS :	PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES DEL CEI
1) La densidad del contenido de	1) Dado que la mayoría de los textos que conforman

textos.	los materiales de CL son de dos o tres cuartillas de largo, los docentes estuvieron de acuerdo en señalar que tal dosificación resultaba difícil para el alumno novato.
2) El diseño de los materiales.	2) Señalaron que también lo encontraban abigarrado por tener interlineado sencillo e imágenes poco claras e insuficientes para crear balance y descripción de los temas.
3) La selección de temas.	3) Opinaron que los temas podían ser de alto interés académico para expertos en meteorología, física y desastres naturales pero ajenos a las experiencias, conocimientos e intereses académicos de los estudiantes, ya que casi ninguno de los textos se relacionaba con los temas de las carreras que los alumnos estudiaban.
4) La dificultad de vocabulario.	4) Puntualizaron que debido a lo abordado en el punto anterior, el estudiante se tenía que enfrentar con vocabulario científico de alta dificultad y/o de poca frecuencia en sus estudios.
5) La secuencia de actividades.	5) Hicieron saber que la secuencia del diseño de materiales no observaba actividades de prelectura, o post-lectura. Debido a ello, salvo que el profesor experto hiciera una introducción y/o concluyera los temas con este tipo de actividad, el alumno era confrontado de manera directa con el texto y con las actividades para evaluar su comprensión.
6) La dificultad de los ejercicios.	6) Señalaron que los ejercicios de CL que se incluían, si bien eran correctos y correspondientes a los estilos de lectura en los niveles de comprensión organizacional, inferencial y evaluativo, conllevaban un alto grado de dificultad. Lo anterior probablemente era ocasionado por la manera en que se manejaban los ejercicios, ya que se centraban desde un principio en el establecimiento de la detección de ideas principales, la idea central, las ideas secundarias, la opinión del autor -de temas sobre los que los alumnos no tenían esquemas- sin haber practicado éstas a través de ejercicios opción múltiple, falso-verdadero o relación de columnas.
7) Los tipos de ejercicios.	7) Comentaron que las actividades de vocabulario y

	de ejercitación discursiva eran casi nulas, por lo que resultaba difícil saber en qué grado los alumnos habían avanzado a lo largo de una unidad.
8) La inclusión de la lectura en voz alta.	8) De manera particularizada, ambas partes (profesores y alumnos) encontraron dificultad en lo concerniente al reconocimiento de las curvas rítmico-entonativas y de audición-fonación en la comprensión de textos.
9) El uso de metalenguaje.	9) Encontraron dificultad para entender las razones para utilizar un metalenguaje poco usual para los estudiantes tales como: nominador, palabra de acción, modificador, descriptor, relaciones temporales. Tampoco quedaba claro a los docentes entender la diferencia entre las tácticas fundamentales de pronóstico estructural y las estrategias de pronóstico estructural.
10) La validez de contenido en las evaluaciones.	10) Hicieron hincapié en que ni los exámenes parciales ni los finales evaluaban la adquisición de vocabulario o aspectos de estrategias propias del nivel de lengua y de comprensión que manejaban los estudiantes. Asentaron que, en su mayoría, los exámenes se centraban en reactivos que medían la utilización de procesos cognitivos superiores tales como actividades de análisis, síntesis y evaluación.
11) El tiempo disponible.	11) Aunado a los factores anteriores, los profesores comentaron que debido a que la disponibilidad de tiempo con la que se contaba para la impartición de clase al interior de la república se limitaba a sólo cuarenta y ocho horas por curso, y no a sesenta horas con las que contaba un curso semestral en el CEI. Por lo tanto se veían obligados a reducir algunas unidades de trabajo. Sin embargo, esta decisión varias veces generó inquietud y malestar entre los estudiantes.

Debido a las divergencias mencionadas, los resultados de las primeras evaluaciones aplicadas en la Universidad Don Vasco reflejaron un alto índice de reprobación. Esto hizo comprender que era necesario implementar materiales *ad hoc* a la población estudiantil

meta a partir de un diagnóstico de necesidades conciso y substancial que permitiera un diseño de cursos más apropiado. De esa manera surgió la propuesta de diseñar el *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Nivel I y II*, objeto de estudio de esta investigación.

En síntesis, en este trabajo se pretende diseñar un curso que tome en cuenta los puntos que se enlistan a continuación, mismos que pretenden disminuir o, en el mejor de los casos, abatir los problemas mencionados, a partir de la investigación. Se planea que la nueva propuesta:

- Se sustente en los aportes de las investigaciones actuales en las áreas del procesamiento de lectura, las teorías de enseñanza y aprendizaje, los modelos de lectura y el diseño de cursos para propósitos específicos.
- Permita la conjugación de intereses institucionales, del alumnado y de la planta docente.
- Responda académicamente a las necesidades e intereses de los alumnos basados en la información que se plasme en los instrumentos del análisis de necesidades.
- Proporcione un diseño de materiales y actividades de práctica que sean congruentes con el cumplimiento de los objetivos generales del curso, las características y habilidades de los alumnos, la metodología a utilizar y el tipo de evaluación al que se sujeten los alumnos.
- Ofrezca un diseño de curso que proporcione parámetros para la selección y elaboración de materiales.
- Provea un diseño que armonice con los tiempos y recursos didácticos disponibles.

- Proporcione un contenido silábico y un desarrollo de programa acorde con los intereses motivacionales y académicos tanto de alumnos como de profesores.
- Observe una dosificación del contenido de textos de una o dos cuartillas de largo, que tenga imágenes claras que permitan crear balance y descripción de los temas.
- Contenga temas seleccionados acorde a las experiencias, conocimientos e intereses académicos de los alumnos. Que cuide la secuencia de actividades, observando actividades de prelectura, lectura y postlectura.
- Permita graduar la dificultad del vocabulario y de los ejercicios de opción múltiple, falso-verdadero o relación de columnas.
- Omita la lectura en voz alta.
- Cuide el uso de metalenguaje y la validez de contenido de las evaluaciones.
- Adecue los contenidos al tiempo disponible.
- Brinde al docente herramientas teórico-metodológicas para emprender la actividad académica.
- Ofrezca criterios para la evaluación del proceso de lectura.
- Finalmente, proporcione parámetros para la evaluación del curso y de los materiales.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se han planteado las razones que motivaron este trabajo y se han establecido las consideraciones generales respecto al lugar en el que se pretende utilizar el

diseño de curso propuesto. También se hizo un acercamiento a las características generales del CEI de la FES-ACATLAN de la UNAM, a las generalidades de los cursos de CL que ahí se imparten y a las opiniones sobre los materiales de los cursos de inglés que se utilizan tanto en el CEI como en las universidades del interior de la república incorporadas a la UNAM donde se imparten cursos de CL por parte del CEI, con el objeto de establecer un punto de partida hacia la realización de este trabajo de investigación.

En el siguiente capítulo se presentarán las bases teóricas que sustentan este diseño de curso de comprensión de lectura en inglés y en capítulos subsecuentes se hará la presentación de la propuesta.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las consideraciones teóricas en las que se basó el desarrollo de esta investigación. Se hace un acercamiento a los modelos teóricos que guían el proceso de lectura, enfatizando las características de los modelos interactivos. Al mismo tiempo se describe la teoría de aprendizaje y de enseñanza que estarán presentes en esta propuesta de estudio y se determinan las estrategias de lectura, de gramática y de vocabulario que mayormente favorecen el diseño de curso propuesto.

### 2.1 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

En esta sección se revisará el concepto de comprensión de lectura en lengua materna y los procesos que lo determinan con base en las propuestas de Goodman (1971), Smith (1978) y Colomer y Solé (1992), para establecer qué elementos influyen en la comprensión de lectura en lengua extranjera (LE), aspecto que será tratado en el inciso 2.2 de esta propuesta.

Las primeras investigaciones sobre los procesos que determinan la comprensión de la lectura en lengua materna datan de los años 1880-1885. Clark (1987:98) señala que hacia 1880, Emil Javal realizó los primeros estudios sobre el proceso de lectura y se enfocó en los movimientos oculares que ocurren durante la actividad lectora. Sin embargo, no fue sino hasta los años 1950 y 1960 cuando se enfatizó el estudio de la lengua, la psicolingüística, y se intentó conceptualizar el conocimiento y las teorías acerca del proceso de lectura en forma de modelos explícitos. Por principio emergieron varias definiciones del concepto de CL, entre las que se destacan las siguientes:

Goodman (1971:10-20) señala que la lectura es un proceso cognoscitivo altamente sofisticado en el que la capacidad del cerebro humano involucra adquirir y organizar la

información que recibe del exterior y se delimita por parámetros determinantes y característicos tales como actividades de muestreo, selección, predicción o comparación. El autor señala que en las etapas tempranas del proceso de lectura, el lector requiere de la organización de formas rígidamente prescritas. Tiempo después, éste recurre a su experiencia para acercarse al significado con un mínimo de claves visuales. El lector utiliza la redundancia y lo predecible del código lingüístico para hacer conjeturas acerca de la forma, sintaxis y significado y más tarde las constata con el texto real al seguir leyendo. Así, la lectura emerge como una actividad en la que el lector selecciona una muestra de indicaciones gráficas útiles basadas en lo que ve y espera ver.

Smith (1978:15-19), por su parte, define la lectura como un proceso psicolingüístico complejo que le da sentido al lector. Es decir, un lector comprende sólo cuando hace preguntas que el escritor implícitamente espera contestar y encuentra respuestas en la información visual de lo impreso. El autor señala que la lectura tiene sentido sólo cuando el lector puede relacionarla con lo que ya conoce, además de ser producto de un proceso de maduración cognoscitiva en el cual se conjugan tanto la maduración psicomotora como la conceptual.

Colomer y Solé (1992:12-19), en una definición más actual, refieren que la CL es un proceso complejo, de carácter estratégico, que implica la interacción entre un lector y un texto en la construcción de significados y en la atribución de sentidos a partir de la información que todo texto provee. Leer, comentan los autores quienes han estudiado ampliamente el proceso de comprensión de lectura en lengua materna, es una actividad que ocurre en contextos comunicativos y socioculturales y que requiere de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales. Estos recursos, refieren los autores, son

previamente aprendidos, de manera consciente o autoregulada, para la solución de problemas.

A partir de las definiciones expuestas, se entiende que la comprensión de textos no es una habilidad que surja de manera automática o como producto de una maduración natural. Ésta es una habilidad que se adquiere a partir del uso activo de los recursos cognitivos que cada lector posee, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas y estrategias para construir una representación a partir de los significados sugeridos por el texto y explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y de formato que se encuentran insertos en el discurso escrito. Es decir, la construcción de significado es un proceso complejo ya que, por una parte, se elabora a partir de la información que propone el texto, pero por otra, ésta se enriquece fuertemente por otras interacciones que ocurren entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos que llevan a interpretaciones, inferencias e integraciones propias que adiciona al texto) las características del texto ( las intenciones presentadas de manera implícita y explícita por el autor) y el contexto en que ocurre la lectura ( las demandas específicas, la situación social, etc.,). De este modo se puede afirmar que la construcción realizada por el lector siempre tendrá un matiz especial que reflejan aspectos cognoscitivos, afectivos y actitudinales de cada lector , de tal manera que resulta imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica. Todo esto hace que el proceso de CL sea considerado una actividad esencialmente individual, interactiva y compleja.

Solé (1992:24) considera que el proceso de CL es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones cognoscitivas. La autora subraya que el lector sabe cuándo no está utilizando sus recursos y herramientas cognoscitivas en forma adaptativa e inteligente ya que cuando esto ocurre, el resultado de su comprensión de la

información del texto se ve notablemente disminuida o no se alcanza; por lo tanto, el aprendizaje no se está llevando a cabo. La autora comenta que cuando el lector intenta comprender un texto para aprender, una estrategia metacognitiva que él debe aplicar en esta fase es planear y utilizar distintos procedimientos estratégicos, así como supervisarse de manera continua en función de un determinado propósito.

Por otra parte es importante mencionar que la complejidad del proceso de lectura se deriva de la línea intangible e imbricada de la profundidad de los diversos niveles en que éste ocurre para cada lector. El punto de partida es que en un primer nivel de comprensión, el lector se inicia con el reconocimiento de palabras en los enunciados, la identificación o construcción de las proposiciones a partir de los enunciados del texto, la vinculación de las proposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor o coherencia local entre ellas y finalmente apelando a las inferencias necesarias para la integración de las proposiciones. Estas actividades cognitivas se empiezan a entretrejer de manera única para cada lector a fin de construir las bases de un nivel superior de lectura, o un segundo estadio, para la comprensión plena de la representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto. En esta fase superior ya se requiere la aplicación de estrategias de generalización, jerarquización de las ideas del texto, la integración y construcción de la idea global del texto y la aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo. Es decir, esta fase constituye la conjunción de las ideas, implícitas y explícitas, más importantes que se incluyen en el texto.

Con esta semblanza de cómo ocurre el proceso de comprensión de lectura en lengua materna, conviene considerar ahora las características del proceso de lectura en LE con el objeto de establecer las bases para el curso propuesto .

## 2.2 LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA (LE)

Como se mencionó en el inciso anterior, las primeras investigaciones formales sobre el proceso de lectura en lengua materna datan de los años 1950-1960, a pesar de que no había, aún entonces, teorías firmemente sustentadas que describieran dicho proceso. Sin embargo, a partir de esos años surge un marcado interés y se genera un verdadero auge por la investigación científica de la comprensión de lectura, tanto en lengua materna como en segunda lengua, y éste ha ido en aumento hasta nuestros días. Las aportaciones de Nuttall (1983), Alderson y Urquhart (1984), Silberstein (1987), Barnett (1989), Carrell, Devine and Eskey (1988), Dechant (1991) y Wallace (1992) merecen especial atención ya que reflejan las últimas tendencias en este desarrollo de la comprensión de lectura en L2.

En esta línea de estudio, Silberstein (1987:32) sostiene que hasta el momento no han surgido teorías en LE que sean contundentes o ampliamente aceptadas por los estudiosos en lingüística aplicada; no obstante, existe un número substancial de puntos teóricos en los que se ha logrado consenso. Aunque son pocas las investigaciones que se han abocado al estudio profundo sobre las similitudes y diferencias que existen entre el proceso de lectura en lengua materna y en lengua extranjera, las aportaciones de MacNamara (1970), Mackay (1978), Coady (1979), McDonough (1981), Clarke (1982) y Van Dijk & Kintsch (1983) y así como el trabajo de Díaz-Barriga y Hernández(2002) merecen ser tomadas en consideración para establecer algunas bases sobre el tema.

La mayoría de ellos coincide en que la lectura en LE es un proceso muy similar a la lectura en lengua materna en cuanto a lo siguiente:

Por principio, Mackay (1978:35) señala que la lectura en LE es eficiente cuando el lector toma conciencia de que sus recursos lingüísticos, extratextuales y de estrategias en lengua materna son las claves que le ayudarán en la comprensión de

textos en LE.

- Coady (1979:12) comenta que si un lector eficiente en su lengua materna sabe cómo seleccionar el menor número de claves así como las más productivas para llegar a conjeturas, entonces podrá lograr algo parecido en LE practicando la habilidad para la comprensión del texto.
- McDonough (1981:16) refiere que para que el lector tenga éxito en la comprensión de textos en LE, basta con orientarlo a solucionar la composición del discurso, interpretarlo con base en sus conocimientos previos en L1 y enfocarlo a cumplir con sus necesidades o propósitos de lectura.
- Por su parte, Clarke (1982:121) comenta que el lector de LE trae consigo una cantidad formidable de información, ideas, creencias y actitudes en L1 las cuales le ayudan a salvar el obstáculo que le presenta la lectura en LE.
- Díaz-Barriga y Hernández (2002:275) sostienen que la lectura en LE es un proceso muy similar al de la lectura en lengua materna en cuanto a que ambas son actividades que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales. Ambas requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales. Asimismo, las dos se orientan al uso de estrategias cognitivas, lingüísticas y de vocabulario, las cuales deben ser previamente aprendidas, de manera consciente o autorregulada, para la solución de problemas. Finalmente los autores señalan que la CL es una actividad que implica la interacción entre un lector y un texto, tanto en L1 como en LE, en la construcción de significados a partir de la información que todo texto provee.

En cuanto a las diferencias, los autores contemplan lo siguiente:

- McNamara (1970:144) indica que encontró diferencias significativas entre L1 y LE en la velocidad con la cual se interpretan palabras individuales, estructuras sintácticas y en la habilidad para anticipar la secuencia de palabras, entre otras.
- Coady (1979:12) informa que hay evidencia de que los alumnos que no tienen hábitos de lectura en su L1, tampoco pueden leer de manera adecuada en LE.
- Clarke (1982:121) reporta que en sus estudios obtuvo evidencias de que buenos lectores en L1 pueden resultar lectores de bajo rendimiento en LE, posiblemente debido a que no han concientizado la transferencia de estrategias de L1 a LE.
- Van Dijk y Kintsch (1983:89) comentan que lo que distingue a los buenos lectores de los de bajo rendimiento en L2 es su habilidad para decodificar letras y palabras rápidamente -la precisión para reconocer palabras fuera de contexto. Como se verá en el siguiente apartado (2.3) de esta investigación en el que se describirán los procesos de la comprensión de lectura, esto favorece de gran manera el procesamiento ascendente (*bottom-up*) en LE, considerando a aquellos alumnos que no tienen suficiente dominio de la LE. Este tipo de procesamiento puede ayudar a los alumnos a decodificar el texto antes de que éstos entren en la fase de actividades de post-lectura. Así, en la medida en que el alumno adquiera mayor destreza en la lectura en L2, relegará las estrategias ascendentes (*bottom up*) para buscar paulatinamente mayor apoyo en los procesos descendentes (*top-down*).
- Díaz-Barriga y Hernández (2002:275) comentan que la lectura en LE es un proceso aún más complejo que en L1 ya que conlleva un carácter estratégico mayor, el

cual es adicionado por el conocimiento estructural y de vocabulario de la LE.

Ante esta situación, varios autores, entre ellos Alderson (1984:56), se han preguntado si la lectura en LE es un problema de lectura o de lengua. Dado que la respuesta no puede tomar una sola dirección, ya que los dos factores son de suma importancia, una postura para quienes impartimos cursos de CL en LE es, por una parte, fomentar la lectura en el alumnado con la conciencia de que es un proceso cognoscitivo e individual y, por otra, ayudarlos a transferir las estrategias de lectura en L1 a L2. Asimismo, para la selección de estrategias de lectura en LE y para poder tener mejores herramientas para el fomento de la lectura, es importante tener bases teóricas sustentadas de cómo ocurren los procesos de lectura, mismos que a continuación se describen.

## **2.3 LOS PROCESOS EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Como se mencionó anteriormente, el interés por la investigación científica sobre la descripción de cómo se lleva a cabo la CL ha ido en aumento hasta nuestros días, de manera tal que se pueden identificar varios modelos funcionales que intentan explicar el proceso de lectura a partir de un cierto tipo de procesamiento. En todos los modelos desarrollados se destacan tres tipos de procesamiento: el ascendente, el descendente y el interactivo – el cual comprende los dos primeros.

### **2.3.1. EL PROCESO ASCENDENTE**

El proceso ascendente, con la representación de los trabajos de Gough(1972) y Samuels

(1974), explica el fenómeno de la CL a partir del texto mismo. De acuerdo con Samuels-Kamil (1988:31) este tipo de procesamiento concibe la comprensión de lectura a partir del documento escrito donde el significado se construye al unir palabras a frases y éstas a enunciados hasta que el texto se procesa en estratos mentales superiores.

Samuels (1988:62-63) señala que el lector empieza por crear una progresión lineal o serial en el proceso de lectura a partir del estímulo visual que le da la identificación de los rasgos formales de las palabras. Acto seguido, el lector analiza las palabras sintácticamente y las transforma en frases, mismas que convierte en oraciones, hasta crear una representación mental de significado. Así, el énfasis de este tipo de procesamiento radica en el análisis lingüístico del texto y en el reconocimiento o decodificación serial de estructuras léxicas, sintácticas o lingüísticas.

Este tipo de procesamiento, señalan Alderson y Urquhart (1984:93) ha sido el que ha tenido un uso más amplio en la enseñanza de comprensión de lectura en LE.

### 2.3.2. EL PROCESO DESCENDENTE

En términos generales, el procesamiento descendente describe que el fenómeno de la CL se inicia en estratos mentales superiores (*top*) donde la información se jerarquiza y se analiza para después tomar una secuencia descendente hacia el texto (*down*).

Este tipo de procesamiento ha sido enarbolado por las propuestas de Goodman (1982), Smith (1983) y Rumelhart (1981) ya que es el que subyace en sus modelos psicolingüísticos. En estos modelos se enfatiza que la dirección del procesamiento de lectura presupone la existencia de estructuras cognoscitivas que el lector activa al recibir la información del texto.

Goodman (1982:13) define la CL como un juego psicolingüístico de adivinanzas en

el cual el lector está constantemente comprobando sus predicciones a través del texto. El autor señala que para las etapas tempranas de este proceso se requiere de la organización de formas rígidamente pre-escritas. En la etapa intermedia el lector recurre a su experiencia para entender el significado del texto con un mínimo de claves visuales. En la etapa madura el lector utiliza lo predecible del código lingüístico para lograr conjeturas informadas acerca de la forma, sintaxis y significado de partes del texto.

Por otra parte, Smith (1983:243-45) describe la CL como un proceso cognoscitivo, subrayando que la lectura es algo que a lo que el lector le otorga sentido. Es decir, la información visual de lo impreso tiene sentido sólo cuando el lector puede relacionarla con su conocimiento previo y con la búsqueda de significado a partir de del plano lingüístico, semántico y pragmático.

Rumelhart (1981) utiliza el mismo proceso descendente para describir que la CL se inicia en estratos cognoscitivos superiores que después toman dirección hacia el texto.

En breve, el procesamiento descendente presupone un lector activo quien utiliza sus conocimientos del mundo para realizar suposiciones sobre el contenido del texto. Es decir, el proceso parte del conocimiento conceptual que el lector posee para de ahí proponer las estrategias de CL.

Este tipo de procesamiento ha tenido una amplia aceptación en la enseñanza de comprensión de textos en LE en niveles intermedios de lectura y/o con lectores más experimentados.

A manera de conclusión, los dos procesos hasta aquí descritos dan margen a la construcción de varios modelos de lectura, durante los años sesenta y setenta, que contemplan a lectores que ejecutan la actividad lectora en LE y quienes hacen uso de un solo proceso a la vez, excluyendo al otro: la utilización del proceso ascendente -el cual

centra su atención en la decodificación de estructuras sintácticas, léxicas o lingüísticas- o el uso de proceso descendente -el cual se focaliza en las estructuras cognitivas que el lector activa al recibir la información del texto. Sin embargo, en breve surgió otro proceso cognoscitivo que ha capturado la atención e investigación hasta la actualidad.

### 2.3.3. EL PROCESO INTERACTIVO Y LOS MODELOS INTERACTIVOS DE LECTURA MÁS REPRESENTATIVOS

Durante algún tiempo se pensó que los dos procesamientos descritos anteriormente eran totalmente excluyentes por tener direcciones contrarias. Sin embargo, hacia principios de los años ochenta, ante el avance en las investigaciones sobre el proceso de lectura, surge el proceso interactivo el cual propone la coexistencia, interacción y/o complementación entre las dos formas: descendente-ascendente-ascendente-descendente. Así, el proceso interactivo presupone la participación de un lector activo que ejecute los dos procesamientos de manera simultánea, en direcciones que converjan de manera descendente (de estratos cognoscitivos al texto) y ascendente (del texto hacia estratos mentales superiores) o viceversa.

Los resultados de las investigaciones de Grabe (1991 en Silberstein,1994:6-7) sobre el proceso interactivo muestran que los lectores eficientes emplean tanto estrategias de procesamiento ascendente como de procesamiento descendente de manera simultánea. Las primeras les permiten reconocer de manera rápida y automática las palabras, mientras que las segundas permiten la interpretación del texto. El autor define la lectura como un proceso en el cual el texto activa una serie de conocimientos en la mente del lector, mismos que se redefinen o amplían a través de la nueva información que proporciona el documento. De esta manera la lectura está considerada como un diálogo entre el lector y el texto.

Asimismo, el proceso interactivo de lectura es clasificado, de acuerdo con Colomer et.al (1992) como un proceso que se enfoca en la interacción de dos tipos de habilidades cognitivas: la identificación y la interpretación. Estas habilidades permiten que las etapas del procesamiento descendente influyan en las etapas de procesamiento ascendente.

Por todo lo anterior, el proceso interactivo goza de gran importancia en la actualidad ya que las nuevas tendencias en la investigación en comprensión de lectura proponen modelos interactivos que combinen los dos tipos de proceso y la participación de un lector activo cuyos conocimientos y experiencias previas sean tomadas en consideración para una lectura eficiente.

Ahora bien, una vez hecho un acercamiento a las características de los tres tipos de procesamiento que subyacen al proceso de lectura (ascendente, descendente e interactivo), nos abocaremos a describir algunos de los múltiples modelos que han surgido en la investigación científica sobre la descripción de cómo se lleva a cabo la comprensión de lectura. Para los propósitos de este estudio, se describirán algunos de los modelos interactivos con particular interés dado que, por una parte, son los que integran los dos tipos de procesos, y por otra, son los que habrán de crear el sustento teórico para el diseño de curso y la elaboración de materiales de esta propuesta.

Se han elegido estos modelos ya que son los que brindan mayores elementos y posibilidades de éxito para el alumno que requiere acercarse a la comprensión de textos en LE pero cuyo conocimiento lingüístico, léxico, de vocabulario y/o de estrategias de lectura es limitado. Desde luego, el objetivo que se persigue es la combinación de ambos procesos; sin embargo, una variable es la proporción en la que el alumno haga uso de ellos, la cual dependerá de su desarrollo como lector.

A juzgar por la línea de investigación de cómo se lleva a cabo el proceso de CL,

Eskey y Grabe (1988:227) comentan que se observa que ha habido una clara transición entre el proceso ascendente - el cual se centra en el análisis lingüístico- el proceso descendente, -el cual da paso a los modelos activos de aplicación psicolingüística-y el proceso interactivo de los modelos más recientes. Este último se concibe como un proceso altamente complejo dado que requiere de lectores que puedan hacer uso paralelo e indistinto de las dos formas de procesamiento a través de estrategias de lectura que involucren tanto conocimientos conceptuales como lingüísticos en múltiples clases y niveles de información. Los autores expresan que los buenos lectores son aquellos que saben hacer predicciones sobre el contenido del texto y utilizan en forma eficiente las estrategias y habilidades de procesamiento ascendente. Asimismo ellos señalan que a medida que el alumno va adquiriendo mayor experiencia como lector tiende a utilizar las estrategias de procesamiento ascendente en menor grado y busca mayor apoyo en las de procesamiento descendente.

De hecho a partir de la postulación del proceso interactivo -hacia principios de 1980- surgieron varios modelos que han servido para explicar, desde diferentes perspectivas, la manera como algunos de los elementos del proceso de lectura interactúan. Cada uno de ellos enfoca su estudio o atención a ciertos rasgos conceptuales que subyacen al proceso de lectura, Por citar algunos: Los modelos de La Berge (1974) y Samuels (1977) proponen el procesamiento automático. El modelo de Stanovich (1980) se relaciona a la actividad interactiva-compensatoria. El modelo de McClelland y Rumelhart (1981) propone la activación interactiva. La propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983) se enfoca en las macroestructuras. El modelo Taylor-Taylor (1983) se denomina cooperativo-bilateral. El modelo de Perfetti (1985) se centra en la eficiencia verbal. El modelo de Bernhardt (1985) se basa en los componentes textuales.

Como se puede observar, todos estos modelos centran su atención en un aspecto de la lectura, retomados en unos y no considerados en otros; sin embargo, todos son complementarios. Esta última característica ha permitido que las propuestas más recientes tomen en cuenta un mayor número de componentes del complejo y multidinámico proceso de CL, generándose de esta manera modelos integradores.

Dentro de la gama de modelos integrados, se ha estudiado con especial interés la propuesta de Bernhardt (1985:37-39) la cual tiene no sólo características del modelo interactivo, mismo que requiere un procesamiento en paralelo de múltiples clases o niveles de información, sino que también se sostiene sobre bases constructivistas. Bernhardt (1985:37-39), subraya que en el proceso de CL interactúan dos componentes primordiales: los basados en el texto (*text-based*) y los extratextuales (*extratext-based*). Para el autor los componentes textuales son aquellos que permiten el reconocimiento o decodificación fonémica-gráfica y las características sintácticas del texto. Los extratextuales se relacionan al conocimiento previo o esquemas que el lector posee para decodificar la relación entre las partes del texto y la metacognición o los parámetros que el lector utiliza sobre su proceso de lectura. Así el lector reconoce las palabras y las características sintácticas, activa su conocimiento previo sobre el tema del texto, une los elementos textuales y se autorregula, es decir, otorga atención a la manera como él procesa la información. De esta manera los componentes interactúan y se multidimensionan de manera cíclica.

Después de estudiar las características de la propuesta de Bernhardt se decidió utilizar este modelo para los propósitos de la presente tesis ya que en él confluyen tanto los elementos del proceso interactivo como el aporte de la teoría de los esquemas, direccionados hacia un modelo constructivista. Dado que se pretende diseñar y elaborar materiales para un curso de CL en LE, se utilizarán textos académicos en inglés de interés

general para el alumnado, quienes aportarán sus habilidades y estrategias de lectura para unir los elementos textuales, así como conocimientos y experiencias previas para una lectura eficiente, además de generar estrategias de autorregulación o de atención a la manera como ellos procesan la información. Esto pondera el modelo de Bernhardt con mayores posibilidades de obtener buenos resultados.

Para concluir este apartado, es pertinente mencionar que se planea hacer uso de actividades de procesamiento interactivo sugeridas por varios autores, mismas que se especificarán en un capítulo posterior. Todos estos elementos habrán de representar la base teórica que permita entender la forma como se abordan las estrategias que conllevan a la adquisición de la habilidad de la CL en LE.

## 2.4 LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

Debido a la preponderancia del papel que juegan los conocimientos y experiencias previas en el escenario de la CL desde la perspectiva del proceso interactivo es conveniente ahora hacer un acercamiento a una propuesta que describe con precisión los elementos mencionados: la teoría de los esquemas. A principios de los años treinta, el psicólogo Barlett (citado por Anderson: 1988) propone en su libro *Remembering* una teoría cognitiva la cual denomina la teoría de los esquemas. En ésta, el autor utiliza la palabra *schema* para designar los procesos cognitivos que intervienen en la integración de conocimientos. Así, el autor explica que los seres humanos utilizamos estrategias cognitivas para aprender y resolver problemas al activar esquemas que permiten integrar el conocimiento previo con la información nueva.

Hacia fines de los años setenta, la teoría de los esquemas vuelve a cobrar fuerte vigencia al aplicarse, de acuerdo con Swafar *et.al* (1991:9), a distintos tipos de estudios

tales como modelos computacionales y de investigación neurológica, entre otros.

Desde luego, la aplicación de la teoría de los esquemas también influye y complementa de sobremanera, en aquel tiempo y en la actualidad, los trabajos de investigación científica sobre el proceso de CL, especialmente porque designa un proceso cognitivo que interviene en la integración de conocimientos. Por esta razón se vincula de manera estrecha con el proceso interactivo.

Los modelos interactivos propuestos por Carell y Eisterhold(1984:332) mencionan que la concepción del esquema (*schema*) coincide con la escuela de la Gestalt, en cuanto a que la existencia de estructuras cognitivas son el puente entre lo que el lector sabe y lo que el texto propone. Los autores señalan que el término *schema* se refiere a los conocimientos que un lector posee con respecto al mundo, a la lengua y su sistema lingüístico, a los conceptos en general, al léxico, a la estructura del texto, al tema de un área en particular y a las expectativas de cada lector. Estos conocimientos evidencian que la persona posee información de dos tipos: del mundo – o área del conocimiento (información de tipo cultural y pragmática) y de la lengua (reconocimiento de patrones retóricos, grafofonémicos, léxicos, sintácticos, semánticos y tipos de texto). Adicional a esto, los autores indican que los esquemas son unas estructuras abstractas de conocimiento guardadas en el cerebro de manera organizacional. Dicha jerarquización permite que cada lector organice su conocimiento del mundo para construir o recuperar el significado de los textos. De esta manera la lectura es vista como un proceso interactivo en el cual los procesos cognitivos intervienen en la integración de la nueva información con la existente.

Por otra parte, Dechant (1991:115) define la teoría de los esquemas como una teoría que enfatiza la cognición, el aprendizaje conceptual, el proceso de entender eventos

mentales, la experiencia consciente de adquisición, procesamiento, organización, almacenamiento, razonamiento y solución de problemas. Como consecuencia, Dechant (1991:117) señala que los lectores deben utilizar su conocimiento del mundo en general o su conocimiento enciclopédico del tema que encuentren en el texto, así como su conocimiento de cómo opera la lengua, con el objeto de construir y reconstruir significado del texto.

En síntesis, la función de esta teoría es de vital importancia para el proceso de comprensión de lectura ya que la información que se obtiene al leer se confronta con la que el lector posee y así la comprensión depende de lo que existe en la estructura cognitiva de cada lector. Los esquemas se activan por medio del reconocimiento de las claves en la lectura las cuales ascienden a estratos superiores y favorecen su comprensión. Se sabe, por ejemplo, que algunos textos resultan de más fácil comprensión para algunos lectores que para otros. Esto se debe a que cada lector posee esquemas y experiencias propias que representan conocimiento genérico (dígase, respecto al mundo, a la lengua y su sistema lingüístico, a los conceptos en general, al léxico, a la estructura del texto, al propósito de la lectura) que inciden sobre las estrategias a utilizar para comprender el texto. Sin embargo, si el conocimiento genérico no se llega a activar, posiblemente se debe a la inexistencia de esquemas sobre el tema, al desconocimiento de aspectos culturales de la lengua que se estudia o al manejo poco eficaz de las estructuras lingüísticas; en cuyo caso será necesario incentivar cualquiera de los esquemas existentes en el lector.

Una de las conclusiones que se pueden trazar para los objetivos que persigue esta investigación, radica en vincular la teoría de los esquemas, junto con el procesamiento interactivo al diseño y la elaboración de materiales para el curso propuesto. Se pretende hacer patente la teoría de los esquemas a través de actividades de prelectura. El propósito

inherente a la teoría, como explica Barnett (1989:42-46) es conducir a los alumnos a activar uno o varios de sus esquemas, en cada uno de los temas que se aborden en el salón de clase, a fin de que puedan interrelacionarlos por medio de diferentes actividades que les permitan comprobar, concretar, ampliar, modificar o construir conceptos para resolver tareas propias de la CL en LE. Considero que lo anterior es factible y puede redundar en resultados benéficos ya que se planea la utilización de textos académicos de interés general, los cuales, por su propia naturaleza, forman parte de los contenidos de otras materias que los alumnos estudian o han estudiado a lo largo de su formación profesional.

En el siguiente apartado se hará un acercamiento a los estilos de lectura que se han estudiado con mayor detenimiento en el campo de la lingüística aplicada, dado que constituyen un elemento imprescindible en el diseño del curso propuesto en esta investigación.

## **2.5 ESTILOS DE LECTURA.**

Nunan (1989:33) señala que existen diferentes tipos de lectura y habilidades que corresponden a los diferentes propósitos que cada lector tiene al acercarse a un texto. Por mencionar algunos de estos propósitos, se puede citar: obtener información específica sobre algún evento para hacer un resumen o comentario, seguir instrucciones para realizar alguna tarea o algún experimento, o bien conocer los aportes de alguna investigación para evaluar sus alcances o dimensiones. En cualquiera de los propósitos, en la mayoría de los casos el objetivo se dirige a la aplicación de la lectura a problemas o tareas de carácter práctico. Ahora bien, una vez identificado el propósito de la lectura, conviene identificar el estilo de lectura a emprender, ya que cada una de ellas requiere de un uso de estrategias diferentes. Pugh (1978:148-50) utiliza el término *estilo* para hablar de las diferentes clases de lectura

que han sido identificadas a través de la introspección y la observación. A saber:

<p>LECTURA DE OJEADA (<i>Skimming</i>)</p>	<p>Este tipo de lectura requiere de una inspección rápida del texto. El lector no busca información predeterminada. De hecho el lector utiliza la estructuración del texto para varias posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>obtener una impresión general del texto y establecer el tema en cuestión.</li> <li>Obtener una impresión general de las características formales del texto. Por ejemplo, puede usarse para determinar el tono que utiliza el escritor (irónico, serio, cómico, etc.,) o para descubrir como el autor estructura u organiza el texto.</li> <li>Permitir al lector cierta libertad para seleccionar información y, posteriormente, repasar, revisar y reflexionar sobre lo que se ha leído, para que el aprendizaje se pueda consolidar.</li> <li>Ayudar al lector a decidir cómo y con qué propósito se acercará al texto en una ocasión posterior.</li> <li>En todos los casos el lector está involucrado con la manera en que el autor presenta su información.</li> </ul>
<p>LECTURA SELECTIVA (<i>Scanning</i>)</p>	<p>Este tipo de lectura se usa para buscar información específica en algún punto del texto (una frase, una fórmula, un nombre, una fecha, etc.). El lector sabe cómo es lo que busca, por lo tanto sabe cuándo lo ha localizado. En su actividad visual, el lector mezcla una inspección rápida del texto con una inspección minuciosa ocasional. No necesita leer línea por línea y puede hacer caso omiso de la secuencia que sigue el autor.</p>
<p>LECTURA DE BÚSQUEDA(<i>Search Reading</i>)</p>	<p>La lectura de búsqueda es una actividad mental más compleja y demandante ya que se dirige a la búsqueda de directrices alrededor de un tema. En ésta, el lector no está seguro de la forma precisa que tiene la información que busca. Debe mantenerse alerta a varias de las palabras clave que se encuentra en el campo semántico del tema que le interesa. La atención cuidadosa sobre los detalles del texto es más frecuente y de una mayor duración debido a que la información está más penetrada o camuflageada en el texto. Hay más observancia en la manera en la que el autor estructura su tema y por lo tanto, también en la linearidad y la secuencia del texto.</p>
<p>LECTURA DE ESTUDIO (<i>Receptive Reading</i>)</p>	<p>La lectura de estudio o receptiva es utilizada cuando el lector desea descubrir con precisión lo que el autor quiere transmitir, el sentido pleno y total del texto, por lo que el lector está inclinado a ser dirigido por el autor. En otras palabras, el lector le permite al autor hacerlo dueño de su decir, sin permitirse ni una lectura ligera ni una reflexión profunda que cuestione al autor. La actividad mental involucra organizar y recordar la esencia de lo que se ha leído.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA</p>	<p>Este tipo de lectura implica la utilización de procesos cognitivos superiores, en particular los de análisis, síntesis y evaluación. En la lectura crítica el lector puede pasar un tiempo considerable en el tema, pero con poca atención al texto. Es decir, el propósito de la</p>

<i>(Responsive Reading)</i>	lectura crítica es utilizar lo que el autor manifiesta en su texto como preámbulo para un pensamiento creativo, de juicio o evaluación, o de reflexión propia del lector y en respuesta al texto sobre la calidad, lógica, pertinencia, autenticidad, valor , relevancia, oportunidad, precisión, totalidad, cualidad de razonable y veracidad de la información.
-----------------------------	---

Tabla 3. Estilos de Lectura . (Pugh :1978)

El autor señala que existe un uso estratégico para los diferentes estilos de lectura descritos, pero que es difícil que los estilos mencionados se utilicen por separado, sino que se usan en conjunción de uno con otro como un acercamiento estratégico hacia la lectura. Dado que siempre se lee con un propósito, el lector decidirá el tipo de lectura que habrá de emprender. Además, el autor menciona que una lectura más rápida es posible una vez que el propósito de la lectura se establece y cuando la naturaleza de la tarea es conocida.

Para efecto de los estilos de lectura que se integrarán en el diseño de curso y de materiales que ocupa esta propuesta se hará un uso secuenciado de los cuatro estilos, a través de actividades que impliquen propósitos diferentes, para motivar el uso de diversas estrategias que conduzcan al desarrollo de ciertas habilidades.

Al mismo tiempo se pretende desarrollar habilidades en los tres niveles de comprensión que propone Dechant (1991:430):

- organizacional
- inferencial
- evaluativo

En el primero (nivel organizacional), el lector identifica la organización de los textos (Ejem: textos expositivos, resúmenes, síntesis). El autor comenta que en este nivel el lector identifica los elementos de coherencia (anáforas, conectores), las ideas secundarias, las claves organizacionales de los resúmenes o esquemas, el uso de redes semánticas o

paráfrasis informativas. En este nivel se puede utilizar la lectura de ojeada o de estudio.

En el nivel inferencial el lector identifica las oraciones tópico, determina la secuencia y detecta los detalles para realizar la inferencia textual (basada en el contenido del texto) y la inferencia no textual (basada tanto en el contenido del texto como en el conocimiento personal del tema). En este nivel se puede aplicar la lectura de estudio o crítica.

En el nivel evaluativo el lector requiere hacer juicios sobre el contenido de la lectura y se involucra en un proceso cognitivo de análisis, síntesis y evaluación. En este nivel se puede recurrir a la lectura crítica.

Para concluir, de los estilos de lectura descritos en sus diferentes niveles de comprensión en este apartado, se seleccionarán aquellos que sean de utilidad para el desarrollo de habilidades de lectura según los intereses y potencialidades de los alumnos.

En el siguiente apartado se describirán las diferentes estrategias que se habrán de incorporar en este estudio y que son utilizadas en las cuatro etapas para la enseñanza de comprensión de lectura mencionadas en el modelo de enseñanza de Barnett y que pueden ser utilizadas en cualquiera de los estilos de lectura que el alumno emprenda.

## **2.6 ESTRATEGIAS DE LECTURA**

Uno de los objetivos de esta propuesta es ayudar al alumno a crear conciencia de su proceso de aprendizaje para que pueda hacer uso óptimo de las estrategias que le ayudarán en dicho proceso. Las estrategias, señala Rubin (1979:18) son aquellas técnicas o mecanismos que el lector utiliza cuando se acerca a un texto para comprender lo que lee y para adquirir conocimientos. Solé (1992:210-212) por su parte, señala que las estrategias se deben ubicar en relación a los procedimientos, e indica que, de acuerdo a Coll (1990:19) las estrategias son procedimientos que encierran un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. De la misma manera Williams y Moran (1989 en Ignatieva,1992:32) definen la estrategia como el procedimiento consciente que se lleva a cabo para resolver un problema.

Solé (1992:31-35) categoriza las estrategias de lectura en tres grandes rubros: estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, como se puede observar en la siguiente tabla. Cabe mencionar que para cumplir con los propósitos de este estudio, también se han integrado a este cuadro varias de las estrategias de autorregulación o metacognición propuestas por Díaz Barriga y Hernández (2002:285):

	<b>ESTRATEGIAS DE LECTURA</b>	<b>ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN</b>
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar el conocimiento previo (activación de esquemas).</li> <li>• Elaborar predicciones para comprender.</li> <li>• Construir hipótesis.</li> <li>• Utilizar títulos y subtítulos para predecir.</li> <li>• Identificar palabras clave a nivel sintáctico y semántico.</li> <li>• Inferir el contenido del texto a través de la lectura de la primera y la última oración de cada párrafo.</li> <li>• Relacionar elementos léxicos,</li> </ul>	Establecimiento del propósito de la lectura.

	<p>tipográficos e iconográficos con el tema del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los elementos tipográficos en observancia al formato, tipo y tamaño de letra, notas de pie de página y notas de pie de foto.</li> </ul>	Planeación de la actividad.
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar de partes relevantes del texto.</li> <li>• Identificar el tema central del texto.</li> <li>• Extraer la idea central e ideas principales.</li> <li>• Detectar ideas secundarias y de apoyo.</li> <li>• Utilizar estrategias de apoyo a la información obtenida (subrayar, toma de notas, relectura parcial o global, etc.,)</li> <li>• Identificar palabras repetidas o relacionadas por una temática.</li> <li>• Continuar la lectura cuando no se entienda algo.</li> <li>• Tolerar la ambigüedad o el desconocimiento de palabras, frases u oraciones.</li> </ul>	Monitoreo o supervisión.
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar resúmenes.</li> <li>• Generar un plan esquema.</li> <li>• Diseñar un cuadro sinóptico o mapa conceptual.</li> <li>• Formular y contestar preguntas.</li> <li>• Sintetizar</li> <li>• Identificar la postura del autor.</li> <li>• Evaluar críticamente el texto leído.</li> </ul>	Evaluación

Tabla 4. Estrategias de lectura (Solé. 1992:31) (Díaz Barriga y Hernández. 2002:285)

Es necesario señalar que lo que Solé (1992:31-35) establece como *estrategias después de la lectura* en la tabla anterior (elaboración de resúmenes, de planes esquema, de cuadros sinópticos, etc.) corresponde a lo que varios psicólogos cognoscitivos y lingüistas definirían como habilidades de lectura. Esto se debe a que en la enseñanza de LE no se ha logrado delinear una diferencia clara entre la línea sutil de dónde principia y termina la estrategia y en qué momento empieza la habilidad. De hecho no existe un consenso pleno respecto a las definiciones entre estrategias y habilidades.

Por lo tanto, para los efectos de este trabajo, adoptaremos las definiciones mencionadas anteriormente para referirnos a las estrategias como procedimientos conscientes, técnicas o mecanismos que encierran un conjunto de acciones ordenadas que se seleccionan y aplican en la resolución de un problema o una tarea. Por otra parte definiremos las habilidades, desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva, según Anderson (1993:234), como un conocimiento ampliamente adquirido, automatizado y experto que permite una aplicación casi inconsciente o natural del conocimiento declarativo en la resolución de problemas o tareas. En este sentido, se establece que las estrategias subyacen al desarrollo de las habilidades y que a medida que el alumno va adquiriendo mayor experiencia como lector tiende a utilizar sus estrategias de lectura en menor grado para enfocarse mayormente en el desarrollo o uso de sus habilidades de lectura.

Para el diseño del curso que propone esta investigación se utilizarán todas las estrategias mencionadas en el cuadro anterior así como las habilidades de lectura que se presentan en el inciso siguiente. Su uso dependerá del grado de experiencia que alcancen los alumnos a través de los cursos a emprender.

### 2.6.1. HABILIDADES DE LECTURA

En el inciso anterior se definió el concepto de habilidad de lectura como un conocimiento ampliamente adquirido, automatizado y experto que permite una aplicación casi inconsciente o natural del conocimiento declarativo – aquel que se relaciona con el *qué* o con las reglas internalizadas de la L2- en la resolución de problemas o tareas. En ese sentido, Nuttall (1983:61-78) establece una clasificación para referirse a las siguientes habilidades de lectura:

	Son aquellas que indican la variación en la
--	---

HABILIDADES DE FLEXIBILIDAD TÉCNICA	DE	velocidad de lectura – <i>Skimming, scanning</i> o lectura de estudio.
HABILIDADES INFORMACIÓN	DE	Corresponden al uso de referencias, convenciones gráficas, ilustraciones y diagramas.
HABILIDADES ENFRENTAR PALABRAS ( <i>Word-attack Skills</i> )	PARA	Aquellas que se llevan a cabo a través de la morfología, la inferencia por contexto o el uso de diccionario.
HABILIDADES ENFRENTAR EL TEXTO ( <i>Text-attack Skills</i> )	PARA	Se refieren a la interpretación del texto como un todo y al uso de claves disponibles , tales como la cohesión y la estructura retórica.

Tabla 5. Habilidades de lectura (Nutall. 1982)

Como se puede observar, varias de ellas podrían ser clasificadas como estrategias de prelectura, por ejemplo, el uso de referencias, convenciones gráficas, ilustraciones y diagramas. Sin embargo, la autora señala que cuando estas estrategias se usan a efecto de interpretar la información para un propósito ulterior a la lectura, o extratextual, tales como la elaboración de un resumen o un cuadro sinóptico, las estrategias se convierten en habilidades. Así la autora concluye que el lector utilizará estrategias de todo tipo en todo momento y éstas se convertirán en habilidades dependiendo del propósito de la lectura y del estilo de lectura a emprender.

## 2.7 ESTRATEGIAS DE GRAMÁTICA.

En la actividad de comprensión de textos, el alumno se apoya fuertemente en la identificación de la forma y del significado de las estructuras gramaticales de la LE. Por tal motivo se considera que el modelo de procesamiento lingüístico de VanPatten (1995:89-112) podría ser la mejor opción para el estudio propuesto. Su modelo propone la enseñanza gramatical orientada a los elementos lingüísticos de entrada (*input*) así como a los

elementos lingüísticos ya procesados (*intake*), un sistema de desarrollo que permite integrar y/o reestructurar los elementos lingüísticos y la producción oral (*output*) como producto final.

En concreto, el modelo de procesamiento lingüístico de VanPatten destaca cuatro elementos los cuales conllevan un proceso:

*Input* – Consiste en el lenguaje que se presenta al alumno. Éste representa el corpus lingüístico para la adquisición. En esta primera fase el alumno asocia la forma lingüística y su significado. Cada alumno, dependiendo de sus esquemas lingüísticos, recibe el *input*, lo atiende, lo comprende, lo analiza o procesa y lo convierte en *intake*.

*Intake*- Es aquella parte del *input* que es atendida, comprendida, y analizada o procesada. Representa los datos con los que se queda el alumno para el desarrollo de su sistema lingüístico. En síntesis, el lenguaje presentado (*input*) y transformado en lenguaje comprendido y analizado (*intake*) constituye el primer proceso para la adquisición.

*Sistema en desarrollo*- Es un sistema interno (interlenguaje) que permite la acomodación del lenguaje procesado (*intake*) dentro del sistema lingüístico en desarrollo. Este sistema es independiente del *input*.

*Output*- Lo que ocurre en la producción del alumno.

De acuerdo con Buck (1998:214-215) en este proceso ocurren las asociaciones entre la forma lingüística y su significado. Ya en un segundo proceso, el lenguaje comprendido y analizado se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo mediante la acomodación o reestructuración.

VanPatten menciona que es importante que se proporcionen ejemplos que conduzcan a

la comprensión de la forma y del significado para que se lleve a cabo el proceso *intake*. Se deben utilizar actividades que ayuden a los alumnos a procesar información por medio de ejercicios de reconocimiento o identificación de la forma y del significado del punto gramatical para que el alumno enfoque su atención en éste y su significado sea notorio. En esta fase del procesamiento los alumnos son expuestos a un *input* (oral y escrito) el cual se procesa y se centra en la comprensión del elemento lingüístico y no en la producción de éste. Una vez que se ha identificado la asociación entre el significado y la forma, se lleva a cabo el *intake* y la información se almacena en la memoria a corto o mediano plazo para que posteriormente se integre en el sistema de interlenguaje del alumno. Finalmente se da en la producción.

Un aspecto relevante en el modelo procesamiento de *input* estructurado, de acuerdo con VanPatten (en Villegas:2004:49), es que no cuenta únicamente con una serie de reglas que facilitan el desarrollo de los ejercicios sino que destaca una serie de principios universales acerca de la manera como los alumnos procesan el *input* de la lengua meta con la finalidad de estructurar la enseñanza de la gramática. Es decir, el proceso toma en cuenta en todo momento tanto el significado de la estructura como los mecanismos mentales de procesamiento de la información lingüística.

Al mismo tiempo VanPatten (1995:97) refiere que en las actividades de *input* estructurado, los alumnos son motivados a procesar oraciones. El término “estructurado” se refiere al hecho de que el *input* es manipulado de forma muy particular y que en consecuencia no se encuentra dentro de un discurso comunicativo continuo.

Para concluir, es importante mencionar las estrategias de procesamiento que utilizan los alumnos, de acuerdo con Villegas (2004:51), al poner en práctica este modelo de procesamiento lingüístico: Los alumnos.....

- procesan el *input* para obtener significado antes de procesar la forma.
- Se enfocan en las palabras de contenido antes de cualquier otro elemento.
- prefieren procesar elementos léxicos a elementos gramaticales para obtener información semántica.
- Optan por procesar formas lingüísticas más significativas a formas poco o nada significativas.
- tienden a procesar secuencias de *input* como secuencias agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, dando el status del sujeto o agente a la primera fase nominal que encuentren. (estrategia del primer sustantivo).
- pueden procesar oraciones y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si las propiedades fonológicas (curvas melódicas, patrones de entonación) los ayudan a delimitar tales oraciones.
- Para que los alumnos procesen formas lingüísticas que sean significativas, así como el contenido informativo o comunicativo de las mismas, deben hacerlo poniendo poca o casi ninguna atención.

Para concluir se observará la serie de pasos que VanPatten (1995:104-108) establece para la elaboración de actividades que permitan activar el procesamiento del *input*:

- a) Presentar un punto gramatical a la vez ya sea a través de alguna actividad binaria, de alternativa, de relación de información que centre la atención en un elemento a la vez.
- b) Motivar el procesamiento de la información y no la producción.
- c) Usar *input* oral y escrito. En el caso de esta propuesta sólo se usará el escrito.
- d) Mostrar el significado en forma clara.

- e) Involucrar al estudiante en forma activa.

Para los propósitos de esta propuesta no se incluirá la fase de *output* oral ya que los cursos de comprensión de lectura no incluyen la producción de formas gramaticales.

## 2.8 ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO.

Al buscar acceso a la información plasmada en un texto en LE, el lector seguramente encontrará palabras que no conoce y en varias ocasiones necesitará de su significado. Existen estrategias muy eficaces para deducir significado. Nation (1990: 150-59) comenta que el lector requiere conocer alrededor de 3000 palabras de carácter general – no de léxico especializado- para leer textos auténticos con fluidez por lo que resulta imperante incentivar el aprendizaje de vocabulario para mejorar la comprensión de lectura en LE. El autor subraya que es pertinente incluir, en las primeras etapas del proceso de comprensión de lectura, estrategias que requieren de la actividad cognoscitiva centrada en el reconocimiento, la identificación, la inferencia y la deducción. Las estrategias de vocabulario que son de interés para los propósitos de esta investigación son las siguientes:

### PARA INFERIR SIGNIFICADO:

- Deducir el significado por medio de claves contextuales.
- Inferir el significado de palabras por contexto, auxiliándose de palabras que sí conoce el lector.
- Inferir el significado por conocimiento del tema.
- Deducir el significado por medio del reconocimiento de cognados.
- Identificar cognados verdaderos y falsos, y semicognados.
- Reconocer palabras técnicas.

- Reconocer palabras por sus formantes afijales (*Ejemplo: prefijos: un, non, de, in, il, im, dis, anti, for, Ander, over, self, sub, mis, trans - o sufijos – ment, ic, ical, aceous, acious, ish, less, er, ness, ful,est* ).
- Inferir el significado de palabras por su función gramatical.
- Reconocer palabras conocidas.
- Identificar diferentes acepciones.
- Identificar agrupamientos léxicos (*Ejemplo: from time to time/ every now and then/ as far as I am concerned/*).
- Identificar signos de puntuación.
- Manejar la tolerancia y ansiedad para saltarse palabras desconocidas en el texto.

#### PARA AUMENTAR EL VOCABULARIO:

- Clasificar palabras por asociación de ideas, por eje temático, por agrupamientos léxicos y por yuxtaposición o aglutinación.
- Utilizar sinónimos y antónimos para el aprendizaje e incremento de vocabulario.
- Localizar usos y contextos diversos de los vocablos que se desea aprender.
- Elaborar mapas semánticos.
- Hacer uso de mnemotécnicas para un aprendizaje significativo.
- Utilizar el diccionario adecuadamente.
- Recurrir al manejo de glosas.

Ahora bien, Baker y Brown (1984: 135) señalan que el simple conocimiento de un repertorio de estrategias no garantiza de ningún modo su activación y uso apropiado ante las distintas tareas que se demanden. Dicho entrenamiento podrá ser completado en la medida que se incluyan actividades de apoyo a la reflexión sobre el proceso de la CL y

sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas. Los autores establecen que se deben considerar varios aspectos en el entrenamiento y forma de enseñarlas. A saber:

- La enseñanza de estrategias se debe basar en la práctica interactiva y conjunta de éstas, creadas entre un profesor-experto y un alumno-novato.
- La instrucción se fundamenta en el papel mediador de un modelo (alguien que sabe más) quien modela el cómo usar las estrategias.
- El profesor es un guía que orienta y crea las condiciones y el contexto apropiados para el aprendizaje de estrategias.
- La estrategia está basada en el traspaso del control del profesor al alumno por medio de situaciones de andamiaje y práctica guiada.

Debido a que el estudio aquí propuesto está basado en un esquema que integra aspectos del modelo constructivista, es importante que las estrategias de vocabulario anteriormente mencionadas se enseñen mediante la negociación y el cómo aplicarlas y autorregularlas.

## 2.9 TEORÍA DE APRENDIZAJE

Una manera de abordar el estudio de cómo ocurre el aprendizaje de lenguas extranjeras es a través del análisis de algunas de las teorías que lo sustentan: el conductismo, el cognoscitivismo y otras. El primero tuvo su mayor relevancia durante la primera mitad del siglo pasado. De acuerdo con Da Silva y Signoret (1996:64-75) en el aprendizaje de lenguas extranjeras, éste privilegiaba la conducta observable en el que el comportamiento verbal se originaba por un estímulo que desencadenaba una respuesta. Esta conducta observable se daba a través de la formación de hábitos por medio de actividades controladas, que seguían una progresión lenta, discreta y repetitiva que conducían a la

automatización, evitando el error como una conducta indeseable. En esta teoría, el profesor alimentaba -o elicitaba a través de reforzadores- la mente del alumno, la cual era concebida como un recipiente vacío o una tabla rasa. El papel del alumno era solamente el de emisor de respuestas controladas, dentro de un repertorio delimitado por un programa de enseñanza, mismo que era el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de las actividades privilegiadas estaban la producción oral y escrita, por ser procesos observables, mientras que la comprensión de lectura y la auditiva se relegaban como pasivos por ser procesos mentales no observables. Todas las actividades de clase dejaban de considerar al alumno como un ser pensante que interactúa con el medio social y biológico que lo rodea, lo cual le permite la posibilidad de desarrollarse y evolucionar.

A partir de los años sesenta entra en vigor el cognoscitivismo el cual pondera al hombre como un ser activo que posee una mente con mecanismos innatos que le permite resolver problemas de aprendizaje. Dicho aprendizaje es condicionado por la manera que la mente observa, procesa, organiza y almacena la información para posteriormente recuperarla a través de los elementos que recibe del medio ambiente. Es decir, en esta corriente el hombre deja de ser considerado como un sujeto pasivo receptor que responde a un cierto estímulo.

De acuerdo con Aguilar (1984:98-115) el cognoscitivismo contemporáneo postula que las acciones del hombre están determinadas por la interpretación que el sujeto hace de ellas fundándose en sus estructuras de conocimiento general, en sus expectativas y motivaciones. La mente del ser humano es una agente activo responsable de que el conocimiento sea activamente adquirido y no implantado por un agente mecanizante exterior.

Este avance hacia el cognoscitivismo, como la corriente teórica preponderante de la

psicología actual, estuvo también fuertemente sustentada en el campo de la psicolingüística por los postulados de Chomsky (1965) quien conceptualizaba el aprendizaje de una lengua como una actividad gobernada por reglas que el hablante construye en su mente, quien a su vez está dotado de un saber innato. Este elemento innato le permite construir reglas no sólo para comprender un número infinito de enunciados sino también para enunciar un número infinito de elocuciones casi inéditas.

Así surge la corriente cognoscitivista, la cual permite relacionar la cognición con el lenguaje y examinar el lenguaje como un proceso, o conjunto de procesos cognoscitivos, con múltiples variables y desarrollado dentro de un contexto social. Como resultado de la aplicación de los postulados de la corriente cognoscitivista, vigente aún en la psicología actual, se ha manifestado una gran variedad de enfoques, modelos y teorías del aprendizaje con el propósito de proveer las bases teóricas de cómo ocurre este fenómeno psicológico humano y de promover metodologías para coadyuvar a que el aprendizaje se determine. Cabe mencionar que aunque no existe un consenso u homogeneidad en las diferentes formulaciones del paradigma cognoscitivo actual, como lo señalan Da Silva y Signoret (1996: 64-75), todos tienen en común destacar a los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento humano y todos consideran la existencia de procesos internos mediadores entre el problema a resolver y la respuesta a éste.

Para el diseño y elaboración de materiales de la presente propuesta se ha decidido aplicar uno de los diversos enfoques de la psicología cognoscitiva: el constructivismo. Schunck (1997:12) señala que este enfoque se centra en la habilidad mental del alumno para construir significado tanto de los elementos que generan su propio aprendizaje, a través del descubrimiento o la resolución de problemas, como de su medio ambiente. Por lo anterior es importante hacer un breve recorrido a través de las propuestas

cognoscitivistas que apuntan hacia ciertos elementos nodales de la postura constructivista: habilidades cognoscitivas, metacognición, teoría de los esquemas y aprendizaje significativo.

Schunk (1997:208-282) señala que el cognoscitivismo, configurado dentro del ámbito de la psicología evolutiva de Jean Piaget (1970) y la psicolingüística de Chomsky (1965), entre otros, enfatiza la capacidad limitada del procesamiento de información que poseemos los seres humanos. Sin embargo, a través del uso de estrategias se pueden superar tales limitaciones e incentivar y potenciar aquellas habilidades que requieren mayor trabajo mental para su automatización –a manera de ejemplo: el aprendizaje de conceptos, la categorización, el análisis, la capacidad de síntesis, la formulación de hipótesis, la creación de imágenes generalizadas o prototipos- mientras que los procesos de control (observación, procesamiento, organización y almacenamiento) se ocupan de otras funciones metacognitivas tales como la construcción de expectativas, valores, percepciones del yo y los otros, para garantizar el buen cumplimiento de las tareas a través de intercambios sociales.

Schunk (1997:12-19) también subraya que en el marco de la teoría cognoscitiva se dice que el aprendizaje se lleva a cabo cuando existe una transferencia de información de la memoria a corto plazo hacia la memoria a largo plazo a través del uso de procesos de control los cuales, con el tiempo, se convierten en procesos automáticos. Es decir, la información que se ha adquirido se organiza y se estructura para su recurrencia. De esto se desprende que si bien la mente humana se percibe como un procesador de información, ésta no se limita a transmitir información, sino que la codifica, la almacena y la transforma.

Coll (1990:1996) afirma que la teoría cognoscitiva se transforma en una postura constructivista cuando se lleva al terreno de la educación. Ahí, esta postura se alimenta de

las aportaciones de diversas corrientes psicológicas tales como: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vygotsky, entre otros. El constructivismo, afirma Coll, es una búsqueda de significado, como un apoyo para la construcción en la mente, que requiere enfocarse en conceptos tanto primarios como generales, -las partes y el todo- y que intenta reconciliar diversas modalidades del aprendizaje a través de actividades grupales en interacción social entre iguales o de manera individual, donde el sujeto crea, construye su conocimiento y activa o reconstruye sus esquemas normalmente bajo la guía de alguna persona experta o con mayores conocimientos. A manera de ejemplo de diversas modalidades de aprendizaje dentro del encuadre del constructivismo, me permito citar los aportes de los siguientes autores:

Coady (1979:39-45) maneja la tendencia constructivista al proveer un modelo psicolingüístico en el que intenta aplicar las teorías del proceso de lectura en L1 a la lectura en LE. En su modelo, él postula que la CL resulta de la interacción de las habilidades conceptuales, el conocimiento previo y las estrategias del lector. Esto significa que su encuadre teórico está dentro del enfoque constructivista cognoscitivo.

McLaughlin (1987:98-110) opina que el aprendizaje de LE dentro del enfoque constructivista se observa como la adquisición de habilidades mentales complejas. Los dos procesos cognoscitivos que subyacen a la teoría de McLaughlin son:

AUTOMATIZACIÓN	Involucra procesos automáticos que generan la activación de nodos o esquemas en la memoria a largo plazo cada vez que se presenta información ya conocida.
	Involucra procesos de control que conllevan a la activación

REESTRUCTURACIÓN	temporal de los nodos en la memoria y a la reestructuración de esquemas. Esta activación es restringida ya que el sujeto sólo puede controlar una secuencia de información a la vez sin que se presente interferencia.
------------------	--

Tabla 6. Propuesta de habilidades mentales. (McLaughlin 1989).

Por su parte, Ellis (1987:57) retoma conceptos de la teoría cognoscitiva al subrayar que en el aprendizaje de una L2 o LE, la cognición o pensamiento incluye tres tipos de conocimientos metacognitivos:

DECLARATIVO	Se relaciona con el conocimiento acerca de la lengua y de todos aquellos factores que influyen en la ejecución cuando el hablante lleva a cabo alguna tarea en L2 o LE. Se relaciona con el <i>qué</i> o con las reglas internalizadas de la L2o LE y de las partes memorizadas de la lengua.
PROCEDIMENTAL	Es el tipo de conocimiento que se activa cuando el hablante de L2 o LE se plantea la interrogante <i>cómo</i> resolver alguna tarea y utiliza en forma diestra, automática y eficiente sus estrategias para realizar la tarea o resolver algún problema, así como para procesar la información en L2 o LE, para su adquisición y su uso.
CONDICIONAL	Es el tipo de conocimiento que se activa cuando el hablante de L2 o LE se plantea interrogantes como <i>cuándo</i> y <i>por qué</i> se deben realizar determinadas acciones. Este conocimiento se define como el de la utilidad de los procedimientos cognoscitivos.

Tabla 7. Conocimientos metacognitivos ( Ellis (1997).

Ahora bien, a pesar de que todos estos enfoques constructivistas cognoscitivos se sitúan en encuadres teóricos distintos, como se verá en la siguiente tabla que ofrecen Díaz Barriga y Hernández (2002:31), los enfoques comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la adquisición de aprendizajes.

ENFOQUE	POSTULADOS CENTRALES	APLICACIÓN
---------	----------------------	------------

		<b>EDUCATIVA</b>
<p><b>PSICOGENÉTICO</b> Este enfoque está sustentado en la teoría piagetiana.</p>	<p>La competencia cognoscitiva está determinada por el nivel de desarrollo intelectual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en la autoestructuración</li> <li>• Sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.</li> <li>• Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.</li> <li>• Se prefiere el currículo de investigación por ciclos y el aprendizaje por descubrimiento.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorias.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo</p>
<p><b>COGNITIVO</b> Este enfoque está sustentado por la teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo.</p>	<p>Utiliza modelos de procesamiento de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfoca en el aprendizaje estratégico.</li> <li>• El conocimiento está representado por esquemas cognoscitivos.</li> <li>• Utiliza el enfoque expertos-novatos.</li> <li>• Favorece la teoría de la motivación por aprender.</li> <li>• Énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognoscitivos. Promotor de habilidades de pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción del conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognoscitivas.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
<p><b>SOCIOCULTURAL</b> Este enfoque está sustentado por la teoría vygotskiana.</p>	<p>El aprendizaje está contextualizado dentro de las comunidades de práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje acontece a través de mediadores instrumentales de origen social.</li> <li>• Se afianza en la creación de ZPD (zonas de desarrollo próximo)</li> <li>• Se subraya el origen social de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>• Requiere de un andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</li> <li>• Énfasis en el aprendizaje guiado, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca.</li> <li>• Utiliza una evaluación dinámica y en contexto.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZPD.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Tabla 8. Encuadres teóricos constructivistas (Díaz Barriga y Hernández 2002).

A través del análisis del cuadro anterior, en el que se sintetiza la aportación de la teorías cognoscitivas dentro del enfoque constructivista, se desprende que la comprensión de lectura en LE es un proceso cognoscitivo muy complejo ya que el lector realiza múltiples operaciones de manera simultánea en varios niveles de procesamiento.

Asimismo también se puede resumir, a través de las aportaciones de los autores citados y de los diversos estudios sobre el tema, especialmente los de Schunk (1997), que las estrategias de lectura y de aprendizaje de mayor rigor que han surgido alrededor de la teoría cognoscitiva con enfoque constructivista - y que serán utilizados en para el diseño de la presente propuesta- son los siguientes:

#### EL LECTOR NOVATO DE *L-E*:

- Establece primeramente las relaciones más concretas para la realización de la tarea a través de procesos de control.
- Utiliza el proceso de reestructuración, como una habilidad de lectura, con la cual puede agregar o suprimir palabras en el proceso de comprensión del texto, hacer uso de clave disponibles para encontrar el significado, enfocarse en conceptos básicos y en su competencia lingüística para hacer predicciones, entre otras.

#### EL LECTOR NOVATO DE *L-E* QUE SE CONVIERTE EN EXPERTO:

- Utiliza relaciones más abstractas tales como las semánticas y las sintácticas.
- Es capaz de relacionar diferentes tipos de texto y realizar diferentes tipos de lectura.
- Tiene la capacidad de decidir si cierta combinación de habilidades es o no efectiva para sus propósitos.

- Utiliza tanto procesos automáticos como de control en niveles de dificultad creciente para su aprendizaje.
- Enfoca su atención en características de orden e ignora información irrelevante durante la transición entre los procesos de control y los automáticos.

#### AMBOS TIPOS DE LECTOR DE *L-E*

- Utilizan procesos interactivos descendentes y ascendentes.
- Contemplan el proceso comprensión de lectura como resultado de la interacción de sus habilidades conceptuales, conocimiento previo y estrategias que poseen.
- Hacen uso exhaustivo de la teoría de los esquemas al reestructurar el conocimiento previo a partir del nuevo *input* que reciben a través del texto.
- Utilizan estrategias metacognitivas en las que involucran su conocimiento de *qué, cómo, cuándo y por qué* de la situación dados por el conocimiento declarativo, procedimental y condicional.
- Se enfocan en el desarrollo de habilidades de pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.
- Se inclinan a la teoría de la motivación aprender a aprender, misma que será abordada en el punto 2.1.0.2. de este estudio.
- Afianzan su aprendizaje en el contexto de las comunidades de práctica.
- Finalmente, ambos se fortalecen a través del aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca.

## 2.10 TEORÍA DE ENSEÑANZA

La tendencia actual en la enseñanza de lenguas, con base en Dickinson (1987:15-19) y dentro del enfoque de la psicolingüística cognoscitiva, es convertir la enseñanza en una actividad humanística en la que la participación de los alumnos se distinga por su proceso de construcción creativo, por su inducción al conocimiento esquemático significativo y al de estrategias o habilidades cognitivas que les permitan que el aprendizaje se facilite. En esta tendencia los alumnos deben hacerse responsables de su propio aprendizaje y de reflexionar sobre los procesos a través de los cuales aprenden. Su participación no se ve como una simple imitación del saber o del decir del profesor.

Por otra parte, la actividad del docente cambia substancialmente también y lo convierte en guía, organizador o analista de las necesidades e intereses de los alumnos. Es decir, la orientación cambia de dirección para centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual permite que tanto el papel del alumno como el del educador se redefinan. En estos cambios surgen tres conceptos clave:

- El concepto de autonomía.
- El concepto de aprender a aprender
- El trabajo colaborativo.

Aunado a ellos es imprescindible considerar:

- El papel del profesor
- El modelo de enseñanza a utilizar.

A continuación se hará un acercamiento breve a cada uno de estos conceptos y de qué manera estos se vincularán a la propuesta de investigación que nos ocupa.

### 2.10.1. EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA.

La autonomía, el primer concepto a definir dentro de la tendencia constructivista, es un tipo de aprendizaje que puede ser parcial o totalmente autodirigido. Dickinson (1987:27-35) establece que ésta puede percibirse en tres grados:

Autonomía parcial:	Sólo algunas partes de la instrucción del alumno es supervisada de manera muy cercana por el instructor.
Autonomía semi-parcial:	El alumno decide tomar un curso de LE y lo complementa con trabajos que él mismo inicia o diseña.
Autonomía completa:	El alumno decide cómo y con qué medios va a aprender una LE sin que necesariamente acuda a un curso escolarizado.

Tabla 9. Niveles de autonomía según Dickinson (1987).

Dickinson comenta que los diferentes niveles de autonomía están relacionados con el grado de responsabilidad, intereses y necesidades del alumno con respecto a su propio aprendizaje. Holec (1979:26) por su parte define el concepto de autonomía como la capacidad que tiene el alumno de responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Para los efectos de la propuesta de este trabajo de investigación, se pretende incentivar la autonomía parcial, dado que se dirige a un curso presencial y escolarizado bajo la supervisión de un guía o instructor. Asimismo se pretende hacer hincapié en la importancia de mantener claras las necesidades e intereses de los alumnos al estudiar un curso de CL para que logren responsabilizarse de su propio aprendizaje.

### 2.10.2 EL CONCEPTO DE APRENDER A APRENDER.

En relación con este segundo concepto, Díaz Barriga y Hernández (2002:233-235) señalan que uno de los objetivos más valorados dentro del esquema constructivista es el de

enseñar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de *aprender a aprender*, alejándolos de los modelos de enseñanza tradicionalista, de la transmisión verbalista y del trabajo memorístico. Aprender a aprender, señalan los autores, significa ser estratégico para aprender, implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje y usando estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Dicho proceso, señalan los autores, se rige por un estilo de aprendizaje propio.

Cabe mencionar que este concepto de aprender a aprender también se destaca con marcado interés dentro de la propuesta de diseño de curso y de elaboración de materiales que aquí nos ocupa.

### 2.10.3 EL CONCEPTO DEL TRABAJO COLABORATIVO

El tercer concepto que se menciona como producto de las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas, dentro del enfoque constructivista, es el aprendizaje colaborativo. Éste tiene como objetivo , por una parte, ayudar a los alumnos a mejorar los procesos de aprendizaje a través de la reflexión, la autonomía y la autorregulación; y por otra, hacer de ese aprendizaje una actividad permanente que los transforme en expertos en constante evolución a través del trabajo grupal. Birkenbihl (1996:48-52) comenta que el trabajo en equipo sustenta las bases del trabajo colaborativo el cual enfatiza la necesidad de la interacción entre los alumnos, la ayuda mutua y la colaboración para alcanzar los objetivos del grupo.

Cabe mencionar que si bien el aprendizaje es un fenómeno individual, se genera dentro de un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda – que implica el afecto

mutuo. Todo lo cual hace posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades y destrezas) y un ser (actitudes y valores). Para el docente la tarea de fomentar el trabajo colaborativo dentro del esquema constructivista representa ventajas tales como:

- Movilizar la afectividad
- Fomentar el desarrollo intelectual
- Favorecer la comunicación dialógica
- Incentivar la colaboración
- Lograr una productividad mayor al rendimiento individual

Todas estas características resultan de interés para la propuesta de investigación que aquí nos ocupa, por lo cual también se integrará el trabajo colaborativo.

#### **2.10.4 EL PAPEL DEL PROFESOR**

Díaz Barriga y Hernández (2002:98-105) destacan que algo que ha cambiado substancialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, bajo un enfoque constructivista, es el papel del profesor. Ya no se espera que éste sea dotado de teorías pedagógicas o psicológicas y de un saber sobre la materia para que las traslade a su aula y las verbalice sin mayor trascendencia. Por el contrario, se espera que focalice su atención en un análisis crítico o de reflexión sobre la propia actividad docente y que se plantee situaciones de solución de problemas localizados en el aula. Si bien se espera que los alumnos aprendan mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que desean hacerse expertos, también se espera que el profesor o guía les acerque las herramientas y la ayuda para hacerlo mediante su práctica reflexiva de mayor experiencia.

Schön (1992:79-82) integra una serie de principios reflexivos de la línea constructivista en torno a la práctica docente:

El autor señala que el profesor reflexivo:

- Atiende el saber y el saber hacer.
- Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente de manera crítica.
- Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
- Reflexiona su actividad académica de manera crítica y colaborativa con los demás profesores que integran la planta docente.
- Analiza el contenido disciplinar.
- Abarca conceptos, principios y explicaciones (saberes) así como procedimientos (saber hacer) y actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber por qué se hace).
- Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor.
- Considera estrategias para la solución de problemas áulicos.
- Promueve el cambio didáctico, al análisis crítico de la propia práctica docente y la adquisición de estrategias docentes pertinentes.

Todas estas características del profesor reflexivo se tornan ideales para el planteamiento de esta propuesta de investigación. Aunque a ciencia cierta no se sabe en qué medida la planta de profesores que se integrará a la impartición de los cursos de lectura propuestos habrá de adaptarse a esta línea de trabajo, debido al cambio que éste representa y a los intereses metodológicos particulares, no obstante, se tiene contemplado promover un curso de actualización en formación docente que permita la integración de estos elementos.

### 2.10.5 EL MÉTODO DE ENSEÑANZA A UTILIZAR

Aunque existen varios métodos para la enseñanza de CL en LE, se consideró que el que mejor se adapta a las características y enfoque constructivista que persigue esta propuesta de investigación es el modelo basado en tareas (*Task-based teaching*). De acuerdo con Davies y Pearse (2000:199-205), el método basado en tareas fue desarrollado por Prabhu, en India, a finales de los años ochenta. Los autores señalan que este tipo de enseñanza consiste en aprender una LE mientras el alumno lleva a cabo tareas o soluciona problemas que requieren un uso de alta complejidad de la LE. Las tareas generalmente se llevan a cabo en pequeños grupos o equipos de trabajo. Éstas se diseñan para interesar al alumno, y desafiarlo suficientemente, para que haga uso del conocimiento de la LE que ya posee y de la incorporación de nuevos segmentos de LE proporcionados por el *input* del material y del profesor. Este procedimiento se denomina “aprendizaje basado en tareas” el cual ha encontrado cabida en varias metodologías para la enseñanza en LE. Las cuatro etapas que generalmente subyacen a este método son :

la tarea previa (*pre-task*),

la tarea en sí (*task*)

la tarea posterior (*post-task*).

El seguimiento (*follow up*)

Este método de enseñanza fue primeramente utilizado en cursos de enseñanza de cuatro habilidades. Más tarde Barnett (1989:112-145) lo adaptó y aplicó con toda minuciosidad en la enseñanza de comprensión de lectura en LE. En su modelo el autor propone cuatro actividades de enseñanza con las siguientes características:

ACTIVIDAD	OBJETIVO	OBSERVACIONES
PRE-LECTURA ( <i>Pre-reading</i> )	Permiten la activación de esquemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los esquemas son aquellos conocimientos y/o habilidades con los que el alumno cuenta y que aplica en el momento de abordar un texto.</li> <li>• En esta primera etapa de la instrucción, el alumno generalmente activa sus esquemas de contenido los cuales constituyen una base (de información y experiencia previas) a partir de la cual él compara lo expuesto en el texto con lo que él conoce.</li> <li>• Esta activación promueve el interés en el alumno y permite que se determine el propósito de la lectura para que el inicio de la actividad lectora tenga puntos de partida confiables.</li> <li>• El alumno se apoya en su conocimiento previo de los elementos léxicos, tipográficos e iconográficos del texto que está por iniciar para poder establecer sus hipótesis.</li> </ul>
DURANTE LA LECTURA ( <i>While-reading</i> )	Permiten la activación de esquemas formales y lingüísticos, los cuales coadyuvan al desarrollo de las estrategias de lectura	<p>En esta segunda fase de la enseñanza, el alumno generalmente activa dos tipos de esquemas: los formales y los lingüísticos. Los primeros se refieren a los conocimientos previos que él tiene sobre la estructura de un texto, el vocabulario empleado, la gramática y el nivel de formalidad, principalmente. Los esquemas lingüísticos se refieren al conocimiento que el alumno tiene sobre determinado código lingüístico y su funcionamiento (en su lengua materna o en una lengua extranjera).</p> <p>Con la activación de estos esquemas el alumno potencia sus estrategias de lectura lo que le permite desarrollar determinadas habilidades académicas tales como la identificación del tema general del texto leído, identificación de ideas principales e ideas secundarias - así como llevar a cabo actividades de monitoreo y supervisión, entre otras.</p>
POST-LECTURA ( <i>Post-reading</i> )	Permiten la verificación de la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades realizadas en esta fase de la enseñanza permiten que el alumno vierta su comprensión en habilidades académicas tales como la resolución de preguntas de análisis que le generen un pensamiento crítico, estimulen la comparación de ideas y le permitan identificar la postura del autor así como evaluar críticamente el texto leído o tomar una postura propia frente a éste.</li> </ul>

<b>SEGUIMIENTO</b> <i>(Follow-up)</i>	Permiten la transferencia de habilidades	Esta fase de la enseñanza propicia la integración de la lectura con otras habilidades académicas superiores y de evaluación tales como la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos o mapas conceptuales.
--	--	--

Tabla 10. Fases para la enseñanza de comprensión de lectura (Barnett *et.al.*1989)

Al analizar el método de Barnett concluimos que resulta bastante apropiado para el estudio de investigación que aquí nos ocupa ya que contiene los elementos plenos y suficientes de las aportaciones constructivistas que se requieren: permite la aplicación de la teoría de los esquemas cognitivos, potencia la aplicación de las estrategias de lectura, da cabida a actividades metacognitivas de autorregulación tales como el monitoreo y la supervisión, da margen al desarrollo o construcción de habilidades académicas y a la valoración crítica de los textos, entre otros. Por otra parte, a través de una selección cuidadosa de textos y de actividades de resolución de problemas se puede incentivar el aprendizaje significativo. El método también permite crear actividades en las que se conjuguen tanto la interacción grupal como el desarrollo individual.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se describieron los aspectos teóricos más relevantes de la CL y de la teoría de los esquemas. Asimismo se seleccionó el modelo interactivo propuesto por Bernhardt para conducir la propuesta de este curso. Se tomó en consideración que, por una parte, este modelo interactivo posee las características del procesamiento en paralelo de múltiples clases o niveles de información y, por otra, se sostiene sobre bases constructivistas: uso de estrategias de lectura, de gramática y de vocabulario, activación de esquemas, metacognición, autoaprendizaje, autorregulación para el procesamiento y el producto, aprendizaje significativo, fomento de la capacidad de aprender a aprender así

como el trabajo individual y colaborativo en la construcción de habilidades de lectura. Al mismo tiempo se describieron las teorías de aprendizaje y las de enseñanza con enfoque constructivista. Se decidió utilizar la metodología expuesta a través de la propuesta de Barnett, la cual contempla actividades de prelectura, lectura y postlectura.

En el siguiente capítulo se describirán las fases y los elementos que se requieren para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II* - propósito de este estudio.

## CAPÍTULO III. DISEÑO DE CURSOS

Este capítulo aborda brevemente algunos conceptos en relación con el diseño de cursos. Para iniciar se hace un acercamiento a los modelos pedagógicos de la teoría curricular que atañe a cualquier tipo de curso y de cualquier área del saber, con el objeto de partir de un marco de referencia general y concluir en la especificidad de la materia del saber que nos compete. Después se hace un breve recorrido de los diferentes tipos de cursos propios de la actividad de CL. Se hará un acercamiento a las principales características de diferentes cursos de lectura a fin de estudiar aquellas que mejor se adapten los tres elementos más importantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: intereses y necesidades de los alumnos, la institución y el profesorado. Así se seleccionará el tipo de curso que se considere más adecuado para el diseño que ocupa este estudio: *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II*.

### 3.1. PERSPECTIVAS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.

Uno de los puntos medulares que rige todo programa de estudios es que debe ofrecer una panorámica amplia, dinámica y consensada de los alcances e impacto que tiene cada uno de los múltiples elementos insertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una situación de estudio determinada. La finalidad de un programa es el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje alcanzables y operables dentro de un contexto de educación escolarizada. Es decir, la educación responde a un plan, el cual debe tener metas claras y regirse por principios y conceptos que se estudian bajo el nombre de pedagogía.

En general, la mayoría de los pedagogos opina que es importante tener claro qué metas se deben alcanzar en una situación específica de enseñanza-aprendizaje, qué

metodología es mas recomendable para determinados contenidos y qué técnicas de evaluación son congruentes con los objetivos a alcanzar. Posner (1998:35-40) indica que la pedagogía es una rama del saber que se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar problemas de la enseñanza. Cada teoría pedagógica se representa mediante un modelo pedagógico que resume la teoría y que sirve de esquema básico para comparar esa pedagogía con otras, siendo su objeto de estudio la planeación de la enseñanza.

Posner (1998) define el término modelo pedagógico como una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de la enseñanza. El autor sostiene que el modelo pedagógico es un paradigma que puede coexistir con otros dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos del campo. Ahora, detrás de cualquier modelo pedagógico subyace la teoría pedagógica la cual aborda una serie de interrogantes y busca respuestas de carácter interdisciplinario –tales como, ¿Qué tipo de persona queremos educar? ¿Qué experiencias posee? ¿Quién dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor o el alumno? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar la eficacia? El objetivo es decidir qué teoría pedagógica es aplicable y adaptable a la situación de educación que nos compete. Es importante observar que los modelos pedagógicos no tienen como objetivo plantear los ejes organizacionales de los contenidos de un programa de estudios, solamente las generalidades de las corrientes del saber que corresponden a todas las materias de un plan de estudios en un determinado momento histórico.

En el área de enseñanza de L2, Clark (1987:85-157) hace una propuesta en relación con el estudio de modelos pedagógicos y destaca tres diferentes etapas históricas que han servido como referencia para el diseño curricular, de L2 en particular: el humanismo

clásico, el reconstructivismo y el progresivismo. Posner (1998:31-32) complementa la propuesta de Clark con el modelo pedagógico social, utilizado también como referencia para el diseño curricular. A continuación se destacan las características de cada una de ellas.

### **3.1.1. MODELO PEDAGÓGICO DEL HUMANISMO CLÁSICO (1950- 1960)**

- Se caracteriza por el deseo de promover y desarrollar, para las élites, capacidades intelectuales amplias tales como la memorización, la habilidad para analizar, clasificar y reconstruir elementos del conocimiento.
- El conocimiento es visto como un conjunto de verdades reveladas, cuyas reglas y particularidades deben ser estudiadas y aprendidas de manera consciente.
- El profesor es visto como el detentor del conocimiento y su tarea es transferir éste a sus alumnos.
- El humanismo clásico busca mantener sus estándares a través de inspecciones realizadas por los comités de examinadores externos controlados por las universidades.
- Este tipo de modelo pedagógico centra su interés en el contenido de los cursos. Maneja secuencias lineales que van de los elementos más simples a aprender a los más complejos.
- En lo que respecta a enseñanza de lenguas, las que se enseñan tienen un prestigio cultural.
- El contenido del currículo se deriva de un análisis de la estructura de la lengua y de un análisis fonológico, gramatical y del vocabulario. Incorpora ante todo textos literarios. Todo esto se determina antes de iniciar el curso.
- Existe una intensa búsqueda por el entendimiento consciente del origen de las reglas en la formación de la oración. Una vez entendidas las reglas, se da un control y una práctica deliberada de los elementos de la lengua.
- El papel del profesor es el de un instructor, transmisor del conocimiento y corrector de errores.

- Las actividades de clase se centran en el estudio y práctica de la gramática, del vocabulario, la traducción y el estudio y evaluación de textos literarios. Por lo tanto lo que se espera de los alumnos es el dominio de la gramática, del vocabulario, el uso adecuado de las formas de escritura y conocimiento literario.
- El material de estudio se analiza por medio de elementos que se ordenan de lo más simple a lo más complejo.
- La secuencia de clases se da por unidades que conforman un bloque.
- La transmisión del conocimiento está dirigida por el profesor quien promueve un entendimiento consciente acerca del origen de las reglas.
- Este tipo de currículo vislumbra una homogeneidad entre los estudiantes en términos de habilidades y logros.
- La evaluación está referida al contenido. Se centra en el cumplimiento de objetivos y busca establecer rangos entre los estudiantes, es decir, seleccionar a una elite que tenga las capacidades suficientes para pasar al siguiente nivel educativo.
- Por otra parte, la evaluación tiende a colocar a los estudiantes en grupos homogéneos de alto y bajo alcance.
- La evaluación es sumativa al final del curso.
- la investigación y la evaluación están supeditadas a las universidades y a una elite de guardianes.
- Por último, el mantenimiento de estándares se logra a través de la inspección y de las evaluaciones externas controladas por las universidades.
- En síntesis, el humanismo clásico busca la promoción de capacidades intelectuales así como el mantenimiento y la transmisión del conocimiento y los estándares de una cultura. Esto conlleva a la creación de dos sistemas educativos: uno de alta tradición cultural de sólo una elite y otra que satisface los estilos de vida prácticos y concretos de las masas.

### **3.1.2. MODELO PEDAGÓGICO DEL RECONSTRUCTIVISMO (1960- 1980)**

- Este tipo de modelo pedagógico promueve una tolerancia social a través de la comunicación entre los estudiantes.

- El objetivo primordial del reestructurismo americano es promover una oportunidad educativa para todos, no sólo para las élites.
- Es democratizante. La importancia de las lenguas depende de la comunidad, o del país, de acuerdo con su significado económico, social y político.
- Los objetivos del curso se derivan del análisis de necesidades de los estudiantes. Se toman en consideración, por ejemplo: situaciones, temas, funciones, gramática y vocabulario – La inclusión de las cuatro habilidades.
- El curso es lineal y se diseña a través de situaciones, lista de funciones y exponentes apropiados de la lengua.
- La secuencia se determina previamente y va de lo más útil y fácil a lo más complicado y de menor uso.
- Se propone la adquisición de un conocimiento útil, relevante y con fines prácticos.
- La metodología promueve la práctica de situaciones reales (*role-play*). Los errores se tratan de evitar.
- El profesor se encarga de modelar las situaciones para los alumnos. La modelación se debe acercar a las actuaciones que haría un hablante nativo.
- En las actividades de clase los alumnos aprenden y practican las frases u oraciones establecidas en las diferentes situaciones contenidas en el sílabo. Las actividades de *role play* se presentan de manera continua .
- Se busca el dominio apropiado de la lengua a través de situaciones predeterminadas.
- La evaluación es sumativa y se centra en la actuación lingüística del alumno. Es decir, se enfoca en lo que el alumno puede o no hacer con la lengua a partir de criterios predeterminados.
- Se promueven exámenes de diagnóstico para permitirle al alumno saber cuál es el dominio logrado en los objetivos por unidad.
- Al final del curso se obtiene una calificación en cada una de las cuatro habilidades.
- La evaluación externa determina si las metas previamente establecidas fueron alcanzadas o no.
- Las políticas de investigación están determinadas por el gobierno.

- En síntesis, el reconstructivismo busca un cambio social a través de un cambio educativo que se logra por medio de un consenso social de metas comunes y de una planeación rigurosa.

### 3.1.3. MODELO PEDAGÓGICO DEL PROGRESIVISMO (1980- 1987)

Está basado en la propuesta de Piaget.

- Promueve un desarrollo individual en el que los alumnos deben crear sus propias redes de conocimientos. Se incentiva el autoaprendizaje y en particular la lengua.
- Este tipo de currículo se enfoca en la educación basada en tareas. Es decir, las actividades de clase responden a la resolución de problemas o tareas (*problem-solving*).
- La lengua refleja las aspiraciones personales de los aprendientes.
- Las actividades y tareas se acercan a situaciones reales de comunicación.
- Los estudiantes participan en la selección de actividades sobre las preestablecidas por el profesor.
- Existe la posibilidad de hacer modificaciones o ajustes al programa a lo largo del curso.
- Existe un enfoque cíclico y gradual en el aprendizaje. Los elementos se reciclan en diferentes contextos.
- En este tipo de currículo se busca que el aprendizaje sea espontáneo. Se promueve ante todo el autoaprendizaje y la responsabilidad del estudiante.
- La metodología a utilizar debe promover condiciones de procesamiento mental a través del involucramiento de los estudiantes en las actividades comunicativas.
- El papel del profesor es de facilitador del aprendizaje y negociador del contenido .
- El estudiante es responsable de la interpretación, expresión y negociación de sus propios significados. En este proceso el profesor sólo interviene como facilitador.
- El profesor responde a las necesidades del alumno y lo retroalimenta y motiva en su tarea de autoaprendizaje. Es decir, existe respeto por la libertad individual.
- Se espera que el interlenguaje de los alumnos se acerque cada vez más al de un hablante nativo.

- Se busca que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, en su procesamiento y en su producto.
- Se incentiva la autoevaluación y el trabajo grupal.
- Se busca también que el alumno junto con el profesor busquen propuestas negociadas para mejorar el aprendizaje.
- Se prefiere la evaluación individual y la autoevaluación con lo que se logra una descripción individual de los procesos y productos logrados.
- El propio profesor favorece la evaluación de su práctica docente como facilitador en busca de soluciones más afines a las tareas que se emprenden en su salón de clase.
- En síntesis, el progresivismo se preocupa por el desarrollo individual de cada alumno el cual debe asumir responsabilidades propias y del grupo al que pertenece. Este tipo de currículo incentiva el proceso de aprendizaje natural el cual se caracteriza por varias etapas de desarrollo y fomenta la capacidad de aprender a aprender.

### 3.1.4. MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL (1988- 2000)

Promueve un desarrollo pleno, individual y colectivo a la vez, en el que los alumnos deben crear sus propias redes de conocimientos para la producción.

Este tipo de currículo promueve la educación basada en competencias. Las actividades se centran en el desarrollo de habilidades científico-técnicas. Son polifacéticas y politécnicas.

La lengua refleja las habilidades personales de los aprendientes.

Las actividades se acercan a situaciones reales de comunicación (de estudio, laboral, de negocios, etc.) .

Los estudiantes participan en la selección de actividades sobre las preestablecidas por el profesor, por consenso participativo.

Existe un enfoque cíclico y gradual en el aprendizaje. Los elementos se reciclan en diferentes contextos.

Se establece un énfasis en el trabajo productivo y se realizan tareas de confrontación social.

Las actividades conducen al establecimiento de una crítica y dialógica colectiva, negociadas para mejorar el aprendizaje.

Se promueve la evaluación grupal o en relación con la teoría, la praxis y la confrontación grupal integral.

## CONCLUSIONES

Como se puede observar a partir de las características de cada uno de los modelos pedagógicos señalados, existe una evolución gradual del estudio del fenómeno de la educación que revela la postura de un currículo comprensivo que, en su particular momento, ha servido para traducirse en formas para enfrentar la vida diaria. Todos ellos, de alguna u otra manera, presentan el mundo de la escuela imbricado en el mundo de la vida. En cada contexto, todos los que intervienen tienen una tarea que cumplir. Por una parte, los alumnos tienen la tarea de desarrollar sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales de su momento. Por otra, el quehacer de los docentes es investigar su práctica y, como consecuencia, el aula se convierte en un taller donde se diseñan proyectos para el mejoramiento social.

Para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II* - propósito de este estudio de investigación, el modelo pedagógico que se adoptará es el del progresivismo. Las razones teóricas han sido ya expuestas ampliamente en el capítulo anterior, y se resumen en la consideración de adoptar un modelo interactivo que se sostenga sobre bases constructivistas que contemple el uso de estrategias de lectura, de gramática y de vocabulario, activación de esquemas, metacognición, autoaprendizaje, autorregulación para el procesamiento y el producto, aprendizaje significativo, fomento de la capacidad de aprender a aprender y trabajo individual y colaborativo en la construcción de habilidades de lectura.

En el siguiente apartado se iniciará la descripción del diseño de cursos de CL propiamente.

### **3.2 DISEÑO DE CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Considerando las características expuestas en el apartado anterior, la propuesta del modelo pedagógico para el curso de comprensión de lectura que corresponde a este estudio, se sustenta en la teoría del progresivismo debido a sus bases constructivistas, las cuales promueven un currículo que refleja las aspiraciones personales de los aprendientes, un desarrollo individual en que los alumnos crean sus propias redes de conocimiento a través de factores propios de la corriente pedagógica del progresivismo.

Por otra parte, cabe mencionar que el diseño de cursos de CL, considerados como cursos para propósitos específicos (ESP), tiene como objetivo ayudar a mejorar la lectura de los alumnos que estudian inglés para satisfacer necesidades particulares. Hutchinson (1987:12) refiere que el desarrollo de cursos ESP son el resultado de una combinación de factores que se han conjuntado para satisfacer necesidades particulares de los alumnos tales como la expansión de la demanda del idioma inglés y el incremento en las investigaciones en el campo de la lingüística y de la psicología educativa. Se dice que la evolución en el campo de la psicología educativa ha contribuido al incremento de los cursos ESP dado que se enfocan a las diferentes necesidades, intereses, motivaciones y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, el diseño de cursos ESP tiende a hacer eficiente el aprendizaje e incrementar la motivación de los alumnos.

El diseño de curso que se propone en este estudio tiene como objetivo satisfacer las necesidades de nuestros alumnos, incrementar su motivación y contribuir a la mejora de su

aprendizaje. Para lograr el propósito de diseño de esta investigación, además de conocer las premisas de los modelos pedagógicos mencionadas en el inciso anterior, es importante hacer un acercamiento a las características generales de algunos tipos de cursos ESP que han tenido mayor arraigo en la enseñanza de lectura en LE. Para ello se proponen los estudios de diseño de cursos de Bloor y Krahnke, con el objeto de analizarlos y decidir cuál de ellos se utilizará en esta propuesta.

### **3.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TIPOS DE CURSOS DE LECTURA**

Bloor (1986:341-361) hace referencia a cuatro tipos de cursos de lectura en L2 que han sido recogidos de la teoría: curso de lectura con enfoque psicológico, curso de lectura con enfoque lingüístico, curso de lectura basado en contexto y el curso de lectura con orientación pedagógica. Bloor señala que el curso con enfoque psicológico tiene como objetivo fomentar el procesamiento mental o psicológico. El de enfoque lingüístico, como su nombre lo indica, centra su propósito en el estudio del conocimiento lingüístico. Por su parte, el curso basado en contexto refiere que su atención se debe centrar en leer con un propósito. Finalmente, el curso con orientación pedagógica se enfoca en la incentivación del control personal de cada alumno. A continuación se resumen las características de cada tipo de curso, según Bloor (1986):

#### **1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO CON ENFOQUE PSICOLÓGICO**

- Se enfoca en el lector.

- Provee ejercicios o actividades orientados a los procesos naturales de lectura.
- Se enfocan en lo que ocurre en la mente del lector.
- En este modelo un primer nivel de enfoque puede ser el de reconocimiento de palabras (relación grafía-sonido) y el segundo puede ser el de interpretación (relación sintáctico-semántica-pragmática con el texto).

## 2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO CON ENFOQUE LINGÜÍSTICO

- Se enfoca en el lenguaje del texto.
- Asume que si el lector puede manejar las características estructurales del texto de manera eficiente, su habilidad lectora será aceptable.
- Argumenta que el sistema lingüístico de un texto puede presentar problemas para un lector cuyo manejo de la lengua es primario.

## 3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO BASADO EN CONTEXTO

- Se enfoca en el significado y los usos de la lengua.
- Asume que si un lector posee un propósito específico para su lectura, su lectura será eficiente ya que tiene una meta.
- Provee ejercicios de lectura en los que se especifican los propósitos para leer determinados artículos antes de que la lectura ocurra.
- Propone el uso de textos relacionados con las necesidades de los alumnos para cumplir con sus propósitos reales. De esta manera estimula el interés y el involucramiento en la lectura.

## 4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO CON ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

- Se enfoca en aquellos cursos en los que las teorías de aprendizaje son la motivación primordial para el diseño del curso total, no sólo para el diseño de algunos ejercicios.
- Se centra en la selección individual de los alumnos.
- En este tipo de curso, los intereses de los alumnos se potencian en la medida que ellos toman el control de su actividad de lectura respecto a la selección de temas,

tipos de texto, funciones textuales dificultad del texto e inclusive el tipo y cantidad de ayuda requerida para la comprensión de los textos elegidos.

Bloor (1986:359) sugiere que se le confiera especial importancia a la aplicación de un análisis de necesidades y, para satisfacer las necesidades que los alumnos manifiesten, le corresponde al diseñador del curso estudiarlas y decidir si desea favorecer materiales que se enfoquen en contexto, en el estilo pedagógico, en características lingüísticas, en los procesos psicológicos o en alguna integración de éstos. Para cualquier tipo de curso que se seleccione se debe tomar en cuenta que los cursos de lectura de mayor efectividad son aquellos en los que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo leyendo.

Por su parte Krahnke (1987:39-45) hace un estudio similar al de Bloor, pero profundiza en las características y necesidades reales de las comunidades que requieren cursos ESP en diferentes niveles educacionales. Su estudio incluye tres diferentes tipos de curso de lectura en L2 que han sido recopilados de la teoría de diseño: el curso basado en habilidades, el basado en tareas y el basado en contenidos. A continuación se resumen las características de cada uno de ellos:

##### 5. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO BASADO EN ESTRATEGIAS Y HABILIDADES

- Este curso tiene como objetivo primordial desarrollar competencias.<sup>Los</sup>
- Se plantea a través de objetivos de comportamiento los cuales definen lo que el alumno es capaz de hacer como resultado de la instrucción.
- La información del material es lineal. Se presenta sólo una vez y no se retoma en otro momento del curso.
- Este tipo de curso es utilizado en la educación para adultos en programas ESP que requieren determinadas comunidades, tales como las de inmigrantes y refugiados.

---

Los tipos de curso de lectura que señala Krahnke se enumeran con los progresivos 5,6 y 7 para permitir el seguimiento de las características.

- Es posible predecir, a través de un análisis de necesidades, los materiales propios y la incorporación de actividades de clase que permitan el logro de las metas manifestadas por los alumnos.
- El interés hacia las necesidades de los alumnos representa una ventaja ya que generalmente éstos responden con gran motivación a la enseñanza porque la instrucción está dirigida a sus metas.
- Está orientado al producto.

## 6. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO BASADO EN TAREAS

- La instrucción basada en tareas tiene como objetivo primordial permitir que el alumno lleve a cabo actividades fuera del salón de clase, con propósitos no necesariamente académicos, pero vistas como oportunidades para el aprendizaje de lenguas.
- Las tareas son una manera de traer el mundo real y vivencial del alumno al salón de clase.
- El contenido de las tareas o situaciones son provistas por el alumno mismo. Éstas requieren que el alumno aplique procesos cognitivos de evaluación, selección, combinación, modificación o suplencia a una combinación de información nueva y la ya adquirida.
- La información de los materiales se presenta de manera cíclica o en espiral. Esto permite que el material sea presentado en repetidas ocasiones y con un grado de complejidad creciente durante el curso.
- Es aplicable para aprendientes de todas las edades y bagajes culturales.
- Utiliza tareas reales y activas como actividades de aprendizaje.
- Puede tener enormes beneficios cuando los alumnos están relacionados con actividades sociales o académicas similares en sus comunidades.
- Es recomendable para alumnos quienes tiene una necesidad clara e inmediata para utilizar la lengua en contextos definidos.
- Es aconsejable para alumnos quienes necesitan aprender habilidades cognitivas y culturales al mismo tiempo que la lengua.

- Esta orientado al proceso.

## 7. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURSO BASADO EN CONTENIDOS

- La instrucción basada en contenidos tiene como objetivo primordial permitir que el alumno aprenda contenidos académicos al mismo tiempo que va adquiriendo la lengua meta.
- Este tipo de curso es el que se refrenda día a día en los cursos de inmersión en los que se seleccionan temas de varias materias o ramas de estudio (Ejem: experimentos de física y química, procesos biológicos en plantas y animales, descripción de eventos históricos, diseño de mapas, etc.) y los alumnos responden de manera natural ya que se utilizan las técnicas metodológicas más comunes y relevantes a las materias de estudio.
- Permite que el alumno aprenda sobre determinadas materias al mismo tiempo que aprende la lengua extranjera.
- La lengua se aprende en el contexto de su uso propio, con esto se elimina el problema de transferencia de instrucción (inventario de reglas y/ explicaciones) al uso.
- Existe una relación casi perfecta entre lo que se necesita aprender y lo que se provee.
- Este tipo de curso no requiere de un análisis de necesidades, ya que los alumnos aprenden lo que necesitan aprender.
- Generalmente los alumnos piensan que los contenidos de los materiales son interesantes.
- Buena opción para inmigrantes, refugiados, estudiantes, trabajadores o profesionistas invitados.
- Esta orientado al proceso.

Después de observar y analizar con detenimiento, tanto los modelos pedagógicos que sustentan la teoría curricular como las características generales de los tipos de cursos de lectura ESP que proponen Bloor y Krahnke, se piensa que el diseño que mejor respondería

a las necesidades e intereses de los alumnos que pertenecen a escuelas foráneas y atendidos a través del departamento de inglés del CEI de la FES Acatlán- es un CURSO INTEGRADO. El término anteriormente citado es de uso común para los diseñadores de cursos y se utiliza, para efectos de esta propuesta, para definir el diseño de un manual que comprenda y se enriquezca con elementos de varios tipos de cursos. En ese orden de ideas, el diseño de materiales que compete a esta investigación considerará algunas características del curso con enfoque psicológico y del curso basado en estrategias y habilidades, pero especialmente comprenderá elementos de los dos siguientes: *el curso basado tareas* y *el basado en contenidos*.

Algunos de los aspectos sucintos del curso *basado en tareas* que son relevantes para esta propuesta, y que conformarán la mayor parte de los componentes, son los siguientes: se centra en el alumno, se basa en un diagnóstico de necesidades, promueve el aprendizaje autónomo, reconoce el valor del trabajo individual, da pauta para el trabajo colaborativo, permite la aplicación y promoción de estrategias de aprendizaje metacognitivas, secuencia los textos dependiendo del grado de dificultad de la tarea a emprender y presenta la información de los materiales de manera cíclica o en espiral para permitir un grado de complejidad creciente durante el curso, entre otras.

En menor escala, algunos de los aspectos del *modelo basado en contenidos* que se destacarán para esta propuesta son los siguientes: las actividades generalmente especifican un propósito de lectura, el alumno puede ir adquiriendo estrategias de lectura al mismo tiempo que va adquiriendo la L2 y cada unidad representa un tema.

Todos los aspectos que se acaban de señalar son preponderantes para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II-*, materia de este estudio, por lo cual se ha elegido un curso integrado. Resulta de especial interés la característica de

diseño que subraya Krahnke (1987:39-45) respecto a que los cursos cíclicos o en espiral permiten que el material sea presentado en repetidas ocasiones y con un grado de complejidad creciente durante el curso. Esto pondera el aprendizaje de una lengua no como un proceso acumulativo sino como un proceso integrador.

Ahora bien, una vez elegido el tipo de curso a diseñar (curso integrado) dentro del modelo pedagógico del progresivismo (basado en la propuesta constructivista de Piaget) solo resta decidir el modelo esquemático que se utilizará para el diseño de curso. Este último servirá para proveer la ruta crítica de acciones y el ordenamiento de elementos para la conformación del currículo. A continuación se hará un acercamiento a los modelos para el diseño de cursos propuestos por Candlin, Kirkwood y Moore (1982) y Jenks(1987).

### **3.4 MODELOS ESQUEMÁTICOS PARA EL DISEÑO DE CURSOS**

Existen varios modelos de esquemas para el diseño de cursos los cuales han permitido reconocer la importancia de ciertos elementos en la construcción de un curso. Hoy día, por ejemplo, resulta importante focalizar la atención en las necesidades de los alumnos para el diseño de cursos. Al respecto, Nunan (1985:21) comenta que la visión centrada en el alumno considera que la lengua es un proceso de adquisición de habilidades más que una acumulación de conocimientos.

Por otra parte, Dubin et.al.(1986:40-59) señala que los diferentes modelos para el diseño de cursos están enfocados al proceso o al producto. Los enfocados al proceso centran su atención en la forma como se lleva a cabo la instrucción y la manera como se logra el aprendizaje. Para lograr este objetivo, los elementos que se consideran en el diseño son: la organización de los contenidos de la lengua en actividades, el papel que se confiere

tanto a los profesores como guías o tutores y a los estudiantes como constructores de su propio aprendizaje y el tipo de tareas que los alumnos llevan a cabo. En contraste, el diseño de cursos enfocado al producto enfocan su atención en los resultados finales que se obtienen en el curso. Para ello, los contenidos de la lengua generalmente se organizan por medio de listados de conocimientos a adquirir, el papel del profesor es central por ser el detentor del conocimiento y los estudiantes moldean su aprendizaje a través de repeticiones o memorizaciones del decir del profesor y de los contenidos de los cursos. Conviene destacar que este tipo de diseño puede estar orientado, a su vez, al conocimiento o a las habilidades. Los orientados al producto-conocimiento centran su atención en lo que el alumno debe aprender durante el curso y lo importante es lo aprendido al final del curso. Los orientados al producto-habilidades se enfocan en las necesidades particulares de los alumnos a partir de sus expectativas a corto y mediano plazo. Para ejemplificar, si los alumnos requieren leer textos en LE, entonces el producto debe reflejarse utilizando habilidades específicas de lectura.

Considerando los dos aspectos anteriores, a continuación se presentan dos modelos esquemáticos de diseño de curso, como sistemas de flujo, con sus respectivas apreciaciones. Asimismo se comenta cómo éstas habrán de influir en el modelo que finalmente se habrá de elegir para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II-*

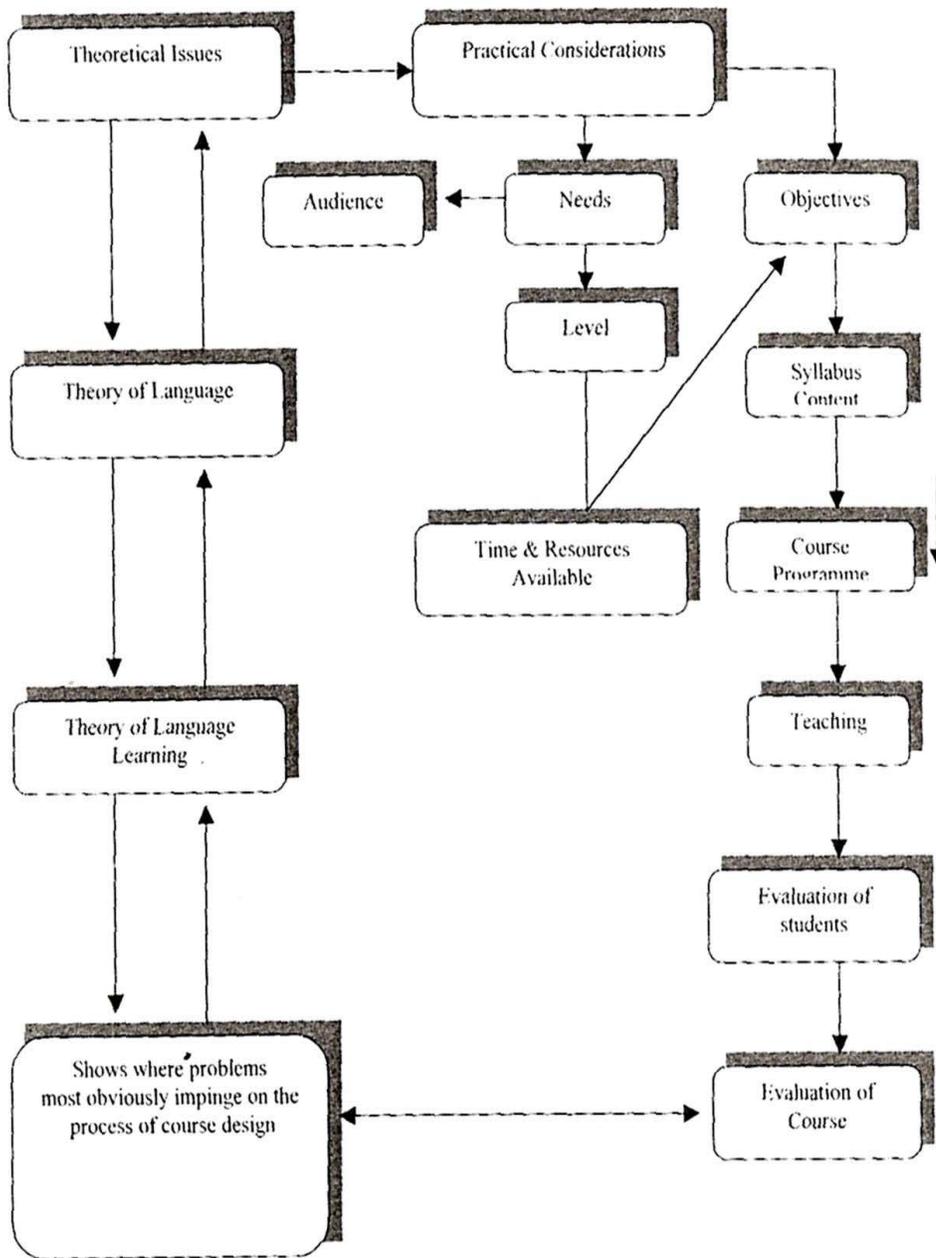


Tabla 11. Modelo-esquemático: Candlin, Kirkwood y Moore. (1982)

El modelo Candlin, Kirkwood y Moore (1982) muestra una estructura interesante ya que toma en cuenta las consideraciones teóricas e incluye suficientes y amplios elementos para el diseño de cursos. El modelo conlleva elementos predeterminados y requieren de un seguimiento rígido de actividades. El propio Candlin (1982:201) considera que su modelo es ideal para un curso muy especializado. Este modelo, tal como lo muestra el esquema, parte del estudio de los aspectos teóricos, lo que incluye la teoría del lenguaje y la teoría del aprendizaje, con el objeto de anticipar aquellos problemas que se encontrarán en el proceso del diseño de cursos. Más tarde, con el apoyo de las consideraciones teóricas, la atención se torna hacia el estudio de las consideraciones prácticas. Es decir, las necesidades a cubrir, la audiencia a la que se dirige el curso, el nivel de lengua que poseen los alumnos, los recursos y el tiempo disponible. Una vez realizado el estudio, se continúa con el planteamiento de objetivos, se establecen los contenidos del curso y el programa, el método de enseñanza a utilizar y las formas de evaluación – tanto de los alumnos como del curso. El modelo señala que la evaluación del curso por parte de los alumnos debe servir para señalar aquellos problemas que pertenecen al diseño de curso en sí.

A continuación se mostrará el modelo de Jenks (1987) para su apreciación y análisis. Cabe mencionar que la propuesta de cada uno de los autores, con sus similitudes y diferencias, han sido enormemente apreciadas en este estudio ya que permiten combinar lo deseable con lo posible de todos los factores expuestos. De hecho, cada modelo revela factores tan interesantes que, para los objetivos de esta propuesta, se ha considerado la posibilidad de generar un modelo integrado tomando en consideración lo que se adapte a las necesidades del curso propuesto. Yalden (1983:122) anticipa la necesidad de un modelo integrado para el diseño de un curso integrado. De la misma manera Krashen (1985:78) establece que un curso debe contemplar el aprendizaje desde diferentes perspectivas.

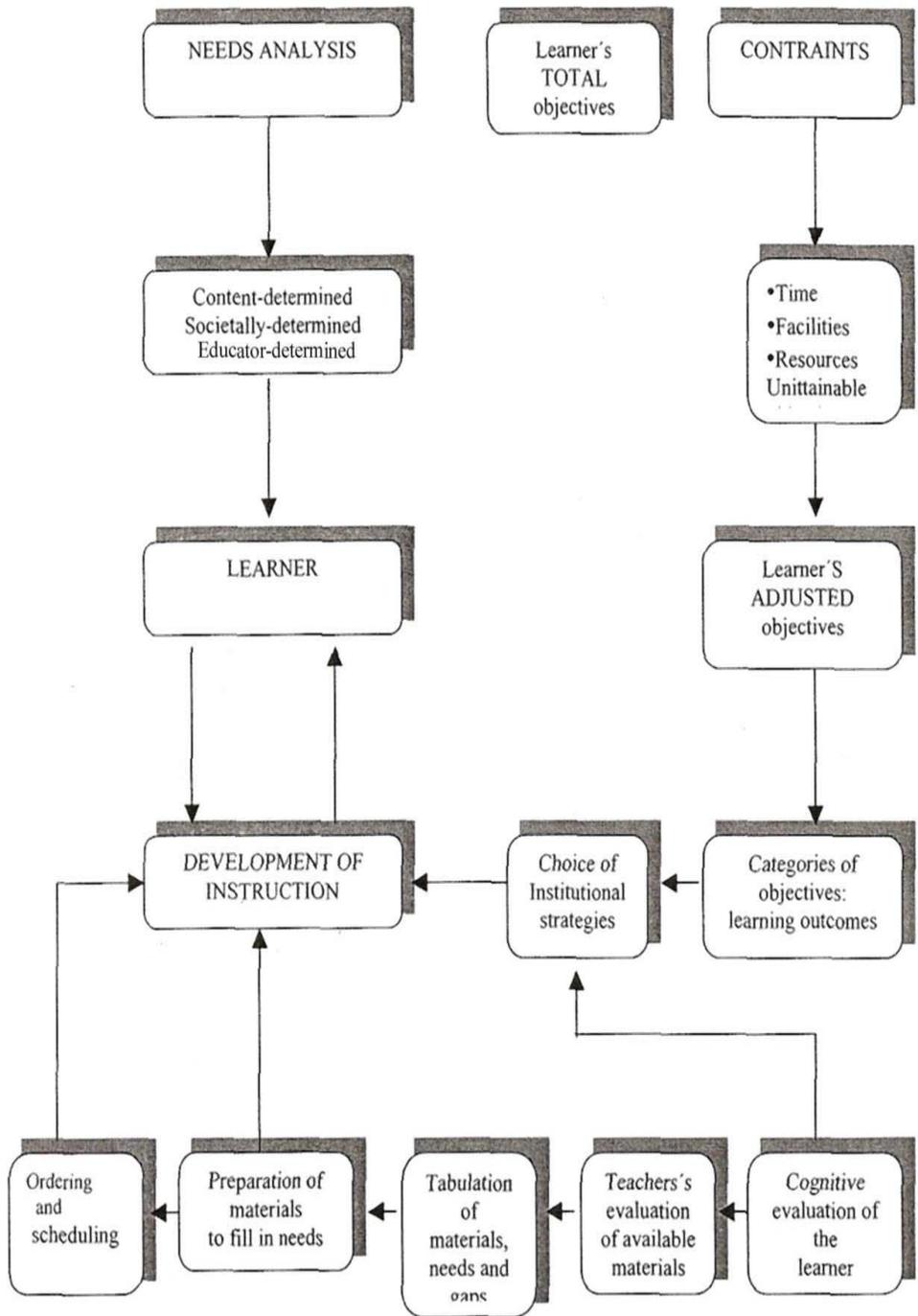


Tabla 12. El modelo esquemático de Jenks (1987)

Como se puede observar, el modelo de Jenks se puede considerar una propuesta dinámica puesto que los elementos de las partes fundamentales *The Learner* y *Development of Instruction* interactúan y se influyen mutuamente, además incluye el elemento de evaluación. Lo más relevante de este modelo es que parte de un análisis de necesidades diseñado con sumo cuidado para saber acerca de los objetivos totales o expectativas que plantea el alumno (la parte central de la interacción), de los factores externos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también para saber cuáles son las estrategias de instrucción preferidas por el alumno. La dirección metodológica que sugiere Jenks es la de conducir al alumno hacia actividades personalizadas de autorreflexión, de aprendizaje cooperativo y desarrollo de estrategias de aprendizaje autodirigido. El profesor, sugiere Jenks, debe aprender a desarrollarse como facilitador de información, intercomunicador y guía.

*Here the view that inspires the model is that of learner-centered*

*rather than teacher-centered language learning.*

*(Jenks in Benson: 1987:14)*

El modelo de Jenks es muy ordenado y engloba todo un contorno de acción alrededor del alumno.

### **3.5 SEGUIMIENTO DEL MODELO INTEGRADO CANDLIN-JENKS ET.AL.**

Por lo anterior y movida por las características de ambas propuestas, con sus similitudes y diferencias, y dado que ambas permiten combinar lo deseable con lo posible de todos los factores expuestos a favor de una comunidad estudiantil, se decidió hacer una adaptación o integración del modelo esquemático de Candlin, Kirkwod y Moore con el de Jenks para el *Curso de Comprensión de Lectura de textos en Inglés- Nivel I y II-* El modelo integrado será entonces Candlin-Jenks et.al y se conforma de los siguientes elementos:

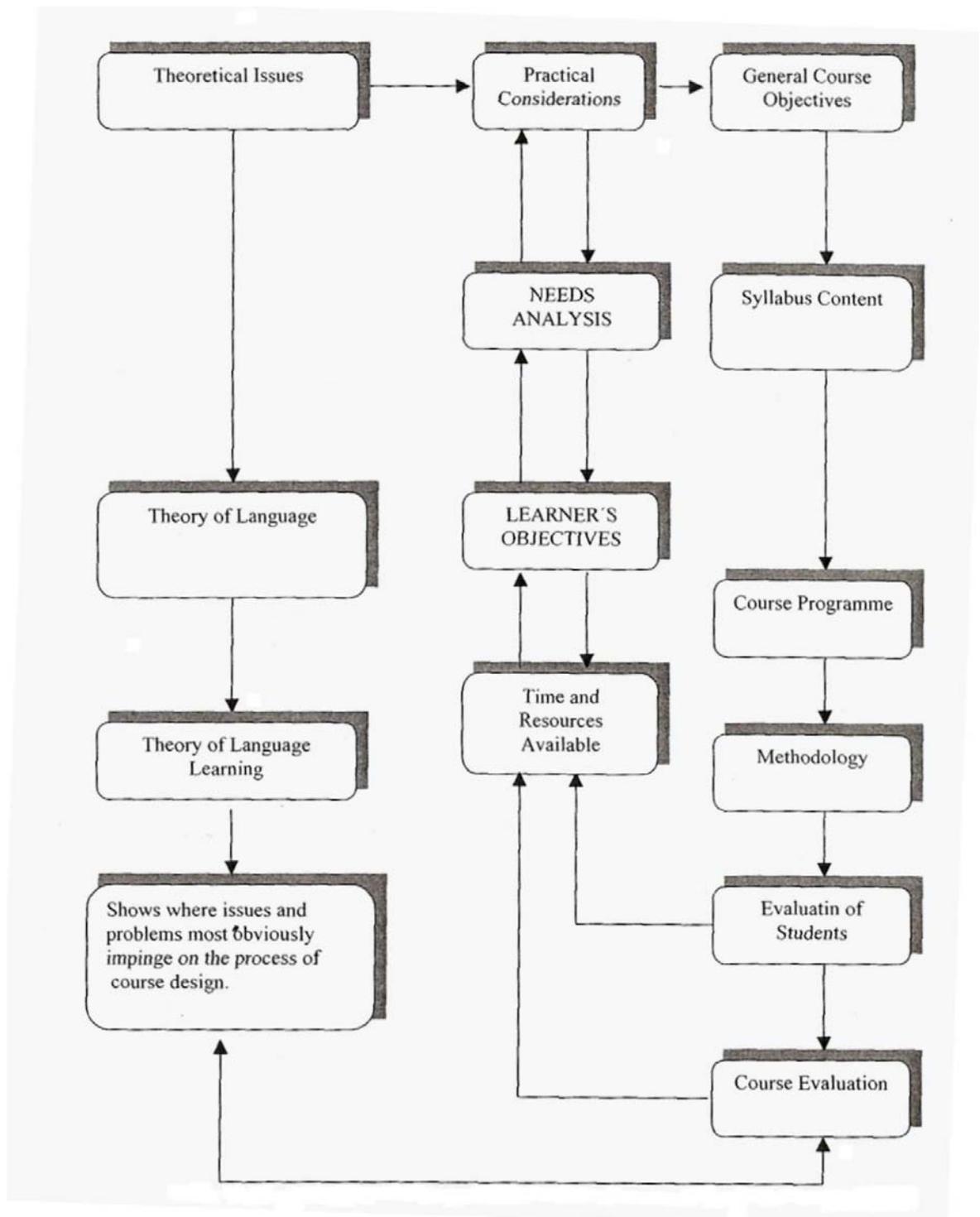


Tabla 13. Adaptación del modelo esquemático de diseño de cursos de Candlin-Jenks *et.al.* (1987).

Así el modelo adaptado e integrado por las propuestas de Candlin-Jenks et.al. marca la ruta que se ha decidido recorrer en el diseño del *Curso de Comprensión de Lectura de textos en Inglés- Nivel I y II*. El modelo parte de aspectos teóricos, es decir, de la teoría del lenguaje y de la teoría del aprendizaje, con el objeto de anticipar aquellos problemas que se encontrarán en el proceso del diseño. Inmediatamente después se abordan las consideraciones prácticas, las cuales se centran en los objetivos planteados por el alumno. Éstos dan margen a la construcción de los objetivos generales del curso, los contenidos, el programa del curso, el planteamiento de la metodología a utilizar, la evaluación de los alumnos y la evaluación del curso. Todos estos aspectos están supeditados al tiempo y recursos disponibles. Por otra parte, este esquema integrado incorpora un elemento muy importante consistente en un análisis o diagnóstico de necesidades diseñado con sumo cuidado para saber acerca de los objetivos totales o expectativas que plantea el alumno. Este elemento constituye el eje central del modelo de manera que todos los aspectos se proyectan para satisfacer tales objetivos. Por otra parte, cabe mencionar que para efectos de una propuesta más completa, y dada la posibilidad de adaptación que permite un modelo integrado, se adicionarán cuatro elementos al modelo esquemático de Candlin-Jenks et.al. consistentes en lo siguiente: El objetivo general del curso dará margen a mencionar los objetivos específicos –como elemento adicional. Al mismo tiempo, los objetivos específicos abrirán la posibilidad de incluir el perfil de ingreso y el de egreso de los alumnos. Finalmente, la evaluación del curso permitirá la posibilidad de incluir la evaluación de los materiales. De esta manera se pretende cubrir todos aquellos aspectos que son de relevancia para la propuesta que nos ocupa.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se describieron cuatro modelos pedagógicos que sustentan la teoría curricular, según Clark (1987:85) -el modelo pedagógico del humanismo clásico, del reconstructivismo, del progresivismo y, de acuerdo con Posner (1998:35-40) el modelo social- de los cuales se eligió el basado en el progresivismo para los efectos de este estudio. Asimismo se hizo un acercamiento a siete tipos de cursos de lectura, según Bloor (1986:341-361) –curso de lectura en LE con enfoque psicológico, con enfoque lingüístico, basado en contexto, y con orientación pedagógica- y de acuerdo con Krahnke (1987:39-45) –curso de lectura en LE basado en estrategias y habilidades, basado en tareas y basado en contenidos. Del análisis de ellos se decidió generar un curso integrado para constituir el eje organizador de los contenidos. Finalmente se hizo un acercamiento a dos modelos esquemáticos para el diseño de cursos, el propuesto por Candlin, Kirkwood y Moore (1982:201) y el de Jenks (1987:81) con el objetivo de planear una ruta crítica para las acciones y el ordenamiento de elementos que se requiere en el diseño de un curso de lengua. Para este fin también se decidió considerar un modelo esquemático adaptado e integrado por las propuestas de Candlin et.al. y Jenks.

A continuación se detalla la metodología de la investigación que se utilizó para la elaboración del diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II*. Es importante mencionar que para el seguimiento del modelo integrado Candlin-Jenks que se desarrollará en el siguiente capítulo, no será necesario abordar todos los elementos de los que consta el modelo, dado que algunos de ellos ya han sido explicitados con todo detenimiento con anterioridad. En concreto me refiero a los aspectos teóricos y a la teoría del aprendizaje de lenguas (*Theoretical Issues and Theory of Language Learning*), los cuales fueron abordados en el capítulo II de este estudio. Por lo tanto en el capítulo IV sólo

se hará un acercamiento a las consideraciones prácticas del modelo: el diagnóstico de necesidades que se utilizó como instrumento saber acerca de los objetivos totales o expectativas que plantea el alumno, los objetivos generales del curso además de los objetivos específicos, el perfil de ingreso y de egreso de los alumnos, los contenidos del curso, el programa que lo conforma, el planteamiento de la metodología a utilizar, la evaluación de los alumnos, la evaluación del curso, el tiempo que se dispone para la impartición de éste, los recursos disponibles y la evaluación de los materiales.

## CAPITULO IV . METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante aplicar un diagnóstico de necesidades, de acuerdo con Richards (1990:175-189), con el objeto de conocer las necesidades, intereses, perfil del alumno, áreas fuertes y áreas de oportunidad de la población para quien se diseña un curso con propósitos académicos. El autor define el diagnóstico de necesidades como una guía práctica sobre la manera de obtener la información mencionada. Su diseño puede optar por formatos distintos: cuestionario de preguntas cerradas, de preguntas abiertas, de opción múltiple, de complementación, de ordenamiento, de relación, entre otras. Otros tipos de formatos pueden ser: entrevistas formales o informales –por escrito u orales, videograbaciones de clase, bitácoras institucionales o diarios de los alumnos/profesores. Robinson (1980:199-205) menciona que el diseñador necesita conocer dos tipos de información a través de la aplicación del diagnóstico de necesidades. Por una parte, se requiere saber el nivel de necesidad, habilidad e interés tanto de los alumnos como de los profesores - para qué necesitan aprender determinado conocimiento, cómo se utilizará este conocimiento, cuánto ya conocen del tema, cuáles son sus áreas débiles, cuáles son sus habilidades y puntos de interés. Por otra parte, se debe obtener información relacionada con objetivos institucionales, características de la instrucción requerida, antecedentes o perfil sociocultural del estudiante, recursos financieros y físicos que la institución ofrece, entre otros. Con todo esto se determina la duración del curso y todo aquello relacionado con el programa de estudio. El objetivo, menciona Robinson (1980:199-205) es asegurar que todo aquello que se diseñe sea de beneficio para todos los involucrados en la situación de enseñanza-aprendizaje determinada.

En seguimiento a lo establecido por Robinson, y después de estudiar algunos de los múltiples modelos existentes de diagnóstico de necesidades para cursos ESP, los que se

adoptan para este trabajo de investigación son los propuestos por Richards (1990:175-189), quien sugiere la aplicación de: un análisis situacional y un diagnóstico de necesidades.

El primero tiene como objetivo ayudar a establecer los parámetros de impacto de factores institucionales de un diseño de cursos en cuanto a fortalezas y debilidades. Esta información facilita la identificación de algunas de las necesidades de aprendizaje del alumnado al mismo tiempo que complementa la información que se pueda obtener mediante la aplicación del diagnóstico de necesidades.

El segundo permite al diseñador conocer y generar una base de datos para identificar las necesidades meta de los alumnos -motivos, expectativas, intereses y actitudes que los motiva a aprender una lengua- para proponer contenidos y establecer metas que le permitan al alumno alcanzar sus objetivos de estudio y cumplir con sus necesidades de aprendizaje.

En síntesis, ambos instrumentos pretenden obtener información sobre las características y necesidades de los alumnos, profesores e institución con el fin de que el diseñador posea elementos suficientes y amplios para la planeación del curso. A continuación se desglosa el primer instrumento: el análisis situacional.

#### **4.1 INSTRUMENTO I. ANÁLISIS SITUACIONAL**

Richards (1990) comenta que el análisis situacional contempla el estudio de factores en el contexto de un proyecto curricular, ya sea que esté en vigor o aún en desarrollo. El objetivo es conocer el impacto potencial de estos factores (políticos, sociales, económicos o institucionales) sobre el diseño de un curso, los cuales pueden afectarlo de manera positiva o negativa. Por otra parte, el autor hace hincapié en que este análisis ayuda a establecer los parámetros de impacto de un proyecto en cuanto a fortalezas y debilidades, a

identificar algunas de las necesidades de aprendizaje del alumnado y al mismo tiempo a complementar la información obtenida durante el diagnóstico de necesidades. El autor comenta que el análisis situacional es ocasionalmente considerado como una dimensión del diagnóstico de necesidades e inclusive como un aspecto de la evaluación.

Por las razones expuestas, para este estudio sobre el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en Inglés- Nivel I y II* se hará un breve acercamiento a los seis elementos que conforman este instrumento de investigación de análisis situacional propuesto por Richards:

1. factores sociales
2. factores concernientes al diseño de cursos
3. factores institucionales
4. factores concernientes al profesorado
5. factores concernientes al alumnado
6. factores de cambio

#### **4.1.1.FACTORES SOCIALES**

Richards (1990:180) señala que la enseñanza de una L2 o de una LE es un hecho de vida en casi todos los países del mundo, aunque existen marcadas diferencias en el papel que determinada lengua extranjera juega en la comunidad, así como su estatus en el currículo, las tradiciones educativas, la experiencia en la enseñanza de lenguas y las expectativas que los miembros de la comunidad tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al examinar el impacto de los factores sociales en la enseñanza de lenguas, el objetivo es determinar el impacto que determinados grupos de la comunidad tienen sobre el programa. Estos grupos incluyen, principalmente, a quienes establecen las reglas educativas en el gobierno, especialistas de la educación, organizaciones educativas, padres de familia y estudiantes.

#### 4.1.2. FACTORES CONCERNIENTES AL DISEÑO DE CURSOS

Para el estudio que nos ocupa -diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II-* lo importante, señala Richards (1990:181), es considerar que los diseños curriculares son elaborados generalmente por un grupo de profesores o especialistas a quienes se les encomienda tal propósito y quienes se abocan al diseño por un determinado período de tiempo o también puede ser que el diseño curricular sea elaborado por otros miembros de la planta docente como parte de sus actividades regulares. Los diseños generalmente tienen que considerar condiciones de tiempo, recursos y personal docente, ya que cada una de estas variables puede tener un impacto significativo sobre el mismo. El autor establece algunas sugerencias para una mejor efectividad del trabajo grupal.

- Es indispensable que participen suficientes miembros en el equipo de trabajo que permitan tener un buen balance de habilidades y experiencia. Por lo tanto conviene plantearse quién constituirá el grupo de trabajo y cómo serán seleccionados los integrantes.
- El tiempo disponible para el desarrollo del diseño se debe planear con sumo cuidado. Es importante saber con qué tiempo se cuenta y si éste es realista para alcanzar los objetivos.
- Las dinámicas de trabajo del grupo son esenciales para potenciar las habilidades profesionales de cada participante, en lo individual, con el fin de garantizar el desarrollo fluido del diseño curricular. Es ideal que los miembros compartan la misma visión del trabajo para poder plantearse cuáles serán las responsabilidades del grupo.

#### **4.1.3. FACTORES INSTITUCIONALES**

Richards (1990) comenta que una institución educativa es una colección de profesores, grupos de alumnos y departamentos que algunas veces funcionan de manera conjunta, otras veces con componentes que se manejan de manera independiente, y otras con elementos que operan de manera divergente. Cada institución tiene su propia cultura o plataformas de donde emergen patrones para la comunicación, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y de conducta.

#### **4.1.4. FACTORES RELACIONADOS CON EL PROFESORADO**

El profesorado es el factor clave en la implementación exitosa de cambios curriculares. En la planeación de un programa de lengua es importante conocer la clase de profesores de quien dependerá el programa o la clase de profesores que se necesitan para asegurar que el programa alcance su metas. Dentro de los factores concernientes al profesorado que se necesitan considerar en un análisis situacional se encuentran los siguientes:

- Características de la planta docente con la que cuenta la institución. (antecedentes académicos, experiencia, motivación, etc.,)
- Nivel de dominio de la lengua extranjera
- Creencias que ellos tienen con respecto a aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Carga académica de la planta docente con que cuenta la institución y recursos didácticos que tiene a su alcance.
- Metodología utilizada y la preferida.
- Actitud que generalmente asumen los profesores respecto a cambios y ajustes de programa.
- Oportunidades para cursos de actualización

- Beneficios que deriven de la utilización de una nueva propuesta de sílabo, currículo o materiales didácticos.

#### 4.1.5. FACTORES RELACIONADOS CON EL ALUMNADO

El alumnado es otro factor clave en el desarrollo de proyectos curriculares por lo que es vital obtener tanta información como sea posible acerca de ellos antes de que inicie el proyecto. Dentro de los factores relevantes concernientes al alumnado, Richards (1990) sugiere considerar los siguientes:

- Antecedentes lingüísticos del alumno.
- Grado de motivación del estudiante para aprender el idioma inglés.
- Encuadre de sus expectativas del programa.
- Visión de los alumnos sobre la enseñanza de inglés. ¿Refleja algún factor cultural específico?
- Conformación de grupos ( homogéneos o heterogéneos).
- Tipo de actividades de clase preferidas (pequeños grupos, focalizado en el alumno, en el profesor, etc.).
- Tipo de contenidos preferido.
- Expectativas respecto al papel del profesor, al alumno, a los materiales didácticos.
- Tiempo destinado para cubrir el programa
- Tipo de recursos didácticos con los que cuentan .

#### 4.1.6. FACTORES DE CAMBIO

El riesgo que se corre en todo cambio hacia un nuevo currículo, sílabo o nuevos materiales didácticos es que estos se acepten con facilidad. Puede ser que el cambio afecte los valores y creencias pedagógicas de los profesores, su comprensión de la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera y sus prácticas metodológicas. Por lo tanto es importante pensar en los siguientes puntos ante la innovación de cualquier propuesta curricular:

- Ventajas que ofrece el cambio curricular. ¿La innovación se percibe como algo de mayor beneficio que las prácticas acostumbradas?
- Grado de compatibilidad o consistencia de la innovación con las creencias existentes, actitudes, organización, y prácticas escolares.
- Grado de complejidad o dificultad para entender la innovación.
- Dar a conocer a los profesores las características y beneficios de la innovación.
- Claridad y practicidad de la innovación.

A continuación se establece la aplicación del diseño del perfil del análisis situacional propuesto por Richards aplicable a la situación de innovación curricular que se prevé con el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II*.

## 4.2 DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS

Se diseñaron dos cuestionarios -uno para alumnos y uno para profesores- y una entrevista para la Coordinación del CEI de la FES-Acatlán UNAM. Cada instrumento abordó aspectos de los 6 factores señalados anteriormente.

El primer cuestionario (Anexo 2) fue dirigido a 26 alumnos de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán de las distintas carreras que ahí se imparten. Dado que era el único grupo al que se le estaba impartiendo clase, su aplicación se llevó a cabo dentro de su horario sabatino-matutino de estudio. El instrumento consistió en 6 preguntas de opción múltiple y 1 pregunta abierta, todas ellas en torno a los factores concernientes al alumnado. El objetivo fue determinar las necesidades de uso de la lectura en LE. A continuación se proporciona una síntesis del cuestionario aplicado, donde las preguntas principales son:

1. ¿Has estudiado algún curso de comprensión de lectura en inglés anteriormente?
2. ¿En qué medida te interesa aprender estrategias para comprender textos en inglés?
3. ¿Cómo crees que se aprende a leer de mejor manera textos en inglés?
4. ¿Qué esperas de un curso de comprensión de lectura?

5. ¿Qué tipo de actividad de clase prefieres?
6. ¿ En qué medida te interesan los contenidos de los materiales que has utilizado en clase hasta este momento? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de contenido de textos en inglés te gusta leer?

El segundo instrumento (Anexo 3) se aplicó a los 4 profesores que iniciaron la impartición de cursos de CL en inglés en la Universidad Don Vasco. El cuestionario incluyó 6 preguntas de opción múltiple y 4 preguntas abiertas, en torno a los factores concernientes al profesorado y relativas a sus antecedentes académicos, a su conocimiento sobre las necesidades que habían detectado de los alumnos en la Universidad Don Vasco de Uruapan Michoacán, al programa de comprensión de lectura al que estaban sujetos, a los materiales en uso y a lo que ellos consideraban era importante para apoyar el aprendizaje de los alumnos meta. El objetivo fue conocer su opinión sobre el programa y el material didáctico utilizado en estos cursos así como identificar las necesidades o problemas que tuvieron que enfrentar en su impartición. A continuación se proporciona una síntesis del cuestionario aplicado:

1. ¿Qué nivel de estudios posee?
2. ¿Cuál es su experiencia en la impartición de cursos de comprensión de lectura (CL)?
3. ¿Cuál cree Ud. que es su nivel de actualización metodológica en el área de CL?
4. ¿Cuál cree usted que es el nivel de conocimientos de la mayoría de los alumnos de la Universidad Don Vasco poseen al iniciar los cursos de CL?
5. Considera usted que los temas propuestos en el programa son adecuados y/o responden a las necesidades e intereses de los alumnos para que desarrollen las estrategias necesarias que les permitan estar en condiciones de acreditar el examen de requisito de CL?
6. Cree Ud. que el material y los ejercicios propuestos por el departamento de inglés en este momento responden a las necesidades e intereses de los alumnos?
7. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades con los grupos de CL-I que tiene usted a cargo (Utilice en ascendente 1 para mayor frecuencia y 10 para menor)

8. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades con los grupos de CL-II que tiene usted a cargo (Utilice en ascendente 1 para mayor frecuencia y 10 para menor)
9. ¿Con base en su experiencia, ¿cuáles son los problemas de comprensión de lectura más frecuentes a los que se enfrentan los alumnos de la Universidad Don Vasco?
10. En el supuesto de un rediseño o un nuevo diseño de materiales de los cursos de comprensión de lectura, ¿qué aspectos sugeriría incluir?
11. Si surgiera la oportunidad, le interesaría participar en un curso de actualización en el área de CL?

El tercer instrumento (Anexo 4) consistió en una entrevista de 12 preguntas abiertas, realizada a la Coordinadora del CEI de la FES-Acatlán UNAM. A manera de recapitulación, cabe recordar que de los seis elementos que conforman el análisis situacional propuesto por Richards: (factores sociales, factores concernientes al diseño de cursos, factores institucionales, factores concernientes al profesorado, factores concernientes al alumnado y factores de cambio) los factores concernientes al profesorado y los concernientes al alumnado se abordaron en los cuestionarios aplicados en las poblaciones de docentes y alumnos correspondientes. Por lo tanto, en este tercer instrumento las preguntas giraron en torno a los cuatro factores restantes (factores sociales, factores concernientes al diseño de cursos, factores institucionales y factores de cambio).

El objetivo fue conocer, de manera breve pero concisa y precisa, aspectos generales sobre los recursos financieros, físicos y didácticos con los que se contaba para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II* que propone esta investigación. La Coordinadora a cargo fue informada sobre los contenidos de la entrevista, objetivos y alcances. Se diseñaron en promedio tres preguntas para cada rubro tratando de obtener la información más relevante para los objetivos de esta investigación. La entrevista íntegra se detalla a continuación:

(F/SOCIALES)

1. ¿Qué tipo de alumnado atiende el CEI en la impartición de Cursos de Inglés?
2. ¿Considera Ud. que la enseñanza del inglés goza de prestigio social en los sectores de la población estudiantil que atiende el CEI?
3. En su opinión, ¿cuáles son las principales razones de estudio de los sectores que atiende el CEI?
4. ¿Cuáles son algunas de las limitantes a las que se enfrentan los sectores que estudian inglés en el CEI?

(F/DISEÑO)

5. En su consideración, ¿quiénes intervendrán en la elaboración de materiales del diseño del *Curso de Comprensión de Lectura de textos en Inglés- Nivel I y II*?
6. ¿Con qué recursos tecnológicos cuenta la institución para tal diseño?

(F/ INSTIT.)

7. ¿El CEI que Ud. representa le permite cierto liderazgo para el cambio de materiales?
8. ¿Existe alguna obligatoriedad para que los profesores sólo utilicen los materiales que decide el CEI en la impartición de cursos de lectura?
9. ¿Cree Ud. que los cursos de comprensión de lectura tienen el mismo impacto y adherencia en la población estudiantil que los cursos de Plan Global (4 habilidades)?

(F/CAMBIO)

10. En su opinión ¿cuáles son las ventajas y desventajas que se prevén con la implementación del nuevo diseño de curso?
11. ¿Cómo se dará a conocer este material una vez concluido?
12. ¿Cuál es su opinión respecto a los avances del diseño que Ud. ha podido observar hasta este momento?

Cabe mencionar que *a priori* a la aplicación de los instrumentos, todos los grupos encuestados – alumnos, profesores y la coordinadora- fueron informados sobre los objetivos de la investigación. No se presentaron vicisitudes en su aplicación y los resultados, mismos que a continuación se detallan, fueron estudiados con detenimiento.

#### 4.2.1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL PERFIL DEL ANÁLISIS SITUACIONAL

En síntesis, los resultados que arrojaron los tres instrumentos aplicados a las poblaciones-meta citadas en el apartado anterior, son satisfactorios. El objetivo, como ya se ha mencionado, fue establecer y analizar el perfil situacional del CEI de la FES-Acatlán en

relación a la población de alumnos de las escuelas incorporadas a la UNAM que atiende en cursos de CL. Un aspecto importante que se observa en la población de alumnos encuestados es que existe un objetivo muy claro por la acreditación del idioma para cubrir un requisito de titulación. En ese sentido, los alumnos poseen una actitud de compromiso y amplio criterio ya que son capaces de medir sus potencialidades o habilidades académicas, mayores o menores, hacia el tipo de instrucción que se les está brindando. Al mismo tiempo, son capaces de manifestar sus opiniones respecto a varios factores; por ejemplo, su grado de interés por el tipo de curso, expectativas sobre éste, metodología de adecuación a sus estilos de aprendizaje y el grado de interés por los contenidos de los materiales utilizados, entre otros. Un punto focal en la información que los alumnos proporcionaron es que existe disparidad entre sus aptitudes, el grado de dificultad de los materiales que se utilizan y los instrumentos de evaluación.

Por otra parte, la generalidad de las respuestas de los profesores encuestados apunta a que ellos asumen con vigor y empatía el compromiso de impartir cursos de lectura y de mantenerse actualizados para brindar un mejor servicio en escuelas foráneas; no obstante, plantean la obligatoriedad de elaborar materiales *ad hoc* para las necesidades, intereses y limitantes de esta población estudiantil, así como exámenes de requisito que respondan a la validez del contenido de dichos materiales.

Finalmente, la Coordinación del CEI se manifiesta con una amplia apertura para la adecuación o los cambios metodológicos y/o de materiales que se requieran para satisfacer las necesidades planteadas tanto por los alumnos meta como por el profesorado. De hecho, a través de la entrevista realizada, se manifestó una clara conciencia de que los cursos de comprensión de lectura se deben impulsar y mantener actualizados en todos sus aspectos tanto dentro como fuera del CEI.

Respecto a la parte instrumental relacionada con la revisión de los datos para realizar la interpretación de resultados, cabe mencionar que se determinó condensar la información en un formato que distingue aspectos positivos y negativos de los seis elementos que conforman el análisis situacional de Richards(1990). El objetivo fue dar respuesta a las premisas e interrogantes que plantea cada elemento. Como se puede observar, este tipo de formato, propuesto por Richards (1990:175-189), se inclina a la obtención de datos desde el punto de vista cualitativo y no cuantitativo. Se optó por éste ya que la mayor parte de la información –4 de 6 factores- se enfoca a la entrevista realizada a la Coordinación del CEI; por tal motivo, los datos de dicha conversación (Anexo 4) son transcritos casi de forma literal estableciendo cuáles influyen de manera positiva y cuáles de manera negativa al diseño del curso de esta propuesta. Por lo tanto, los datos numéricos informativos de los cuestionarios aplicados al profesorado y al alumnado fueron interpretados cualitativamente como aspectos positivos y negativos, para el diseño, como se puede observar en la tabla informativa de resultados que a continuación se detalla:

	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>
<p>1. FACTORES SOCIALES</p> <hr/> <p>Resp: Entrevista a Coordinación del CEI de la FES-Acatlán UNAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza de la LE-inglés goza de gran prestigio social en la mayoría de los sectores que atiende el CEI, comunidad interna, externa y del interior de la república, dado que es la lengua extranjera que mayores oportunidades de contacto permite a los estudiantes hoy día.</li> <li>• Las razones para su estudio son variadas, es decir, contemplan no sólo la necesidad de la acreditación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todos los alumnos que estudian inglés en el CEI y/o escuelas incorporadas muestran intereses similares ni el mismo grado de motivación.</li> <li>• La aceptación social ocasionalmente se ve limitada, en algunos sectores, debido a la falta de oportunidades académicas o laborales en las que realmente exista una aplicación de la LE.</li> </ul>

	<p>del idioma, sino también razones de negocios, viajes, estudios superiores en el país y/o en el extranjero, así como vida social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las limitantes también se deben a la falta de recursos para emprender viajes o de oportunidades para realizar estudios en el extranjero.</li> </ul>
<p>2. FACTORES CONCERNIENTES AL DISEÑO DE CURSOS</p> <hr/> <p>Resp: Entrevista a Coordinación del CEI de la FES-Acatlán UNAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe un marcado interés institucional por permitir la participación de varios profesores en la elaboración de materiales y el diseño del <i>Curso de Comprensión de Lectura de textos en Inglés- Nivel I y II</i>.</li> <li>Para la propuesta formal y sustentada del diseño se ha destacado a la Jefa del Departamento de Inglés, quien realizará un estudio sobre los intereses y necesidades de la población que nos ocupa, considerando que ella está al frente de este equipo de trabajo.</li> <li>En el equipo docente en el que se enmarca la elaboración de materiales se prevé la participación de otros profesores con amplia experiencia y algunos con menor experiencia pero con suficientes habilidades para el propósito que se persigue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existen pocos recursos tecnológicos para el desarrollo del trabajo en la institución. Se prevé que los profesores participantes utilicen sus propios recursos (computadoras, impresoras, scanners) o se solicite apoyo al centro de cómputo de la FES-Acatlán-UNAM.</li> <li>Esto último es posible, aunque el tiempo destinado para el trabajo entonces se podría ver afectado ya que dependería de los horarios y recursos disponibles en dicho centro.</li> <li>Se tiene solicitado algún equipo de cómputo para el diseño de materiales del CEI, sin embargo, aún no cuenta, en su totalidad, con los recursos físicos o tecnológicos suficientes para emprender el trabajo de diseño de cursos de comprensión de lectura.</li> </ul>
<p>3. FACTORES INSTITUCIONALES</p> <hr/> <p>Resp: Entrevista a Coordinación del CEI de la FES-Acatlán UNAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe liderazgo para el cambio</li> <li>Se fomenta la utilización de los libros de texto del CEI, aunque no de manera obligatoria; es flexible.</li> <li>El profesor puede complementar su trabajo con otros materiales que considere apropiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La institución no ha impulsado de la misma manera los cursos de CL como los del aprendizaje de cuatro habilidades. Los de lectura han sufrido un fuerte rezago en la implementación de materiales. Ello ha generado una actitud poco favorable para los cursos CL por parte de los profesores.</li> </ul>

<p>4. FACTORES CONCERNIENTES AL PROFESORADO</p> <hr/> <p>Resp: Cuestionario aplicado a Profesores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general se cuenta con una planta docente pequeña pero que posee características que favorecen el proyecto a desarrollar -buen dominio del idioma, en general- experiencia docente probada y buenos antecedentes académicos.</li> <li>• En general los profesores realizan actividades adecuadas a dos diferentes niveles de comprensión de textos y poseen el manejo de técnicas metodológicas que permiten el desarrollo suficiente de estrategias de lectura.</li> <li>• Se tiene previsto realizar cursos de actualización en CL. Los profesores encuestados están dispuestos a participar.</li> <li>• Existe buen tiempo para cubrir los programas de CL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La actitud entre los profesores de CL no es muy optimista respecto a los materiales y ejercicios que se utilizan en estos momentos para la impartición de cursos.</li> <li>• Se palpa un rechazo por el uso de los materiales actuales de CL.</li> <li>• Un problema que percibe la Jefatura del departamento de inglés del CEI es que la carga académica de la planta docente es muy fuerte. 90% del claustro docente son profesores de asignatura, por lo que la mayoría de ellos no tiene tiempo disponible para participar en proyectos de elaboración de materiales.</li> </ul>
<p>5. FACTORES CONCERNIENTES AL ALUMNADO</p> <hr/> <p>Resp: Cuestionario aplicado a alumnos de la Univ. Don Vasco de Uruapan, Mich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, el interés por los cursos de CL es mediano; sin embargo, se compensa por su motivación instrumental de querer acreditar el idioma para cubrir el requisito de titulación.</li> <li>• El alumnado manifiesta interés por trabajar en grupos y construir el conocimiento de manera que el profesor se transforme en su guía.</li> <li>• Existe interés por los tipos de textos provenientes de revistas científicas, internet, periódicos o de libros de texto, pero sobre temas accesibles y de interés para sus carreras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, no existe suficiente interés por los contenidos de los materiales que se utilizan en este momento debido a que son largos, con alto grado de dificultad, relacionados con temas que requiere de un vocabulario que les resulta ajeno.</li> <li>• La conformación de los grupos de CL intenta ser homogénea, pero la mayoría son alumnos principiantes reales, quienes no han desarrollado casi ninguna de las estrategias básicas de lectura en LE y otros son falsos principiantes, con algún desarrollo de estrategias pero una motivación muy baja.</li> </ul>

<p>6. FACTORES DE CAMBIO</p> <hr/> <p>Resp: Entrevista a Coordinación del CEI de la FES-Acatlán UNAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La elaboración de materiales y el nuevo diseño de cursos de CL se percibe como algo más ventajoso que las prácticas acostumbradas.</li> <li>• Existe la posibilidad de dar a conocer a los profesores las características y beneficios de la innovación de manera presencial o mediática.</li> <li>• Existe claridad, consistencia, practicidad y actualidad en el diseño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tendrán que enfrentar problemas de resistencia al cambio, especialmente por parte de los profesores de mayor antigüedad docente – aunque se prevé un número pequeño de resistencias a vencer.</li> </ul>
--	--	--

Tabla 14. Análisis de datos basados en el modelo situacional de Richards (1990).

#### 4.2.2. CONCLUSIONES SOBRE EL PERFIL DEL ANÁLISIS SITUACIONAL.

A juzgar por las respuestas, en general no se percibe un fuerte desequilibrio entre los aspectos positivos y negativos a considerar en el proyecto del diseño del *Curso de Comprensión de lectura de textos en inglés- Nivel I y II*. De hecho, el panorama tiende a subrayar los factores positivos sobre los factores negativos. En este sentido, habrá que hacer todo lo posible para que estos últimos se resuelvan de manera favorable para los alumnos, la institución y el profesorado.

#### 4.3 INSTRUMENTO II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES (ANEXO 5).

El segundo instrumento que se analizará en este inciso es también una propuesta de Richards (1990:175-189) quien comenta que el diagnóstico de necesidades nace como una fase necesaria para la planeación de programas educativos en varios países de habla

inglesa en los años 60. A partir de ese tiempo el diagnóstico también se inserta en la enseñanza de idiomas a través del movimiento ESP (*English for Specific Purposes*). Es decir, la demanda de programas especializados de idiomas crece y los lingüistas se ven obligados a emplear con mayor frecuencia procedimientos de diagnóstico de necesidades para la enseñanza.

#### 4.3.1 APRECIACIONES SOBRE EL DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Richards (1990:175-189) señala que el primer paso en la conducción de este instrumento es decidir cuál es el propósito de éste, considerando, ante todo, que los propósitos pueden ser variados. Se utilizan, por ejemplo, para:

- Investigar qué habilidades lingüísticas el aprendiente necesita para desempeñar determinados roles ( gerente, guía de turistas, estudiante universitario, etc.,).
- Determinar qué estudiantes de algún grupo requieren de mayor trabajo en el desarrollo de habilidades lingüísticas particulares.
- Identificar brechas entre lo que los alumnos pueden hacer y lo que necesitan poder hacer.
- Recoger información acerca de algún problema particular que los alumnos estén teniendo,entre otros.

Asimismo, Richards señala que, aunque la mayoría de los diseñadores de cursos prefiere la aplicación de un diagnóstico de necesidades antes de desarrollar un curso, el diagnóstico puede perfectamente aplicarse durante o después del programa de lengua. En el caso concreto del departamento de inglés del CEI de la FES-Acatlán, la aplicación del instrumento que nos ocupa se aplicó una vez iniciada la impartición de cursos. Debido a las razones expuestas en el planteamiento del problema de este estudio, primeramente se

hizo la aplicación del análisis situacional y una vez recogidos y consensados sus resultados, se procedió al diseño y aplicación del diagnóstico de necesidades.

#### 4.3.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La descripción que se presenta a continuación corresponde a la aplicación del diagnóstico de necesidades (anexo 5) que se utilizó para arribar a los objetivos del alumno, los cuales permitieron la elaboración del contenido del *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Niveles I y II*.

- Se utilizó una encuesta que incluyó un total de 14 reactivos. De ellos, 9 fueron de opción múltiple con espacio para que los alumnos manifestaran otras opciones, 1 reactivo planteando dos alternativas y 4 reactivos de opción múltiple con espectro cerrado.
- El instrumento se aplicó en dos universidades del interior de México incorporadas a la UNAM: Universidad Don Vasco de Uruapan Michoacán y Universidad de Sotavento- Campus Villahermosa- en Villahermosa, Tabasco.
- La primera encuesta (Anexo 5) fue aplicada a 42 alumnos de la Universidad Don Vasco.
- La segunda encuesta (Anexo 6) fue aplicada a 58 alumnos de la Universidad de Villahermosa. El objetivo fue cruzar o amalgamar la información obtenida, en los casos en los que fuera posible, y de esta manera arribar a objetivos más confiables y precisos que realmente reflejaran las necesidades de aprendizaje de los alumnos meta.
- A manera de referencia, se proporciona una síntesis del diagnóstico de necesidades aplicado, aunque los instrumentos totales se encuentran en los anexos 5 y 6 de esta

propuesta.

1. Estoy estudiando un Curso de CL porque...
2. Poder comprender textos en inglés: ( ) me interesa ( ) no me interesa
3. Requiere leer en inglés.....
4. Para mis estudios y/o trabajo necesito leer diferentes tipos de textos en lengua materna. Para esa actividad me considero un lector....
5. Cuando hago consultas para mis actividades académicas, utilizo los siguientes medios.....
6. Los temas que me interesan en un curso de comprensión de lectura en inglés son:
7. El tipo de textos que me interesa leer son: .....
8. Cuando leo textos en Inglés, sé que puedo hacer lo siguiente, con cierta facilidad:
9. El tiempo que dedico semanalmente al estudio de mi Curso de CL, fuera de clase, es de aproximadamente: .....
10. El orden de importancia que otorgo a las siguientes actividades de lectura es: ...
11. Creo que la evaluación en mi curso de CL debe hacerse de la siguiente forma:
12. Las actividades de mi clase de CL que disfruto mayormente son: ....
13. En mi clase de CL disfruto enormemente.....
14. Como alumno de un curso de CL me comprometo a ....

#### **4.3.3. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES .**

A continuación se presenta el análisis de ambas encuestas, la aplicada en Uruapan, Michoacán y la aplicada en Villahermosa, Tabasco. Para efectos de fácil localización e interpretación, se utilizarán las siglas MICH para el trabajo gráfico-estadístico concerniente a la universidad de Uruapan, Michoacán, y las siglas TAB para lo relativo a la universidad de Sotavento, Campus Villahermosa en Villahermosa, Tabasco. Primeramente se menciona el objetivo de cada reactivo y se vertebra la información que compete a cada universidad. Al mismo tiempo los datos se analizan estadísticamente con el fin de observar en qué medida la información recabada se concilia o discrepa entre ambas universidades. Este paso es importante ya que el objetivo es buscar la manera de conciliar los intereses de ambas universidades y los del CEI de la FES-Acatlán, UNAM.

El objetivo de los primeros incisos (a,b,c,d,e) fue recabar información general sobre las poblaciones encuestadas. Se encontró lo siguiente: la edad promedio de alumnos que se encuentran inscritos en los cursos CL que imparte el CEI de la FES-Acatlán-UNAM en la

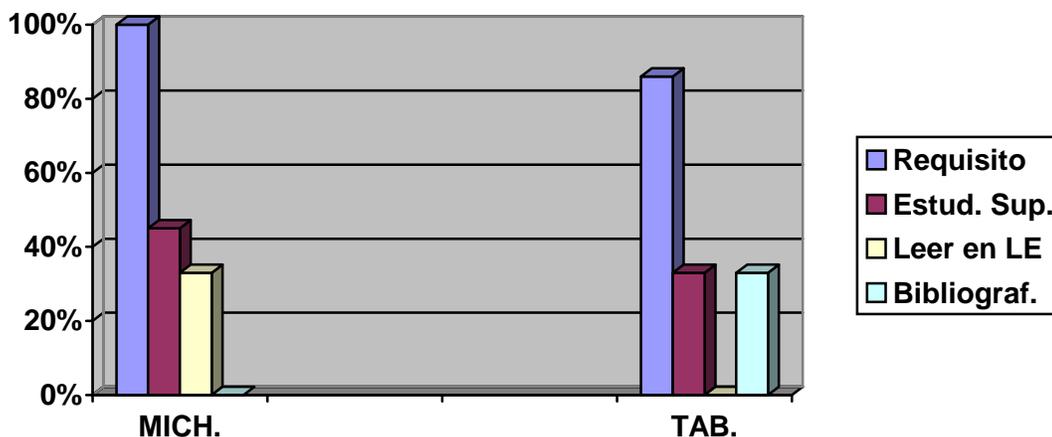
Universidad de Don Vasco (MICH) es de 23 años, con una mayor población de estudiantes del sexo masculino (32/42), la mayoría de ellos trabajando actualmente ( 39/42 ) y todos ellos inscritos en el curso de CL-I.

Por otra parte, la mayoría de la población encuestada en la Universidad de Villahermosa Tab.(TAB) es de 20 años, con una mayor población de estudiantes del sexo masculino (42/58), la mayoría de ellos trabajando actualmente (53/58 ) y todos ellos inscritos en el curso de CL-I.

La finalidad del inciso -c- fue conocer en qué carreras se encuentran inscritas las poblaciones encuestadas con el fin de establecer qué tipo de textos pueden ser de su interés. Se encontró que se estudian las carreras de: Pedagogía (MICH:10/TAB:06), Diseño Gráfico (MICH:05/TAB:09), Ingeniería Civil (MICH:10/TAB:10), Sociología (MICH:05/TAB:08), Arquitectura (MICH:00/TAB:05), Derecho (MICH:12 /TAB:12) y Periodismo (MICH:00/TAB:08).

El propósito de la pregunta 1 fue saber las razones que llevaron a los alumnos a inscribirse a los cursos de CL. Las tres razones de mayor porcentaje en la Universidad de Michoacán fueron: para cumplir con un requisito administrativo universitario (42/42=100%), el deseo de estar preparado para continuar con estudios superiores (19/42= 45%) y saber que pronto será necesario leer la mayor parte de la información en inglés (14/42= 33%). En contraste, en la Universidad de Tabasco la mayoría decidió que lo necesitaba para cumplir con un requisito administrativo universitario (50/58= 86%), el deseo de estar preparado para continuar con estudios superiores (19/58=33%) y de necesitarlo para consultar bibliografía (19/58=33%). Es importante mencionar que para lograr hacer una equivalencia gráfica entre las dos poblaciones encuestadas (42 alumnos de Michoacán y 58 de Tabasco), así como para detectar sus similitudes y diferencias, se

utilizó una conversión a regla de tres elementos (Ejem.19:42::X:100)\*<sup>1</sup> para poder establecer un porcentaje equiparable y hacer una muestra gráfica.

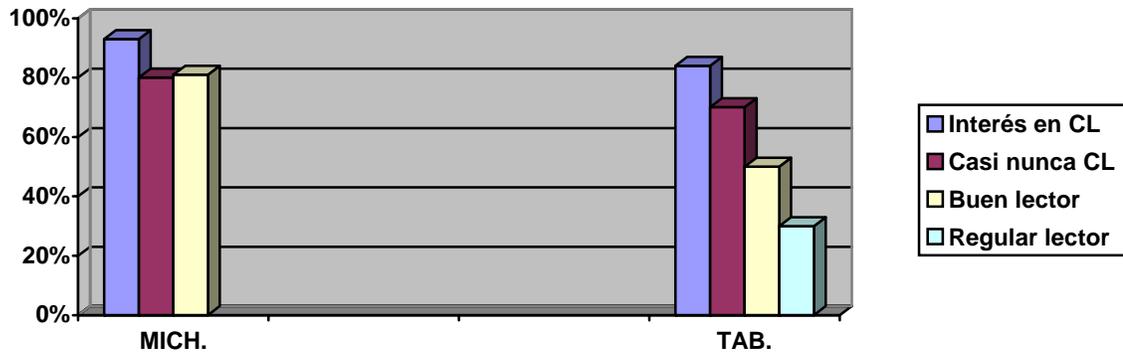


Gráfica 1.(Reactivo 1.) Razones para inscribirse en Cursos de CL.

- La razón de los reactivos 2, 3 y 4 fue saber cuánto interés despertaba a estas poblaciones comprender la lectura de textos en inglés, qué tan frecuentemente la requerían en sus carreras y su consideración como lectores en lengua materna; todo esto para saber con qué elementos se contaban en el perfil de ingreso. Los resultados en la Universidad de Michoacán fueron de alto interés para la comprensión de lectura de textos en inglés (39/42=93%) así como para la Universidad de Tabasco (49/58=84%). En su mayoría, ambas poblaciones encuestadas respondieron que casi nunca requerían leer en inglés (MICH. 32/42=80% – TAB. 39/58=70%). Como lectores en lengua materna, la mayoría de la población de la Universidad de Michoacán se consideró en el rubro de BUENO (34/42=81%) mientras que en la Universidad de Tabasco la mayoría eligió el rubro de BUENO (29/58=50%) y el de REGULAR (17/58=30%). Los

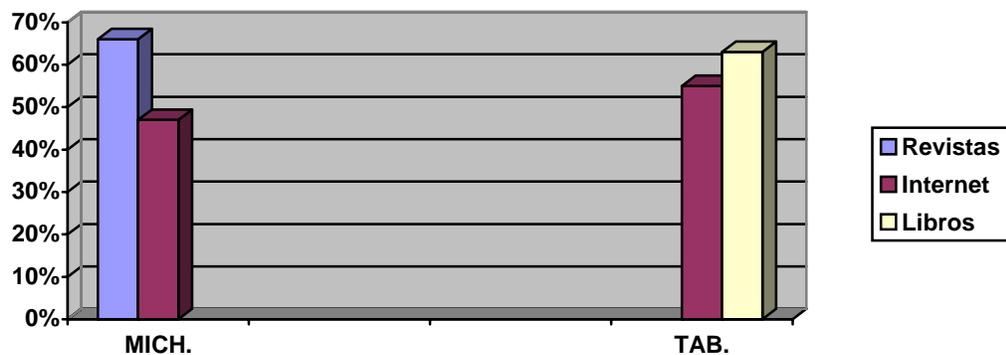
<sup>1</sup> 19 es a 42 como X es a 100

resultados totales de estos objetivos se pueden observar gráficamente a continuación:



Gráfica 2. (Reactivos 2, 3 y 4) Perfil de ingreso.

- El objetivo del reactivo 5, el cual se ilustra en la gráfica 3, fue saber qué tipo de recursos bibliográficos son los de mayor afluencia en su entorno y los de mayor consulta. Entre la población encuestada en la Universidad de Michoacán se favoreció la revista de divulgación científica (28/42=66%) y la internet (20/42=47%) mientras que en la Universidad de Tabasco los recursos más utilizados son los libros de texto (37/58=63%) y la internet (32/58=55%).



Gráfica 3. (Reactivo 5.) Recursos bibliográficos de mayor afluencia.

- La finalidad del reactivo 6 fue muy preciso para definir los temas que le interesan a las poblaciones encuestadas en un curso de CL. Cabe mencionar que este reactivo incluyó una opción abierta para que los alumnos propusieran otros temas. Esto se hizo con el fin de que sus intereses no se vieran restringidos. Los temas que obtuvieron mayor aceptación entre la población estudiantil de Michoacán fueron los siguientes:

( √ MARCA LOS TEMAS Y EL GRADO DE INTERÉS)

	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
Como ser exitoso	41	01	00	00
Expresión de sentimientos	34	05	03	00
Técnicas eficientes de trabajo	32	10	00	00
Lazos familiares	32	06	01	03
Fenómenos naturales	28	11	03	00
El cuidado de la salud	27	14	01	00
Potencial humano	26	16	00	00

Gráfica 4ª.(Reactivo 6) Temas de interés.

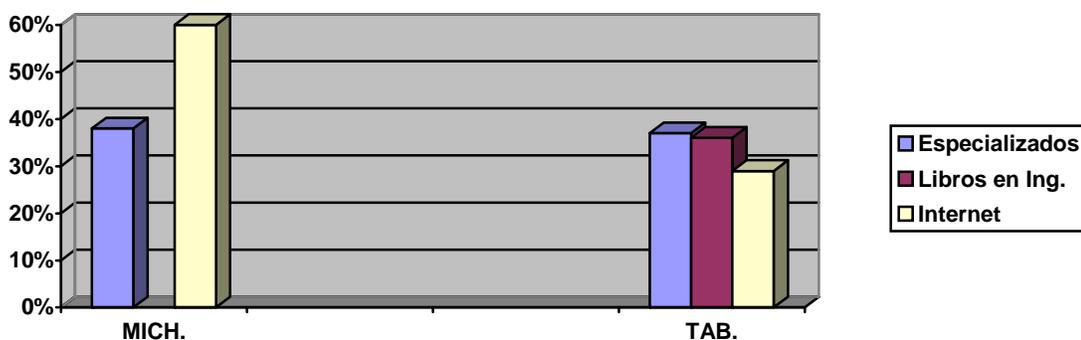
- Por otra parte, los temas que obtuvieron mayor aceptación entre la población estudiantil de Tabasco fueron:

( √ MARCA LOS TEMAS Y EL GRADO DE INTERÉS)

	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
Como ser exitoso	49	09	00	00
Expresión de sentimientos	42	09	07	00
El mundo marino	41	16	01	00
Lazos familiares	41	09	05	03
Técnicas eficientes de trabajo	40	14	04	00
Potencial humano	38	20	00	00
Fenómenos naturales	36	19	03	00

Gráfica 4b. (Reactivo 6)Temas de interés.

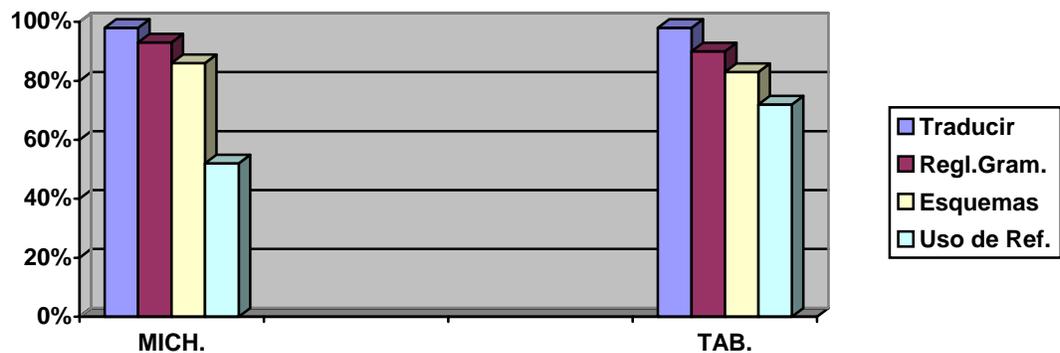
- El propósito del reactivo 7, ilustrado en la gráfica 5 que aparece a continuación, fue contar con el punto de vista del alumnado para ampliar la visión sobre la recopilación de materiales y la configuración de unidades temáticas a partir de los intereses y necesidades de los alumnos. En este reactivo, la población encuestada de la Universidad de Michoacán expresó un marcado interés por textos provenientes de internet ( $25/42=60\%$ ) y por textos especializados ( $16/42=38\%$ ), mientras que la población de Tabasco expresó intereses diversos en cuanto a su interés por textos especializados ( $22/58=37\%$ ), así como textos provenientes de libros en inglés ( $21/58=36\%$ ) y material de internet ( $17/58=29\%$ ).



Gráfica 5. (Reactivo 7) Fuentes de recopilación de materiales.

- La razón del reactivo 8 fue investigar qué tipo de estrategias de lectura son las de mayor uso por las poblaciones encuestadas y cuáles no son tan ampliamente utilizadas. Esta información es vital para que los contenidos del curso propuesto prevean estas necesidades y contemple un balance de estrategias. Como se puede observar en la siguiente gráfica, ambas poblaciones coincidieron en

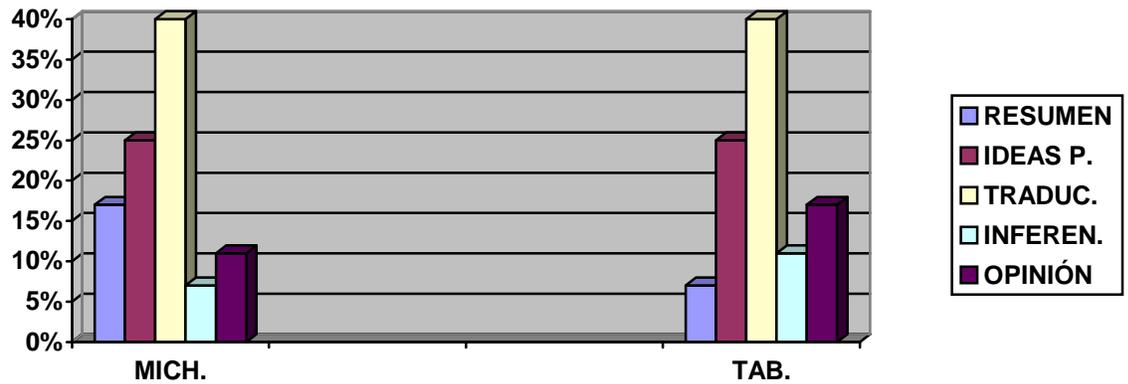
mencionar, en porcentajes muy similares, cuáles son las de mayor uso: Traducir palabras o conceptos de manera verbal para entender el texto, aplicar reglas gramaticales aprendidas, asociar la nueva información textual con conocimiento previo y usar fuentes de referencia e información (Ejem. diccionarios, libros de texto y trabajos previos) para resolver los ejercicios.



Gráfica 6. (Reactivo 8) Estrategias de lectura de mayor uso.

- El objetivo del reactivo 9 fue saber la disponibilidad de tiempo para el estudio de los cursos de comprensión de lectura fuera de clase. Se observó que en ambas poblaciones la respuesta mayoritaria fue “un ratito” (MICH. 37/42- TAB. 28/58 y “una hora” 25/58).
- La finalidad del reactivo 10 fue confirmar y cruzar información respecto a la importancia de ciertas habilidades de comprensión de lectura. Gráficamente se observa que ambas poblaciones confieren alta importancia a la traducción al español de oraciones, y la segunda más alta importancia a la comprensión general de ideas principales. El resumen del texto es favorecido entre la población encuestada de la Universidad de Michoacán pero no en Tabasco. En

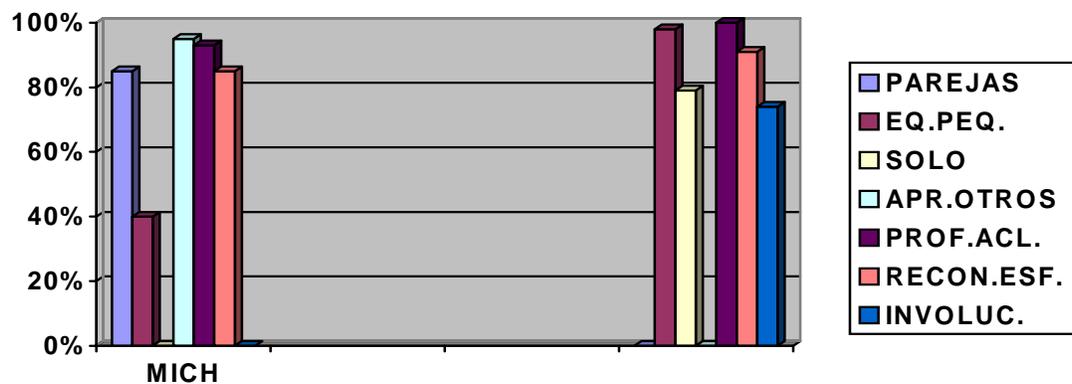
contraste, la detección de la opinión del autor y la inferencia de significado a través del contexto son más importantes para la población de Tabasco que para la de Michoacán.



Gráfica 7. (Reactivo 10) Nivel de importancia que confieren los encuestados a ciertas habilidades de lectura.

- El propósito del reactivo 11 fue conocer la opinión de los alumnos respecto a las distintas formas de evaluar un curso de comprensión de lectura que ha utilizado el CEI de la FES-Acatlán y generar otro tipo de evaluación en caso de surgir otra idea plausible. Por otra parte, el objetivo del reactivo 12 fue saber qué tipo de actividades disfrutaban los alumnos encuestados primordialmente con la finalidad de hacer coincidir algunas de estas actividades y adherirlas a la evaluación. Los resultados de la encuesta aplicada en la Universidad de Michoacán favorecieron a la elaboración de resúmenes, exámenes, tests de aprovechamiento, asistencia y participación en clase (17/48); mientras que la encuesta aplicada en la Universidad de Tabasco favoreció sobretodo la asistencia y participación en clase, las tareas, así como la elaboración de resúmenes y aplicación de tests de aprovechamiento (55/58).

- La razón de los reactivos 13 y 14 fueron previstos para ser concatenados y así decidir las dinámicas de grupo a utilizar a partir del involucramiento que los alumnos encuestados están dispuestos a generar. La población encuestada en la Universidad de Michoacán favorece trabajar en parejas (36/42=85%) y como segunda opción trabajar en equipos pequeños (17/42=40%). Por su parte, la población de la Universidad de Tabasco prefiere trabajar en equipos pequeños (57/58=98%) y como segunda opción, trabajar en solitario (46/58=79%). Respecto al grado de involucramiento o compromiso los alumnos de la Universidad de Michoacán se muestran reservados, con poca participación y con interés por aprender de los demás (40/42=95%), con agrado de que el profesor aclare sus dudas(39/42=93%) y que al participar el profesor reconozca su esfuerzo (36/42=85%). Por otro lado, la población encuestada de la Universidad de Tabasco favorece fuertemente la idea de que el profesor aclare sus dudas (58/58=100%), le gusta participar y que el profesor reconozca su esfuerzo (53/58=91%) y refiere que generalmente se involucra en clase (43/58=74%). La siguiente gráfica ilustra los porcentajes mencionados:



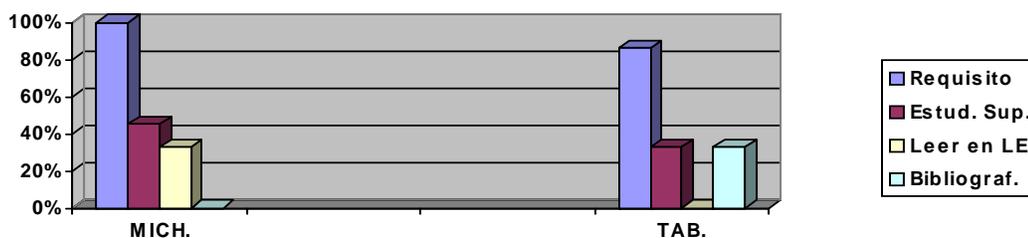
Gráfica 8. (Reactivo 13 y 14) Preferencia de ciertas dinámicas de grupo.

A continuación se presenta la interpretación de los resultados de las encuestas aquí descritas.

#### 4.3.4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Para mayor claridad y practicidad en la interpretación de resultados sobre el diagnóstico de necesidades se decidió utilizar nuevamente el material gráfico del inciso anterior. En este apartado las gráficas aparecen primeramente como referencia visual, seguidas por la interpretación correspondiente.

Ahora bien, las necesidades e intereses que se identificaron a través de los resultados de las encuestas aplicadas en la Universidad de Uruapan, Michoacán y en la Universidad de Villahermosa, Tabasco fueron las siguientes:

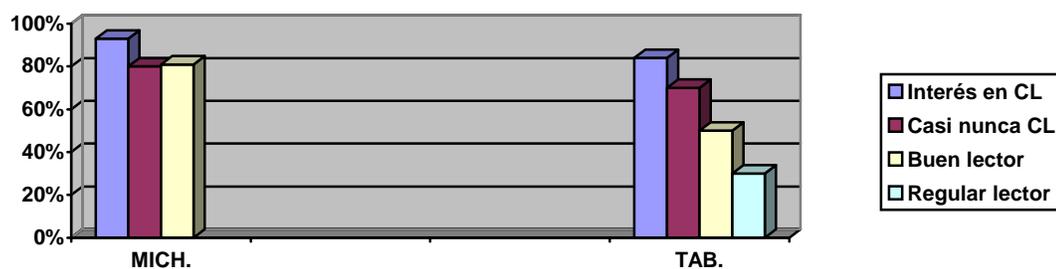


Gráfica 1. (Reactivo 1.) Razones para inscribirse en Cursos de CL.

El reactivo 1 abordó las razones que los alumnos tienen para inscribirse en Cursos de CL. Se eligieron los tres porcentajes más altos que emitieron cada una de las poblaciones encuestadas. Como se puede observar en la gráfica, arriba del 80% de los alumnos en ambas universidades coincidieron en dos puntos: estar inscritos en los

cursos de CL debido a una motivación extrínseca e instrumental muy alta – el cumplimiento de un requisito administrativo universitario y el deseo de estar preparado para continuar con estudios superiores. Las divergencias fueron mínimas para el tercer porcentaje más alto, ya que mientras que la población de la Universidad de Michoacán lo requiere para anticiparse a lecturas que pronto serán en su mayoría en inglés, la población de Tabasco lo requiere para consulta bibliográfica.

Esto significa que se debe trabajar hacia el fomento de una motivación intrínseca que conduzca a los estudiantes a enfocar sus potencialidades sobre la importancia del aprendizaje de la LE desde la perspectiva del profesionista y lector ávido.

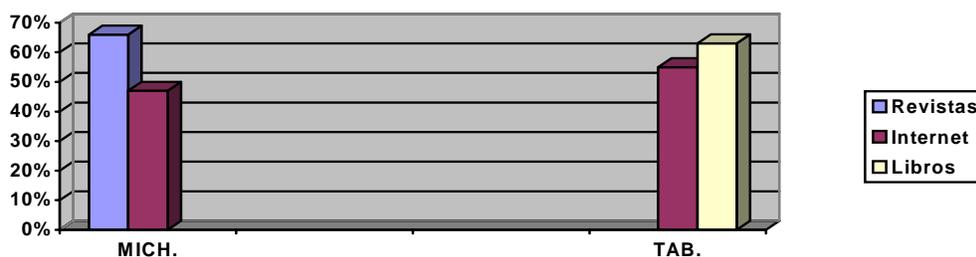


Gráfica 2.(Reactivos 2,3 y 4) Perfil de ingreso.

Los reactivos 2,3 y 4 abordaron información relativa a cuánto interés despertaba en los alumnos comprender textos en inglés, qué tan frecuentemente lo requerían en sus carreras y su consideración como lectores en L1. Para efectos de establecer un perfil de ingreso, se decidió analizar en conjunto los reactivos 2, 3 y 4. Se eligieron los porcentajes más altos en cada uno de ellos por ser los que agrupan a la mayoría de la población encuestada. Como se puede observar en la gráfica, existe en ambas poblaciones universitarias un alto interés por el estudio de la comprensión de textos en inglés (factor favorable) aunque, en evidente contraste, casi nunca se les requiere leer en inglés en sus universidades (factor adverso). Se

evalúa como un factor favorable que un gran porcentaje de la población encuestada en la Universidad de Michoacán se encuentra en el rubro de buen lector en L1, en opinión de ellos, mientras que en la Universidad de Tabasco la población se califica entre las categorías bueno y regular, lo cual se interpreta como factor medio.

Lo anterior puede significar que esta población tal vez no está consciente de las estrategias que emplea para la lectura en L1 por lo que no tiene puntos de referencia para poderse ubicar más alto. En este caso, convendrá crear conciencia en los estudiantes de que pueden ser excelentes lectores en L1 a partir de la reflexión de cómo aprender a aprender y de crear una necesidad intrínseca para la lectura.



Gráfica 3. (Reactivo 5.) Recursos bibliográficos de mayor afluencia.

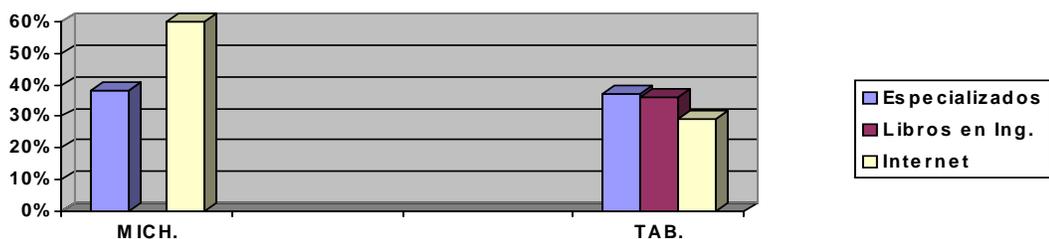
El reactivo 5 se centró en conocer los recursos bibliográficos de mayor afluencia y consulta en las comunidades encuestadas. Como se puede observar, los recursos bibliográficos de un alto uso en la Universidad de Michoacán son las revistas de divulgación científica y la internet, mientras que en la Universidad de Tabasco los alumnos utilizan libros, en un alto porcentaje, y la internet también.

Esta información servirá como referencia para saber a qué fuentes recurrir en la elaboración de materiales que habrán de conformar el Curso de esta propuesta.

MICHOACÁN		TABASCO	
Cómo ser exitoso	<b>41</b>	Cómo ser exitoso	<b>49</b>
Expresión de sentimientos	<b>34</b>	Expresión de sentimientos	<b>42</b>
Técnicas eficientes de trabajo	<b>32</b>	El mundo marino	<b>41</b>
Lazos familiares	<b>32</b>	Lazos familiares	<b>41</b>
Fenómenos naturales	<b>28</b>	Técnicas eficientes de trabajo	<b>40</b>
El cuidado de la salud	<b>27</b>	Potencial humano	<b>38</b>
Potencial humano	<b>26</b>	Fenómenos naturales	<b>36</b>

Gráfica 4. (Reactivo 6) Temas de interés.

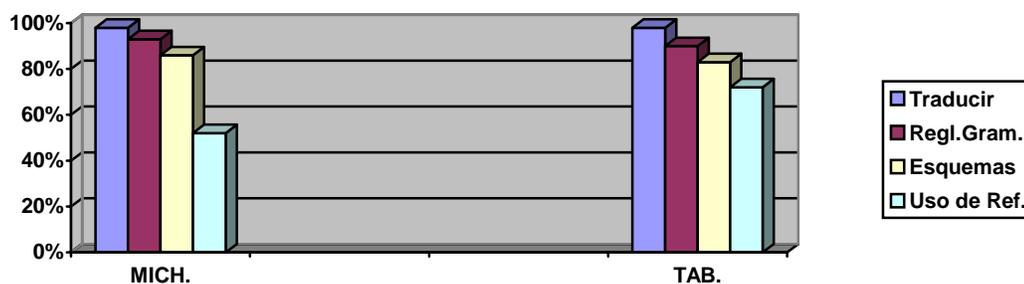
El reactivo 6 abordó los temas que despiertan mayor interés en las poblaciones encuestadas. No fue necesario utilizar una gráfica de barras para ilustrar este reactivo dado que el objetivo fue proponer diversos temas académicos que fueran de interés general para las poblaciones encuestadas, en consideración a las diferentes carreras que se tienen que atender. Esta información se verá en la conformación de unidades tratando de satisfacer a ambas poblaciones en la selección de temas.



Gráfica 5. (Reactivo 7) Fuentes de recopilación de materiales.

El reactivo 7 centró su interés en saber sobre posibles fuentes de recopilación de materiales. Existen dos puntos de coincidencia en lo expresado por ambas poblaciones. A las dos les interesan los textos especializados en medida similar y textos provenientes de internet, aunque en diferente medida. La población de Tabasco agrega su interés por textos provenientes de libros en inglés.

Sin duda alguna esta información servirá para ampliar la visión sobre la recopilación de materiales y la configuración de unidades temáticas para la elaboración de materiales que habrán de conformar el curso de esta propuesta.



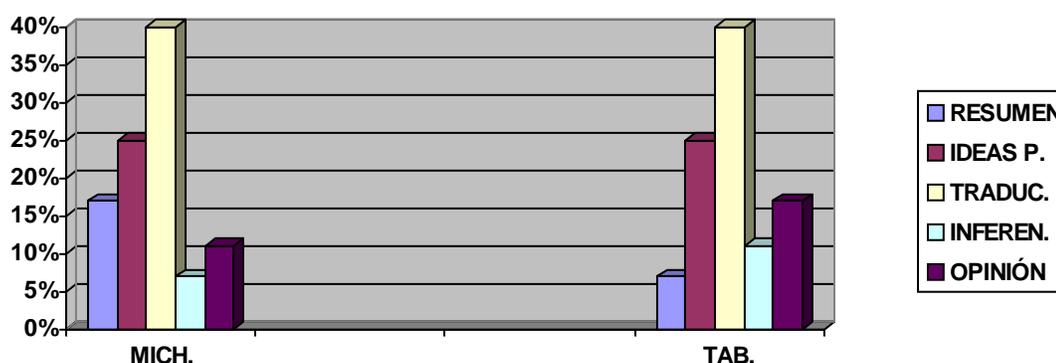
Gráfica 6. (Reactivo 8) Estrategias de lectura de mayor uso.

El reactivo 8 se refirió a las estrategias de lectura de mayor uso entre las poblaciones encuestadas. Se observó que las tres estrategias de mayor uso son la traducción, la gramática y la activación de esquemas.

Esta información permite percibir que es necesario elaborar una propuesta con una amplia variedad de estrategias de lectura.

El reactivo 9 no requirió de ilustración gráfica ya que su objetivo fue conocer la disponibilidad de tiempo que tienen las poblaciones encuestadas para el estudio de cursos de comprensión de lectura fuera de clase.

Si bien se entiende que en un 80% los estudiantes en ambas universidades estudia y trabaja a la vez, es necesario crear conciencia de la necesidad de dedicar mayor tiempo e importancia al estudio de la lengua extranjera, con el objeto de lograr mejores resultados en un proyecto compartido y a distancia, como es la impartición de cursos especiales con profesores que se trasladan de la Cd. de México a Michoacán y/o Tabasco a impartir este tipo de cursos.



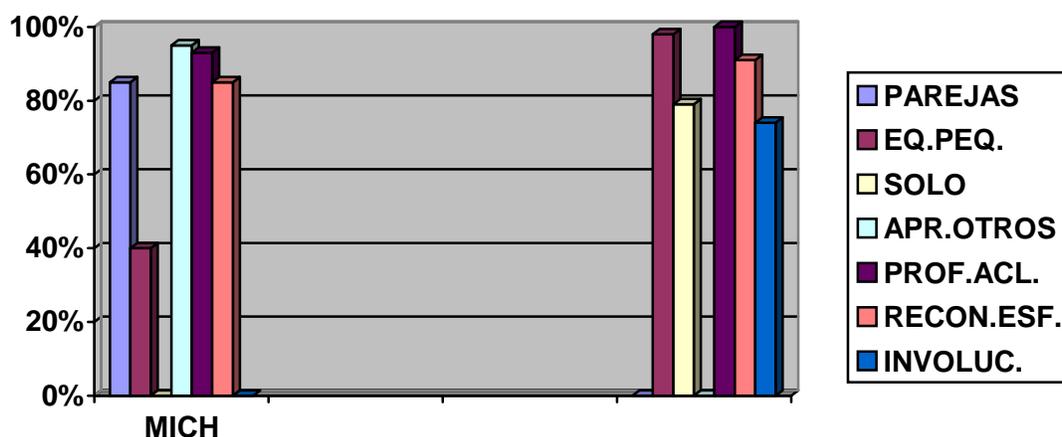
Gráfica 7. (Reactivo 10) Nivel de importancia que confieren los encuestados a ciertas habilidades de lectura.

El reactivo 10 se centró en medir el nivel de importancia que los encuestados confieren a ciertas habilidades de lectura.

Nuevamente se puede observar que los alumnos otorgan mayor importancia a aquellos recursos que probablemente siempre han estado presentes en sus actividades de estudio tales como la traducción, aunque es desafortunado que la consideren como el recurso más importante del proceso de CL ya que ello limita la explotación de otras estrategias de lectura. Por otra parte, es favorable que consideren la comprensión general de las ideas principales como elemento importante y la elaboración de resúmenes como una actividad relativamente importante. Respecto a los dos reactivos restantes, habrá que generar conciencia, a través de la elaboración de materiales, sobre la importancia de la detección de la opinión del autor y el uso de estrategias tales como la inferencia de significado a través del contexto.

Los reactivos 11 y 12 no requirieron ilustración gráfica ya que se centraron en conocer opiniones generales sobre formas de evaluación y actividades de clase.

Afortunadamente existe una coincidencia de intereses entre la forma de evaluar que el CEI propone y la que la mayoría de los alumnos encuestados prefieren: aplicación de exámenes, elaboración de resúmenes y participación en clase. Esta última actividad conlleva exposiciones de clase, posiblemente la elaboración de proyectos y bitácoras -actividades que pueden ser tomadas en cuenta por el CEI para efectos de evaluación.



Gráfica 8. (Reactivo 13 y 14) Preferencia de ciertas dinámicas de grupo.

Finalmente los reactivos 13 y 14, los cuales se analizaron en conjunto, se enfocaron en la preferencia de las poblaciones encuestadas sobre algunas dinámicas de grupo. Como se puede observar en la gráfica, existe una marcada tendencia por parte de la población encuestada en la Universidad de Michoacán hacia la observación y poca participación, así como a la dependencia del trabajo del profesor para aclaración de dudas y para que se reconozca el esfuerzo realizado.

Todos estos factores pueden ser poco favorables para el trabajo bajo la perspectiva constructivista, al menos que se potencien las habilidades de los alumnos a través del reconocimiento hacia el esfuerzo realizado.

Por su parte, la población encuestada en la Universidad de Tabasco presenta una fuerte dependencia a la aclaración de dudas por parte del profesor y a que se reconozca su esfuerzo, aunque se compromete a involucrarse en clase.

Esta última característica puede servir de gran aliado para una propuesta en la que el alumno asuma la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje. Es posible que las actitudes que esta encuesta revela sean propias de estilos de aprendizaje de universidades

del interior de la república debido a que varios métodos de enseñanza son aún tradicionales en varias partes de nuestro país; sin embargo, se notan demasiado subrayadas. Convendrá entonces que el profesor incentive el involucramiento del alumnado en clase, con participación más activa, y que posea una amplia variedad de técnicas para corrección de errores en clase, siendo cautos no corregir frente al grupo y reconociendo el esfuerzo y el aprendizaje llevado a buen término del alumnado.

#### **4.3.5. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.**

Después de haber analizado e interpretado los datos obtenidos en los instrumentos aplicados, se concluye que tanto la planta docente del CEI de la FES-Acatlán como la coordinación del CEI han aportado información relevante que permite coadyuvar al diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* que favorezca poder cubrir las necesidades e intereses manifestadas por la población estudiantil de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán así como la de la Universidad de Villahermosa, Tabasco.

Por una parte, el departamento de inglés del CEI contribuye con una planta docente pequeña pero con muy buenos antecedentes académicos que favorece el proyecto a desarrollar. Los cuatro profesores encuestados cuentan con una licenciatura en la enseñanza de inglés y experiencia docente probada. Su actitud hacia la participación en cursos de actualización de comprensión de lectura en inglés también es muy buena. Respecto a sus propias técnicas de enseñanza en la impartición de cursos de comprensión de lectura, los profesores refieren que enfatizan el desarrollo de estrategias y de habilidades de lectura. Se enfocan a la obtención de ideas principales, localización de ideas secundarias, obtención de

información específica, hacen uso de estrategias de vocabulario y de gramática. Incluyen actividades para el desarrollo de habilidades académicas tales como la elaboración de resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, lectura de gráficos y tablas, entre otros. Los profesores manifiestan que vierten toda esta experiencia en sus clases para alcanzar los objetivos de los cursos que actualmente están impartiendo en las universidades del interior de la república, mientras están en espera de un nuevo diseño de curso que se adecue a las necesidades de las poblaciones encuestadas.

Por otra parte, la Coordinación del CEI comenta que existe liderazgo para el cambio de materiales para atender a las poblaciones del interior de la república, así como por permitir que varios profesores participen en la elaboración de materiales para el curso propuesto. La coordinación del CEI señala que apoya que exista una propuesta formal y sustentada del diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* que atienda los intereses y necesidades de la población que nos ocupa. También señala que un factor adverso en el contexto del diseño es que existen pocos recursos tecnológicos para el desarrollo del trabajo en la institución, por lo que se prevé que los profesores utilicen sus propios recursos o, en su defecto, se solicite apoyo al centro de cómputo de la FES-Acatlán.

Respecto a las necesidades de aprendizaje más apremiantes de las poblaciones encuestadas se encontró que el interés por los cursos de comprensión de lectura en inglés es mediano. Sin embargo, su motivación por la acreditación del idioma para cubrir el requisito de titulación es alta. Se encontró que el alumnado en general manifiesta un mayor interés por trabajar en equipos, en parejas y ocasionalmente de manera individual. Sin embargo, se descubrió un marcado interés y dependencia hacia el papel del profesor para resolver dudas y dirigir el aprendizaje. También se hizo patente el poco interés que existe

sobre los materiales utilizados en este momento ya que, en la apreciación de los alumnos, los textos son demasiado largos, con alto grado de dificultad y relacionados con temas y vocabulario que les resultan ajenos.

En breve, los diferentes instrumentos aplicados tanto para el análisis situacional como para el diagnóstico de necesidades, confirman que es necesario diseñar un curso *ad hoc* de CL que permita responder académicamente a la información que se ha plasmado en los instrumentos del análisis de necesidades y que proporcione un diseño de materiales y actividades de práctica que sean congruentes con el cumplimiento de los objetivos generales del curso, las características y habilidades de los alumnos, la metodología a utilizar y el tipo de evaluación al que se sujeten los alumnos.

A lo largo de este capítulo se presentaron dos modelos para la realización del diagnóstico de necesidades, se analizaron los resultados y se hicieron las interpretaciones de datos correspondientes. Así, a partir de esta información que detalla los requerimientos y conocimientos de las poblaciones meta se propone elaborar el programa del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* que responda a sus necesidades. El siguiente capítulo aborda cada uno de los elementos del programa propuesto.

## CAPÍTULO V. DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVELES I Y II.

En este capítulo se describe la fase final del diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* en el cual se vierten los aspectos teóricos, consideraciones prácticas y de diseño, así como los resultados generados a través del diagnóstico de necesidades. Todos estos elementos han sido analizados con anterioridad. Sin embargo, antes de continuar con la fase final de esta investigación se ha decidido recapitular sobre modelo esquemático de diseño que se seleccionó para este estudio: *Modelo Candlin, Kirkwood, Moore y Jenks (1987:81)*.

Como se mencionó previamente, el objetivo del modelo esquemático es marcar la ruta crítica de acciones y el ordenamiento de elementos para la conformación del currículo. La ruta del Modelo *Candlin-Jenks, et.al* incluye los siguientes elementos:

1. Aspectos teóricos	2. Teoría del aprendizaje	3. Teoría de enseñanza	4. Objetivos planteados por el alumno
5. Objetivo general del curso	<sup>1</sup> 6. Objetivos específicos, perfil de ingreso y perfil de egreso	7. Contenidos del curso (consideraciones, duración, modalidad y criterios)	8. Programa del curso
9. Enfoque metodológico	10. Evaluación del aprendizaje	11. Evaluación del curso	12. Evaluación de los materiales

Tabla 15. Elementos del modelo esquemático para el diseño de cursos de *Candlin-Jenks, et.al* (1987).

Los primeros cuatro rubros han sido ya abordados en los Capítulos II y IV de esta investigación, por lo que sólo se hará un acercamiento a los ocho elementos restantes.

<sup>1</sup> Los elementos sombreados son adicionados, por la que esto escribe, al modelo esquemático de Candlin-Jenks para efectos de complementación.

## 5.1 OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.

El objetivo general del curso *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Niveles I y II* que se imparte en algunas de las universidades del interior de la república incorporadas a la UNAM por parte del CEI de la FES-Acatlán-UNAM, es proporcionar a los alumnos los elementos indispensables y conducirlos hacia la generación de procedimientos estratégicos que los puedan capacitar para desarrollar la habilidad de la comprensión de lectura de textos académicos de forma autónoma y productiva, utilizando la lectura para aprender y controlar que el aprendizaje se realice.

Al concluir el programa del curso mencionado, los alumnos habrán adquirido los elementos necesarios para convertirse en lectores independientes, con la capacidad de reflexionar sobre la forma en la que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando su propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas para leer, entender e interpretar críticamente textos académicos de mediana complejidad estructural, así como expresar su contenido de forma escrita u oral en español. De manera coyuntural, estarán en condiciones de presentar el Examen de Requisito de Comprensión de Lectura cuya acreditación es necesaria para efectos de titulación.

## 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO.

Al concluir el programa propuesto, los alumnos podrán estar en condiciones de:

- Realizar una lectura independiente (lectura de ojeada, lectura selectiva, lectura de búsqueda, lectura de estudio y lectura crítica) de textos académicos de interés general escritos en lengua meta, de mediana complejidad estructural, con elementos de narración, descripción y/o argumentación.
- Desarrollar estrategias y habilidades de lectura tales como predecir, deducir palabras desconocidas, llegar a conclusiones e inferir información textual que les permitan identificar el tema general, las ideas principales, los detalles de apoyo y la

información implícita y explícita en los textos propuestos, así como identificar el tipo textual y discursivo al que pertenecen los textos escritos, a partir de la orientación en elementos tipográficos, iconográficos y de contenido.

- Conocer los medios fundamentales de cohesión y de coherencia textual.
- Saber utilizar correctamente los principales recursos morfosintácticos que facilitan la comprensión textual.
- Dominar el léxico de mayor frecuencia utilizado en los textos académicos propuestos para cada etapa.
- Utilizar los elementos básicos de los sistemas de afijación, derivación y composición léxica.
- Estar familiarizado con las particularidades fundamentales del sistema prosódico y ortográfico del inglés, así como el funcionamiento de los signos de puntuación.
- Conocer los componentes y el funcionamiento adecuado del diccionario bilingüe.
- Manejar marcadores enunciativos con el fin de identificar el contexto de enunciación y el reconocimiento de los recursos expresivos adecuados a la intención comunicativa del autor.
- Buscar evidencias para apoyar el punto de vista personal para elaborar ensayos o hacer resúmenes, elaborar cuadros, diagramas, tablas o esquemas.
- Realizar análisis y síntesis del contenido de un texto con las características señaladas, con énfasis en la secuencia cronológica de los hechos.
- Realizar la lectura crítica de dichos textos, lo que presupone reconocer la intención del autor.

### **5.2.1. PERFIL DE INGRESO**

Esta propuesta se dirige a alumnos del interior de la República de universidades incorporadas a la UNAM que atiende el CEI-Campus Acatlán y que se consideren verdaderos principiantes en la lectura de textos en inglés, ya sea porque no poseen conocimiento alguno de la lengua extranjera o porque no han incursionado en el desarrollo de estrategias de lectura de manera formal, o ambos. Si fuera el caso de algún alumno que posee un cierto manejo de la lengua extranjera o bien que ha tomado cursos de lectura con

anterioridad, se recomienda que acuda al Departamento de inglés del CEI a solicitar la aplicación de un examen de colocación o ubicación. Este le permitirá asegurarse que se encuentra en el nivel correcto (Nivel I o Nivel II) de acuerdo con sus habilidades de lengua y lectura.

### **5.2.2. PERFIL DE EGRESO**

Al concluir el programa de comprensión de lectura en inglés que se imparte en el CEI de la FES-Acatlán, los alumnos habrán adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades necesarias para entender e interpretar críticamente textos académicos de interés general, de mediana complejidad estructural. Al mismo tiempo habrán adquirido un nivel satisfactorio de comprensión de textos en inglés que les permita tener acceso a la bibliografía requerida en sus áreas de interés. Por otra parte, estarán en condiciones de presentar el Examen de Requisito de Comprensión de Lectura cuya acreditación es necesaria para efectos de titulación.

### **5.3 CONTENIDOS DEL CURSO.**

En el punto 3.3 de esta propuesta se destacó que el *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* optaría por el diseño de un curso integrado considerando, primordialmente, las características del curso basado en tareas y en menor escala las del basado en contenidos. Una de las razones de esta decisión es que el curso basado en tareas es el que mejor responde a las necesidades e intereses de los alumnos de las universidades del interior del país que atiende el CEI, dado que se centra en los objetivos del alumno a partir de un diagnóstico de necesidades, por lo que resulta plausible atender los temas o tópicos que los alumnos necesitan conocer, además de que reconoce el valor del trabajo individual y a la vez promueve el trabajo colaborativo. Por otra parte, el curso basado en

contenidos complementa esta selección dado que el alumno aprende contenidos académicos al mismo tiempo que va adquiriendo estrategias de lectura. En este tipo de curso, cada unidad es un tema y se pueden establecer en un continuo. Por ello es que se han seleccionado textos provenientes de noticias, notas periodísticas de internet, artículos de revistas de carácter general; textos de divulgación científica y de su especialidad, configurando cada unidad en un tema.

La selección de temas que a continuación se mencionan y que integran el *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* son el resultado del diagnóstico de necesidades:

- Unidad Introdutoria: *Mi guía de aprendizaje y desarrollo de estrategias cognitivas y habilidades académicas*

Texto 1. <i>Qué significa aprender a aprender</i>	(Actividad de reflexión)
Texto 2. <i>Estilos de aprendizaje</i>	(Actividad de aplicación)
Texto 3. <i>Estrategias de aprendizaje</i>	(Actividad de reflexión)
Texto 4. <i>La importancia de la comprensión lectora</i>	(Actividad de aplicación)
Texto 5. <i>La autorregulación</i>	(Actividad de reflexión)

- Unidad Temática 1: *Being Successful*

Texto 1.	<i>Success</i>
Texto 2.	<i>Seven Ways for Young Children to Be Smart</i>
Texto 3.	<i>Brain Drain</i>
Texto 4.	<i>Are any of these career goals too unrealistic..?</i>
	<i>Answer Key to All Four Readings</i>
Lectura Extensiva 1:	<i>Moving from loser to winner</i>
Lectura Extensiva 2:	<i>Let´s Succeed in School</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

- Unidad Temática 2: *In Terms of Love*

Texto 1.	<i>Fascinating facts about Valentine´s Day</i>
Texto 2.	<i>The feeling of love in the crosscultural perspective</i>
Texto 3.	<i>What´s this thing called love?</i>
Texto 4.	<i>Body Talk</i>

	Answer Key to All Four Readings
Lectura Extensiva 1:	<i>New York Times</i>
Lectura Extensiva 2:	<i>All about love</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

- Unidad Temática 3: *Social Issues: Family Ties*

Texto 1.	<i>What's a family?</i>
Texto 2.	<i>Family Strengths: Time together</i>
Texto 3.	<i>Negotiating the consequences of marriage breakdown</i>
Texto 4.	<i>Children Patriots</i>
	Answer Key to All Four Readings
Lectura Extensiva 1:	<i>Every person counts</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

- Unidad Temática 4: *The World of Work*

Texto 1.	<i>Workaholism</i>
Texto 2.	<i>Teens and Job Fairs</i>
Texto 3.	<i>Bill Gates</i>
Texto 4.	<i>9 Ways to get your boss to love you</i>
	Answer Key to All Four Readings
Lectura Extensiva 1:	<i>How do you know if you are a workaholic?</i>
Lectura Extensiva 2:	<i>8 Ways to love the job you have</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

- Unidad Temática 5: *Nature: Our Physical World*

Texto 1.	<i>Solar Influence on Earth's Weather</i>
Texto 2.	<i>Cheetahs on the Run</i>
Texto 3.	<i>Global Warming: Early Warning Signs</i>
Texto 4.	<i>Oiling of the Species</i>
	Answer Key to All Four Readings
Lectura Extensiva 1:	<i>Our Physical World</i>
Lectura Extensiva 2:	<i>They call him "Lucky"</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

- Unidad Temática 6: *To Your Health*

Texto 1.	<i>Umbilical Cord Blood</i>
Texto 2.	<i>A different way of healing</i>
Texto 3.	<i>Common Gene Links Learning and Addiction</i>

Texto 4.	<i>Water: The forgotten nutrient</i>
	Answer Key to All Four Readings
Lectura Extensiva 1:	<i>Why exercise is cool</i>
	Hoja para autoevaluación del aprendizaje

### 5.3.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS CONTENIDOS DEL CURSO.

Como se puede observar en las unidades temáticas expuestas en el inciso anterior, las características que imperan en los contenidos del curso son las siguientes:

- El diseño consta de cuatro textos de mediana longitud (una cuartilla o cuartilla y media, máximo) para cada una de las seis unidades temáticas que conforman el Curso. Se incluyen también dos textos de mediana longitud para lectura extensiva en cada unidad, como actividad de consolidación, con el objetivo de prevenir situaciones debido a falta o exceso de tiempo.
- La primera unidad de trabajo está diseñada para introducir y concientizar a los alumnos sobre el proceso de lectura, los estilos y las estrategias de aprendizaje y sobre cómo se *aprende a aprender* a partir de la lectura misma.
- Las seis unidades subsecuentes están elaboradas para ser trabajadas de manera modular. Cada una de ellas constituye una unidad temática, lo cual permite una práctica de lectura intensiva y la activación constante de esquemas formales y de estrategias de lectura y de aprendizaje a lo largo del curso.

El contenido procedimental del curso está organizado bajo los rubros siguientes: desarrollo de habilidades académicas, desarrollo de estrategias de vocabulario, desarrollo de estrategias de lectura y desarrollo de estrategias de gramática, como se verá más adelante al analizar el programa del curso.

- Algunas estrategias de prelectura a desarrollar son: activar el conocimiento previo (activación de esquemas), elaborar predicciones para comprender, elaborar hipótesis, utilizar títulos y subtítulos para predecir, inferir el contenido del texto a través de la lectura de la primera y la última oración de cada párrafo, relacionar elementos léxicos, tipográficos e iconográficos con el tema del texto, identificar palabras clave a nivel sintáctico y semántico e identificar los elementos tipográficos en observancia al formato, tipo y tamaño de letra, notas de pie de página y notas de pie de foto.
- Respecto al método de enseñanza a utilizar, se prevé recurrir a la propuesta de Barnett , especificada en el inciso 2.8.5. de este estudio y el cual incluye actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura .
- En relación al abordaje de las estructuras gramaticales se hará a través del modelo de procesamiento lingüístico de Van Patten del cual se hizo un acercamiento minucioso en el inciso 2.8 de esta investigación.

Sobre las estrategias de vocabulario, aspecto que se abordó en el inciso 2.1.2. de este trabajo, se reitera que se hará un acercamiento al léxico de mayor frecuencia en inglés y se proporcionarán las estrategias para inferir significado, tales como: deducir el significado por medio de claves contextuales, inferir el significado de palabras por contexto, auxiliándose de palabras que sí conoce el lector, inferir el significado por conocimiento del tema, deducir el significado por medio del reconocimiento de cognados, identificar cognados verdaderos y falsos, y semicognados, reconocer palabras técnicas, reconocer palabras por sus formantes afijales (*Ejem. prefijos: un, non, de, dis, anti, over, self, sub, mis, trans, etc. - o*

*sufijos – ment, ic, , ish, ness, ful, etc.*), identificar diferentes acepciones, identificar agrupamientos léxicos (*Ejem: from time to time/ every now and then/ as far as I am concerned/*), identificar signos de puntuación, manejar la tolerancia y ansiedad para saltarse palabras desconocidas en el texto, clasificar palabras por asociación de ideas, por agrupamientos léxicos, por yuxtaposición o aglutinación, elaborar mapas semánticos, utilizar mnemotécnicas para un aprendizaje significativo, utilizar el diccionario adecuadamente, utilizar glosas adecuadamente para inferir significados por contexto.

### 5.3.2. DURACIÓN DEL CURSO

Los criterios que se aprobaron en el CEI de la FES-Acatlán-UNAM para la impartición de los Cursos de CL en sedes del interior de la república incorporadas a la UNAM, respecto a tiempo y dosificación de materiales, fueron los siguientes:

El curso consta de dos módulos.

Cada módulo se debe impartir durante 6 sábados de 8 horas cada sesión de trabajo.

Lo anterior reúne 48 horas de instrucción por módulo y se traduce en 96 horas en total por curso.

- Cada módulo o libro consta de 6 unidades de trabajo y una de introducción.
- Cada unidad permite flexibilidad para impartirse en 6 horas de instrucción, cuando sea necesario, en cuyo caso se abordarán sólo 4 textos; o extenderse a 8 horas de trabajo utilizando, para este tiempo adicional, el aporte de 2 lecturas extensivas que se han incluido en cada unidad de trabajo para proyectos de clase.
- La unidad de introducción se prevé como material de consulta para ser utilizado dependiendo de las necesidades y comportamiento de cada grupo. Los contenidos

de dicha unidad se pueden abordar brevemente en las primeras dos horas al inicio del curso y reutilizarse a lo largo de éste.

### **5.3.3. MODALIDAD DEL CURSO**

El curso está diseñado para impartirse en la modalidad presencial y requiere que el alumno participe en las discusiones y cumpla, en tiempo y forma, con lecturas, tareas, bitácoras, proyectos y/o trabajos de investigación asignados.

### **5.3.4. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES**

Varios de los materiales que se seleccionaron para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* fueron localizados en Internet y en revistas especializadas tomando en consideración que son dos de los medios bibliográficos más consultados por los alumnos. Por otra parte, se hizo una rigurosa selección de materiales basada en los siguientes parámetros según la propuesta de Brinton (1991:89 )

- Autenticidad de contenido: Se sugiere usar material actualizado que ofrezca la oportunidad de practicar lo requerido en la disciplina.
- Autenticidad de la tarea: Prever que las tareas que se soliciten al alumno sean adecuadas y promuevan el pensamiento crítico.
- Interés: Asegurarse de que los temas sean atractivos para el alumno y que se seleccionen a partir del análisis de necesidades.
- Nivel de dificultad: Observar que la longitud de los materiales sea adecuada al nivel de dominio de los alumnos.
- Accesibilidad: Es deseable que los alumnos tengan conocimientos previos sobre los temas de los textos. Se espera además que los temas sean culturalmente accesibles

y que posean una organización que corresponda a los patrones o estándares de estilo y registro de la L2.

- Adaptabilidad: Es indispensable que los materiales coadyuven a la atención de una amplia gama de estilos de aprendizaje. Además, es importante que exista disponibilidad de los materiales para su uso.
- Formato: Es necesario que las características del texto contribuyan a la comprensión del material.
- Ayudas extratextuales: Conviene asegurarse que existan apoyos visuales que contribuyan a mejorar la comprensión y retención de la información
- Materiales de apoyo: Se debe considerar que es importante contar con una guía de respuestas disponible para el profesor.
- Flexibilidad: Se espera que los materiales permitan la integración de otras habilidades provistas por el mismo material para intercambiar actividades.
- Fuente: Se requiere cuidar que las lecturas provengan de diferentes fuentes y muestren diferentes tipos de textos.
- Variedad: Es importante observar que los contenidos ofrezcan diferentes perspectivas dentro del mismo tema.

Por otra parte, se utilizan textos auténticos para los cuales se ha diseñado una variedad de actividades. El objetivo es adherirse a los principios de gradación de simple a complejo y de lo fácil a lo difícil, de acuerdo con Tobío (1989:57)

### 5.3.5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE ACTIVIDADES.

Se utilizaron seis criterios como base para las actividades propuestas en el *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II.*, mismos que ya han sido abordados a lo largo de este estudio por lo que se hará sólo una breve recapitulación de cada punto.

#### 1. SELECCIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico que se seleccionó para marcar las generalidades del plan curricular propuesto para esta investigación es el progresivismo, basado en la propuesta de Piaget, dado que promueve la educación basada en tareas. Es decir, las actividades de clase responden a la resolución de problemas o tareas (*problem-solving*). Existe un enfoque cíclico y gradual en el aprendizaje. Los elementos se reciclan en diferentes contextos. En este tipo de currículo se busca que el aprendizaje sea espontáneo. Se promueve ante todo el autoaprendizaje y la responsabilidad del estudiante. El papel del profesor es de facilitador del aprendizaje y negociador del contenido .

#### 2. SELECCIÓN DE UN MODELO DE PROCESAMIENTO DE LECTURA

En lo relativo al modelo de procesamiento, se seleccionó la propuesta del procesamiento interactivo de Bernhardt (1985), quien destaca la interacción de dos componentes primordiales: los textuales(*text-based*) y los extratextuales (*extratext-based*). Los primeros son aquellos que permiten el reconocimiento o decodificación fonémica-gráfica y las características sintácticas del texto. Los extratextuales se relacionan al conocimiento previo o esquemas que el lector posee para decodificar la relación entre las partes del texto y la metacognición o los parámetros que el lector

utiliza sobre su proceso de lectura. De esta manera los componentes interactúan y se multidimensionan de manera cíclica.

### 3. TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

Para la teoría de enseñanza se decidió utilizar el fomento a la autonomía con base en la propuesta de Dickinson (1987) quien comenta que la participación de los alumnos se debe distinguir por su proceso de autonomía, por su inducción al conocimiento significativo y al de estrategias o habilidades cognitivas que les permitan que el aprendizaje se facilite.

### 4. MÉTODO DE ENSEÑANZA

En lo relativo al método de enseñanza se decidió utilizar la metodología propuesta por Barnett (1989) para la enseñanza de comprensión de lectura en LE. Las tres etapas que generalmente subyacen a este método de enseñanza basado en tareas son actividades de prelectura (*pre-reading*), de lectura (*reading*) y actividades de post-lectura (*post-reading*).

### 5. TIPO DE CURSO

Se reitera que el tipo de curso que se decidió utilizar es un modelo integrado: *Basado en tareas y basado en contenidos*. Algunos de los aspectos del curso basado en tareas son: está centrado en el alumno, se aplican y promueven las estrategias de aprendizaje metacognitivas, la información de los materiales se presenta de manera cíclica o en espiral. Esto permite que el material sea presentado en repetidas ocasiones y con un grado de complejidad creciente durante el curso. Por otra parte, el aspecto más relevante del modelo basado en contenido es que cada unidad es un tema.

## 6. TIPOS DE EJERCICIOS

Sólo a manera de síntesis, se reitera que se fomenta el uso de ejercicios pretextuales los cuales se abocan, de acuerdo con Nuttall (1983:149-169) a inferir el significado de palabras a través de diferentes medios, formar el vocabulario potencial del alumno, y activar los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas.

Entre los ejercicios textuales que se sugieren, se incluyen los siguientes: anticipar el contenido, formar hipótesis (con base en el título, subtítulo, dibujos, gráficas, tipografía, etc. ), hacer la lectura global del texto ( para confirmar o rechazar la hipótesis, obtener la ideas general del texto o extraer ideas de apoyo.), y hacer lectura de búsqueda para contestar preguntas específicas, buscar en qué párrafo se encuentra una información específica o comparar dos síntesis para decidir cuál de ellas corresponde al texto.

Finalmente, entre los ejercicios posttextuales que se sugieren, se destacan los siguientes: la evaluación de la comprensión (al contestar preguntas, o hacer resúmenes) hacer un análisis estructural o semántico del texto, reconocer elementos textuales de cohesión y coherencia (al identificar conectores y sus funciones), reconocer el uso de redundancia en el texto (suprimir todo lo que no es necesario en una oración) y hacer una evaluación del texto (a través de su carácter informativo, de la subjetividad/objetividad y de la posición del autor).

Una vez elaborados los contenidos del curso y decidido los criterios para la selección de materiales así como para la selección de actividades, el siguiente paso fue diseñar el programa del curso, mismo que a continuación se describe.

#### 5.4. PROGRAMA DEL CURSO.

El programa del curso de lectura que nos ocupa en este estudio responde a los seis criterios para la selección de actividades que se abordaron en el inciso anterior, además de las variables de objetivos, modalidad de estudio y tiempo, referidos al inicio de este capítulo.

La programación se hizo a través de cuadros curriculares o programáticos y se elaboró un cuadro para cada unidad. Conviene recordar que el curso propuesto consta de una unidad introductoria y seis unidades temáticas, por lo que se elaboraron siete cuadros programáticos en total. Sin embargo, para efectos de brevedad, concisión y precisión, se ha decidido detallar un sólo cuadro con todos los elementos que fueron tomados en consideración para el diseño. Los cuadros programáticos correspondientes a las seis unidades restantes se encuentran disponibles en el anexo 7.

Ahora bien, los elementos que fueron considerados para el programa de cada unidad fueron:

1. unidad temática
2. tipo de lectura a abordar
3. habilidades académicas a desarrollar
4. estrategias de lectura
5. estrategias de vocabulario
6. aspectos lingüísticos y discursivos
7. estrategias de aprendizaje.

Se consideró que estos elementos son indispensables para conformar un curso de lectura basado en tareas, como se puede observar en el siguiente cuadro programático correspondiente a la Unidad 1, a manera de ejemplo :

**Nombre del curso: *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Niveles I y II***

UNIDAD 1 LECTURA DE OJEADA (*SKIMMING*).

UNIDAD TEMÁTICA: <i>Being Successful</i>	ESTRATEGIAS DE LECTURA 30%	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO 30%	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS 20%	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 20%
<p>Texto 1: <i>Success</i> <u>Hab. académica:</u> <i>Identificar tema general</i></p>	Activación de esquemas de contenido.	Reconocimiento de palabras conocidas.	Pronombres personales	Reflexión/aplicación – <i>How successful would you like to be?</i>
<p>Texto 2: <i>Seven ways for young children to be smart</i> <u>Hab. académica:</u> <i>Identificar tema general</i></p>	Utilización de título o subtítulo para predecir.	Inferencia por contexto.	Posesivo anglosajón	Llevar un registro personal de avance.
<p>Texto 3: <i>Brain Drain</i> <u>Hab. académica:</u> <i>Establecer hipótesis e identificar tema general</i></p>	Utilización de ilustraciones para comprender.	Ignorar palabras Desconocidas	Adjetivos	Elaboración de bitácora dependiendo del estilo de aprendizaje (dibujar, toma de notas, subrayar, etc.,)
<p>Texto 4: <i>Are there any of these career goals....</i> <u>Hab. académica:</u> <i>Establecer hipótesis e identificar tema general</i></p>	Utilización del contexto general para comprender.	Reconocimiento de títulos, profesiones, nombres propios y neologismos.	Adjetivos posesivos	Proyecto: El alumno debe elaborar una síntesis sobre el texto que más le haya aportado en este segmento de trabajo.

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

Tabla 16. Cuadro programático de la unidad 1 del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II*.

Como se puede observar, el cuadro programático consta de cinco columnas en las cuales se encuentran insertos los aspectos mencionados. A continuación se hace un acercamiento a cada columna:

- Columna 1 vertical: Aquí se enuncia el eje del programa, el cual está constituido por la unidad temática. Por ejemplo, la primera unidad se desarrolla sobre el tema “ser exitoso” (*Being successful*). Los títulos de los seis textos que conforman esta unidad son: texto 1- *Success*, texto 2- *Seven ways for young children to be smart*, texto 3- *Brain Drain*, texto 4- *Are any of these career goals too unrealistic?*, texto 5- *Moving from loser to winner* y texto 6- *Let's succeed in school*. Como se puede observar, cada texto responde a un tema en particular, mismo que se refleja a lo largo de toda la unidad. Por otra parte, en cada rubro de texto se enmarcan las diversas habilidades académicas a desarrollar. Así, por ejemplo, para el texto 1, la habilidad académica prevista es la identificación del tema general.
- Columna 2 vertical: En esta columna se establecen las diferentes estrategias de lectura que se tienen consideradas para cada texto. Así, para el texto 1 se hace una breve y clara explicación de qué son los esquemas de contenido y cómo se activan. Como parte del diseño, se pensó que cada explicación debía aparecer dentro de una viñeta que se denominó TARJETA DE ESTUDIO.
- Columna 3 vertical: En este espacio se hace referencia a las diferentes estrategias de vocabulario que se tienen seleccionadas para cada texto. Por ejemplo, para el texto 1 se establece una explicación sucinta sobre la estrategia del reconocimiento de palabras conocidas. Respecto al diseño, esta explicación también se elabora dentro de una viñeta llamada TARJETA DE ESTUDIO.

- Columna 4 vertical: Aquí se establecen los diversos aspectos lingüísticos y discursivos que se gradaron para cada unidad. Respecto a la forma como dichos aspectos se abordan en el diseño de la unidad, se intenta que éstos sean ilustrados con ejemplos que aparecen en los textos mismos y que se acompañen de los ejercicios correspondientes.
- Columna 5 vertical: En esta última columna se establecen las diversas estrategias de aprendizaje que conducen a la realización de tareas dentro del marco del aprendizaje constructivista. A manera de ejemplo, para el texto 1, se previó una actividad de reflexión –*How successful would you like to be?*

Dentro de las generalidades de la programación es necesario mencionar que, para lograr un mejor control de los elementos a incorporar en el diseño de curso, se procede leyendo las columnas de manera horizontal. Es decir, El texto 1 (*Success*) va acompañado de una estrategia de lectura (activación de esquemas de contenido), una estrategia de vocabulario (reconocimiento de palabras conocidas), un aspecto lingüístico (pronombres personales), y su estrategia de aprendizaje (reflexión: *How successful would you like to be?*), y así sucesivamente. Por otra parte, el tiempo estimado para el desarrollo de cada unidad es de seis a ocho horas. También cabe mencionar que para cada unidad temática se seleccionaron seis textos de mediana longitud, cuatro de ellos para ser abordados en clase como parte substancial del programa del curso y dos más para utilizarse como lectura extensiva.

## 5.5. ENFOQUE METODOLÓGICO

En lo que respecta al enfoque metodológico, conviene mencionar que en los incisos 2.10 y 2.10.5. de esta investigación se hizo un acercamiento al método de enseñanza a utilizar, idealmente, para los propósitos de este estudio. Sólo para concluir, a manera de síntesis se menciona que en el modelo basado en textos, dentro del enfoque constructivista, el alumno toma un papel aún más activo y se le nombra aprendiente. El profesor, por otra parte, dirige su atención a un análisis crítico y reflexivo sobre su propia actividad docente y se convierte en guía o facilitador. Los pasos estratégicos de este enfoque metodológico son los siguientes:

- El profesor facilitador hace el señalamiento de las estrategias de lectura a utilizar.
- El aprendiente las estudia, reflexiona y cuestiona, si es el caso.
- El facilitador pide a los aprendientes ubiquen las estrategias de aprendizaje a utilizar y las estudien, reflexionen y cuestionen si fuera el caso.
- El facilitador crea un contexto para el texto y da inicio con actividades de pre-lectura.
- El facilitador dirige la atención de los aprendientes hacia la importancia de los organizadores previos.
- En las primeras etapas, el facilitador modela y desarticula el texto señalando las estrategias de vocabulario a utilizar.
- Los aprendientes realizan actividades de enseñanza sistemática para la construcción de vocabulario frecuente presente en el texto (El especializado o con carga cultural generalmente se aborda a través de glosas en el texto).
- El facilitador dirige la atención de los aprendientes hacia la activación de esquemas

formales.

- Los aprendientes realizan la construcción del texto nuevamente.
- Se lleva a cabo el señalamiento de aspectos lingüísticos y/o discursivos pertinentes ya sea por parte del facilitador o los aprendientes.
- Generalmente el facilitador comenta la habilidad académica a desarrollar.
- Los aprendientes realizan actividades de comprensión de lectura propiamente (*WHILE-READING*)
- los aprendientes realizan la construcción independiente del texto
- el facilitador y los aprendientes realizan actividades de post-lectura.
- Finalmente los aprendientes realizan actividades de cierre relacionando los textos leídos con otros textos.

Cabe mencionar que el curso conlleva actividades diseñadas tanto para el trabajo individual como para trabajo grupal o de parejas en cada una de sus unidades. El objetivo es que los alumnos valoren los logros que se pueden obtener a través del trabajo individual y como miembros de un equipo de trabajo, base del aprendizaje colaborativo.

## 5.6 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Está previsto que el aprendizaje se evaluará de la siguiente manera:

Examen parcial	30 pts.
Proyecto 1 o Lectura extensiva	10 pts.
Examen final	30 pts.
Proyecto 2 o Lectura extensiva	10 pts.
Portafolio con bitácoras y/o resúmenes de cada texto	10 pts.
Participación en clase	<u>10 pts.</u>
T O T A L .	100 pts.

Se establece que el puntaje mínimo de aprobación es de 70 pts. Como se puede observar en el cuadro anterior, los alumnos deberán construir un portafolio con las tareas (*tasks*) realizadas durante las 48 horas de instrucción previstas. Éste debe contener las bitácoras de clase, los resúmenes de las lecturas asignadas, un proyecto parcial y uno final los cuales pueden consistir en las sugerencias marcadas en el programa o en lecturas extensivas y sus respectivas presentaciones frente a grupo. Estas tareas corresponden a las actividades diseñadas para acercarse y explorar metódicamente los textos. Se promedian además un examen parcial, otro final y las intervenciones de los alumnos durante el curso.

## 5.7 EVALUACIÓN DEL CURSO

El modelo integrado de Candlin-Jenks que hemos elegido y seguido en todos sus componentes para generar una ruta de acceso para el diseño del *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* señala que la evaluación del curso es el último componente a considerar en esta tarea, pero no por ello es el menos importante. Al contrario, los autores lo consideran de vital importancia, ya que es a través de este componente que se puede comprobar si los objetivos del curso han sido congruentes con el planteamiento de actividades y propuesta materiales, si las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido positivas y eficaces, si las expectativas de los alumnos respecto a sus necesidades e intereses se han cumplido y si la eficiencia terminal corresponde con la percepción de profesores y alumnos.

De la misma manera, este componente es importante en cuanto a que permite detectar con mayor claridad y objetividad los problemas y obstáculos del diseño del curso. Para lograr la evaluación de los materiales, se contempla llevar a cabo la aplicación de una encuesta de opinión (Anexo 12) entre alumnos y profesores.

Cabe mencionar que se estima conveniente que tanto alumnos como profesores deban conocer este documento con anticipación y se mantengan informados sobre los resultados que éste arroje. El objetivo que se persigue es permanecer en constante comunicación con los alumnos y profesores para saber si sus expectativas fueron o están siendo cumplidas. Al mismo tiempo, se piensa que los resultados serán considerados como una excelente herramienta para crearnos áreas de oportunidad y trabajar en ellas. Las áreas en las que se vislumbra trabajar, en caso de ser necesario y dependiendo de los resultados, son: cursos de actualización de profesores, rediseño y actualización de materiales y/o cursos de inducción para el alumnado. A continuación se proporciona una síntesis de la encuesta para la evaluación del curso, en la que las preguntas principales son:

#### **1. ACERCA DE MI PROFESOR(A)**

Puntualidad y asistencia.

La explicación recibida acerca de los objetivos del curso.

La claridad de mi profesor(a) en sus explicaciones y conducción de temas de clase.

El grado de cumplimiento de los objetivos del curso.

#### **2. ACERCA DEL CURSO Y MATERIALES UTILIZADOS**

- La calidad del material del libro utilizado.
- La propiedad de los ejercicios incluidos en el libro.
- La claridad, variedad y/o uso oportuno de materiales de apoyo.
- La relación entre los materiales utilizados y los objetivos del curso.

#### **3. ACERCA DE LAS EVALUACIONES/EXÁMENES**

La variedad de los elementos tomados en cuenta para la evaluación final del curso (tareas, trabajos, participaciones, exámenes parciales, etc.,)

La imparcialidad de las calificaciones

La relación entre lo enseñado-aprendido y lo evaluado

#### 4. ACERCA DE MI PARTICIPACIÓN

- Mi grado de aprovechamiento en el curso.
- Mi participación en el curso respecto a asistencia, puntualidad y tareas.
- El nivel de dificultad que percibí del curso en relación a mi preparación y capacidades.

### 5.8 EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES

Tomando en consideración que los materiales deben ser sometidos a escrutinio y a un pilotaje semiformal y formal antes de ser editados, consideramos también importante que el siguiente instrumento -Criterios y parámetros para la valoración de materiales didácticos de Fernández Domínguez, A.(1994:32)- (Anexo 13) sea aplicado entre profesores a fin de recabar información que nos permita detectar la eficacia o ineficacia de los materiales y de esta manera obtener retroalimentación para la consecución de acciones. Por razones de practicidad y logística, a continuación se presenta sólo una síntesis de la encuesta (el documento completo se encuentra en la sección de anexos) para la evaluación de los materiales, en la que se destacan los siguientes puntos:

#### I. ESTRUCTURA CONCEPTUAL

- **Coherencia:** Los contenidos están organizados en una secuencia y progresión que permite reconstruir el funcionamiento de los aspectos del proceso que se pretende enseñar.
- **Congruencia:** Los conceptos y las reglas de la lengua presentados en el material mantienen conexiones lógicas entre sí.
- **Validez:** Los contenidos presentados en el material están actualizados y/o mantienen vigencia respecto al uso real de la lengua enseñada.

## II. ESTRUCTURA DIDÁCTICA

- **Claridad:** Describe de manera idónea la estructura de los contenidos y su funcionamiento, así como la metodología propuesta para abordarlos.
- **Coherencia:** Presenta de manera detallada los elementos del sistema lingüístico que se enseña, sus funciones y relaciones.

## III. ESTRUCTURA EDITORIAL

- **Claridad:** El diseño gráfico del material facilita la comprensión de los contenidos.
- **Adecuación:** La cantidad de información responde a los contenidos programáticos en forma sistemática y concatenada.
- **Secuencia:** La expresión simbólica es adecuada al tipo de estudiante y contribuye al logro de los contenidos programáticos.

## IV. GRADO EN QUE EL MATERIAL DIDÁCTICO CUMPLE C/ LOS SIGUIENTES INDICADORES.

- Permite la toma de conciencia del proceso de E-A.
- Permite el razonamiento.
- Propicia una actitud productiva.
- Propicia una actitud reflexiva y crítica.

## CONCLUSIONES GENERALES

En este capítulo se ha presentado la información relativa al diseño del *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Niveles I y II* para estudiantes de universidades foráneas incorporadas a la UNAM y atendidas por el CEI de la FES-Acatlán-UNAM. Se han descrito los objetivos del curso, los contenidos del sílabo y sus

## II. ESTRUCTURA DIDÁCTICA

- **Claridad:** Describe de manera idónea la estructura de los contenidos y su funcionamiento, así como la metodología propuesta para abordarlos.
- **Coherencia:** Presenta de manera detallada los elementos del sistema lingüístico que se enseña, sus funciones y relaciones.

## III. ESTRUCTURA EDITORIAL

- **Claridad:** El diseño gráfico del material facilita la comprensión de los contenidos.
- **Adecuación:** La cantidad de información responde a los contenidos programáticos en forma sistemática y concatenada.
- **Secuencia:** La expresión simbólica es adecuada al tipo de estudiante y contribuye al logro de los contenidos programáticos.

## IV. GRADO EN QUE EL MATERIAL DIDÁCTICO CUMPLE C/ LOS SIGUIENTES INDICADORES.

- Permite la toma de conciencia del proceso de E-A.
- Permite el razonamiento.
- Propicia una actitud productiva.
- Propicia una actitud reflexiva y crítica.

## CONCLUSIONES GENERALES

En este capítulo se ha presentado la información relativa al diseño del *Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés- Niveles I y II* para estudiantes de universidades foráneas incorporadas a la UNAM y atendidas por el CEI de la FES-Acatlán-UNAM. Se han descrito los objetivos del curso, los contenidos del sílabo y sus consideraciones, el programa del curso con sus criterios de selección de materiales y actividades, opciones para el enfoque metodológico a utilizar, sugerencias para la

evaluación del aprendizaje y una encuesta de opinión tanto para la evaluación del curso como de los materiales.

A lo largo de este trabajo de investigación se han presentado las directrices más importantes que orientan el diseño de un curso de lectura de textos en inglés. Como se mencionó en un principio, esta investigación surgió como una propuesta personal para resarcir los fuertes problemas de elaboración, adecuación y pertinencia de los materiales que se estaban utilizando en el departamento de inglés del CEI de la FES-Acatlán UNAM en la impartición de cursos de lectura en universidades del interior de la república incorporadas a la UNAM. Una vez que se detectaron las razones de la alta reprobación que estaba ocurriendo y de la incompatibilidad del programa utilizado para satisfacer las necesidades e intereses del alumnado meta, se procedió a la aplicación formal de un diagnóstico de necesidades consistente en la aplicación de dos encuestas. Éstas se dirigieron a los alumnos meta y a los profesores de inglés encargados de la impartición de dichos cursos. Se contó también con una entrevista realizada a la Coordinadora del CEI. Los resultados de los instrumentos utilizados para el análisis de necesidades apuntaron hacia el diseño de un nuevo curso de lectura de textos en inglés ajustado a las necesidades de la población meta, para lo cual se llevó a cabo una investigación formal en la que se sustenta el diseño del curso propuesto: aspectos teóricos sobre el proceso de lectura, teoría del aprendizaje, teoría de la enseñanza, y toda una serie de consideraciones prácticas a partir de los resultados de los instrumentos de análisis de necesidades aplicados: establecimiento de los objetivos del curso propuesto, contenidos del curso, duración, modalidad, programa, enfoque metodológico, evaluación del aprendizaje y evaluación del curso.

Los puntos mencionados abarcan la totalidad del proyecto de diseño de cursos de

esta propuesta de investigación y se consideran amplios y suficientes para cumplir con el compromiso que se asumió al iniciar el estudio. Se ha logrado diseñar un curso de comprensión de lectura que:

- Se sustenta en los aportes de las investigaciones actuales en las áreas del procesamiento de lectura, las teorías de enseñanza y aprendizaje, los modelos de lectura y el diseño de cursos para propósitos específicos.
- Se sustenta en premisas que permiten la conjugación de intereses institucionales, del alumnado y de la planta docente.
- Responde académicamente a las necesidades e intereses de los alumnos basados en la información que se plasmó en los instrumentos del análisis de necesidades.
- Proporciona un diseño de materiales y actividades de práctica que son congruentes con el cumplimiento de los objetivos generales del curso, las características y habilidades de los alumnos, la metodología a utilizar y el tipo de evaluación al que se sujetan los alumnos.
- Ofrece un diseño de curso que proporciona parámetros para la selección y elaboración de materiales, y que armoniza con los tiempos y recursos didácticos disponibles.
- Proporciona un contenido silábico y un desarrollo de programa que empatiza con los intereses motivacionales y académicos tanto de alumnos como de profesores.
- Observa que la dosificación del contenido de textos es de una o dos cuartillas de largo, con interlineado doble e imágenes claras, lo cual permite crear balance, claridad y descripción de los temas.

- Selecciona temas acordes a las experiencias, conocimientos e intereses académicos de los alumnos.
- Cuida la secuencia de actividades, observando actividades de prelectura, lectura y postlectura.
- Grada la dificultad del vocabulario y de los ejercicios de opción múltiple, falso-verdadero o relación de columnas
- No incluye la lectura en voz alta.
- Cuida el uso de metalenguaje
- Observa la validez de contenido de las evaluaciones.
- Adecua los contenidos al tiempo disponible.
- Brinda al docente herramientas teórico-metodológicas para emprender la actividad académica.
- Ofrece criterios para la evaluación del proceso de lectura.
- Proporciona parámetros para la evaluación del curso y de los materiales.

Todo lo anterior ha tenido una finalidad tripartita. Por una parte, proporcionar a los alumnos de las universidades del interior de la república materiales comprensibles y adecuados a sus necesidades, para el alcance de sus objetivos. Por otra, buscar los medios que permitieran la actualización docente del claustro de profesores de CL del departamento de inglés del CEI, y, finalmente, permitir al CEI de la FES-Acatlán cumplir cabalmente con el compromiso académico adquirido con las universidades del interior de la república. El estudio se llevó al cabo de manera formal, comprometida y sustentada en los aportes de la investigaciones actuales en las áreas del procesamiento de lectura, las teorías de enseñanza

y aprendizaje, los modelos pedagógicos de lectura y el diseño de cursos para propósitos específicos.

Cabe mencionar que una vez concluido este trabajo de investigación, la que suscribe tuvo a cargo la coordinación de un grupo de profesores del departamento de inglés del CEI quienes colaboraron en la elaboración de materiales. De esa manera se conformó el *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* para estudiantes de universidades foráneas incorporadas a la UNAM y atendidas por el CEI de la FES-Acatlán-UNAM. Dado que la autoría de materiales fue grupal, no se consideró apropiado publicar el producto final como parte de este trabajo de investigación. Sin embargo, la coordinación del trabajo, así como el diseño final, responde a la propuesta de plan esquema de unidad muestra que elaboró la que suscribe, como parte de esta investigación, y que se presenta como conclusión de este estudio en el Anexo 10.

El curso diseñado ya ha sido puesto en marcha para pilotaje semi-formal y al parecer los resultados están siendo satisfactorios. No obstante, no se pueden anticipar resultados ya que se encuentra en la etapa final de pilotaje semi-formal. Considero que una vez realizada la evaluación del curso y los materiales, los resultados podrán ser materia de otro estudio y retomarse en futuras investigaciones.

# BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, C. & URQUHART, A. (1984). **READING IN A FOREIGN LANGUAGE**. NEW YORK. LONGMAN.
- AGUILAR, J. (1984) "PSICOLOGÍA EDUCATIVA: EL ENFOQUE COGNOSCITIVO". INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA. CONACYT, MÉXICO.
- ALDERSON, J.C. (1984) **READING IN A FOREIGN LANGUAGE: A READING PROBLEM OR A LANGUAGE PROBLEM?** . LONDON. LONGMAN.
- ALDERSON, J.C. & FIELD M.L. (1997) **FROM READER TO READING TEACHER**. CAMBRIDGE. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- ALLEN, J.P.B. & HOWARD, J. (1981) **MODULE MAKING RESEARCH — IN LANGUAGE ISSUES AND EDUCATION POLICES**. OXFORD. PERGAMON PRESS.
- ANDERSON C.R.& PEARSON D. (1988) **A SCHEMA-THEORETIC VIEW OF BASIC PROCESSES IN READING COMPREHENSION** EN CARRELL, O., DEVINE AND ESKEY D. **INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE**. CAMBRIDGE: CUP.
- ANDERSON, R.C. & PEARSON P.D. (1993) **A SCHEMA-THEORETIC VIEW OF BASIC PROCESSES IN READING COMPREHENSION**. EN CARRELL, DEVINE & ESKEY . INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.
- ARNAS, J.A. (1981) **PLANEACIÓN CURRICULAR**. EDITORIAL TRILLAS. MÉXICO
- BARLETT, F.C. (1932) **REMEMBERING: A STUDY IN EXPERIMENTAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY**. LONDON. CUP. CITADO EN SMITH, FRANK (1994) **UNDERSTANDING READING**. HILLSDALE, N.J.
- BARNETT, M. (1989) **MORE THAN MEETS THE EYE: FOREIGN LANGUAGE READING: THEORY AND PRACTICE**. NEW JERSEY: PRENTICE HALL.
- BAUMANN, J.F. (1985) **LA EFICACIA DE UN MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE IDEAS PRINCIPALES**. MADRID. APRENDIZAJE/VISOR.
- BENSON, M. (1987) **ARTFUL TASKS: THE CONSTRUCTION OF CURRICULUM IN ESP ANS ESL**. EN FORUM. VOL.25
- BERNHARDT, E. (1989) CITADO EN BARNETT EN **MORE THAN MEETS THE EYE: FOREIGN LANGUAGE READING: THEORY AND PRACTICE**. NEW JERSEY: PRENTICE HALL.
- BERNHARDT, E. (1985) **REPRESENTATION AND UNDERSTANDING BETWEEN L1 AND L2 READING**. NEWARK. INTERNATIONAL READING ASSOCIATION.

- BIRKENBIHL,E. (1996) **DESIGNING GROUPWORK. STRATEGIES FOR THE HETEREGENEOUS CLASSROOM.** TEACHERS COLLEGE PRESS. NEW YORK.
- BLOOR,M. (1986) **SOME APPROACHES TO THE DESIGN OF READING COURSES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE** EN READING AS A FOREING LANGUAGE #3.
- BRINTON D, ET.AL. (1991) **CONTENT-BASED SECOND LANGUAGE INSTRUCTION.** NEWBURY HOUSE PUBLISHERS.
- BROWN, G. (1994) **LANGUAGE AND UNDERSTANDING.** OXFORD. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- BUCK, M. (1998) **“UNA PERSPECTIVA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UN ESTUDIO EMPÍRICO”** EN ANTOLOGÍA DEL 9°. ENCUESTRO NACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS.
- CANDLIN, C.N., KIRKWOOD, J.M. & MOORE, H.M. (1982) **STUDY SKILLS IN ENGLISH. THEORETICAL ISSUES AND PRACTICAL PROBLEMS.** EN MACKAY & MOUNTFORD ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (2A. ED.) LONDON. LONGMAN.
- CANDLIN,C.N. KIRKWOOD J.M. & MOORE,HM. (1978) **STUDY SKILLS IN ENGLISH:THEORETICAL ISSUES AND PRACTICAL PROBLEMS** EN MACKAY & MOUNTFORD. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES. LONDON.LONGMAN.
- CARRELL, P.L. (1988) **INTERACTIVE TEXT PROCESSING: IMPLICATION FOR ESL/SECOND LANGUAGE CLASSROOMS.** EN CARRELL, DEVINE & ESKEY. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.
- CARRELL, P.L. & EISTERHOOD, J.C. (1984) **SCHEMA THEORY AND ESL PEDAGOGY.** EN CARRELL, DEVINE AND ESKEY. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.
- CARRELL, P.L. DEVINE J., AND ESKEY D.E. (1988) **INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READIING.** CAMBRIDGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- CHOMSKY,N. (1965) **ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX.**CAMBRIDGE. EN DA SILVA & SIGNORET (1996) TEMAS DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA. UNAM. MÉXICO.
- CLARK,JOHN (1987) **LA RENOVACIÓN CURRICULAR EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.** OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- CLARK,JOHN (1987) **CURRICULUM RENEWAL IN SCHOOL FOREING LANGUAGE LEARNING.** OXFORD:O.U.P.

- CLARKE, M.A. (1982) **THE SHORT CIRCUIT HIPÓTESIS OF ESL READING. OR WHEN LANGUAGE COMPETENCE INTERFERES WITH READING PERFORMANCE.** EN CARRELL, DEVINE & ESKEY.
- COADY, J. (1979) **A PSYCHOLINGUISTIC MODEL OF THE ESL READER.** IN MACKAY, R. BARKMAN, B. & JORDAN R. **READING IN A SECOND LANGUAGE.** ROWLEY, MASS. NEWBURY HOUSE.
- COLL, C. (1990) **PSICOLOGÍA Y CURRÍCULO.** BARCELONA LAIA.
- COLOMER, T. Y SOLÉ (1992) **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. ESTADO DE CUESTIÓN.** CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 216.
- COLOMER, T. (1992) **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.** CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. MÉXICO.
- DA SILVA, H. & SIGNORET, A. (1996) **TEMAS DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA** UNAM. MÉXICO.
- DECHANT, E. (1991) **UNDERSTANDING AND TEACHING READING: AN INTERACTIVE MODEL.** NEW JERSEY. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- DEVINE, T.G. (1986) **TEACHING READING COMPREHENSION: FROM THEORY TO PRACTICE.** BOSTON, ALLYN BACON INC.
- DEVINE, J. (1986) **TEACHING READING COMPREHENSION: FROM THEORY TO PRACTICE.** BOSTON: ALLYN AND BACON.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997) **CURRÍCULO, EVALUACIÓN Y PLANEACIÓN EDUCATIVAS.** COMIES, CESU, IZTACALA. CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. MÉXICO
- DIAZ-BARRIGA A.F. & HERNÁNDEZ, R.G. (2002) **ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.** MCGRAW HILL. MÉXICO
- DICKINSON, L. (1987) **SELF-INSTRUCTION IN LANGUAGE LEARNING.** CAMBRIDGE. CUP.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. (1986) **COURSE DESIGN: DEVELOPING PROGRAMS AND MATERIALS FOR LANGUAGE LEARNING.** CUP.
- ELLIS, G & SINCLAIR, B. (1987) **LEARNING TO LEARN ENGLISH.** CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- ELLIS, R. (1987) **UNDERSTANDING SECOND LANGUAGE ACQUISITION.** OXFORD. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- ESKEY, D.E. & GRABE, W. (1988) **INTERACTIVE MODELS FOR SECOND LANGUAGE READING: PERSPECTIVES ON INSTRUCTION.** EN CARRELL, DEVINE AND ESKEY .INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND

LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.

- ESKEY,D. (1988) **"HOLDING THE BOTTOM: AN INTERACTIVE APPROACH TO THE LANGUAGE PROBLEMS OF SECOND LANGUAGE READERS"** EN CARRELL,DEVINE & ESKEY. **INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE**. CAMBRIDGE.CUP.
- FERNÁNDEZ,D,R. (1994) **EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS**. BOGOTÁ: MCGRAW-HILL
- GIBSON, E.J. & LEVIN, H. (1975) **THE PSYCHOLOGY OF READING**. MASS. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- GOODMAN, K. (1982) **THE READING PROCESS**, EN CARRELL, DEVINE & ESKEY.(1988)
- GOODMAN,K.S. (1971) **READING: A PSYCHOLINGUISTIC GUESSING GAME**. JOURNAL OF THE READING SPECIALIST #6.
- GOUGH, P.B. (1972) **ON SECOND READING**. EN F.KAVANAUGH & G. MATTINGLY . LANGUAGE BY EAR AND BY EYE: THE RELATIONSHIP BETWEEN SPEECH AND READING. CAMBRIDGE MITT. PRESS.
- GRABE, W. (1988) **REASSESSNG THE TERM "INTERACTIVE"** EN CARRELL, DEVINE AND ESKEY. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.
- GRABE, W. (1988) **REASSESSING THE TERM "INTERACTIVE"-IN INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING**. P.L. CARRELL, DEVINE & ESKEY. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- GRABE,W. (1988) **REASSESSING THE TERM INTERACTIVE: IN CARREL, DEVINE & ESKEY (1988)**. IN INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE.
- HOLEC,H. (1979) **AUTONOMY AND FOREING LANGUAGE LEARNING**. COUNCIL OF EUROPE. PERGAMON PRESS.
- HUTCHINSON,T & WATERS,A. (1987) **ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES**. GREAT BRITAIN CUP.
- IGNATIEVA, K.S. N. (1992) **DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS EN RUSO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS** . TESIS DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA . MÉXICO. CELE-UNAM.
- KRAHNKE,KARL (1987) **APPROACHES TO SYLLABUS DESIGN FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING**. U.S.A. PRENTICE HALL.
- KRASHEN,S. (1985) **THE INPUT HYPOTHESIS: ISSUES AND IMPLICATIONS**. NEW YORK. LONGMAN.

- LABERGE, D & (1974) **TOWARD A THEORY OF AUTOMATIC INFORMATION PROCESSING IN READING**. COGNITIVE PSYCHOLOGY, 6.
- SAMUELS, S.J. & (1978) **IDENTIFYING THE NATURE OF THE LEARNER'S NEEDS — ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES**. ENGLAND: LONGMAN.
- MACKAY MOUNTFORD
- MACKAY, D. (1978) **BREAKTHROUGH TO LITERACY**. HARLOW: LONGMAN
- MATEOS, M.M. (1995) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN METACOGNITIVA DIRIGIDOS A LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA: CARACTERÍSTICAS Y EFECTIVIDAD. MADRID: TROTTA.
- MCCLELLAND J.L. & (1981) **EXPLORATIONS IN THE MICROSTRUCTURE OF COGNITION**. CAMBRIDGE: MIT PRESS.
- RUMELHART, D.E.
- MCDANOUGH, S.H. (1986) **PSYCHOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**. ALLEN AND UNWIN, SYDNEY.
- MCLAUGHLIN, B. (1987) **THEORIES OF SECOND LANGUAGE LEARNING**. NEW YORK. PRENTICE HALL.
- MCNAMARA, J. (1970) **COMPARATIVE STUDIES OF READING AND PROBLEM SOLVING** IN TWO LANGUAGES. TESOL QUARTERLY, 4.
- MCNAMARA, J. (1970) **COMPARATIVE STUDIES OF READING AND PROBLEM SOLVING** IN TWO LANGUAGES. TESOL QUARTERLY, 4.
- MEDINA, G. (1999) **DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS PARA EL ÁREA DE QUÍMICA**. TESIS DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA. MÉXICO. CELE -UNAM.
- NATION, I.S.P. (1990) **TEACHING AND LEARNING VOCABULARY**. BOSTON. HEINLE & HEINLE.
- NUNAN, D. (1985) **SYLLABUS DESIGN**, ENGLAND. OUP.
- NUNAN, D. (1989) **THE LEARNER-CENTERED CURRICULUM: A STUDY IN SECOND LANGUAGE TEACHING**. CAMBRIDGE. C.U.P.
- NUNAN, D. (1988) **SYLLABUS DESIGN**. GREAT BRITAIN. OUP.
- NUTTALL, C. (1983) **TEACHING READING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE**. LONDON. HEINEMANN.
- PALENCIA, V (1988) **DISCURSO DE TOMA DE POSESIÓN COMO DIRECTOR DE LA ENEP-ACATLÁN UNAM**.
- PERFETTI, C.A. (1985) **SOME OF THE INTERACTIVE PROCESSES IN READING AND THEIR ROLE IN READING SKILL**. HILLSDALE, NJ. ERLBAUM
- POSNER, J.G. (1998) **ANÁLISIS DEL CURRÍCULO**. 2ª. ED. MCGRAW HILL. INTERAMERICANA. SANTA FÉ, BOGOTÁ, COLOMBIA.

- PUGH,A.K. (1978) **AN APPROACH TO DEVELOPING EFFICIENCY IN SILENT READING: AN INTRODUCTION TO ITS STUDY.** EN READING FOR PROFESSIONAL PURPOSES STUDIES AND PRACTICES IN NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES. LONDON: HEINEMANN EDUC.
- RICHARDS, J.C. (1990) **THE LANGUAGE TEACHING MATRIX** .CAMBRIDGE CUP.
- ROBINSON,P. (1980) **ESP ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.** GREAT BRITAIN:PERGAMON PRESS.
- RUBIN, J (1979) **WHAT THE GOOD LANGUAGE LEARNER CAN TEACH US.** IN PRIDE, J.B. SOCIOLINGUISTIC ASPECTS OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- RUMELHART, D.E. (1981) **SCHEMATA: THE BUILDING BLOCKS OF COGNITION.** IN PERSPECTIVES OFCOGNITIVE PSYCHOLOGY. NEW JERSEY. LEA.
- RUMELHART,D.E. (19881) **“SCHEMATA-THE BUILDING BLOCKS OF COGNITION” IN THEORETICAL ISSUES IN READING COMPREHENSION.** IN SPIRO,BRUCE & BREWER. N.J. LAWRENCE ERLBAUM.
- SAMUELS, J. (1977) **THE METHOD OF REPEATED READING” – THE READING TEACHER 32.** HOPKINS UNIVERSITY PRESS.
- SAMUELS, J. & KAMIL, M. (1988) **MODELS OF THE READING PROCESS** EN CARRELL, DEVINE & ESKEY . INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE. CAMBRIDGE. CUP.
- SAMUELS, S.J. (1988) **MODELS OF THE READING PROCESS.** IN CARRELL, DEVINE & ESKEY (1988)
- SAMUELS,J (1988) **DECODING AND AUTOMATICITY. HELPING POOR READERS BECOME AUTOMATIC AT AT WORD RECOGNITION.** TE READING TEACHER. 41.
- SCHÖN, D.A. (1992) **LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. HACIA UN NUEVO DISEÑO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS PROFESIONES.** BARCELONA: PAIDÓS.
- SCHUNK, D.H. (1997) **TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª. ED.** PEARSON EDUCACIÓN. PRENTICE HALL.
- SHARAN,S Y SHACHAR,C. (1998) **LANGUAGE AND LEARNING IN THE COOPERATIVE CLASSROOM.** , SPRINGER-VERLAG, NEW YORK.
- SILBERSTEIN, S. (1987) **TECHNIQUES AND RESOURCES IN TEACHING READING.** OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- SKEHAN, P. (1988) **TASK-BASED INSTRUCTION.** ANNUAL REVIEW IN APPLIED LINGUISTICS. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

- SMITH, F. (1983) **COMPRESIÓN DE LECTURA. ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO DE LA LECTURA Y SU APRENDIZAJE.** MÉXICO. TRILLAS.
- SMITH,F. (1978) **UNDERSTANDING READING: A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF READING AND LEARNING TO READ.** NEW YORK: HOLT,RINEHART & WINSTON.
- SMITH,F. (1983) **READING.** CAMBRIDGE: CUP.
- SOLÉ, I. (1992) **ESTRATEGIAS DE LECTURA.** MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. ICE. BARCELONA, ESPAÑA.
- STANOVICH,K. (1980) **TOWARDS AN INTERACTIVE COMPENSATORY MODEL OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE DEVELOPMENT OF READING FLUENCY.** EN READING RESEARCH QUARTELY. VOL. 15.
- STANOVICH,K. (1980) **TOWARDS AN INTERACTIVE COMPENSATORY MODEL OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE DEVELOPMENT OF READING FLUENCY EN READING.** RESEARCH QUARTERLY. VOL. 15.
- SWAFAR,K.J. ET.AL ( 1991) **READING FOR MEANING: AN INTEGRATED APPROACH TO LANGUAGE LEARNING.** NEW JERSEY: PRENTICE HALL.
- TAYLOR & TAYLOR (1983) **CURRICULUM DESIGN AND THE SELECTION OF TEACHING MATERIALS** IN BARRET THE ADMINISTRATION OF INTENSIVE ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS. WASHINGTON D.C. NATIONAL ASSOCIATION FOR FOREIGN STUDENT AFFAIRS
- TAYLOR, B.P. (1982) **CURRICULUM DESIGN AND THE SELECTION OF TEACHING MATERIALS.** EN BARRET- THE ADMINISTRATION OF INTENSIVE ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS. WASHINGTON D.C.
- TOBÍO, A.C. (1989) **MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE UN LIBRO DE TEXTO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS.** TESIS DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA. MÉXICO. CELE-UNAM.
- VAN DIJK T.A. & KINTSCH, W. (1983) **STRATEGIES OF DISCOURSE COMPREHENSION.** NEW YORK. ACADEMY PRESS.
- VAN PATTEN, B. (1995) **INPUT PROCESSING AND GRAMMAR INSTRUCTION.** THEORY AND RESEARCH. NEW JERSEY. ABLEX PUBLISHING CORPORTATION.
- VILLEGAS,P.A. (1992)**PROCESAMIENTO DE LAS FRASES GENITIVAS EN INGLÉS POR HISPANOHABLANTES:ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA.** TESIS DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA .

MÉXICO. CELE-UNAM.

WALLACE, C.

(1992) **READING**. NEW YORK. OUP.

YALDEN, J.

(1983) **PRINCIPLES OF COURSE DESIGN FOR LANGUAGE TEACHING**. CAMBRIDGE. CUP.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS CURSOS C.L. QUE SE IMPARTEN EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN-UNAM

<p>Los egresados del Curso de C.L. en Inglés del CEI deben estar en condiciones de resolver las siguientes tareas:</p>	<p>Los egresados del Curso de C.L. en Inglés del CEI deben estar en condiciones de conocer lo siguiente para resolver determinadas tareas:</p>
<p><b>SISTEMA DE HABILIDADES</b></p>	<p><b>SISTEMA DE CONOCIMIENTOS</b></p>
<p>1.Realizar la lectura silenciosa independiente (de ojeada, familiarización, búsqueda o estudio) de textos escritos en lengua extranjera, de mediana complejidad estructural y composicional, estructurados fundamentalmente en forma de monólogo y con elementos de narración, descripción y/o razonamiento. <b>CHARACTERIZACIÓN DE LOS TEXTOS:</b> noticias, notas periodísticas y artículos en periódicos y revistas de carácter general; textos de divulgación científica, de su especialidad y sociopolíticos.</p>	<p>1.Reconocer de manera aceptable las curvas rítmico-entonativas y de audición- fonación de la lengua extranjera a fin de que en el acto de lectura de los textos, los alumnos comprendan el significado de los enunciados leídos como resultado de la interacción de la entonación, el léxico, la morfosintaxis y el contexto, y que puedan realizar su lectura silenciosa corrida.</p>
<p>2.Extraer de dichos materiales – y de acuerdo con los propósitos de la lectura emprendida- la información relevante para la satisfacción de sus intereses cognoscitivos generales y/o profesionales específicos mediante la aplicación de</p> <p>a) estrategias de pronóstico léxico - establecimiento del significado de las palabras derivadas desconocidas por la significación de sus formantes, por el contexto y/o por el contexto situacional-</p> <p>b) estrategias de pronóstico estructural – predicción de la combinatoriedad de las palabras a partir de su semántica-</p> <p>c) estrategias de pronóstico de sentido – predicción del contenido subsiguiente a partir de la secuencia lógica de exposición de las ideas.</p>	<p>2. Poseer una competencia lingüística adecuada como base orientadora para la lectura, lo que asegurará la debida comprensión de los textos leídos. Ello presupone:</p> <p>a) el dominio de las reglas de conformación de las estructuras sintácticas incluidas en el material en curso, el cual es presentado, sistematizado y generalizado sobre la base del principio de su participación en la expresión de las categorías semántico funcionales yacentes tras la estructura formal.</p> <p>b) el dominio de las regularidades del funcionamiento textual de las estructuras sintácticas a partir del conocimiento de la correlación entre forma y sentido: de las limitaciones estructurales impuestas por el contexto y el significado tipo de los modelos oracionales , así como la correspondencia de</p>

<p>d) Utilizar dicha información para el desempeño de sus actividades de estudio y su futura actividad profesional.</p>	<p>las estructuras con determinadas intenciones comunicativas, tareas discursivas y objetivo de los propios enunciados.</p>
<p>3.Hacer uso adecuado del diccionario bilingüe cuando no pueda inferir los significados de las palabras o combinaciones de palabras desconocidas de los textos.</p>	<p>3. Dominar el léxico activo suficiente y necesario para una comprensión adecuada de textos referidos a la esfera de los temas cotidianos, así como el pasivo que les sirva de base para comprender adecuadamente textos pertenecientes a los estilos periodístico-publicístico y científico.</p>
<p>4.Realizar una lectura crítica de los textos, lo cual supone: determinar la(s) intención(es) de su(s) autor(es). Definir la posición del autor o autores ante el problema que plantean Asumir una posición propia ante dicho problema.</p>	<p>4. Dominar el léxico básico denotativo de determinadas realidades nacionalmente específicas del país cuya lengua estudia. Dominar las regularidades básicas de la formación de palabras derivadas mediante afijación y composición. Dominar las tácticas fundamentales de pronóstico estructural y de sentido en la comprensión del significado de las unidades textuales de diferente nivel.</p>
<p>5.Resumir por escrito, en caso de necesidad, las ideas fundamentales expuestas en los textos, de acuerdo con los propósitos de la lectura realizada</p>	<p>5. Dominar respectivamente los medios fundamentales de enlace lineal de un texto, así como los que sirven a su división formal y de sentido. Poseer los hábitos que les permitan encontrar en el diccionario los significados léxicos contextualmente adecuados de las palabras que buscan.</p>

## ANEXO 2

### ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO/URUAPAN.MICH.

ESTIMADO ALUMNO DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO / URUAPAN, MICH.:  
EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA FES-  
ACATLÁN-UNAM HARÁ UNA PROPUESTA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LOS  
CONTENIDOS DE LOS CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA ADECUADOS A TUS  
NECESIDADES E INTERESES. NOS GUSTARÍA ENORMEMENTE CONTAR CON TU  
PARTICIPACIÓN EN ESTA ACTIVIDAD. TE PEDIMOS RESPONDAS EL SIGUIENTE  
CUESTIONARIO.

1. ¿Has estudiado algún curso de comprensión de lectura en inglés anteriormente?

SI ( ) ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

NO ( )

2. ¿Te interesa aprender estrategias para comprender textos en inglés?

( ) Mucho

( ) Regular

( ) Poco

( ) Nada

3. ¿Cómo crees que se aprende a leer de mejor manera textos en inglés? (Puedes elegir una o varias de las opciones).

\_\_\_\_\_ Traduciendo palabra por palabra

\_\_\_\_\_ Utilizando el diccionario

\_\_\_\_\_ Aprendiendo listas de vocabulario en inglés

\_\_\_\_\_ Aprendiendo las reglas gramaticales que conforman el inglés

\_\_\_\_\_ Leyendo en voz alta

\_\_\_\_\_ Pidiendo al profesor que traduzca

\_\_\_\_\_ Haciendo predicciones sobre los temas

\_\_\_\_\_ Ayudándome con los elementos que proporciona el texto

\_\_\_\_\_ Tratando de establecer hipótesis y destacando ideas principales

\_\_\_\_\_ Utilizando varias de las estrategias aquí mencionadas

\_\_\_\_\_ OTRO: \_\_\_\_\_

4. ¿Qué esperas de un curso de comprensión de lectura? (Puedes elegir una o varias de las opciones).

a) \_\_\_\_\_ Que me ayude a desarrollar estrategias para ser un buen lector

b) \_\_\_\_\_ Que me proporcione herramientas para entender las oraciones.

c) \_\_\_\_\_ Que me ayude a acreditar mis exámenes

d) \_\_\_\_\_ Que me permita obtener mi constancia de requisito

e) \_\_\_\_\_ OTRO: \_\_\_\_\_

5. Qué tipo de actividad de clase prefieres? (Puedes elegir una o varias de las opciones).

- a) \_\_\_\_\_ Trabajar de manera individual
- b) \_\_\_\_\_ Trabajar en pequeños grupos
- c) \_\_\_\_\_ Que mi profesor imparta la clase todo el tiempo
- d) \_\_\_\_\_ Que los alumnos participemos activamente en la construcción del aprendizaje junto con el profesor.
- e) \_\_\_\_\_ OTRO: \_\_\_\_\_

6. ¿ En qué medida te interesan los contenidos de los materiales que has utilizado en clase hasta este momento? ¿Por qué?

<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

(Puedes elegir una o varias de las opciones).

<input type="checkbox"/>	Puedo entender los textos con cierta facilidad	<input type="checkbox"/>	Los textos son difíciles
<input type="checkbox"/>	Los textos tienen buena longitud	<input type="checkbox"/>	Los textos son largos
<input type="checkbox"/>	Me parecen interesantes	<input type="checkbox"/>	Carecen de interés para mi
<input type="checkbox"/>	Se relacionan con las materias que estudio	<input type="checkbox"/>	No se relacionan con mi carrera
<input type="checkbox"/>	Contienen temas de actualidad	<input type="checkbox"/>	Sus temas no son actuales
<input type="checkbox"/>	Los ejercicios me ayudan comprobar mi aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Los ejercicios no me ayudan a saber de mi avance
<input type="checkbox"/>	El vocabulario que contienen los temas es comprensible	<input type="checkbox"/>	El vocabulario me es bastante ajeno
OTRO	_____	OTRO:	_____

7. ¿Qué tipo de contenido de textos en inglés de gusta leer?

---

## ANEXO 3

### ENCUESTA PARA SER APLICADA A LOS MAESTROS DEL DEPTO.INGLÉS/CEI

ESTIMADO PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE CEI:  
EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA FES-ACATLÁN-UNAM EN BREVE HARÁ UNA PROPUESTA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA ADECUADOS A LAS NECESIDADES E INTERESES DE LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO, DE URUAPAN, MICHOACÁN. NOS GUSTARÍA ENORMEMENTE CONTAR CON SU PARTICIPACIÓN Y EXPERIENCIA EN ESTA ACTIVIDAD. LE PEDIMOS RESPONDA EL SIGUIENTE CUESTIONARIO.

1. ¿Qué nivel de estudios posee?

<input type="checkbox"/> Curso de Formación de Profesores de inglés	<input type="checkbox"/> Licenciatura en el área	<input type="checkbox"/> Licenciatura afín	<input type="checkbox"/> Maestría	OTRO: _____
---	--	--	-----------------------------------	-------------

2. ¿Cuál es su experiencia en la impartición de cursos de Comprensión de Lectura?

<input type="checkbox"/> 1 curso	<input type="checkbox"/> 2-4 cursos	<input type="checkbox"/> 5-7 cursos	OTRO: _____
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------

3. ¿Cuál cree usted que es su nivel de actualización metodológica en el área de Comprensión de Lectura?

<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Buena	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> No muy buena
------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

4. ¿Cuál cree usted que es el nivel de conocimientos de la mayoría de los alumnos de la Universidad Don Vasco poseen al iniciar los Cursos de Comprensión de Lectura?

<input type="checkbox"/> Real principiante	<input type="checkbox"/> Falso principiante	<input type="checkbox"/> Intermedio bajo	OTRO: _____
--	---	--	-------------

5. Considera Ud. que los temas propuestos en el programa son adecuados y/o responden a las necesidades e intereses de los alumnos para que desarrollen las estrategias necesarias que les permitan estar en condiciones de acreditar el Examen de Requisito de CL?

SI (  ) NO (  ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. Cree Ud. que el material y los ejercicios propuestos por el Departamento de Inglés en este momento responden a las necesidades e intereses de los alumnos?

SI (  ) NO (  ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

7. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades con los grupos de CL-I que tiene Ud. a cargo (Utilice en ascendente 1 para mayor frecuencia y 10 para menor)

( )	Comprensión general del texto
( )	Localizar datos específicos
( )	Comentar lo leído
( )	Extraer las ideas más importantes del texto
( )	Entender a detalle el contenido del material
( )	Resumir el contenido textual
( )	Traducir secciones
( )	Detectar la opinión del autor
( )	Localizar datos específicos
( )	Realizar un plan esquema de lo leído
( )	OTRO(S): _____

8. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades con los grupos de CL-II que tiene Ud. a cargo (Utilice en ascendente 1 para mayor frecuencia y 10 para menor)

( )	Comprensión general del texto
( )	Localizar datos específicos
( )	Comentar lo leído
( )	Extraer las ideas más importantes del texto
( )	Entender a detalle el contenido del material
( )	Resumir el contenido textual
( )	Traducir secciones
( )	Detectar la opinión del autor
( )	Localizar datos específicos
( )	Realizar un plan esquema de lo leído
( )	OTRO(S): _____

9. ¿Con base en su experiencia, ¿cuáles son los problemas de comprensión de lectura más frecuentes a los que se enfrentan los alumnos de la Universidad Don Vasco?

---



---



---

10. En el supuesto de un rediseño o un nuevo diseño de materiales de los cursos de comprensión de lectura, ¿qué aspectos sugeriría incluir?

---



---



---

10.1. Si surgiera la oportunidad, le interesaría participar en un curso de actualización en el área de Comprensión de Lectura?

( ) SI                      ( ) NO

¡Gracias!

## ANEXO 4

ENTREVISTA REALIZADA A LA COORDINADORA DEL CEI DE LA FES-ACATLÁN UNAM, CON EL OBJETO DE RECABAR INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS SITUACIONAL A APLICAR EN EL DISEÑO DEL *Curso de Comprensión de Lectura de textos en Inglés- Nivel I y II*.

(OCTUBRE DE 2003)

### **-FACTORES SOCIALES-**

1. QUÉ TIPO DE ALUMNADO ATIENDE EL CEI EN LA IMPARTICIÓN DE CURSOS DE INGLÉS?

El CEI atiende alumnos tanto de la población interna propia de Acatlán- alumnos inscritos en las diferentes licenciaturas que se imparten en el Campus- como alumnos de Comunidad Externa y, a partir de este año, empezaremos a atender a alumnos de escuelas del interior del país incorporadas a la UNAM.

2. CONSIDERA UD. QUE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS GOZA DE PRESTIGIO SOCIAL EN LOS SECTORES DE POBLACIÓN ESTUDIANTIL QUE ATIENDE EL CEI?

Sí, desde luego. La enseñanza del inglés goza de gran prestigio social en la mayoría de los sectores que atiende el CEI, comunidad interna, externa y del interior de la República, dado que es la lengua que mayores oportunidades de contacto permite a los estudiantes hoy día. Atendemos mayoritariamente a alumnos en este idioma que en cualquier otro, tanto en cursos de clase diaria como en cursos sabatinos.

3. EN SU OPINIÓN, CUÁLES SON LAS PRINCIPALES RAZONES DE ESTUDIO DEL INGLÉS DE LOS SECTORES QUE ATIENDE EL CEI?

Las razones para estudiar el idioma son variadas. Es decir, contemplan no sólo la necesidad de la acreditación del idioma, sino también razones de negocios, viajes, estudios superiores en el país y/o en el extranjero, así como vida social.

4. CUÁLES CREE USTED QUE SON LAS LIMITANTES A LAS QUE SE ENFRENTAN LOS SECTORES QUE ESTUDIAN INGLÉS EN EL CEI?

Bien, seguramente hay limitantes en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, no todos los alumnos que estudian inglés en el CEI y/o escuelas incorporadas muestran intereses similares ni el mismo grado de motivación. Veo, por ejemplo que la aceptación social ocasionalmente se ve limitada en algunos sectores debido a la falta de oportunidades académicas o laborales en las que realmente exista una aplicación del idioma. Por otra parte, las limitantes también se deben a la falta de recursos para emprender viajes o de oportunidades para realizar estudios en el extranjero.

### **-FACTORES DE DISEÑO-**

5. EN ESTRA OTRA LÍNEA DE IDEAS, EN SU CONSIDERACIÓN, QUIÉNES INTERVENDRÁN EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DEL DISEÑO DEL *CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVEL I Y II?*

Existe un marcado interés institucional por permitir la participación de varios profesores en la elaboración de materiales y el diseño del *Curso de Comprensión de Lectura de textos en*

*Inglés- Nivel I y II*, aunque para la propuesta formal y sustentada del diseño le he solicitado a la Jefa del Departamento de Inglés se encargue de ello, puesto que ella puede realizar un estudio sobre los intereses y necesidades de la población que nos ocupa considerando que está al frente de este equipo de trabajo. Asimismo, en el equipo docente en el que se enmarca la elaboración de materiales tengo conocimiento que se prevé la participación de otros profesores con amplia experiencia del Departamento de Inglés del CEI y algunos con menor experiencia pero con suficientes habilidades para el propósito que se persigue. Esa modalidad de trabajo me parece interesante.

6. ¿CON QUÉ RECURSOS TECNOLÓGICOS CUENTA LA INSTITUCIÓN PARA TAL DISEÑO?

Tengo que admitir que existen pocos recursos tecnológicos para el desarrollo del trabajo en la institución. Se prevé que los profesores participantes utilicen sus propios recursos (computadoras, impresoras, scanners) o se solicite apoyo al centro de cómputo. Esto último es posible, aunque el tiempo destinado para el trabajo entonces se podría ver afectado ya que dependería de los horarios y recursos disponibles en dicho centro. Por otra parte, se solicitaron recientemente algunas computadoras para el diseño de materiales de los seis Departamentos de Idiomas del CEI. Sin embargo, aún no cuenta con ellas.

**-FACTORES INSTITUCIONALES-**

7. ¿EL CEI QUE UD. REPRESENTA LE PERMITE CIERTO LIDERAZGO PARA EL CAMBIO DE MATERIALES?

Por supuesto. Existe liderazgo para todos los cambios curriculares que sean necesarios.

8. EXISTE ALGUNA OBLIGATORIEDAD PARA QUE LOS PROFESORES SÓLO UTILICEN LOS MATERIALES QUE DECIDE EL CEI EN LA IMPARTICIÓN DE CURSOS DE LECTURA?

No necesariamente. Si bien se fomenta la utilización flexible del libro de texto, también es cierto que el profesor puede complementar su trabajo con otros materiales que considere apropiados para su labor docente.

9. CREE UD. QUE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA TIENEN EL MISMO IMPACTO Y ADHERENCIA EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL QUE LOS CURSOS DE PLAN GLOBAL (4 HABILIDADES)?

No, existe una fuerte diferencia. La mayoría de nuestros alumnos acude a la impartición de cursos de 4 habilidades a pesar de que su programa de estudios marque como requisito algún curso de comprensión de lectura. Es posible que nosotros, como institución y debido a ciertas desavenencias o rezagos en la conclusión de materiales propios para los cursos de comprensión de lectura no estemos impulsando estos de la misma manera que los cursos de plan global- cuatro habilidades. Y quizás estos esté influyendo en una actitud no muy favorable para los cursos CL por parte de los profesores.

**-FACTORES DE CAMBIO-**

10. EN SU OPINIÓN, CUÁLES SON LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS QUE SE PREVEN CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO DISEÑO DE CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA LOS ALUMNOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL INTERIOR DE LA REPÚBLICA INCORPORADAS A LA UNAM?

La elaboración de materiales y el nuevo diseño de cursos de CL se percibe como algo más ventajoso que las prácticas acostumbradas. Sé que se tendrán que enfrentar problemas de resistencia al cambio, especialmente por parte de los profesores de mayor antigüedad docente – aunque se prevé un número de resistencias a vencer sea pequeño.

11. ¿CÓMO SE DARÁ A CONOCER ESTE MATERIAL UNA VEZ CONCLUIDO?

Intentaremos dar a conocer a los profesores las características y beneficios de los nuevos materiales de manera presencial o mediática.

12. ¿CUÁL ES SU OPINIÓN RESPECTO A LOS AVANCES DEL DISEÑO QUE UD. HA PODIDO OBSERVAR HASTA ESTE MOMENTO?

Me parece que es claro, consistente, práctico y actual.



**CORPUS:**

**1. ESTOY ESTUDIANDO UN CURSO DE CL PORQUE**

- (06 ) a) lo necesito para el desempeño de mi trabajo profesional
- (05 ) b) pienso que me permitirá obtener un mejor empleo
- (42 ) c) lo necesito para cumplir con un requisito administrativo universitario
- (01 ) d) lo necesito para consultar bibliografía
- (19 ) e) deseo estar preparado para continuar con estudios superiores
- (14 ) f) pronto será necesario leer la mayor parte de la información en inglés
- (00 ) g) Es necesario entender al menos una lengua extranjera para merecer reconocimiento social.
- (00 ) h) mis papás me pidieron que lo estudie
- (00 ) i) OTRO (ESPECIFICAR) \_\_\_\_\_

**2. PODER COMPRENDER TEXTOS EN INGLÉS (39) me interesa (03) no me interesa**

**3. REQUIERO LEER EN INGLÉS:**

- (32) a) Casi nunca
- (08) b) Ocasionalmente
- (02) c) Regularmente
- ( ) d) Muy frecuentemente
- ( ) e) En todo momento

**4. PARA MIS ESTUDIOS Y/O TRABAJO REQUIERO LEER DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA. PARA ESA ACTIVIDAD ME CONSIDERO UN LECTOR....**

- ( ) Excelente
- ( ) Muy bueno
- (34) Bueno
- (07) Regular
- (01) No muy bueno

**5. CUANDO HAGO CONSULTAS PARA MIS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y/O LABORALES, UTILIZO LO SIGUIENTE: ( √ MARCA EL MEDIO Y LA FRECUENCIA)**

	MF	R	O	CN
Libros	28	14	00	00
Revistas de divulgación científica	02	00	02	15
Internet	12	20	10	00
Televisión	00	00	00	38
Otro: Copias de libros	05	00	00	00
Otro	00	00	00	00

**MF**=MUY FRECUENTEMENTE/ **R**= REGULARMENTE/ **O**=OCASIONALMENTE  
**CN**= CASI NUNCA

6. LOS TEMAS QUE ME INTERESAN EN UN CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS SON: (  MARCA LOS TEMAS Y EL GRADO DE INTERÉS)

	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
1. Inventos y descubrimientos	10	30	02	00
2. Fenómenos naturales	28	11	03	00
3. Avances científicos	13	29	00	00
4. Avances tecnológicos	14	26	02	00
5. Medios de transporte	03	02	32	05
6. El mundo marino	09	20	10	03
7. El mundo animal	07	31	02	02
8. El cuidado de la salud	27	14	01	00
9. Como ser exitoso	41	01	00	00
10. Potencial humano	26	16	00	00
11. Diferencias culturales	06	18	18	00
12. Técnicas eficientes de trabajo	32	10	00	00
13. Ser emprendedor	02	05	35	00
14. Expresión de sentimientos	34	05	03	00
15. Lazos familiares	32	06	01	03
16. Otro:	00	00	00	00

7. EL TIPO DE TEXTOS QUE ME INTERESA LEER SON:

- ( - ) De divulgación científica
- (16)** Especializados
- (25)** Otros (ESPECIFICAR) Material de Internet

8. CUANDO LEO TEXTOS EN INGLÉS, SÉ QUE PUEDO HACER LO SIGUIENTE, CON CIERTA FACILIDAD:

- ( - ) Generar de un plan de acción para resolver los ejercicios de comprensión de lectura.
- ( - ) Mantener la atención en la tarea a realizar en general, ignorando distractores irrelevantes.
- ( - ) Identificar de manera explícita el punto central que necesita solución en cada ejercicio.
- (22)** Usar fuentes de referencia e información para resolver los ejercicios ( diccionarios, libros de texto y trabajos previos)
- ( - ) Identificar palabras clave o conceptos clave para ayudar a la realización de la tarea.
- (39)** Aplicar las reglas gramaticales que he aprendido para poder entender el texto.
- (36)** Asociar la nueva información que me proporciona el texto con conocimiento previo
- ( - ) Usar los materiales iconográficos que acompañan al texto para tener una mejor comprensión.
- (16)** Realizar un resumen mental o escrito de la información que conlleva el texto.
- (41)** Traducir palabras o conceptos de manera verbal para ayudarme a entender el texto.
- (14)** Usar la información que ya conozco y que tengo en la mente para adivinar los significados o usos de lenguaje no familiar asociado con los ejercicios a realizar, para predecir el producto final o para llenar información faltante.
- ( - ) OTRA:

9. EL TIEMPO QUE DEDICO SEMANALMENTE AL ESTUDIO DE MI CURSO DE CL, FUERA DE CLASE, ES DE APROXIMADAMENTE:

**(37)** un ratito    (04) 1 hora    (01) 2 horas    ( ) 4 horas    ( ) 5 horas o más

10. EL ORDEN DE IMPORTANCIA QUE OTORGO A LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES ES:

1. LO MÁS IMPORTANTE	2. IMPORTANTE	3. MÁS O MENOS IMPORTANTE	4. NO TAN IMPORTANTE	5. POCO IMPORTANTE
----------------------	---------------	---------------------------	----------------------	--------------------

- ( ) a) El resumen del texto
- ( ) b) La comprensión general de las ideas principales
- ( ) c) La traducción al español de algunas partes del texto
- ( ) d) La inferencia del significado a través del contexto o de los formantes de las palabras.
- ( ) e) La detección de la opinión del autor **(Ver siguiente cuadro...)**

	1.LO MÁS IMPORTANTE	2. IMPORTANTE	3. MÁS O MENOS IMPORTANTE	4. NO TAN IMPORTANTE	5. POCO IMPORTANTE
El resumen del texto	05	17	19	00	01
La comp.. gral. de las ideas principales	12	21	09	00	00
La traducción al español de.....	28	00	14	00	00
La inferencia del significado a través....	00	00	00	15	27
La detección de la opinión del autor.	00	00	01	27	14

11. CREO QUE LA EVALUACIÓN EN MI CURSO DE CL DEBE HACERSE DE LA SIGUIENTE FORMA:

- (08) Con resúmenes durante el curso que acumulen puntos para la calificación final.
- (06) Sólo con dos exámenes durante el curso
- (00) A través de un sólo examen
- (09) Solamente oral- comentando al profesor los puntos importantes del texto.
- (17)** OTRO: (especificar) Con resúmenes, exámenes, asistencia y participación en clase.
- (02) OTRO: (especificar) Con cuatro exámenes

12. LAS ACTIVIDADES DE MI CLASE DE CL QUE DISFRUTO MAYORMENTE SON:

- (06) Exposiciones orales
- (10) Resúmenes
- (12)** Tests de aprovechamiento
- (10) Trabajos de investigación
- (04) OTRO: (especificar) Participaciones en clase.

13. EN MI CLASE DE C.L. DISFRUTO ENORMEMENTE

- (11) Trabajar solo
- (36)** Trabajar con otra persona
- (17) Trabajar en equipos pequeños
- (02) Trabajar en equipos de más de 4
- (01) OTRO: (especificar) A veces solo y a veces con otros.

14. COMO ALUMNO DE UN CURSO DE C.L.

- ( 16 ) Me desespero cuando no entiendo
- ( 18 ) Generalmente me involucro en clase
- ( 36 ) Me gusta participar y que mi profesor reconozca mi esfuerzo
- ( 12 ) No me gusta participar porque me da pena cometer errores
- ( 40 ) Participo poco. Me gusta aprender de los demás.
- ( 39 ) Me gusta que mi profesor aclare mis dudas
- ( 06 ) Participo en todo momento, aunque cometa errores. Creo que estos desaparecerán con el tiempo.
- ( 17 ) No me gusta que mi profesor me corrija frente al grupo. Prefiero que lo haga al terminar la clase.
- ( 00 ) OTRO: (especificar)\_\_\_\_\_

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN



**CORPUS:**

1. ESTOY ESTUDIANDO UN CURSO DE CL PORQUE

- ( 06 ) a) lo necesito para el desempeño de mi trabajo profesional
- ( 15 ) b) pienso que me permitirá obtener un mejor empleo
- ( 50 ) c) lo necesito para cumplir con un requisito administrativo universitario
- ( 19 ) d) lo necesito para consultar bibliografía
- ( 23 ) e) deseo estar preparado para continuar con estudios superiores
- ( 08 ) f) pronto será necesario leer la mayor parte de la información en inglés
- ( 00 ) g) Es necesario entender al menos una lengua extranjera para merecer reconocimiento social.
- ( 00 ) h) mis papás me pidieron que lo estudie
- ( 00 ) i) OTRO (ESPECIFICAR) \_\_\_\_\_

2. PODER COMPRENDER TEXTOS EN INGLÉS ( 49 ) me interesa ( 09 ) no me interesa

3. REQUIERO LEER EN INGLÉS:

- ( 39 ) a) Casi nunca
- ( 12 ) b) Ocasionalmente
- ( 07 ) c) Regularmente
- ( ) d) Muy frecuentemente
- ( ) e) En todo momento

4. PARA MIS ESTUDIOS Y/O TRABAJO REQUIERO LEER DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA. PARA ESA ACTIVIDAD ME CONSIDERO UN LECTOR....

- ( 04 ) Excelente
- ( 08 ) Muy bueno
- ( 29 ) Bueno
- ( 17 ) Regular
- ( 00 ) No muy bueno

5. CUANDO HAGO CONSULTAS PARA MIS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y/O LABORALES, UTILIZO LO SIGUIENTE: ( √ MARCA EL MEDIO Y LA FRECUENCIA)

	MF	R	O	CN
Libros	37	18	03	00
Revistas de divulgación científica	06	00	07	23
Internet	14	32	12	00
Televisión	00	00	12	08
Otro:	00	00	00	00

MF=MUY FRECUENTEMENTE/ R= REGULARMENTE/ O=OCASIONALMENTE  
CN= CASI NUNCA

6. LOS TEMAS QUE ME INTERESAN EN UN CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS SON: (  MARCA LOS TEMAS Y EL GRADO DE INTERÉS)

	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
1. Inventos y descubrimientos	20	32	06	00
2. Fenómenos naturales	36	19	03	00
3. Avances científicos	25	30	03	00
4. Avances tecnológicos	22	31	05	00
5. Medios de transporte	03	02	40	13
6. El mundo marino	41	16	01	00
7. El mundo animal	32	26	00	00
8. El cuidado de la salud	35	19	04	00
9. Como ser exitoso	49	09	00	00
10. Potencial humano	38	20	00	00
11. Diferencias culturales	11	24	23	00
12. Técnicas eficientes de trabajo	40	14	04	00
13. Ser emprendedor	06	09	43	00
14. Expresión de sentimientos	42	09	07	00
15. Lazos familiares	41	09	05	03
16. Otro:	00	00	00	00

7. EL TIPO DE TEXTOS QUE ME INTERESA LEER SON:

- (04 ) De divulgación científica
- (22 ) Especializados
- (17 ) Otros (ESPECIFICAR) Internet
- (21 ) Libros de Texto en inglés

8. CUANDO LEO TEXTOS EN INGLÉS, SÉ QUE PUEDO HACER LO SIGUIENTE, CON CIERTA FACILIDAD:

- (03 ) Generar de un plan de acción para resolver los ejercicios de comprensión de lectura.
- (13 ) Mantener la atención en la tarea a realizar en general, ignorando distractores irrelevantes.
- (01 ) Identificar de manera explícita el punto central que necesita solución en cada ejercicio.
- (42 ) Usar fuentes de referencia e información para resolver los ejercicios ( diccionarios, libros de texto y trabajos previos)
- (09 ) Identificar palabras clave o conceptos clave para ayudar a la realización de la tarea.
- (52 ) Aplicar las reglas gramaticales que he aprendido para poder entender el texto.
- (48 ) Asociar la nueva información que me proporciona el texto con conocimiento previo
- (03 ) Usar los materiales iconográficos que acompañan al texto para tener una mejor comprensión.
- (27 ) Realizar un resumen mental o escrito de la información que conlleva el texto.
- (57 ) Traducir palabras o conceptos de manera verbal para ayudarme a entender el texto.
- (37 ) Usar la información que ya conozco y que tengo en la mente para adivinar los significados o usos de lenguaje no familiar asociado con los ejercicios a realizar, para predecir el producto final o para llenar información faltante.
- ( - ) OTRA:

9. EL TIEMPO QUE DEDICO SEMANALMENTE AL ESTUDIO DE MI CURSO DE CL, FUERA DE CLASE, ES DE APROXIMADAMENTE:

- (28) un ratito
- (25) 1 hora
- (05) 2 horas
- ( ) 4 horas
- ( ) 5 horas o más

10. EL ORDEN DE IMPORTANCIA QUE OTORGO A LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES ES:

1. LO MÁS IMPORTANTE	2. IMPORTANTE	3. MÁS O MENOS IMPORTANTE	4. NO TAN IMPORTANTE	5. POCO IMPORTANTE
----------------------	---------------	---------------------------	----------------------	--------------------

- ( ) a) El resumen del texto  
 ( ) b) La comprensión general de las ideas principales  
 ( ) c) La traducción al español de algunas partes del texto  
 ( ) d) La inferencia del significado a través del contexto o de los formantes de las palabras.  
 ( ) e) La detección de la opinión del autor **(Ver siguiente cuadro...)**

	1.LO MÁS IMPORTANTE	2. IMPORTANTE	3. MÁS O MENOS IMPORTANTE	4. NO TAN IMPORTANTE	5. POCO IMPORTANTE
El resumen del texto	09	03	25	20	01
La comp... gral. de las ideas principales	12	00	09	37	00
La traducción al español de.....	38	00	11	09	00
La inferencia del significado a través....	00	29	02	02	25
La detección de la opinión del autor.	02	14	10	05	27

11. CREO QUE LA EVALUACIÓN EN MI CURSO DE CL DEBE HACERSE DE LA SIGUIENTE FORMA:

- (48) Con resúmenes durante el curso que acumulen puntos para la calificación final.  
 (42) Sólo con dos exámenes durante el curso  
 (00) A través de un sólo examen  
 (03) Solamente oral- comentando al profesor los puntos importantes del texto.  
 (55) OTRO: (especificar) **Añadir valor a la asistencia, participación en clase y tareas.**

12. LAS ACTIVIDADES DE MI CLASE DE CL QUE DISFRUTO MAYORMENTE SON:

- (17) Exposiciones orales  
 (53) Resúmenes  
 (51) Tests de aprovechamiento  
 (41) Trabajos de investigación  
 OTRO: (especificar)

13. EN MI CLASE DE C.L. DISFRUTO ENORMEMENTE

- (31) Trabajar solo  
 (46) Trabajar con otra persona  
 (57) Trabajar en equipos pequeños  
 (07) Trabajar en equipos de más de 4  
 (43) OTRO: (especificar) **A veces solo y a veces con otros.**

14. COMO ALUMNO DE UN CURSO DE C.L.

- ( 35 ) Me desespero cuando no entiendo
- ( 43 ) Generalmente me involucro en clase
- ( 53 ) Me gusta participar y que mi profesor reconozca mi esfuerzo
- ( 09 ) No me gusta participar porque me da pena cometer errores
- ( 16 ) Participo poco. Me gusta aprender de los demás.
- ( 58 ) Me gusta que mi profesor aclare mis dudas
- ( 19 ) Participo en todo momento, aunque cometa errores. Creo que estos desaparecerán con el tiempo.
- ( 00 ) No me gusta que mi profesor me corrija frente al grupo. Prefiero que lo haga al terminar la clase.
- ( 00 ) OTRO: (especificar)\_\_\_\_\_

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN

## ANEXO 7

### PROGRAMA DE LAS UNIDADES 2,3,4,5 Y 6

#### UNIDAD 2 LECTURA DE DE OJEADA (*SKIMMING*)

UNIDAD TEMÁTICA:	ESTRATEGIAS DE LECTURA	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
<i>In Terms of Love</i>	30%	30%	20%	20%
Texto 1: <i>Fascinating facts about Valentine's Day</i> <u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis e identificar tema general</i>	Activación de esquemas de contenido.	Reconocimiento de palabras conocidas con significados especiales.	Sustantivos. Inversión adjetivo-sustantivo	Proyecto: Investigar el concepto de amor o romance entre varios grupos de edad.
Texto 2: <i>The feeling of love in the crosscultural perspective</i> <u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis e identificar tema general</i>	Utilización de título o subtítulo para predecir.	Uso de sinónimos para construir vocabulario.	Pronombres relativos	Llevar un registro personal de avance.
Texto 3: <i>What's this thing called love?</i> <u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central e ideas principales</i>	Utilización de ilustraciones para comprender.	Uso de actividades memorísticas para construir vocabulario	Consolidación de esquemas lingüísticos sobre sustantivos y adjetivos.	Elaboración de bitácora . dependiendo del estilo de aprendizaje.
Texto 4: <i>Body Talk</i> <u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis, extraer idea central e ideas principales</i>	Utilización del contexto general para comprender.	Ignorar palabras desconocidas	Frases nominales	Proyecto: Escribir comentario sobre cuál de los textos es el que se acerca a tu concepto de amor y establecer las razones de tu decisión.

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

UNIDAD 3 LECTURA SELECTIVA ( SCANNING)

UNIDAD TEMÁTICA: <i>Social Issues: Family Issues.</i>	ESTRATEGIAS DE LECTURA 30%	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO 30%	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS 20%	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 20%
<p>Texto 1: <i>What's a family?</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis, extraer idea central e ideas principales</i></p>	Activación de esquemas de contenido.	Uso de actividades de acumulación y asociación para construir vocabulario.	Frases adjetivales	Proyecto: Decidir y especificar por escrito las razones sobre quién se cree que deba cuidar a los niños.
<p>Texto 2: <i>Family Strengths: Time together</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis, extraer idea central e ideas principales</i></p>	Utilización de título o subtítulo para predecir.	Ignorar palabras Desconocidas	Adverbios y frases adverbiales	Llevar un registro personal de avance.
<p>Texto 3: <i>Negotiating the consequences of marriage breakdown</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis, extraer idea central e ideas principales</i></p>	Utilización de ilustraciones para comprender.	Identificación de cognados	Organización sintáctica en enunciados simples	Elaboración de bitácora . dependiendo del estilo de aprendizaje.
<p>Texto 4: <i>Children Patriots</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Establecer hipótesis, extraer idea central e ideas principales</i></p>	Utilización del contexto general para comprender.	Identificación de falsos cognados.	Identificación de relaciones temporales: el presente simple. Verbos regulares.	Proyecto: Escribir comentario sobre cuál de los textos es el que se acerca a tu concepto de familia y establecer las razones de tu decisión.

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

UNIDAD 4 LECTURA SELECTIVA (SCANNING)

UNIDAD TEMÁTICA: <i>The World of Work.</i>	ESTRATEGIAS DE LECTURA 30%	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO 30%	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS 20%	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 20%
<p>Texto 1: <i>Workaholism</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central</i></p>	Activación de esquemas de contenido.	Uso adecuado del diccionario.	Identificación de relaciones temporales: el presente simple. Verbos irregulares.	Proyecto: Encuestar a 10 personas sobre cuán satisfechas están del trabajo que realizan .
<p>Texto 2: <i>Teens and Job Fairs</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Activación de esquemas formales.	Elección de la acepción adecuada	Identificación de relaciones temporales: El pasado simple	Proyecto: Elaboración de folleto p/ bienvenida, info. y sugerencias p/alumnos de nuevo ingreso en la carrera que estudias.
<p>Texto 3: <i>Bill Gates</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Predecir sobre el tema tratado a partir de elementos extratextuales.	Activación de esquemas formales para adivinar el significado de palabras desconocidas.	Identificación de relaciones temporales: El presente perfecto	Elaboración de bitácora . dependiendo del estilo de aprendizaje.
<p>Texto 4: <i>9 Ways to get your boss to love you</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Identificación del tipo textual y características del discurso empleado.	Reconocimiento de palabras por asociación.	Reciclaje de relaciones temporales: el presente simple (verbos regulares e irregulares)	Proyecto: Elaborar un cartel en el que enmarques, de acuerdo a lo aprendido en la Unidad, 10 maneras de optimizar el trabajo /estudio.

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

UNIDAD 5 LECTURA DE BÚSQUEDA.

UNIDAD TEMÁTICA: <i>Nature: Our Physical World.</i>	ESTRATEGIAS DE LECTURA 30%	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO 30%	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS 20%	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 20%
<p>Texto 1: <i>Solar Influence on Earth's Weather</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Activación de esquemas de contenido.	Uso adecuado de glosas. Uso de actividades de acumulación y asociación para construir vocabulario.	Reciclaje de relaciones temporales: El pasado simple	Proyecto: Reporte sobre qué animales están en vías de extinción en tu ciudad o país.
<p>Texto 2: <i>Cheetahs on the Run</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Activación de esquemas formales.	Identificación de signos de puntuación.	Reciclaje de relaciones temporales: El presente perfecto	Proyecto: Encuesta y reporte sobre cuán enterados están tus amigos sobre los peligros inminentes de algún fenómeno natural que te interese.
<p>Texto 3: <i>Global Warming: Early Warning Signs</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Predecir sobre el tema tratado a partir de elementos extratextuales.	Reconocimiento de palabras técnicas.	Identificación de relaciones temporales conjuntas	Elaboración de bitácora . dependiendo del estilo de aprendizaje.
<p>Texto 4: <i>Oiling of the Species</i></p> <p><u>Habilidad académica:</u> <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i></p>	Identificación del tipo textual y características del discurso empleado.	Reconocimiento y construcción de vocabulario a partir de las partes del discurso o habla. Campos	Consolidación de relaciones temporales conjuntas	Proyecto: Elaboración de un cuadro sinóptico sobre alguno de los textos abordados en

		Semánticos.		esta unidad.
--	--	-------------	--	--------------

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

## UNIDAD 6 LECTURA DE ESTUDIO.

UNIDAD TEMÁTICA: <i>To Your Health</i>	ESTRATEGIAS DE LECTURA 30%	ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO 30%	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS 20%	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 20%
<p>Texto 1: <i>Umbilical Cord Blood</i>  <u>Habilidad académica:</u>  <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i>  <i>Elaboración de plan esquema.</i></p>	Activación de esquemas de contenido.	Afijación.	La voz pasiva: tiempos simples	Proyecto: Reporte sobre la enfermedad que mayormente aqueja a la población de tu ciudad.
<p>Texto 2: <i>A different way of healing</i>  <u>Habilidad académica:</u>  <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i>  <i>Elaboración de plan esquema.</i></p>	Activación de esquemas formales.	Inferencia de vocabulario por conocimiento del tema.	La voz pasiva: tiempos compuestos	Proyecto: Elaborar un folleto especificando medidas preventivas para alguna enfermedad o adicción que te preocupe.
<p>Texto 3: <i>Common Gene Links Learning and Addiction</i>  <u>Habilidad académica:</u>  <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i>  <i>Introducción a la elaboración del resumen.</i></p>	Predecir sobre el tema tratado a partir de elementos extratextuales.	Reconocimiento de palabras por sus formantes	Los verbos modales	Proyecto: Elaboración de un plan esquema sobre cualquiera de los textos de la Unidad 6.
<p>Texto 4: <i>Water: The forgotten nutrient</i>  <u>Habilidad académica:</u>  <i>Extraer idea central, ideas principales y detalles de apoyo.</i>  <i>Elaboración del resumen.</i></p>	Identificación del tipo textual y características del discurso empleado.	Reconocimiento de colocaciones y palabras compuestas por yuxtaposición o aglutinación.	Consolidación de verbos modales	Proyecto: Elaboración de un resumen sobre la lectura extensiva 2 de la Unidad 6.

*Tiempo estimado para la unidad: 6/8 hrs.*

## ANEXO 8

### ENCUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL CURSO DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS- NIVELES I y II

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES-ACATLÁN  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS  
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL CEI TE INVITA A EXPRESAR TU OPINIÓN, COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS EN RELACIÓN AL CURSO QUE ACABAS DE TOMAR, CON EL OBJETO DE MEJORAR NUESTRO TRABAJO ACADÉMICO EN TODAS SUS ÁREAS. PARA ELLO TE PEDIMOS RESPONDAS LA SIGUIENTE ENCUESTA CON DETENIMIENTO, NO SIN ANTES AGRADECER TU VALIOSA AYUDA.

INSTRUCCIONES: A CONTINUACIÓN TE PRESENTAMOS LA ESCALA DEL 1 AL 5 CON SUS CORRESPONDIENTES JUICIOS. CIRCULA EL NÚMERO QUE REFLEJE TU OPINIÓN ACERCA DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS RELATIVOS AL CURSO.

#### 1. ACERCA DE MI PROFESOR(A)

a)	Puntualidad y asistencia.	1	2	3	4	5
b)	La explicación recibida acerca de los objetivos del curso.	1	2	3	4	5
c)	La explicación recibida acerca de la evaluación para el alumno.	1	2	3	4	5
d)	La claridad de mi profesor(a) en sus explicaciones y conducción de temas de clase.	1	2	3	4	5
e)	El esfuerzo de mi profesor(a) por involucrarse en la clase haciéndola interesante.	1	2	3	4	5
f)	La habilidad de mi profesor(a) para despertar y mantener un ambiente cordial y placentero en el salón de clase.	1	2	3	4	5
g)	El grado en que mi profesor(a) percibió y se interesó en las soluciones a los problemas surgidos en el curso.	1	2	3	4	5
h)	El grado de accesibilidad de mi profesor(a).	1	2	3	4	5
i)	El grado de cumplimiento de los objetivos del curso.	1	2	3	4	5

1 = EXCELENTE / 2 - 3 - 4 = REGULAR / 5 = DEFICIENTE

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

---

---

## 2. ACERCA DEL CURSO Y MATERIALES UTILIZADOS

a)	El desarrollo del curso fue....	1	2	3	4	5
b)	La calidad del material del libro utilizado.	1	2	3	4	5
c)	La propiedad de los ejercicios incluidos en el libro.	1	2	3	4	5
d)	La claridad, variedad y/o uso oportuno de materiales de apoyo.	1	2	3	4	5
e)	La relación entre los materiales utilizados y los objetivos del curso.	1	2	3	4	5
f)	La calidad del curso en relación a otros cursos de comprensión de lectura que he tomado anteriormente (en la misma institución o en otra)	1	2	3	4	5

1 = EXCELENTE / 2 - 3 - 4 = REGULAR / 5 = DEFICIENTE

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

---

---

---

## 3. ACERCA DE LAS EVALUACIONES/EXÁMENES

a)	La variedad de los elementos tomados en cuenta para la evaluación final del curso (tareas, trabajos, participaciones, exámenes parciales, etc.,)	1	2	3	4	5
b)	La imparcialidad de las calificaciones	1	2	3	4	5
c)	La relación entre lo enseñado-aprendido y lo evaluado	1	2	3	4	5

1 = EXCELENTE / 2 - 3 - 4 = REGULAR / 5 = DEFICIENTE

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

---

---

---

## 4. ACERCA DE MI PARTICIPACIÓN

a)	Mi grado de aprovechamiento en el curso.	1	2	3	4	5
b)	Mi participación en el curso respecto a asistencia, puntualidad y tareas.	1	2	3	4	5
c)	El nivel de dificultad que percibí del curso en relación a mi preparación y capacidades.	1	2	3	4	5

1 = EXCELENTE / 2 - 3 - 4 = REGULAR / 5 = DEFICIENTE

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

---

---

---

ANEXO 9

CRITERIOS Y PARÁMETROS PARA LA VALORACIÓN DE  
MATERIALES DIDÁCTICOS

---

TÍTULO DEL MATERIAL: \_\_\_\_\_  
IDIOMA: \_\_\_\_\_  
AUTOR(ES): \_\_\_\_\_  
NIVEL: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_

**I. ESTRUCTURA CONCEPTUAL**

CRITERIOS	INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
Suficiencia	Incluye todos los contenidos necesarios para el cumplimiento de los objetivos.			
Coherencia	Los contenidos están organizados en una secuencia y progresión que permite reconstruir el funcionamiento de los aspectos del proceso que se pretende enseñar.			
Congruencia	Los conceptos y las reglas de la lengua presentados en el material mantienen conexiones lógicas entre sí.			
Validez	Los contenidos presentados en el material están actualizados y/o mantienen vigencia respecto al uso real de la lengua enseñada.			

**II. ESTRUCTURA DIDÁCTICA**

CRITERIOS	INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
Claridad	Describe de manera idónea la estructura de los contenidos y su funcionamiento, así como la metodología propuesta para abordarlos.			
Coherencia	Presenta de manera detallada los elementos del sistema lingüístico que se enseña, sus funciones y relaciones.			
Congruencia	Las modalidades del trabajo, los ejercicios o actividades y las formas de evaluación están apegadas al tipo de aprendizaje que se desea promover.			

Validez	La concepción pedagógica en que se basa el material responde a las tendencias teóricas actuales.			
---------	--	--	--	--

### III. ESTRUCTURA EDITORIAL

CRITERIOS	INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
Claridad	El diseño gráfico del material facilita la comprensión de los contenidos.			
Precisión	El lenguaje escrito está usado con corrección.			
Actualidad	El lenguaje y los apoyos visuales corresponden a las formas de comunicación vigentes en los materiales impresos que los estudiantes conocen y manejan.			
Adecuación	La cantidad de información responde a los contenidos programáticos en forma sistemática y concatenada.			
Pertinencia	El lenguaje y estilos utilizados tanto en la expresión escrita como en los apoyos visuales son adecuados al tipo de estudiante y contribuye al logro de objetivos.			
Secuencia	La expresión simbólica es adecuada al tipo de estudiante y contribuye al logro de los contenidos programáticos.			
Impacto	Se estimula el impacto visual en cuanto a la eficacia del tipo y tamaño de letra, apoyos visuales y simbólicos y longitud textual adecuada.			

### IV. GRADO EN QUE LAS ACTIVIDADES Y EJERCICIOS DEL MATERIAL DIDÁCTICO CUMPLEN LOS SIGUIENTES INDICADORES.

	Óptimo	Suficiente	Insuficiente
1. Induce a una metodología de estudio.			
2. Permite el manejo de reglas y conceptos.			
3. Permite el planteamiento de problemas y soluciones.			
4. Permite la toma de conciencia del proceso de E-A.			
5. Permite el razonamiento.			
6. Propicia una actitud productiva.			
7. Propicia una actitud reflexiva y crítica.			
8. Propicia el peso adecuado a cada aspecto del contenido de acuerdo con su importancia y su funcionamiento dentro del proceso de lectura.			
9. Facilita el ejercicio de las distintas habilidades que se requieren para lograr la competencia requerida.			
10. Estimula el desarrollo de distintas estructuras cognoscitivas.			

## ANEXO 10

### PROPUESTA DE PLAN ESQUEMA DE UNIDAD MUESTRA

---

El plan esquema de la unidad muestra que se presenta a continuación responde a la investigación realizada para el *Curso de comprensión de lectura de textos en inglés- Niveles I y II* para los estudiantes de universidades foráneas incorporadas a la UNAM – atendidas por el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES-Acatlán. La muestra incluye la presentación de dos textos de mediana complejidad estructural y de una longitud media, a manera de ejemplo, con la secuencia sugerida de actividades, explotación de materiales, desarrollo de estrategias, autoevaluación del progreso y hoja de respuestas, en la dosificación y características propuestas en el capítulo V de este estudio. Sin embargo, cabe mencionar que la unidad modelo sólo marca un punto de referencia para los elaboradores, pero debe ir sufriendo modificaciones de contenido conforme el diseño de las unidades va creciendo en grado de dificultad o avance. De tal suerte que habrá elementos que se consideraron importantes en la investigación, pero que quizá no estén incluidos en la unidad muestra – por ejemplo, el modelo de VanPatten o las estrategias de vocabulario sugeridas por Nation- No obstante, todas las propuestas del estudio se incorporan posteriormente.

Para el diseño editorial se ha destacado la siguiente secuencia para cada uno de los cuatro textos que incluye cada unidad temática (Ver punto 5.3 -Contenidos del Curso):

Página frontal de contenido

- Título del texto 1 para su identificación
- Tarjeta de estudio sobre la estrategia de lectura prevista para la unidad
- Dos actividades de prelectura

- Texto 1 (*Laptops in the Classroom*)
- Tarjeta de estudio sobre la estrategia de vocabulario prevista para la unidad
- Dos actividades sobre la construcción de vocabulario
- Dos o tres ejercicios de comprensión de lectura
- Tarjeta de estudio sobre los aspectos lingüísticos previstos para la unidad
- Dos o tres ejercicios de procesamiento lingüístico
- Dos actividades de extensión o seguimiento

- 
- Título del texto 2 para su identificación
  - Tarjeta de estudio sobre la estrategia de lectura prevista para la unidad
  - Dos actividades de prelectura
  - Texto 2 (*Impacting Twenty-First Century Innovations*)
  - Tarjeta de estudio sobre la estrategia de vocabulario prevista para la unidad
  - Dos actividades sobre la construcción de vocabulario
  - Dos o tres ejercicios de comprensión de lectura
  - Tarjeta de estudio sobre los aspectos lingüísticos previstos para la unidad
  - Dos o tres ejercicios de procesamiento lingüístico
  - Dos actividades de extensión o seguimiento

\_\_\_\_\_ (así sucesivamente para los textos 3 y 4)

Al término de la unidad temática, los alumnos concluyen con una autoevaluación la cual tiene como objetivo crearles conciencia del uso de estrategias, así como señalar sus fortalezas y áreas de oportunidad, a través del establecimiento de nuevas metas de estudio.



U  
N



I  
T

# TECHNOLOGY IN OUR LIVES

1

# TECHNOLOGY IN OUR LIVES

## PLAN-ESQUEMA DE UNIDAD MUESTRA (PÁGINA FRONTAL DE CONTENIDO)

*HERRAMIENTAS DE ESTUDIO: Las siguientes herramientas de estudio te ayudarán a desarrollar estrategias de lectura y las habilidades académicas necesarias para la comprensión de textos en inglés.*

### Estrategias de lectura:

- Activación de esquemas de contenido.
- Utilización de título o subtítulo para predecir.
- Utilización de ilustraciones para comprender.
- Utilización del contexto general para comprender.

### Aspectos lingüísticos:

- Pronombres personales.
- Adjetivos.
- Adverbios

### Estrategias de Vocabulario:

- Reconocimiento de palabras conocidas.
- Inferencia por contexto.
- Ignorar palabras desconocidas.

### Habilidades de lectura:

- Establecer hipótesis.
- Identificar la idea central.

# TEXTO 1: LAPTOPS IN THE CLASSROOM

## ✓ TARJETA DE ESTUDIO

### ¿Qué es la lectura de ojeada?

Es el tipo de lectura que requiere que tú, como lector, hagas una inspección rápida del texto, sin buscar información predeterminada. La estructuración del texto te puede servir ya sea para obtener una impresión general del documento, hacer predicciones para establecer el tema en cuestión, tener una impresión general de las características formales del documento, descubrir cómo el autor organiza el texto, o para definir cómo o con qué propósito te acercará al texto en una ocasión posterior.

### (ETAPA DE PRELECTURA)



**I. Observa la ilustración y responde las siguientes preguntas. Comenta tus respuestas con tus compañeros y escribe tus conclusiones.**



¿Cuentas con una *laptop*? ¿Para qué la usas?

¿Qué ventajas y qué desventajas crees que tenga una *laptop*?

¿Qué ventajas/desventajas te ofrece una *desktop*?

VENTAJAS DE *LAPTOP*:

---

---

---

---

---

DESVENTAJAS DE *LAPTOP*:

---

---

---

---

VENTAJAS DE *DESKTOP*:

---

---

---

---

---

DESVENTAJAS DE *DESKTOP*:

---

---

---

---

**(ETAPA DE LECTURA)**

 **II. Efectúa una lectura rápida del texto *Laptops in the classroom* y elige cuál de las siguientes oraciones expresa la idea central. Coméntala con tu grupo de trabajo y decidan, por consenso, cuál es la mejor opción.**

- a) La Universidad de Minnesota pertenece al programa IBM *ThinkPad*.
- b) Más del 60 por ciento de la población académica de la Universidad de Westlake usan computadoras.
- c) En breve, la Universidad *ThinkPad* conectará a estudiantes que utilicen computadoras con sus respectivos salones de clase en 50 diferentes universidades del país.



**LAPTOPS IN THE CLASSROOM**

Laptop computers have become popular all over the world. They are quite useful. People use them on trains and airplanes, in airports and hotels. Laptops do not only connect people to their workplace but also students to their classrooms. Many schools all over the world are joining the IBM ThinkPad University, which is a laptop computer program that allows students to do schoolwork anywhere they want. All students need is a desktop computer or

a laptop and have access to Internet, since they need to be in constant communication via e-mail (1) with their teachers, classmates and families. However, the most important part of the laptop program is not its sophisticated framework, but that students are able to use computers without going to computer labs. They can work with it at home, in a fast-food restaurant or under the trees -anywhere at all! (2)IBM started its ThinkPad Program at Minnesota College three years ago. So far 25 universities have joined the program. It has been quite a successful program. The computer giant (3) hopes to double the number of schools using laptops to 50 in the near future. Because of the many changes in computer technology, laptop use in higher education, such as colleges and universities, is workable (4). As laptops become more powerful, they become more similar to desktop computers. In addition, the portable PC's (5) can connect students not only to the Internet but also libraries and other resources. For example, at Westlake College in Virginia more than 60 percent of the faculty use computers. The laptops will allow all teachers to use computers in their lessons. The objective is to open students a window on the world. It's important that they see everything and do everything.

*<http://matthew.parker@i-grasp.com>*

### **(CONSTRUCCIÓN DE VOCABULARIO)**



#### **TARJETA DE ESTUDIO**

##### **¿Cómo reconocer palabras conocidas?**

Cuando lees un texto en inglés puede suceder que no todas las palabras te resulten conocidas. Sin embargo, muchas de ellas te resultarán familiares ya que seguramente las habrás aprendido de diversas maneras -al escuchar canciones, en otras clases de idioma, en conversación con compañeros- Utiliza todo ese conocimiento previo que posees sobre el vocabulario para facilitarte la comprensión de textos.



III. TRABAJO INDIVIDUAL. El texto *Laptops in the Classroom* contiene 153 palabras. Léelo de nuevo y subraya aquellas que conozcas. Comparte con tus compañeros cuántas palabras reconociste. \_\_\_\_\_ / 153.



IV. TRABAJO GRUPAL. Las siguientes palabras se encuentran en el texto que acabas de leer. Asocia cada palabra con su definición de acuerdo al contexto *Laptops in the Classroom*. Observa que dos definiciones no aplican.

- |                     |  |
|---------------------|--|
| _____ 1. joining    | a. to require somebody or something because they are essential.                              |
| _____ 2. allow      | b. achieving your goals.   |
| _____ 3. need       | c. a place where you can buy books.  |
| _____ 4. framework  | d. connect two or more things together.  |
| _____ 5. successful | e. supplies of something.  |
| _____ 6. libraries  | f. let somebody do something or make something possible.                                     |
| _____ 7. resources  | g. the parts of an object or system that supports its weight.                                |
|                     | h. a place where a lot of people go on holidays.   |
|                     | i. a building in which collections of books, tapes, newspapers, etc. are kept for reference. |



V. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL. Con base en la lectura del texto *Laptops in the Classroom* contesta si los siguientes enunciados corresponden o no con lo leído. Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo y lleguen a un acuerdo.

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 1. ThinkPad University is a college.                              | SI | NO |
| 2. Westlake College began the ThinkPad program three years ago.   | SI | NO |
| 3. Students with laptops can only do schoolwork at college.       | SI | NO |
| 4. Laptops can connect students to libraries and to the Internet. | SI | NO |
| 5. Laptops are as technologically advanced as desktop computers.  | SI | NO |



**VI. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL.** Decide si la siguiente información se menciona (M) o no se menciona (NM) en el texto *Laptops in the Classroom*. Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo.

- |  |   |    |
|--|---|----|
| 1. Cuántas universidades se han incorporado al programa <i>ThinkPad</i> hasta este momento | M | NM |
| 2.Cuál fue la primera universidad que se incorporó al programa <i>ThinkPad</i> .           | M | NM |
| 3. Quién inventó el programa <i>ThinkPad</i> .   | M | NM |
| 4. Si existen estudiantes del extranjero inscritos en el programa mencionado?              | M | NM |
| 5 Dónde se localiza la Universidad <i>Westlake</i>   | M | NM |



**VII. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL.** Con base en la lectura del texto *Laptops in the Classroom* identifica el significado de las palabras en negritas: Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo . ¿Lograron resultados iguales?

1. *constant communication via e-mail* significa comunicarse a través de :

- a) Teléfono                                      b) Envío de cartas                                      c) Computadora

2. *anywhere at all* significa:

- a) unos cuantos lugares                                      b) a todos lugares                                      c) algunos lugares

3. *The computer giant* se refiere a :

- a) Minnesota College                                      b) IBM                                      c) Westlake College

4. *Workable* significa:

- a) posible                                      b) difícil                                      c) caro

5. *Portable PC's* son:

- a) *desk computers*                                      b) implementos computacionales                                      c) *laptops*



#### TARJETA DE ESTUDIO

##### **Pronombres Personales**

Los pronombres personales son aquellos que se refieren a la(s) persona(s) o agente(s) (cualquier cosa que se nombra: personas, animales, objetos, lugares, etc.,) que realiza(n) la acción principal en un enunciado. Así como en español, los pronombres generalmente se utilizan cuando hay una oración previa (explícita o implícita) que sirve como referente para sustituir al sujeto de la acción principal en una segunda oración. Ejemplo: *Laptop computers have become popular all over the world. They are quite useful. (Las computadoras portátiles se han hecho populares en todo el mundo. Ellas son muy útiles).*

¿Recuerdas los pronombres personales? (I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU, THEY)



VIII. TRABAJO GRUPAL. Encuentren los siguientes enunciados en el texto *Laptops in the Classroom* y decidan cuál es el referente de cada pronombre.

a) las universidades	b) las computadoras	c) los alumnos	d) los profesores	e) <i>ThinkPad</i>
----------------------	---------------------	----------------	-------------------	--------------------

1. \_\_\_\_\_ **They** need to be in constant communication via e-mail
2. \_\_\_\_\_ anywhere **they** want.
3. \_\_\_\_\_ **They** can work with it at home
4. \_\_\_\_\_ **It** has been quite a successful program.
5. \_\_\_\_\_ **They** become more similar to desktop computers.
6. \_\_\_\_\_ **They** see everything and do everything.



#### TARJETA DE ESTUDIO

##### Adjetivos

Los adjetivos describen a los sustantivos. En inglés, generalmente se colocan antes de los sustantivos; sin embargo, algunas veces se colocan después del verbo (TO BE) ser o estar.

Por ejemplo:           It is a successful program.

The program is successful.

Las formas del participio a menudo son usadas como adjetivos también. Por ejemplo, *sophisticated*. Así como la forma “ing” de los verbos. Por ejemplo, *growing*.

The program has a sophisticated framework.

The growing number of laptop users is impacting.

Por otra parte, los sufijos más comunes para identificar adjetivos son: *-able, -ful, -ive, -less, -like, -ous,*



IX. TRABAJO GRUPAL. Observen las siguientes familias de palabras y completen los espacios correspondientes a adjetivos. Los sufijos *-al, -able, -ed, -less, -ful*, les pueden ayudar. Pueden hacer uso de su diccionario.

VERB	NOUN	ADJECTIVE
Socialize	Society	
control	control	
separate	separation	
depend	dependence	
limit	limit	
industrialize	Industry/industrialization	
succeed	success	



**X. TRABAJO GRUPAL.** Escojan y subrayen una de las palabras que aparecen en paréntesis (verbo, sustantivo o adjetivo), según corresponda, para completar correctamente cada uno de los siguientes enunciados.

1. Discrimination causes serious (*social*) (*society*) problems in a country.
2. Many countries are trying to (*industrial*) (*industrialize*) their platforms.
3. If you drive too fast, you might lose (*control*) (*controlled*) of the car.
4. The supply of petroleum on Earth is (*limited*) (*limit*).
5. The ThinkPad Program is becoming quite (*succeeded*) (*successful*) nowadays.
6. Some students are more (*dependent*) (*dependence*) on laptops than others.
7. Mario's desktop has a (*separation*) (*separate*) internet keyboard.

**(ETAPA DE POST-LECTURA)**



**XI. TRABAJO GRUPAL.** El texto *Laptops in the Classroom* establece lo siguiente:

*ThinkPad University is a laptop computer program that allows students to do schoolwork anywhere they want.*

En equipo elaboren una lista de las ventajas y las desventajas que representa que los alumnos hagan trabajo escolar donde ellos quieran. Después comparen su listado con las de los demás equipos.

Conclusiones:

1. ¿Obtuvieron más ventajas que desventajas en este tipo de programas?

---

2. Menciona tres de las ventajas encontradas y tres desventajas.

---

3. ¿A la mayoría de tus compañeros les gusta o les disgusta este tipo de programa?

---

4. Cuál es tu opinión respecto al programa *ThinkPad University*?

---

---

---

---

---

---



**XII. TRABAJO INDIVIDUAL EXTRA-CLASE: Visita el centro de cómputo de tu escuela e investiga qué tipo de computadoras y sistemas computacionales tiene disponibles para los alumnos. Investiga cuál es el más usado y posibles razones. Reporta tu información al grupo.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# TEXT 2

## TECHNOLOGY IN OUR LIVES

# TEXTO 2: IMPACTING TWENTY FIRST CENTURY INNOVATIONS

 I. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas y escribe tus conclusiones:



¿Cuándo se inventó la primera computadora?

¿Cuál fue el propósito de inventar la *Web* (Internet)?

¿Has escuchado quién inventó la primera computadora?

¿De qué manera ha cambiado el mundo después de haberse inventado la computadora?

---

---

---

---

 **TARJETA DE ESTUDIO**

**Títulos y subtítulos**

Antes de iniciar la lectura de un texto, se te recomienda observar su título y los subtítulos, ya que estos son elementos que te permitirán predecir la idea central o el contenido del texto. Mediante ellos es posible que apliques de manera útil tus conocimientos previos acerca del tema y logres una comprensión del texto de manera acertada y expedita.

 ¿Qué idea te sugiere el título *IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS*?

---

 ¿Qué idea te sugieren los subtítulos: *ITS INVENTOR* y *OTHER ACHIEVEMENTS*? Escribe tus hipótesis y coméntalas con tu grupo. Observa si todos los miembros del grupo tienen ideas similares o distintas.

---

---

---

---

 II. Lee el texto *–IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS–* para confirmar o modificar tus expectativas.



### IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS

It is hard to believe that near the end of the twentieth century (1991), the Web (www: World Wide Web) consisted only of twelve computer servers worldwide and barely five hundred in 1995. By the end of 1996, it consisted of ten thousand. The Web has now revolutionized our world. The fact that so many people have access to the most radical advance in information technology since the invention of the printing press –in the middle

of the 15<sup>th</sup> century- is due to the philanthropic attitude of one of its most enthusiastic and persevering pioneers: Tim Berners-Lee.

#### ITS INVENTOR

Barners-Lee was born in London in 1955. He is a product of the computer age. His parents worked on the Ferranti I, the world's first commercial computer. When he was around 10, Berners-Lee spent hours with his father discussing ways of linking computers and enabling them to make connections between apparently unconnected facts. When cheap microchips became available in the market, in the middle of the 1970s, Berners-Lee bought 6800 microchips and in March 1976, he wired them to a homemade monitor and produced his first PC.

#### OTHER ACHIEVEMENTS

This huge achievement gave him the impetus to pursue his childhood dream of exploiting all the power of computers. By 1979, Berner-Lee first designed software for his own computer, then for his company's purposes. In 1989, he produced a radical proposal for storing, accessing and updating information via computer networks. The next thing he invented was the first computer server in 1990. However, in contrast to other internet biz-kids, he never wanted to charge any money for internet access. He insisted that it would limit its growth and create a World Wide Web elite.

<http://matthew.parker@i-grasp.com>



¿Tus hipótesis fueron correctas?    **Sí** (    )                      **No** (    )



El texto *Impacting Twenty-First Century Innovations* contiene 137palabras. Léelo de nuevo y subraya aquellas que conozcas. Comparte con tus compañeros cuántas palabras reconociste. \_\_\_\_\_/ 137.



**III.TRABAJO GRUPAL.** Las siguientes palabras se encuentran en el texto *Impacting Twenty-First Century Innovations* que acabas de leer. Asocia cada palabra con su definición de acuerdo al contexto . Observa que dos definiciones no aplican.

- |                        |   |
|------------------------|---|
| _____1. believe        | a. very big, enormous.  |
| _____2. printing press | b. feel certain about something                                       |
| _____3. computer age   | c. machine that produces written documents                            |
| _____4. discussing     | d. very small, tiny.  |
| _____5. enabling       | e. a time for computers – An era                                      |
| _____6. available      | f. to talk about something with someone in order to decide something. |
| _____7. huge           | g. to make it possible for someone to do something.                   |
|                        | h. offending someone verbally   |
|                        | i.-adjective for things you can get, buy or find.                     |



**IV. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL. Lee nuevamente el texto. ¿Cuál de las siguientes oraciones expresa la idea central? Coméntala con tu grupo de trabajo y decidan, por consenso, cuál es la mejor opción.**

- a) Tim Berner-Lee es un genio producto de la era de las computadoras.
- b) Los grandes inventos de Berner-Lee han revolucionado al mundo dándole acceso al avance más radical en información tecnológica.
- c) Berner-Lee, creador de la Web, insistió en no generar ningún cobro por el acceso a la red para evitar limitar su crecimiento y no crear una élite de usuarios de la red.



**V. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL.** Con base en la lectura del texto *IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS* contesta si los siguientes enunciados corresponden o no con lo leído. Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo y lleguen a un acuerdo.

1. Hacia 1991, mucha gente en el mundo ya tenía acceso a la red (www.). SI NO
2. Tim Berners-Lee siguió los pasos de sus padres. SI NO
3. Tim pudo comprar 6800 microchips a mediados de 1970 porque ya no eran tan caros para ese entonces. SI NO
4. Tim creía con firmeza que sólo un núcleo determinado de personas debían tener acceso a la red. SI NO
5. La red ha sido uno de los avances en información tecnológica más radicales de y de mayor importancia que la misma imprenta. SI NO



**VI. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL.** Decide si la siguiente información se menciona (M) o no se menciona (NM) en el texto *IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS*. Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo y lleguen a un acuerdo.

1. De dónde provienen los padres de Tim Berners-Lee. M NM
2. Cuál era el entretenimiento de Tim Berners-Lee cuando era pequeño. M NM
3. Qué generó que Tim Berners-Lee se dedicara a crear computadoras. M NM
4. Qué propósitos persigue la creación de la red. M NM
5. Qué es el hipertexto. M NM



## TARJETA DE ESTUDIO

### Inferencia por contexto

Seguramente habrás observado que existen palabras que tienen diferentes significados. Una manera de encontrarles el sentido más apropiado es a través del análisis del contexto que rodea dichas palabras. Es decir, relacionándolas con el tema que trata el texto. Por ejemplo, imagina que la palabra “*homemade*” en la frase “*homemade monitor*” no te parece familiar. Si analizas su contexto y composición tal vez te lleve a pensar en las palabras *home* (casa) y *made* (verbo-make: hacer). Esta combinación muy probablemente te sugerirá el concepto “*monitor - hecho en casa*” y habrás acertado.



**VII. TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL. Analiza el contexto en el que aparecen las palabras subrayadas e infiere su posible significado. Comparte tu trabajo con tus compañeros de equipo y lleguen a un acuerdo.**

This huge achievement gave him the impetus to pursue his childhood dream of

(1)

(2)

exploiting all the power of computers. In contrast to other internet biz-kids, he

(3)

never wanted to charge any money for internet access. He insisted that it would

(4)

limit its growth and create a World Wide Web elite.

(5)

achievement	pursue	Biz-kids	charge	growth
a) paso	a) personificar	a) chicos dedicados al negocio de la internet	a) pagar	a) engrosamiento
b) logro	b) perseguir	b) chicos del barrio que usan internet	b) deducir	b) crecimiento
c) computadora	c) permear	c) usuarios de la internet de la escuela	c) cobrar	c) esparcimiento



**VIII. TRABAJO GRUPAL. Completen el siguiente cuadro cronológico con la información del texto *IMPACTING TWENTY-FIRST CENTURY INNOVATIONS*.**

1955	Nace Tim Berners-Lee, creador y pionero de la internet.
1965	
1970 ( <i>Mediados</i> )	
1976	
1979	Berner-Lee diseñó el primer software para su propia computadora.
1989	
1990	
1991	
1995	
1996	



**TARJETA DE ESTUDIO**

**Adverbios**

Los adverbios describen a los verbos o acciones, además de describir a los adjetivos y a otros adverbios. Una gran cantidad de adverbios en inglés se identifican fácilmente por su terminación en “ly”. Por ejemplo, *badly, nicely, radically, spontaneously*, etc., Sin embargo, no podemos generalizar, ya que también existen algunos cuantos adjetivos que terminan en “ly”. Por ejemplo, *friendly & lovely*. También debes saber que hay algunos adverbios que no terminan en “ly”. Tal es el caso de *fast* y *hard*. Analiza los siguientes ejemplos:

Please switch your PC on *immediately*.

The advance in computer technology has moved *fast*.

Tim Berners-Lee worked *especially hard* to invent the www.

Tim’s parents are *friendly* people ( adjetivo!)

Muchas veces un adverbio o una frase adverbial puede describir toda una oración. En esos casos lo encontrarás seguido de una coma.

*Most importantly*, Berner-Lee has insisted he doesn’t want to charge any money for internet access.

*Ordinarily*, the internet serves the purpose of storing, accessing and updating information via computer networks.



**IX. TRABAJO GRUPAL.** Observen las siguientes familias de palabras y completen los espacios correspondientes a adverbios. Pueden hacer uso de su diccionario.

VERB	NOUN	ADJECTIVE	ADVERB
Socialize	Society	Social	
Secrete	Secret	Secretive	
Separate	Separation	Separate	
Depend	Dependence	Dependent	
Terrify	Terror/terrorist	Terrified/terrifying	
Fear	Fear	Fearful/fearless	
Succeed	Success	Successful	



**X. TRABAJO GRUPAL.** Escojan y subrayen una de las palabras que aparecen en paréntesis (verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio), según corresponda, para completar correctamente cada uno de los siguientes enunciados.

1. The project was completed (*success*) (*successfully*).
2. Some people fight (*fearful*) (*fearlessly*) for their rights.
3. At meetings, business people move around (*secretive*) (*secretively*).
4. People who have a fear of computers feel the internet is (*terror*) (*terrifying*).
5. Drinking water when lecturing is (*social*) (*socially*) accepted.
6. Please send me the project information in an (*independent*) (*independently*) attachment.



**XI. TRABAJO INDIVIDUAL EXTRA-CLASE:**

Realiza una navegación en internet en el campo *young inventors*, en el servidor para hoja de búsqueda de tu preferencia (Google, Yahoo, MSN) e investiga qué inventos han sido creados por jóvenes recientemente. Imprime una foto del que te parezca más interesante, descríbelo y repórtalo en tu clase.

ЗОІСАЦЛАКВЕОТЧА

TECHNOLOGY IN OUR

# AUTOEVALUACIÓN DE TU PROGRESO

¿Qué estrategias utilizaste en esta unidad? (✓) Marca tus respuestas.

Clave: (1= nunca) (2= algunas veces) (3= a menudo) (4= siempre)

	1	2	3	4
1. Pude predecir correctamente la información que encontré en los textos.				
2. Cuando estaba en la etapa de prelectura, hice el intento de pensar de dónde provenía el texto y todo lo que sabía acerca del tema.				
3. En cada ejercicio, tuve un propósito para leer.				
4. Pude reconocer títulos y subtítulos y su valor para guiarme en el tema.				
5. Me fue fácil encontrar la idea general de cada párrafo.				
6. Logré ignorar vocabulario que consideré que no era necesario.				
7. Fui capaz de realizar inferencias mientras leía.				
8. Me dejé guiar por la lectura de las imágenes y letras en negritas.				
9. Logré inferir el significado de palabras analizando el contexto en el que aparecían.				
10. Me dejé guiar por las tarjetas de estudio para resolver algunas tareas.				

## CONCIENTIZA TUS FORTALEZAS Y ESTABLECE TUS METAS

De la encuesta anterior ¿qué estrategia(s) manejas con facilidad y cuáles te gustaría mejorar?

---



---



---



---



---



---