



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR,
EN ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO-AVANZADO,
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DURANTE
LA LECTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**PRESENTA:
PETRA FEIKE**

**ASESOR:
DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ**

AGOSTO, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Gunnar.
Y a Guadalupe.

Agradecimientos

*El avance y la conclusión exitosa de la carrera, así como la elaboración de esta tesis se beneficiaron **gracias a** ...*

... Mis colegas de la LICEL:

Gabriela Santoyo Romano, Patricia Velázquez Falguera, Cristina Prieto Marín, Andrés Hernández Castillo, Miguel Zúñiga González y much@s más.

... Mis profesores de la LICEL-Español, especialmente:

Mtra. Yolanda del Carmen Arellano Noriega

... Los responsables administrativos de la FES-Acatlán, particularmente:

Dra. Gabriela Martín López

Lic. Benjamín Martínez Rosales

Lic. Wendy A. Bautista Montoya

... Mis sinodales:

Mtra. Ma. Elena Ortiz Ramírez, por su valiosa crítica.

Mtro. Luis E. Prieto Marín, por la asesoría profesional y el apoyo moral durante el proceso de titulación.

Mtra. Ma. de los Ángeles Barba Camacho y Mtra. Raquel Guadalupe García-Jurado Velarde, por sus amables observaciones acerca de mi tesis.

... Mi asesor:

Dr. Félix Mendoza Martínez, por dirigir esta tesis con dedicación, solidaridad y paciencia, y por su meritoria y distinguida aportación académica.

... Lic. Horacio Nájera Martínez, por la invaluable ayuda y compañía durante la carrera.

... L@s amig@s siempre presentes:

Mag. Johann Grassl, Dra. Ma. Guadalupe Quezada, Mtra. Erandi Ruíz Caudillo, Xanatl Barra Vázquez del Mercado y Jonas Lopes dos Santos.

... L@s tejedor@s del infinito, por sostenerme a través del canto ...

Urpillay sonqollay!

Danke!

Thank You!

Merci!

Grazie!

¡Gracias!

ÍNDICE.

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	
ANTECEDENTES	8
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.2. OBJETIVOS	9
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos	11
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO – PARTE 1: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	12
2.1. EL CONSTRUCTIVISMO	12
2.1.2. Piaget: la teoría psicogenética	15
2.1.3. Vygotski: el papel del contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo	18
2.1.4. Feuerstein: la experiencia de aprendizaje mediada	22
2.1.5. Ausubel: el aprendizaje por recepción y por descubrimiento	24
2.2. LA ENSEÑANZA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	27
2.2.1. Características generales del aprendizaje significativo	27
2.2.2. Factores motivacionales	39
CAPÍTULO 3	
MARCO TEÓRICO – PARTE 2: COMPRESIÓN DE TEXTOS	44
3.1. CONCEPTO GENERAL DE ACTIVIDAD	44
3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DISCURSIVA	47
3.2.1. Tipos de actividad discursiva	52
3.2.1.1. Tipos receptivos de actividad discursiva	52
3.2.1.2. Tipos productivos de actividad discursiva	53

3.3. EL PROCESO DE LECTURA	54
3.3.1. Mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura	57
3.3.2. Tipos de lectura y sus respectivos niveles de comprensión	60
3.3.3. Criterios para la selección de textos	62
3.3.4. Estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de habilidades durante las tres fases del proceso lector	64
3.4. TEORÍA DE LA DIRECCIÓN DE LA ASIMILACIÓN O DE LA FORMACIÓN POR ETAPAS DE LAS ACCIONES INTELECTUALES	67
CAPÍTULO 4	
MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	71
4.1. INTRODUCCIÓN	71
4.2. POBLACIÓN	72
4.3. OBJETIVOS	72
4.3.1. Antecedentes	72
4.3.2. Objetivo general	74
4.3.3. Objetivos específicos	74
4.4. MATERIAL. TEXTOS PARA LAS ACTIVIDADES	75
4.5. MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	80
4.5.1. Etapa motivacional	80
4.5.2. Etapa de la base orientadora de la acción (BOA)	83
4.5.3. Etapa de las acciones materializadas	87
4.5.4. Etapa de las acciones verbalizadas	89
4.5.5. Etapa de las acciones mentales	91
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	98

INTRODUCCIÓN

La lectura, como uno de los tipos receptivos de actividad discursiva (AD), desempeña un papel de suma importancia en la cotidianidad académica y escolar. En el caso específico de la enseñanza de una lengua extranjera, la percepción del texto escrito constituye un componente elemental en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua meta, así como para la propia adquisición de conocimientos en dicha lengua. Es por eso que, en la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, en nuestro caso en español, es importante desarrollar en los alumnos capacidades -mediante estrategias y actividades docentes adecuadas- que les lleven a una comprensión significativa del contenido de textos escritos. El aprendizaje significativo es un concepto muy en boga en las aulas de nuestros tiempos y se refiere a la construcción de un sentido personal frente al contenido del aprendizaje o a las habilidades que se desea desarrollar, a fin de que estas sean aplicables también fuera del contexto escolar.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. El primer capítulo plantea la problemática abordada; asimismo, se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar. Los siguientes dos capítulos están dedicados a los fundamentos teóricos y sus contenidos están organizados de la siguiente forma: en el segundo capítulo, sobre la base del análisis de las teorías constructivistas y su impacto en situaciones educativas, nos aproximamos al concepto del aprendizaje significativo. Para ello, nos apoyamos principalmente en las aportaciones de Vygotski, Kozulin, Coll, Segovia y Mayer. Forman parte de nuestro estudio la teoría psicogenética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotski, la experiencia de aprendizaje

mediada de Feuerstein, el enfoque cognitivo de Ausubel, así como el análisis de las condiciones y características del aprendizaje significativo, con especial énfasis en los factores motivacionales que en él influyen. En el tercer capítulo abordamos el tema de la comprensión de textos y los elementos relacionados con esta. Partiendo del concepto general de actividad y de los distintos tipos de AD, examinamos el proceso de lectura como tipo receptivo de AD y las estrategias para su enseñanza, con base en los supuestos teóricos de Vieiro, Solé, García Madruga, Talízina y Mendoza, entre otros. Finalmente, en el cuarto capítulo diseñamos, sobre la base del modelo de formación por etapas de las acciones intelectuales propuesto por Galperin, un modelo de intervención pedagógica para alumnos de nivel intermedio-avanzado que tiene como objetivo fomentar un aprendizaje significativo en los alumnos durante la lectura en español como lengua extranjera.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura desempeña un papel fundamental en la vida del ser humano, porque no solamente le sirve como medio de comunicación, sino también como valiosa herramienta para la transmisión y adquisición de conocimientos. En la enseñanza de una lengua extranjera la lectura, como tipo receptivo de AD, cumple una doble función: actúa como medio y como fin, puesto que, por un lado, se lee para aprender la lengua –a nivel sistémico-gramatical (lingüístico)– y, por otro, para adquirir conocimientos acerca de algún tema específico, a menudo relacionados con aspectos de la vida, la cultura, las tradiciones y costumbres, etc., del colectivo hablante de la lengua meta. Como es bien sabido, dichos aspectos revisten una esencial importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que esta nunca se puede deslindar de su contexto sociocultural.

Ahora bien, las habilidades necesarias para la percepción del discurso escrito, tanto a nivel técnico-procedimental, como las que se refieren a la comprensión/interpretación del contenido textual, se han de desarrollar en el curso de la lectura de tal manera, que el aprendizaje resulte significativo para el alumno. A menudo se observa que, tanto en los cursos de comprensión de lectura, como en otros escenarios de aprendizaje con textos, son harto frecuentes las situaciones en las que el alumno se conforma con “llegar” hasta la comprensión factual del contenido de un texto, sin penetrar en su contenido de-sentido, lo que

hace que el aprendizaje de este conjunto de habilidades no sea significativo para él, no tenga sentido personal.

La construcción del significado en la lectura en particular, y la construcción del conocimiento en general, son conceptos que nacieron bajo el enfoque de las teorías cognoscitivas constructivistas, cuya esencia radica en el hecho de que la cognición del individuo está determinada por el desarrollo activo y propio del ser humano, considerando las características cognoscitivas particulares del estudiante, así como su entorno sociocultural y el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Vertientes psicológicas, como el factor motivacional del alumno, constituyen nociones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y deben ser supuestas en la aplicación de estrategias de enseñanza y en el desarrollo de un sistema de actividades docentes que tenga como objetivo el aprendizaje significativo. El desarrollo de las actividades para la lectura y las estrategias que se emplean para ésta, determinan en gran medida el éxito en la comprensión de textos. Es de ahí donde surge la necesidad de proporcionar un modelo de intervención pedagógica que sirva de ejemplo para la programación de las actividades en la clase de lectura en español. Tal modelo plantea la aplicación concreta de aspectos que conduzcan a un aprendizaje con sentido personal para el alumno en el complejo proceso de interacción cognoscitiva que constituye la percepción del discurso escrito.

El procesamiento de la información escrita se lleva a cabo en tres fases y presupone la operación de una serie de mecanismos psicofisiológicos durante cada una de ellas: antes, durante y después de la lectura. Es por ello que propondremos estrategias y actividades para las tres fases del proceso, a fin de

desarrollar y potenciar en el alumno los conocimientos y habilidades, necesarios y suficientes, para poder construir un sentido personal no solamente acerca de la lectura misma (comprensión de la faceta lingüístico-formal), sino también acerca del tema o los contenidos que esta aborda (aprendizaje significativo acerca de un tema específico). En otras palabras, las estrategias empleadas y la realización de las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura tienen que asegurar tanto la comprensión del contenido y sentido textual (habilidades discursivas), como la aprehensión de nuevos conocimientos (habilidades extralingüísticas, por ejemplo la adquisición de nuevos conceptos, ideas, etc.). De aquí que la utilización práctica y la aplicación, en otros contextos, de los conocimientos y habilidades adquiridos represente, a nuestro juicio, la esencia y el objetivo del aprendizaje significativo.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Diseñar un modelo de intervención pedagógica para la enseñanza de la lectura en español como lengua extranjera, que fomente un aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel intermedio-avanzado de esta lengua, proponiendo una secuencia de actividades y de estrategias a seguir en cada una de las tres fases del proceso de lectura.

1.2.2. Objetivos específicos

- Estudiar la bibliografía existente respecto a los temas que integran el trabajo, con enfoque especial en los autores Coll, Segovia, Kozulin, Galperin, Solé, Vieiro y Mendoza.
- Analizar las corrientes psicopedagógicas relacionadas con el aprendizaje significativo, particularmente las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel.
- Examinar las características y condiciones del aprendizaje significativo.
- Analizar los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje significativo.
- Identificar el concepto general de *actividad* y sus componentes.
- Identificar el concepto de *actividad discursiva*.
- Especificar y caracterizar los tipos de actividad discursiva.
- Determinar los criterios de selección de textos.
- Analizar y describir el proceso de lectura.
- Caracterizar los mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura.
- Detallar los tipos de lectura y correlacionarlos con el nivel de comprensión alcanzable.
- Analizar la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales de Galperin.
- Analizar y describir estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de habilidades en la lectura.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO – PARTE 1: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1. EL CONSTRUCTIVISMO

En contraposición al conductismo, el cual concibe el aprendizaje como el establecimiento de vínculos o conexiones entre estímulos y respuestas, sin tomar en consideración los procesos mentales superiores para la comprensión de la actuación humana, el constructivismo es una corriente epistemológica basada en el cognoscitismo, que presupone que los seres humanos son capaces de construir y desarrollar de manera activa su conocimiento, y que hace énfasis en las relaciones interpersonales y las situaciones contextuales de aprendizaje. En dicha construcción del conocimiento, el aprendiz es el principal agente en su propia formación cognoscitiva e intelectual, para lo cual se considera fundamental el conocimiento previo que posee y su desempeño activo en el análisis y la resolución de la tarea. Es por eso que, en la educación constructivista, se toman en cuenta factores concernientes al individuo y su entorno como, por ejemplo, los aspectos sociales y emotivos, sus necesidades y motivaciones para aprender, las circunstancias y el contexto integral de la situación de aprendizaje. El papel del docente en este proceso consiste en brindar la ayuda pedagógica necesaria para que el estudiante pueda construir su conocimiento, es decir, actúa como orientador y como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Carretero (1997: 24) define el constructivismo como

[...] la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con que instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas [...] que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

El constructivismo se concibe, más que como una “teoría de aprendizaje”, como un marco explicativo que reintegra -y se sustenta en- varias corrientes psicológicas. Segovia (1998) señala los tres enfoques más adoptados, los cuales sentaron las bases para aplicaciones educativas posteriores: el constructivismo *endógeno* de Piaget, que enfatiza en el descubrimiento y la exploración más que en la instrucción directa; la interpretación constructivista *exógena* de Zimmerman, Shunk y Bandura, que sitúa la construcción del conocimiento en la observación y asimilación individual –por parte del alumno- de un modelado que, en consecuencia, puede ser aplicado en otro contexto (“instrucción directa”); el constructivismo *dialéctico* de Vygotski, que integra los dos primeros enfoques - considerando las necesidades del alumno y el contexto de aprendizaje-, y los complementa conformando un tercero, en el que el profesor interviene como mediador del aprendizaje, orientando al alumno en las condiciones y objetivos de

la tarea, y proporcionando la ayuda necesaria para la resolución exitosa de la misma. A este respecto Coll (1998:18) expone de manera clara y puntual que

La concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas [...] Dicha ayuda se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, zona en la que la acción educativa puede alcanzar su máxima incidencia.

En síntesis, la concepción constructivista concibe el aprendizaje como construcción del conocimiento, y la enseñanza como conjunto de ayuda en el proceso de esta construcción.

Una aplicación constructivista concreta en educación se manifiesta en el *aprendizaje significativo*, un aprendizaje con sentido personal para el alumno que sea “transferible” de la situación escolar a la vida fuera del aula. Aprender significativamente presupone atribuir un sentido y construir los significados implicados en el contenido de aprendizaje. La intervención pedagógica constructivista tiene el objetivo de influir sobre la actividad intelectual constructiva del estudiante, creando las condiciones propicias para que éste pueda establecer las asociaciones adecuadas en sus estructuras de conocimiento y atribuir significados pertinentes, en un proceso de enriquecimiento y ampliación

progresivos de las mismas. La tarea del profesor en esta intervención radica en la contribución justa y necesaria a que el alumno desenvuelva gradualmente la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (Coll, 1997).

Profundizaremos ahora en las teorías constructivistas con sus respectivos postulados y conceptos centrales que han proporcionado las bases para el desarrollo de la noción de aprendizaje significativo.

2.1.2. Piaget: la teoría psicogenética

La teoría psicogenética es –por un lado- una teoría del desarrollo evolutivo de las competencias intelectuales, y, por otro, es una teoría que se ocupa de la construcción del conocimiento científico, que trata de responder a la pregunta ¿cómo se transita de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? (Coll, 1983). Al igual que Vygotski, Piaget buscaba una explicación sistémica del funcionamiento cognitivo. Para Piaget, este se basa en dos nociones fundamentales: la noción de grupo de operaciones y la noción de etapa de desarrollo. La idea de un sistema como un todo guió a Piaget en su concepto de etapa de desarrollo, por lo que distinguió cuatro etapas: sensorio-motriz, intuitiva, de operaciones concretas y de operaciones formales (Kozulin, 2000).

Las ideas de Piaget se basan en el modelo de *equilibración*: la generación de conflictos cognitivos y, como resultado de los mismos, la reestructuración conceptual. Bajo el enfoque de la teoría genética, el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso de revisión, coordinación y construcción de *esquemas* (Coll, 1998). Estos esquemas pueden explicarse como

representaciones mentales del conocimiento. Así, el alumno actúa, durante el aprendizaje, como constructor de esquemas y estructuras operatorios, y aprende mediante abstracción reflexiva (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En este tenor la capacidad de aprendizaje, como toda conducta, depende del desarrollo cognitivo, el cual implica dos acciones (Piaget, 1975): la *asimilación* de lo dado a esquemas primogénitos y la *acomodación* de estas estructuras a un contexto específico. Ambas acciones, en su conjunto, tienden a establecer un equilibrio entre los factores internos (maduración) y externos (influjo del medio físico y social) que influyen en el desarrollo cognitivo y, por consiguiente, en la conducta humana. De esta forma, la construcción del significado se lleva a cabo integrando y asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas ya presentes, enriqueciendo y modificando los esquemas de acción y conocimiento (Coll, 1988).

Entonces, el progreso de las estructuras cognitivas tiene fundamento en una tendencia a un equilibrio creciente entre la *asimilación* -el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponible- y la *acomodación* -la modificación causada por los elementos que se asimilan. Cuanto mayor sea el equilibrio, menores serán los fracasos o errores producidos por las asimilaciones.

El *equilibrio* se establece en tres niveles:

1. Los esquemas que posee el individuo están en equilibrio con los objetos que asimila.
2. Se establece un equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente.

3. Se integran jerárquicamente los esquemas previamente diferenciados (nivel superior del equilibrio).

Si en el segundo nivel, donde debe existir un equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente, dicho equilibrio no existe, se produce un *desequilibrio cognitivo* o desequilibrio entre esquemas, el cual constituye un desequilibrio en la estructura del pensamiento que sirve de punto de partida para el aprendizaje. Existen tres niveles de organización de los esquemas: el nivel *intraobjetal*, en el se descubre una serie de propiedades en los objetos (centrado en una sola dimensión); el nivel *interobjetal*, donde se establecen relaciones entre los objetos o características antes descubiertos (a partir de dos dimensiones) y el nivel *transobjetal*, en el que se establecen vínculos entre las diversas relaciones construidas de forma que compongan un sistema o estructura total, integrando todas las dimensiones presentes (Pozo, 1989).

En lo referente a la adquisición del lenguaje, Piaget habla de un mecanismo innato funcional y cognitivo: la lengua se aprende mediante operaciones formales del pensamiento, y las representaciones mentales van de lo inmediato a lo concreto. Piaget demostró que el pensamiento mismo tiene una estructura operacional que se deriva de la conducta real del niño. La clave del pensamiento del niño reside no en unas ideas *sui generis*, sino en su propia actividad práctica que, durante su desarrollo, se interioriza y se transforma en operaciones cognitivas. Esta teoría “de la acción al pensamiento” debe tener en cuenta la naturaleza sociocultural de la acción, además de su desarrollo y su interiorización en los individuos (Kozulin, 2000).

2.1.3. Vygotski: el papel del contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo

La premisa de la teoría de Vygotski establece que las funciones psicológicas superiores, propias únicamente del ser humano, tienen su origen en la actividad sociocultural del mismo, por lo que el aprendizaje está determinado por el contexto sociocultural en el que el individuo se desarrolla. Los mediadores instrumentales para el aprendizaje son, por tanto, de origen social e interactúan como elementos de “ajuste” en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), con el fin de que el alumno interiorice dichos instrumentos. La ZDP se refiere a la distancia existente entre los conocimientos previos del alumno (la zona de desarrollo real) y aquellos conocimientos que éste es capaz de desarrollar o construir con ayuda de un mediador (la zona de desarrollo potencial). La intervención del mediador en este proceso se ha denominado también *andamiaje*. Los conceptos vygotskianos de la ZDP y del andamiaje son de fundamental importancia para entender y aplicar la educación constructivista, ya que la interacción y ayuda ajustada constituyen los criterios pedagógicos distintivos en la construcción del conocimiento. En un apartado posterior trataremos dichos conceptos con más profundidad.

Para explicar el concepto de la actividad psicológica, Vygotski encontró en Marx una teoría social de la actividad humana que se oponía al naturalismo y a la receptividad pasiva de la tradición empirista. De acuerdo con las ideas de Vygotski, la conducta y la mente del ser humano deben considerarse más en función de acciones intencionales y culturalmente significativas, que en función de reacciones biológicas adaptativas. Los objetos de la experiencia humana y los objetos de la experimentación psicológica “deben ser cosas, procesos y sucesos culturalmente significativos, no simples estímulos abstractos” (Kozulin, 2000:28).

En la concepción del psicólogo ruso, la realización de la actividad humana demanda factores intermediadores con los instrumentos psicológicos simbólicos y los medios de comunicación interpersonal. El concepto del *instrumento psicológico* (IP) establece una analogía con el instrumento material que actúa como mediador entre la mano humana y el objeto de la acción. Al igual que los instrumentos materiales, los IP son formaciones artificiales; ambos son –por naturaleza– sociales. Los instrumentos materiales (las herramientas) están dirigidos *hacia afuera* y controlan los procesos naturales, mientras que los IP (los signos) están orientados *hacia adentro* y dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del ser humano.

Vygotski distingue dos clases de funciones psicológicas, las “naturales” y las “culturales”. La adquisición de la capacidad de regular las funciones psicológicas “naturales” se lleva a cabo mediante instrumentos simbólicos externos que más adelante se interiorizan. En este proceso, el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que aparece simultáneamente como uno de los instrumentos psicológicos más básicos y como una función psicológica que experimenta cambios bajo la influencia de la alfabetización (Kozulin, 2000). Asimismo, Vygotski diferencia entre los procesos mentales naturales “inferiores” de la percepción, atención, memoria, voluntad, y las funciones psicológicas culturales “superiores” que aparecen bajo la influencia de los instrumentos simbólicos. El desarrollo interior y la perfección de la memoria no son un proceso independiente, sino que dependen de los cambios que se originan en el exterior, en el entorno social del hombre. Es decir, las funciones mentales superiores se construyen “fuera del individuo”: en los IP y en las relaciones interpersonales.

Vygotski incluye las formas de actividad simbólica externa (hablar, leer, escribir, contar y dibujar) en el sistema de categorías psicológicas y dista dos dimensiones del desarrollo psicológico: el desarrollo psicológico *macrogenético*, el cual dura toda la vida y se caracteriza por la formación de un sistema de funciones psicológicas que se corresponde con todo el sistema de medios simbólicos disponibles en una cultura dada. La educación se considera un elemento integral de este proceso. Por otra parte, el desarrollo psicológico *microgenético* se manifiesta en la reestructuración del pensamiento y de la conducta del niño bajo la influencia de un nuevo instrumento psicológico.

Vygotski distingue tres clases principales de agentes mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y mediadores humanos. Los instrumentos psicológicos simbólicos cumplen una función estratégica entre los estímulos del mundo y los procesos psicológicos internos del individuo. Las funciones psicológicas naturales (percepción, memoria, atención) se transforman bajo la influencia de los instrumentos psicológicos y generan nuevas formas culturales de las funciones psicológicas.

Vygotski analizó la relación entre lenguaje y pensamiento en cuestiones como el papel del habla y de la escritura como IP, los modos de formación de conceptos en el niño, el desarrollo de los significados universales de las palabras y de los sentidos personales de una palabra, el habla egocéntrica e interna, etc. La lectura y la escritura aparecen en el sistema de Vygotski como casos especiales de simbolización. Mediante el juego simbólico, el niño llega a dominar las relaciones simbólicas y el carácter convencional de las relaciones entre significante y significado, lo que resulta fundamental en la escritura.

Vygotski distinguía dos tipos de experiencia activa, según las cuales se conducía a dos tipos de formación de conceptos diferentes y relacionados entre sí: los “conceptos científicos” y los “conceptos cotidianos”. Los primeros resultan de una enseñanza formal organizada sistemáticamente, que conduce a la formación consciente de conceptos académicos o científicos de forma deductiva (“de arriba abajo”). Por otro lado coexiste la formación poco sistemática, no consciente, espontánea, de conceptos a través de la experiencia cotidiana de los niños. Los “conceptos cotidianos” se apropian de manera inductiva (“de abajo arriba”).

La comparación de las teorías de Vygotski y Piaget nos llevan a la conclusión que ambos autores coinciden en el carácter autosuficiente del pensamiento de los niños; en que el aprendizaje se percibe como una transición de la acción al pensamiento y las raíces de los esquemas cognitivos internos se buscan en la actividad interactiva real de los niños; en la organización sistémica del pensamiento durante el desarrollo del niño y en la concepción del pensamiento como sistema y no como conjunto de aptitudes y unidades de información independiente. La diferencia entre las teorías de Vygotski y Piaget radica en la interpretación de quién es el sujeto activo del proceso de aprendizaje. Piaget postula que el niño refuerza sus sistemas cognitivos a través de la interacción activa con su entorno; Vygotski considera el proceso de aprendizaje como un producto sociocultural e integra al niño, al adulto y al instrumento simbólico dado por la sociedad (Kozulin, 2000).

2.1.4. Feuerstein: la experiencia de aprendizaje mediada

Con base en las ideas de Vygotski, y como respuesta a la cuestión de las diferencias individuales en el desarrollo cognitivo, surge la teoría de la *experiencia de aprendizaje mediada* (MLE – *Mediated Learning Experience*) desarrollada por Reuven Feuerstein (Kozulin, 2000). Una MLE, en esencia, aborda la causa de las diferencias individuales en el desarrollo cognitivo. Es por ello que, en su teoría, Feuerstein puso énfasis en el papel del mediador humano que actúa entre el individuo y los estímulos de un entorno con calidad especial. El concepto de la MLE permite diferenciar entre el nivel de rendimiento de un alumno y el potencial de aprendizaje que se desarrolla bajo las condiciones de estímulo de una MLE - similar al concepto de la ZDP de Vygotski- y crea las condiciones necesarias para la apropiación de instrumentos psicológicos (IP). Feuerstein considera que la adquisición de instrumentos simbólicos de orden superior es una condición necesaria para potenciar la capacidad de aprendizaje. El proceso de apropiación de IP se distingue del proceso de aprendizaje de contenidos, ya que la adquisición de un IP requiere un paradigma de aprendizaje diferente que la adquisición de contenidos y presupone:

1. un aprendizaje deliberado (y no espontáneo),
2. la adquisición sistémica de instrumentos y
3. la naturaleza generalizada de los instrumentos y de su empleo.

El objetivo del aprendizaje mediado es crear una sensibilidad en el aprendiz mediante una exposición directa a los estímulos para conseguir el desarrollo de los requisitos cognitivos que le permite realizar ese aprendizaje directo. En otras palabras, el papel de una MLE es crear unos requisitos cognitivos esenciales para

que un aprendizaje directo tenga éxito. Las MLE se distinguen de las experiencias de aprendizaje directas, puesto que no todas las interacciones en las que intervienen un aprendiz, un mediador y un objeto conducen a una MLE. Tres criterios determinan si una interacción es mediada o no y conforman la base para esta: La *intencionalidad* convierte una situación interactiva accidental en una con propósito. Ello implica que el mediador se centra constantemente en los procesos cognitivos del alumno, los cuales constituyen el objetivo de la interacción mediada. La *trascendencia* es una característica propia de un aprendizaje mediado y se refiere a que una actividad determinada ha de tener utilidad en actividades posteriores, hecho que sirve como medidor para la eficacia del aprendizaje y lleva al tercer criterio, el *significado*. Los estímulos y la información tienen que tener significado para que pueda tener lugar un aprendizaje significativo para el alumno. Afirma Kozulin (2000:85):

Una MLE sólo es posible cuando el mediador imbuye de significado los estímulos, los sucesos o la información. [...] Cuando un suceso se convierte en una mera sucesión de actos o comportamientos extraños y vacíos de cualquier connotación intencional o afectiva, la situación pierde su potencial mediador.

En resumen, la intencionalidad, la trascendencia y el significado son los parámetros fundamentales de cualquier interacción MLE. La relación entre los criterios de una interacción MLE y las condiciones de adquisición de los IP, se puede describir de esta manera:

- Si no hay intencionalidad por parte del mediador, no habrá apropiación de los IP en los alumnos.
- Los IP son generalizados. Un instrumento sólo desempeña su papel si es adquirido como un instrumento generalizado, capaz de organizar los procesos cognitivos y de aprendizaje del alumno en contextos y tareas diferentes.
- Los IP carecen de significado fuera de las convenciones culturales.

Para una ausencia de MLE existen dos causas principales: una cantidad insuficiente de mediación y unas condiciones que hacen que una cantidad o un tipo de mediación normales sean insuficientes o inadecuados.

2.1.5. Ausubel: el aprendizaje por recepción y por descubrimiento

La teoría cognitiva de Ausubel se centra en modelos de procesamiento de la información y el aprendizaje estratégico y sistemático mediante el empleo de esquemas y otros “puentes” cognitivos. Ausubel (2002) propone que el aprendizaje implica una reestructuración activa de la estructura cognitiva del individuo (percepciones, ideas, conceptos) y distingue el aprendizaje por *recepción* y por *descubrimiento*. El aprendizaje por *recepción* surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del individuo y constituye un medidor de su madurez cognitiva. Ausubel sostiene que la adquisición de cualesquiera conocimientos es fundamentalmente una manifestación del aprendizaje basado en la recepción, razón por la que en la instrucción escolar predomina dicho aprendizaje. Mediante una enseñanza expositiva, el profesor expone de modo explícito lo que el alumno

debe aprender. El aprendizaje por recepción es el que Ausubel considera significativo.

Por otra parte, el aprendizaje por *descubrimiento* surge a través de un procesamiento inductivo de la experiencia empírica, su característica principal consiste en el descubrimiento independiente del contenido de aprendizaje por el estudiante. Ausubel pone énfasis en la ineficacia de las técnicas del descubrimiento para transmitir contenidos concretos de una disciplina.

Para Ausubel, las variables de la estructura cognitiva -el conocimiento previo- del estudiante son determinantes en la asimilación de la nueva información y constituyen el factor fundamental para un aprendizaje significativo. Como veremos en un apartado posterior, las condiciones bajo las cuales se puede realizar un aprendizaje significativo son: una actitud de aprendizaje significativa por parte del alumno (la motivación del alumno), la relación no arbitraria y sustancial (no literal) del conocimiento previo con el nuevo, y que tanto los contenidos como los materiales de aprendizajes sean significativos (Ausubel, 1963).

Ausubel introdujo al término de los *organizadores previos* para describir el sistema de estrategias que sirven de “puente” entre lo que ya sabe el estudiante y el conocimiento necesario para resolver eficazmente una determinada tarea. Los organizadores previos son materiales introductorios que desempeñan un papel mediador y los cuales se presentan al alumno antes de enfrentarlo con la actividad de aprendizaje y contenidos específicos con un mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. La función de un organizador previo radica en facilitar un andamiaje entre el organizador y las ideas pertinentes de la estructura

cognitiva, así como entre el organizador y los nuevos contenidos de aprendizaje. Dicho de otro modo, mediante el uso de un organizador previo se trata de intervenir en la estructura cognitiva de tal manera que permita una mejor asimilación de los nuevos contenidos de aprendizaje. Ausubel justifica el empleo de este recurso pedagógico por tres razones:

- La necesidad de tener “disponibles” ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva que ofrecen un anclaje estable.
- La “simplificación” a través de la generalización e inclusión de las ideas de una disciplina en la estructura cognitiva como anclaje constituye una ventaja, puesto que permite que las ideas generalizadas se pueden modificar para una mayor particularidad dentro del material de instrucción.
- Los propios organizadores pretenden identificar los contenidos pertinentes ya establecidos en la estructura cognitiva.

Según el fin de la instrucción, se pueden emplear organizadores *comparativos* o *expositivos*. Los organizadores *expositivos* se limitan a definiciones y generalizaciones, mientras que los organizadores *comparativos* introducen el nuevo material estableciendo analogías con temas, ideas o conceptos familiares.

Semejante sistema de habilidades y conocimientos previos proporciona la *base orientadora de la acción* planteada por Galperin, abordada más adelante en este trabajo.

2.2. LA ENSEÑANZA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.1. Características generales del aprendizaje significativo

El análisis que hemos hecho hasta aquí nos permite asumir que la aplicación concreta de las teorías sobre la *construcción del conocimiento* es lo que se denomina el *aprendizaje significativo*. Segovia (1998:40) utiliza ambos términos de manera sinónima cuando dice:

La construcción del conocimiento es una metáfora que utilizamos para expresar una realidad tan compleja como el aprendizaje significativo, en el que el alumno, frente a la metáfora del aprendizaje memorístico, puramente pasivo y acumulativo, participa activamente, interpretando por sí mismo la realidad que tiene muchas perspectivas, y falsearíamos su imagen si la contempláramos sólo desde una de ellas. La construcción del significado no es algo instantáneo, inmediato, sino, más bien, un proceso del que forman parte muchos y muy diferentes elementos.

Por su parte, Mayer (2004) postula que el aprendizaje significativo es el que conduce a la *transferencia*, entendiéndose por ésta la abstracción y generalización de un nuevo conocimiento para su consecuente aplicación en otros contextos. Cualquier aprendizaje está basado en la experiencia del individuo y se caracteriza por su permanencia en la memoria a largo plazo, así como por el cambio cognitivo y conductual. El rasgo característico del aprendizaje significativo es su capacidad de transferencia a la resolución de un nuevo problema. Para ello, Mayer distingue varias posibilidades: el aprendizaje previo facilita la integración o asimilación del

nuevo conocimiento (*transferencia positiva*); el aprendizaje previo dificulta el nuevo (*transferencia negativa*); el aprendizaje previo no tiene efectos observables en la adquisición del nuevo conocimiento (*transferencia neutra*). Mayer promueve la transferencia como un instrumento para evaluar el aprendizaje significativo y, en dependencia de su grado de especificidad, postula tres tipos de transferencia:

- *la transferencia específica* de conductas específicas,
- *la transferencia general* de habilidades generales, y
- la transferencia específica de principios o estrategias generales (*transferencia mixta*).

La transferencia mixta es aquella que se lleva a cabo cuando una estrategia general adquirida puede utilizarse para resolver un problema en otros contextos. Dada esa transferencia, la significatividad del aprendizaje radica en la posible aplicación de lo aprendido en una nueva situación, en nuestro caso, de lectura académica. Mayer pone énfasis en los entornos instruccionales y el contexto sociocultural, y plantea para el aprendizaje significativo tres procesos cognitivos importantes: la selección del material relevante, la organización coherente del mismo, así como la integración del conocimiento organizado -dentro de la memoria operativa con el conocimiento pertinente- a la memoria a largo plazo. Partiendo de la idea de que el aprendizaje se forma y depende de la situación en la que tiene lugar –sobre todo del contexto sociocultural-, el autor plantea el modelo del *aprendizaje situado* para lograr un aprendizaje significativo. El aprendizaje situado se caracteriza por la ausencia de la instrucción formal distinta de la realidad y se da en una comunidad de práctica, en la que el trabajo y el aprendizaje no se separan,

sino, más bien se llevan a cabo “tareas reales”. El objetivo principal del aprendizaje situado consiste en el apoyo a los estudiantes para aprender, razón por la que se subraya el aprendizaje de destrezas cognitivas. Al igual que en otros modelos de instrucción directa, forman parte de este proceso: 1) el *modelado* (la descripción de un proceso cognitivo cuando se resuelve una tarea); 2) el *entrenamiento* (comentarios, sugerencias, críticas a los estudiantes), y 3) el *andamiaje* (el profesor ayuda a resolver las partes de la tarea que el alumno no es capaz de hacer por sí sólo).

Para la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya meta es la construcción de un sentido personal de parte del alumno, existen ciertos lineamientos generales que nos sirven como guía para la instrucción. Siguiendo a los autores Segovia (1998) y Coll (1997, 1998) podemos enfatizar en los siguientes criterios como los esenciales para lograr un aprendizaje significativo:

1. Los *conocimientos previos*

Los *conocimientos previos* constituyen una de las premisas más destacadas por los autores consultados acerca de los “requisitos” para que un aprendizaje pueda resultar significativo para el estudiante. La necesidad de interconectar el conocimiento ya dado con la información nueva supone la modificación de los esquemas cognitivos. El aprendizaje obtiene significado personal para el alumno mediante la reestructuración, revisión, ampliación y enriquecimiento de lo que éste ya sabe o no sabe. Las ideas previas actúan como puente entre el saber actual y el conocimiento nuevo. Para poder brindar ayuda como mediador del aprendizaje e intervenir en la ZDP es importante determinar el estado inicial de conocimiento

del alumno, el cual está determinado por tres elementos: la disposición del alumno para aprender; determinadas habilidades cognitivas y procedimentales básicas que ha ido desarrollando en el transcurso de su vida; y los conocimientos previos que posee respecto al nuevo contenido de aprendizaje y que es capaz de relacionar con estos últimos para ir construyendo de esta manera nuevos significados. La cantidad de relaciones con sentido establecidas entre lo que el alumno ya sabe y la nueva información determina qué tan significativo pueda resultar el aprendizaje. La movilización y actualización constante de los conocimientos previos y la conexión de éstos con el nuevo contenido mediante la intervención pedagógica adecuada caracterizan la actividad constructiva del aprendizaje.

Ausubel (2002), en consonancia con otros autores, considera que los conocimientos previos representan el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje significativo. La concepción constructivista educativa concibe los conocimientos previos del estudiante en términos de *esquemas de conocimiento*, es decir, representaciones que posee una persona en un momento dado sobre una parcela de la realidad (Coll, 1998). Dichos esquemas incluyen múltiples diferentes tipos de conocimiento (conceptos, hechos, procedimientos, explicaciones, normas, actitudes, experiencias personales) que se caracterizan por su nivel de organización interna (las relaciones que se establecen entre los conocimientos de un mismo esquema) y por el grado de coherencia entre esos conocimientos. Los criterios de selección respecto a la exploración de los conocimientos previos del estudiante son el contenido básico del proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos concretos que se persiguen en relación con

este contenido. Ello permite precisar de forma más concreta cuáles son los conocimientos previos adecuados y necesarios para la tarea que se pretende realizar. Según su grado de avance, la propia experiencia docente puede ser útil como referente en la exploración de los conocimientos previos.

Ahora bien, surge la pregunta ¿qué hacer cuándo no existen los conocimientos previos suficientes o cuándo los alumnos -por alguna razón- no los tienen disponibles en un momento dado? En este caso es propicio sustituir los conocimientos previos por actividades introductorias que emplean la función de aportar la información necesaria o bien, revisar, adaptar y eventualmente redefinir los objetivos y la planificación de las actividades en cuanto a profundidad, aspectos que tratar, etc.

Visto lo anterior, debemos hacer la observación de que no solamente son los conocimientos previos los que llevan a la construcción del significado, sino, más bien, de que coexiste una suma de aspectos y procesos psicológicos que influyen en el proceso de aprender significativamente: la percepción que tiene el alumno de la escuela y el profesor, y sus expectativas hacia este; sus actitudes, valores y atribuciones, la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje, etc. Resulta interesante la reflexión de Coll (1988:137) a este respecto:

[...] el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no depende sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino que también del sentido que atribuye a

éste y a la propia actividad de aprendizaje. [...Ya que] una interpretación radicalmente constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de la simple consideración de los procesos cognoscitivos del alumno como elemento mediador de la enseñanza. La construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje, o entre las diferentes partes del material de aprendizaje [...].

Dicho de otro modo, el sentido que un alumno atribuye a una tarea y los significados que construye al respecto, no solamente se hallan bajo la influencia de sus conocimientos o experiencias previas, sino también del intercambio social y comunicativo en el aula (tanto entre los alumnos como entre estos y el profesor), además de otros factores de carácter individual.

2. Las *tareas* y el *material didáctico*

Para que un aprendizaje pueda tener significado personal para el alumno, las tareas propuestas tienen que ser potencialmente significativas. Las actividades son los instrumentos para la construcción del conocimiento que vinculan las ideas previas con el objetivo del aprendizaje. Como indica Segovia, las tareas no pueden agotarse en sí mismas, sino que tienen que trascender a un contexto extra escolar y tener utilidad práctica en la vida concreta y real. Además de ser auténticas, las actividades deben ser adaptadas a las capacidades de los alumnos, pero desafiantes y motivadoras, a fin de estimular los deseos de

aprender. Tanto el alumno como el profesor deben tener claro el objetivo que se quiere lograr con cada actividad a realizar, es decir, cuáles habilidades o conocimientos se pretenden obtener. Para ello, en el diseño de las actividades, el profesor desempeña un papel importante en la determinación del propósito para éstas. Segovia destaca como rasgo esencial del conocimiento construido que éste sea comunicativo, es decir, que los alumnos intercambien con sus compañeros las habilidades adquiridas o la información obtenida, cuestión que ha de ser considerada en el diseño de las tareas.

La elección del material didáctico adecuado para las actividades a seguir es un factor muy importante a considerar. Para que sea posible un aprendizaje significativo, Coll (1988) propone dos requisitos que el material de aprendizaje ha de cumplir: la *significatividad lógica* y la *significatividad psicológica*. La primera se refiere a la estructura de los contenidos abordados, mientras que la segunda tiene el propósito de que el alumno pueda integrar de forma no arbitraria los nuevos contenidos con lo que ya sabe y, de esta manera, construir significados personalmente relevantes. Debido a que la construcción del conocimiento es culturalmente mediada, a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje o de planear una actividad, es propicio considerar la vertiente cultural y no sólo el carácter científico de dichos contenidos. Idealmente los materiales se diseñan y los contenidos se seleccionan y secuencian de tal forma que el alumno pueda atribuirles un significado en algún grado en cada momento del proceso de aprendizaje (Coll 1998). No obstante, aunque el material cumpla con estos requisitos, es importante tener en cuenta que este constituye sólo uno de muchos factores en el complejo proceso de la construcción del significado.

En cuanto a la selección del material para las actividades de lectura, se determinarán los criterios para la selección de textos docentes en el tercer capítulo.

3. Las *preguntas*

En la clase de lengua extranjera son tanto los aspectos formativos como los informativos los que integran el aprendizaje significativo; sin embargo, resulta a todas luces conveniente destacar la prioridad del “aprender a aprender” frente al objetivo de “aprender o memorizar contenidos”, enfatizando en los procesos de pensamiento del aprendiz como elemento mediador entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje (Coll, 1988). Por ello, la enseñanza que brindamos a nuestros alumnos tiene que estar dirigida a que estos aprendan a pensar, puesto que “a una persona se le mide no por lo que conoce, sino por lo que sabe hacer con lo que conoce” (Zarzar, 2000:135). Es por eso que las preguntas constituyen una herramienta imprescindible en la construcción del conocimiento y fungen de motor para el aprendizaje, ya que estimulan el pensamiento crítico y la solución de problemas, desarrollan la creatividad y ayudan a reflexionar sobre el proceso y el contenido del aprendizaje. El trabajo del profesor consiste en apoyar a los alumnos a que desarrollen la capacidad de formular preguntas, más que a enseñar a dar respuestas. Ello implica incluso una revolución en el campo de la evaluación, ya que ésta normalmente se dirige a obtener respuestas concretas a preguntas planteadas por el profesor. Afirman Díaz-Barriga y Hernández (2000:87):

Es deseable otorgar aquella información que provee al alumno de pistas para pensar, ya que permite al docente realizar un ajuste óptimo de la ayuda pedagógica requerida por el estudiante, a la vez que fomenta el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje y cognitivas.

La formulación de preguntas constituye una manifestación del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje y pone en marcha el desarrollo de pensamiento conjunto. Exteriorizar e intercambiar dudas es uno de los elementos centrales para construir significados a partir de un trabajo conjunto, ya sea entre alumnos o entre un alumno y su profesor. Como veremos en el siguiente apartado, es fundamental el papel del lenguaje en este proceso.

4. El *trabajo cooperativo*

Puesto que una de las premisas centrales del aprendizaje significativo es la naturaleza sociocultural del aprendizaje, la situación de aprendizaje y los modos de enseñanza necesariamente deben estructurarse y llevarse a cabo dentro de un contexto de comunicación interpersonal, en el que cada aprendiz pueda construir y compartir significados y sentidos junto con otros compañeros. Las actividades cooperativas se caracterizan por la interacción de los integrantes de un grupo que persiguen un mismo objetivo (el de resolver una determinada tarea).

El resolver una tarea en pequeños grupos de dos a seis personas a través del intercambio de ideas, dudas y opiniones entre los alumnos estimula la reflexión y permite objetivar el pensamiento y la capacidad individual. La tarea compartida puede tener un efecto positivo en cuestiones afectivas, disminuir la tensión y

ansiedad en una situación de aprendizaje. Por su naturaleza, el trabajo cooperativo no solamente puede facilitar la construcción de un significado personal, sino que, además, posibilita la construcción social del conocimiento y la integración de éste en una comunidad científica (Segovia, 1998).

También la *Didáctica Grupal* propuesta por Zarzar (2000) plantea el manejo del trabajo grupal como un instrumento de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en que el trabajo grupal consiste no en las “técnicas grupales”, sino que más bien son la dinámica del grupo, el conjunto de fuerzas y la red de interacciones del grupo de trabajo los factores que llevan a una consecución más eficiente (o sea, significativa) de los objetivos del aprendizaje.

El establecimiento de dinámicas grupales es un instrumento útil que manifiesta uno de los principios de la concepción constructivista: el aprendizaje tiene lugar gracias a la intervención de otros en la Zona de Desarrollo Próximo. Así, el trabajo cooperativo se lleva a cabo a través de dicha intervención que pretende brindar la ayuda necesaria para que el alumno pueda realizar una tarea que no es capaz de hacer individualmente (sin intervención de otros, más competentes, ya sea el profesor, ya sean otros alumnos). La ZDP constituye un espacio dinámico en constante proceso de cambio que se crea en la propia interacción, en función de la tarea y el contenido de aprendizaje, así como dependiendo de los instrumentos y recursos de soporte que se emplean (Coll, 1998). Gracias a esos elementos de apoyo durante la actividad conjunta, los alumnos pueden ir modificando sus esquemas de conocimiento y los significados y sentidos que a estos atribuyen. De acuerdo con Coll (1998), la creación de Zonas

de Desarrollo Próximo en la interacción profesor-alumnos, o entre alumnos, tiene ciertas características y condiciones:

- Una de las características primarias en la interacción grupal es la determinación de un marco global por el participante más competente, en el que los demás participantes se insertan. Eso quiere decir que la actividad a realizar ha de ser insertada –en lo posible- en objetivos más amplios en los que esa actividad pueda obtener un significado más apropiado. Reiteramos en este punto que, aprender significativamente implica que la tarea no debe acabarse en sí misma, sino que ésta tiene que tener alguna repercusión práctica y significativa después de su realización.
- Para poder brindar la ayuda ajustada es necesario destacar qué tipo de ayuda se requiere. Obtener esta información se posibilita a través de la actuación y participación activa de todos los miembros del grupo. Es por eso que se tiene que posibilitar esta participación de todos los miembros del grupo en las diferentes actividades que se realicen, aun cuando en un inicio haya índices de poco interés o conocimiento, ya que, finalmente, sin la participación de los alumnos, no hay posibilidad de crear ZDP, ni intervención en ellas.
- Aparte de los factores meramente cognoscitivos, la creación de las ZDP presupone una serie de consideraciones afectivas y emocionales, elementos propios de la interacción humana, que permiten establecer un clima interrelacional basado en la confianza y el respeto.
- Es importante el seguimiento y la observación constante por parte del participante más competente para poder introducir, a partir de los productos

parciales de los alumnos, ajustes o modificaciones específicas en el proceso de la actividad.

- Una de las características propias de la intervención en la ZDP es promover el uso independiente y autónomo de los conocimientos adquiridos. La realización autónoma de las tareas se da hacia el final de un proceso en el que la ayuda externa disminuye progresivamente.
- La creación de la ZDP demanda el establecimiento continuo entre los conocimientos previos y los contenidos de aprendizaje.
- El uso de un lenguaje adecuado, claro y explícito es una característica básica de la intervención exitosa en la ZDP, ya que contribuye a evitar incomprendiones y malentendidos. Además, el lenguaje ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas y reestructurar sus conocimientos y desempeña un papel primordial en la reconstrucción de los significados. Dicho de otro modo, el lenguaje funge como regulador de la acción, reorganizador de los procesos cognitivos e instrumento de avance en la ZDP.
- La interacción cooperativa entre alumnos permite el contraste entre puntos de vista distintos acerca de un tema o contenido y puede estimular la creación de una ZDP y suministrar apoyos que posibiliten la modificación y reestructuración de los esquemas de conocimiento. De igual manera, la exteriorización verbal del propio punto de vista ayuda a detectar incongruencias o errores propios, ya que exige el análisis de las ideas que se quieran transmitir.

- A lo largo del trabajo conjunto, los estudiantes pueden controlar mutuamente su trabajo, ofrecer y recibir ayuda constantemente e intercambiar los roles dentro del grupo.

Cabe añadir a las consideraciones anteriores, que el trabajo en equipo sirve para la resolución de tareas eficazmente siempre y cuando se lleve a cabo bajo condiciones que favorezcan el trabajo en conjunto y el proceso de aprendizaje que de ahí se deriva.

2.2.2. Factores motivacionales

Además de los elementos y condiciones que hemos mencionado hasta ahora, existe un conjunto de aspectos afectivos y motivacionales que influyen en la capacidad de aprender y asimilar de manera significativa el material de aprendizaje o de aplicar las habilidades adquiridas. Un aprendizaje significativo no tendrá lugar si no existe en el individuo la disposición para aprender, y, como puntualiza Sujomlinski (2003:102), “todas nuestras intenciones [educativas] se derrumbarán si no hay en el alumno deseo de estudiar”, por lo que la *motivación* es un elemento primordial en el aprendizaje significativo. El componente afectivo forma parte de una interrelación de diversos factores que determinan la intencionalidad para aprender por parte del alumno; a su vez, y como todo el aprendizaje significativo, la motivación, como parte de este, constituye un conjunto complejo de muchos factores relacionados con el alumno, el profesor, el contexto y la instrucción. Para impulsar una actitud favorable en los alumnos, la

intervención del docente resulta determinante. Afirman Díaz-Barriga y Hernández (2002:70) que

[...] el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinente en cada situación.

Estos autores subrayan la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones sociales del aula para explicar la motivación, definiéndola como “lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción” (2002:67). Asimismo, distinguen dos tipos de motivación: la *motivación intrínseca*, resultante de los reforzadores e intereses personales que son inherentes a la actividad en sí, es decir, la motivación centrada en la tarea misma y en la satisfacción personal por enfrentarla con éxito; y la *motivación extrínseca*, que ocurre por los reforzadores, la retroalimentación y las recompensas que no son inherentes a la actividad en sí misma, o sea, que depende “de lo que digan los demás”.

En la enseñanza encaminada al logro de un aprendizaje significativo, se debe fomentar la motivación intrínseca en los alumnos, con el fin de que valoren en mayor medida su aprendizaje y consideren sus propias habilidades como modificables; también para facilitar su autonomía y control por medio de la relevancia y significatividad de las tareas. El principio instruccional que fomenta la motivación intrínseca presupone un énfasis en los contenidos curriculares reales y en actividades relacionadas con los intereses de los alumnos. El empleo de

contenidos auténticos en situaciones reales fomenta la motivación y, por lo tanto, el aprendizaje significativo. Además, es necesario añadir que la concepción constructivista considera la motivación como factor operante en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Mayer (2004:253) define la motivación como un “estado interno que inicia y mantiene una conducta orientada a un objetivo”. Ello presupone la presencia de cuatro características: *personal*, *dirigida*, *activante* y *energetizante*. Las variables de la motivación responsables para el rendimiento académico mencionados por Mayer son el interés, la autoeficacia y las creencias atribucionales. La *motivación basada en el interés* permite al estudiante mantener la atención, porque valora lo que está aprendiendo y lo considera importante. El *interés individual* está basado en las disposiciones o preferencias de la persona, mientras que el *interés situacional* constituye una condición del entorno que determina el interés del alumno. Mayer analizó la relación entre interés individual y rendimiento: generalmente, el rendimiento resultará mayor mientras más fuerte sea el interés por la materia que se estudia. El interés individual acerca de un contenido o una temática dependen del significado que los mismos tengan para el aprendiz y, a la vez, está condicionado por la significatividad que este le atribuya.

El interés situacional se obtiene cuando el profesor hace más interesante una situación de aprendizaje. La *motivación basada en la autoeficacia* representa la opinión del alumno respecto a sus propias habilidades para realizar una determinada tarea. El esfuerzo por parte del alumno depende en gran medida de su concepto sobre sus propias capacidades. Y a la inversa, el grado de esfuerzo que pueda aplicar depende de su autoeficacia. La *motivación basada en las*

atribuciones puede darse por la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la “suerte”. Las atribuciones que los alumnos hacen están directamente relacionadas con su rendimiento académico. Los tres tipos de motivación mencionados coinciden en que ésta depende de la interacción del estudiante con el material auténtico, así como de la existencia de una conexión entre motivación y cognición.

Una serie de principios básicos para la organización motivacional, que consideran los factores cognitivos, sociales, afectivos e instruccionales, fue proporcionada por Carol Ames (1992, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Tales principios se conocen como *TARGET* e implican seis áreas en las que el docente puede ejercer una influencia favorable: la naturaleza de la tarea, la autonomía del alumno, el reconocimiento y la recompensa, la organización o el agrupamiento de actividades, la evaluación y el tiempo empleado en la tarea.

En lo que se refiere a la motivación en la clase de lectura, según Mendoza (2010), el “ángulo de lectura” muchas veces propuesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de actividad discursiva tiene un carácter convencional. Sin embargo, dicha orientación debe, en la medida de lo posible, corresponderse con la personalidad de los estudiantes, con sus puntos de vista idiosincrásicos, sus expectativas y objetivos, puesto que la comprensión de lo leído ocurre más probablemente cuando los estudiantes están leyendo lo que aspiran a leer, o, por lo menos, cuando ven una buena razón para leer (Eskey, 1986). La contraposición del ángulo de lectura propuesto y la orientación personal puede provocar en los alumnos una reacción de rechazo y su sustitución por otra, elegida de forma consciente o inconsciente. En este caso sería conveniente que el profesor mostrase su acuerdo si los estudiantes ofrecen razonamientos válidos y

convincentes, en favor de una lectura constructiva y una interpretación personal del texto leído, ya que la coincidencia de ángulos crea una motivación estable para la lectura.

Hasta aquí hemos analizado los factores relacionados con la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo como base teórica para el modelo pedagógico que propondremos en el cuarto capítulo. En el siguiente capítulo pasemos a la segunda parte del marco teórico, realizando un análisis de los múltiples elementos que se refieren a la comprensión de textos y al proceso de lectura.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO – PARTE 2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

3.1. CONCEPTO GENERAL DE ACTIVIDAD

La actividad humana está intrínsecamente ligada a la sociedad, de tal manera que la actividad es expresión de las relaciones sociales, tanto en su manifestación como en su reflejo. Una actividad es un sistema integral con una organización de varios niveles y conformado por cuatro componentes: orientación, planeación, ejecución y control (Talízina, 1985). Leóntiev proporcionó un modelo de análisis de la actividad humana, en el cual las “actividades concuerdan con sus motivos, las acciones se corresponden con unos objetivos más específicos y las operaciones dependen de las condiciones” (Kozulin, 2000:43). Cualquier actividad siempre corresponde a una necesidad, un motivo, así como posee un objetivo. Lo que distingue una actividad de otra es su objeto, por lo que el objeto de una actividad constituye su motivo real. En la sociedad humana, la relación entre el individuo y el objeto está determinada por la sociedad y por la división del trabajo. De acuerdo con Vygotski, la actividad socialmente significativa (*Tätigkeit*) puede actuar como principio explicativo de la conciencia humana y ser considerada como generadora de la misma. El individuo solamente adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros y a través de ellas. Con el término de “naturaleza doble” Vygotski se refiere a la existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí, por lo que puede inferirse que la experiencia humana siempre está presente en dos planos distintos: sucesos reales y sus esquematizaciones cognitivas internas. En esa “dualidad”, el lenguaje y otros recursos simbólicos

desempeñan un papel fundamental. Además, el psicólogo ruso estableció una demarcación teórica entre el “objeto de estudio” y el “principio explicativo” argumentando que, si la conciencia es objeto de estudio psicológico, no puede actuar simultáneamente como principio explicativo, razón por la cual propuso como “principio explicativo” la actividad sociocultural. Kozulin (2000:47) puntualiza lo anteriormente dicho de una forma simple:

En la teoría original de Vygotski, las funciones mentales superiores servían como objetos de estudio, los instrumentos psicológicos como mediadores y la actividad como principio explicativo.

Según la teoría de Leóntiev, la actividad humana existe en forma de acción o de una serie de acciones, es decir, la actividad se realiza –con sus respectivos mecanismos psicofisiológicos– mediante acciones, operaciones, medios y modos para alcanzar un objetivo determinado. Mendoza (2010, Unidad1:16) define la *acción* como el

[...] proceso sujeto a la representación mental que nos hacemos del resultado que debe ser alcanzado con la actividad que emprendemos, es decir, a un proceso subordinado a un objetivo consciente. Al igual que el concepto de *motivo* se corresponde con el concepto de *actividad*, el concepto de *objetivo* se corresponde con el concepto de *acción*.

Los procedimientos o modos para llevar a cabo una acción son las “micro-acciones”, llamadas *operaciones*, las cuales dependen de las condiciones en las que se ejecutan. Toda acción puede fragmentarse en varias operaciones lógicamente consecutivas (Talízina, 1985). En este sentido, y retomando el concepto de instrumentos psicológicos, podemos, entonces, afirmar que el instrumento que, en condiciones de enseñanza organizada, permite al individuo realizar las acciones y operaciones conducentes al éxito en cualquier actividad, es la *base orientadora de la acción* (BOA), que, como detallamos más adelante, proporciona el plan de acción, la “ruta crítica” de la actuación.

En cuanto al concepto de *actividad*, en su aplicación a la actuación humana en general, y al aprendizaje que ésta genera en el individuo, Mendoza (2010) subraya que por actividad ha de entenderse un proceso generador de un reflejo psíquico del mundo en la mente humana, que se inicia a partir de -y se dirige por- esta imagen psíquica. El reflejo psíquico puede concebirse, entonces, como una imagen mental que se origina en el mundo material y en la actividad de transformación de éste por el individuo. Galperin (1976:70) dice al respecto:

El reflejo psíquico del campo de acción y la confrontación entre la marcha real y la propuesta en el plano de la imagen o ideal, constituye la condición necesaria para el éxito en la ejecución de la acción. Con mayor razón, ésta es la condición indispensable para cualquier aprendizaje [...].

A esta noción del reflejo psíquico subyace la idea que inicialmente los procesos psíquicos internos tienen forma de procesos y objetivos externos; los procesos

externos se transforman, generalizan, reducen. Este proceso de interiorización de los procesos externos se da por etapas (Mendoza, 2010). Dicha formación por etapas de los procesos intelectuales se analizará a profundidad más adelante en este trabajo.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DISCURSIVA

Del mismo modo que cualquier actividad humana es expresión, condición y producto de una interacción social, también la actividad discursiva (AD) es el producto de un proceso de interacción entre las personas que transmiten o reciben mensajes discursivos, y cuya meta final es la comunicación. Los diferentes tipos de AD de los seres humanos constituyen la manifestación concreta de la lengua. Eso significa que una lengua no se aprende en sí y para sí, sino a través de las situaciones en que ésta se utiliza, es decir, la función comunicativa del lenguaje determina su adquisición. Es por eso que, en la enseñanza de lenguas, tanto para docentes como para estudiantes, es importante asumir que lo que se enseña no es “la lengua” *per se*, sino que nuestro trabajo como profesores consiste, más bien, en desarrollar en los alumnos habilidades discursivas en las cuatro manifestaciones de la AD: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la expresión escrita.

Diferenciamos, a partir de ello, dos dimensiones de AD: la *actividad discursiva productiva*, que es la que se refiere a la generación y transmisión de información por vía oral o escrita, y la *actividad discursiva receptiva*, durante la cual se percibe y procesa la información obtenida a través de la actividad de escucha o de la lectura.

Según Mendoza (2010), la AD posee un conjunto de características, a saber:

- **La organización estructural interna y externa.** Se manifiesta en cuatro fases. La fase *impulsora* de la actividad es parte de su estructura interna y constituye el motivo de la AD, siendo la necesidad de comunicación y conocimiento lo que brinda ese impulso. La segunda fase está dirigida a la investigación de las condiciones bajo las cuales se realiza la AD. Es la fase de *planeación*, orientación, programación y organización lingüística interna; es decir, de selección y organización de los medios y modos de materialización de la AD. La tercera fase es la *ejecutiva*, donde se materializa la AD, y que puede acompañarse –o no– de expresión externa. Por ejemplo, la fase ejecutiva de la lectura se manifiesta solamente en el interior del alumno, mientras que la misma fase en la expresión oral se exterioriza. La cuarta fase es la etapa de *control de la ejecución*, donde se revisa la congruencia de las operaciones discursivas con los objetivos y condiciones de la actividad. Una ausencia de tal congruencia implicaría que se tiene que regresar a la segunda fase y modificar bien la orientación, bien la pertinencia del plan de acción.

- **El contenido psicológico.** Entre la estructura de la actividad y su contenido psicológico existe una firme interrelación. El contenido psicológico está constituido por las condiciones de la AD y éstas se determinan por el *objeto*, los *instrumentos*, el *producto* y el *resultado*. El *objeto* determina el contenido y carácter de la AD, ya que en él se realiza el motivo de la actividad. El objeto de los tipos productivos de

la AD es la expresión del pensamiento propio, mientras que el de los tipos receptivos de la AD es la percepción, la comprensión e interpretación del pensamiento de otros. Otro elemento importante es el *producto* de la AD, el cual puede ser ideal o material. En la comprensión auditiva y la lectura el producto es la *conclusión* a la que se llega como fin de la percepción/comprensión/interpretación del discurso. El producto de la AD productiva es el texto oral o escrito, en el que se materializan tanto las condiciones psicológicas internas de la propia actividad, como las individuales del estudiante. El *resultado* generalmente se expresa en la reacción ante el producto y el impulso a otra actividad subsecuente. El resultado en la AD receptiva puede ser la comprensión o incomprensión del discurso; en la AD productiva el resultado se manifiesta en las reacciones de otros alumnos ante lo dicho o escrito. Por su parte, el contenido comunicativo de la AD es su contenido de sentido, la forma comunicativa, su estructuración léxico-gramatical y sonora.

- **Los mecanismos psicológicos.** Los mecanismos funcionales generales del *pensamiento*, de la *memoria* y del *reflejo anticipado de la realidad* son la base para los mecanismos operantes en el discurso. Este último se refiere, según Pávlov, a la capacidad tanto de ver una *posibilidad* como *realidad*, como de convertir la una en la otra, pero, fundamentalmente, de establecer conscientemente el plan de acciones necesario y suficiente para lograr dicha conversión. Tal proceso es observable en los diferentes tipos de AD durante la enseñanza-aprendizaje de una LE, donde el alumno tiene que adaptar y ajustar el mecanismo discursivo existente en su lengua materna –“los medios y modos de formar y formular el pensamiento”

(Mendoza, 2010)– a las nuevas condiciones propias de la generación y recepción de mensajes orales y escritos en la LE. Las *interferencias* causadas por las particularidades de la expresión lingüística en cada grupo nacional (o incluso regional) constituyen un aspecto sumamente importante que debe ser muy tenido en cuenta en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ello, resulta indispensable que el profesor domine las similitudes y diferencias entre las estructuras formales de la lengua materna y la lengua meta, a fin de lograr que el alumno las concientice, tome conciencia tanto de su propia consciencia lingüística, como de la del hablante de la LE y, por consiguiente desarrolle las habilidades comunicativas necesarias para comunicarse eficazmente en esta última.

Para los fines del proceso enseñanza-aprendizaje de una LE hemos analizado dos concepciones de pensamiento. La primera, planteada por Leóntiev y Luria (Mendoza, 2010), destaca el pensamiento como proceso de análisis y síntesis, incluyendo los procesos de abstracción y generalización. Bajo este enfoque, el desarrollo cognoscitivo del alumno consiste en realizar los “ajustes” necesarios para poder asimilar los conceptos, en nuestro caso, aquellos que se refieren a la estructura y funcionamiento del sistema lingüístico. Por otro lado, para Galperin el pensamiento es un sistema de operaciones interiorizadas, por lo que las habilidades cognoscitivas del alumno se forman por etapas, mediante la transformación de las acciones materiales externas en intelectuales internas. Esta segunda concepción responde a la formación de las habilidades necesarias para la AD y formará la base para nuestro modelo didáctico en el último capítulo.

- **La unidad de los aspectos internos y externos.** Hablamos del aspecto externo cuando la AD se ejecuta y se materializa; y del aspecto interno cuando nos referimos a la parte de la AD inobservable desde fuera. El aspecto interno de la actividad está constituido por sus estados y funciones psíquicas, mediante los cuales esta actividad se materializa. El lado interno de los tipos receptivos de la AD se manifiesta a través de la percepción del sentido; el lado externo es la expresión de los sentidos, la materialización del discurso oral o escrito.

- **La unidad de contenido y forma de materialización de la AD.** La organización del sentido producido o percibido constituye el *contenido* de la AD. Las acciones perceptivas, intelectuales, mnémicas y motrices integran la *forma* de la AD. Ambos conforman una unidad. El *contenido* de todos los tipos del discurso es el pensamiento. En la expresión oral o escrita, la *forma* se manifiesta en la estructura lógica, lingüística y fonética (sólo en la expresión oral). La forma de la AD receptiva se manifiesta en la formulación de predicciones (hipótesis) sobre el texto. La unidad de contenido y forma en la materialización de la AD muchas veces representa una dificultad para el estudiante de la LE, ya que se le exige “pensar” en una nueva forma lingüística para llegar al contenido del discurso, lo que, naturalmente, interfiere con la forma lingüística de su lengua materna.

Concluimos este análisis de la actividad discursiva con una definición sintetizada de la misma elaborada por Mendoza (2010, Unidad1:35):

[...] la AD es un proceso motivado –dinámico y dirigido al logro de un determinado objetivo- de recepción y/o transmisión de mensajes, el cual ha

sido organizado socialmente con medios (la lengua) y modos (el discurso) nacionalmente específicos de formación y formulación del pensamiento para la comunicación entre personas.

3.2.1. Tipos de actividad discursiva

3.2.1.1. Tipos receptivos de actividad discursiva

Como expresáramos con anterioridad, el *objeto* de la AD receptiva es el enunciado oral o escrito de otro individuo, mientras que su contenido psicológico está determinado por el *contenido de sentido* de tal enunciado. El objetivo de una AD receptiva, manifiéstese ésta como punto de llegada de un mensaje oral o escrito, es la comprensión/interpretación y la reproducción interna del pensamiento ajeno. Se puede hablar de *comprensión* tomando en cuenta la correlación de forma y contenido del discurso. Elemento esencial del contenido psicológico de los tipos receptivos de la AD es su producto: la conclusión del oyente o lector en el proceso de recepción del mensaje. Es importante destacar que los tipos receptivos de AD exigen del estudiante una posición activa frente la compleja actividad cognitiva de escucha o de lectura, puesto que ello garantizará que llegará a una comprensión/conclusión personalmente significativa para él. Tanto en el proceso de comprensión oral, como en la decodificación de un texto escrito, intervienen mecanismos psicofisiológicos comunes: el lenguaje interiorizado, la segmentación de la cadena discursiva, la memoria operativa, el procesamiento semántico, la hipótesis o predicción, la memoria a largo plazo y la interpretación. Tales mecanismos serán explicados a detalle unos apartados más adelante.

3.2.1.2. Tipos productivos de actividad discursiva

El objetivo de los tipos productivos de AD es la expresión del pensamiento de tal forma que pueda ser interpretado apropiadamente por los interlocutores (directos o indirectos). Su producto es el texto oral o escrito, y su resultado se refleja en una respuesta verbal o no verbal de los interlocutores. La expresión oral y escrita se desarrolla en dos fases: una *preparatoria* y una *ejecutiva*. A su vez, la fase preparatoria consta de dos niveles, el de *motivación* –en él se planean los enunciados y se define la intención comunicativa- y el de *orientación e investigación* –en él el pensamiento consigue forma lingüística, es decir, se lleva a cabo la selección léxica, la estructuración gramatical y fonético-prosódica del enunciado. La *fase ejecutiva* es la que manifiesta las acciones externas de constitución del enunciado. En esta fase se reflejan los medios y modos de expresión del pensamiento, así como las peculiaridades de estructuración y combinación de los sentidos en la expresión lingüística. Todas las fases y niveles trabajan prácticamente al mismo tiempo. Al igual que existe una similitud entre los mecanismos operantes en los tipos receptivos de AD, también los tipos productivos cuentan con un mecanismo común: el de pronunciación interna o externa de las palabras.

Después de haber analizado los cuatro tipos de la AD por separado, resalta la importancia de desarrollarlos equilibradamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, ya que, como bien dice Mendoza (2010, Unidad1:51):

[...] tanto en el salón de clases como fuera de él, todos los tipos de AD – receptivos y productivos- funcionan [...] en una estrecha interrelación, por

lo que un verdadero enfoque comunicativo, con una orientación psicológico-interaccionista [...] debe presuponer la enseñanza interrelacionada de los tipos de AD.

La *enseñanza interrelacionada* se refiere al conjunto de las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) dirigidas y encaminadas a desarrollar en el alumno las destrezas necesarias para el dominio de los cuatro tipos de AD. El modelo de enseñanza interrelacionada considera cuatro factores: 1) el equilibrio en el trabajo con los cuatro tipos de AD, 2) la correlación entre ellos en su secuencia temporal, 3) aspectos del material utilizado, y 4) la especificidad de las actividades de aprendizaje (Mendoza, 2010).

3.3. EL PROCESO DE LECTURA

Como hemos señalado anteriormente, se denomina *lectura* el tipo de AD receptiva que se desarrolla fundamentalmente a través del analizador visual. Dicha actividad de percepción de un escrito es un proceso de interacción dinámico y complejo de un lector con un texto en el cual intervienen mecanismos psicofisiológicos específicos que operan de forma paralela: el lenguaje interiorizado, la segmentación de la cadena discursiva, el procesamiento semántico, la memoria de corto y la memoria a largo plazo, la hipótesis o predicción acerca de la estructura y del contenido textual y la interpretación del texto. El objetivo de la lectura consiste en la comprensión de lo leído y en la interpretación que subyace a esta. A dicha comprensión e interpretación precede la técnica de la lectura; ambos

componentes del proceso de lectura presuponen la existencia de habilidades particulares para su desarrollo.

El propósito específico que acompaña la actividad perceptiva del texto depende de las necesidades individuales de cada lector y define el tipo de lectura adecuado en cada momento. La lectura en la clase de LE cumple un doble papel, ya que actúa como medio y como fin de la enseñanza-aprendizaje; dicho de otro modo, la lectura puede servirnos como instrumento de aprendizaje o ser en sí objeto de conocimiento. Aquella lectura que opera como *medio* de enseñanza puede manifestarse en voz alta y silenciosa, con o sin traducción, con o sin preparación previa, en clases o como tarea en casa (Mendoza, 2010). La lectura como *fin* tiene la característica de que su objetivo consiste en extraer alguna información (global o específica) del texto. De acuerdo con la función que desempeña la lectura y los propósitos establecidos en cada caso, es responsabilidad del docente escoger los textos, las estrategias y las actividades correspondientes adaptadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dependiendo de los propósitos que se establecen para la lectura, distinguimos – para fines educativos y académicos- cuatro tipos de lectura: de ojeada, de búsqueda, de familiarización y detallada o “de estudio”; a estos tipos de lectura nos referiremos en un apartado posterior.

El proceso de lectura en la clase de LE se lleva a cabo en tres etapas, cada una con sus respectivas estrategias, las cuales deben conducir, según Solé (1992), a la comprensión de lo leído. La primera etapa precede a la lectura en sí, por eso se llama *fase prelectora*. En ella se establecen los objetivos y se emplean estrategias de motivación para la lectura. Asimismo, forman parte de esta etapa

actividades que impulsan el conocimiento previo del estudiante. La segunda fase es la *lectura* en sí, durante la cual se aplican estrategias y se promueven actividades que conducen a la construcción del significado del texto. Estas actividades y estrategias varían según los tipos de lectura, los propósitos y el nivel de comprensión que se pretende lograr. La última etapa es la *fase poslectora*. En esta fase culmina el proceso de lectura en una síntesis de atribución de un significado a lo leído, la extracción de la idea central y la interpretación de esta por parte del estudiante. La estrategia comúnmente empleada para deducir dicha idea central es la elaboración de un resumen mediante la extracción de las ideas principales del texto. El resumen conforma una herramienta sumamente útil en la lectura detallada, ya que le permite al estudiante organizar su conocimiento. Haber llegado a la idea central del texto puede (y debe) impulsar otras actividades comunicativas, por ejemplo, la discusión sobre las interpretaciones y conclusiones que se han hecho acerca de lo leído.

Es importante señalar que el desarrollo de habilidades que faciliten la comprensión e interpretación de un texto deben emprenderse desde temprana edad ya en la lengua materna, porque ello forma la base para las capacidades cognitivas para el empleo de dichas destrezas del futuro alumno de LE. A este respecto, debe considerarse que las habilidades comunicativas a desarrollar en el proceso de lectura se manifiestan de dos aspectos: las habilidades relacionadas con la técnica de la lectura y la comprensión del texto a nivel lingüístico, y las habilidades concernientes a la comprensión del contenido y la interpretación del sentido del texto.

En el caso del presente modelo de intervención pedagógica nos centraremos sobre todo en las habilidades referentes a la comprensión e interpretación del contenido y de sentido, así como en la técnica de lectura, sin tomar en cuenta específicamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas, debido a que, en un nivel intermedio-avanzado del español, los alumnos ya dominan dichas habilidades a un nivel más elevado, y a menudo sucede que, aunque entiendan el texto a nivel lingüístico, no son capaces de extraer la idea central del mismo y de inferir una interpretación personal.

3.3.1. Mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura

a) Sub-vocalización. La sub-vocalización se refiere al mecanismo del lenguaje interiorizado, el cual permite transformar las imágenes gráficas en sistemas de articulación. Postula Vygotski (en Kozulin, 2000:153 y 167) que

[...] el lenguaje externo es la conversación de pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. En el lenguaje interior el proceso se invierte: el habla se transforma en pensamiento interno. [...] el lenguaje interiorizado se maneja con la semántica y no con la fonética.

Williams (1986) considera que el proceso de lectura requiere tanto la percepción visual como auditiva. No solamente la lectura en voz alta, sino también la lectura silenciosa demanda pronunciación y prosodia, y esta prosodia interna del lector influye en el grado de comprensión. De ahí se desprende la importancia de la lectura en voz alta en etapas iniciales de la lectura, ya que la práctica de

pronunciación y entonación –la conversión grafía-sonido exteriorizada– determina el desarrollo de los hábitos del lenguaje interiorizado.

b) Procesamiento sintáctico. Este mecanismo se ocupa de la segmentación de la cadena discursiva y presupone el análisis visual, es decir, la decodificación de los signos gráficos a través del movimiento ocular (Vieiro, 1997 y García Madruga, 1995). El procesamiento sintáctico consiste en la estructuración de los componentes del enunciado y la asignación de categorías gramaticales que forman parte de éste mediante *claves sintácticas*, como son, por ejemplo, el orden de palabras, nexos, signos de puntuación, etc. (Vieiro 1997, 2004).

Dicho procesamiento puede desarrollarse practicando la lectura en voz alta o silenciosamente, siempre y cuando sea acompañada por una subvocalización consciente que permita realizar y observar la entonación, las pausas, etc. Hay que hacer hincapié en que la segmentación de la cadena discursiva apoya a una comprensión fragmentaria del texto íntegro, por lo que este mecanismo representa sólo un paso en el proceso de construir una comprensión global, completa, adecuada del sentido contenido textual.

c) Memoria operativa. El mecanismo de memoria operativa o memoria de corto plazo es aquel que posibilita el procesamiento de la información nueva, almacenando ésta el tiempo necesario para poderla integrar con el conocimiento ya presente. La memoria operativa constituye el factor principal de la característica interactiva de todos los mecanismos participantes en el procesamiento del

discurso escrito, ya que retiene los resultados parciales de cada proceso. (García Madruga, 1995).

d) Procesamiento semántico. El mecanismo del procesamiento semántico constituye la identificación conceptual dentro de un contexto o una situación discursiva particular en la cual el lector define cuál variante léxico-semántica del texto es la adecuada para su comprensión. Para ello, deben considerarse criterios lingüísticos (estructura textual y contexto semántico) y extra-lingüísticos (por ejemplo, el contexto sociocultural y/o académico). El aspecto extra-lingüístico también remite a la necesidad de “leer entre líneas”, o -para describirlo en palabras de Luria (1995)- de apreciar el *subtexto*, refiriéndose con éste al sentido interno del discurso. El subtexto determinará en gran medida la construcción del significado global del texto por parte del lector, y, en resumidas cuentas, la comprensión/interpretación de lo leído.

e) Hipótesis o predicción. El mecanismo de hipótesis o predicción se realiza en dos niveles. Las predicciones acerca de la estructura lingüística incluyen las hipótesis acerca de palabras aisladas, la sintaxis oracional o la estructura global del texto. La predicción sobre el contenido –y sentido- del texto se refiere a la anticipación de acontecimientos a partir de títulos o palabras claves, considerando factores contextuales, el tipo de texto, la situación comunicativa, etc. Mientras mayor sea el conocimiento previo del lector, mayor será su capacidad de crear hipótesis respecto a la estructura y el sentido textual.

f) Memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo acumula la información y posibilita la integración de la nueva información con la antigua sin que ésta se elimine, modificando y enriqueciendo así su estructura y bagaje cognitivos. Gracias a este mecanismo se conserva el conocimiento en la memoria para su eventual reproducción.

g) Interpretación. La interpretación constituye el mecanismo mediante el cual se verifica la comprensión de lo leído. Es aquí dónde se hace efectiva la postura activa del lector frente al contenido de lo leído, su motivación y su propósito en relación con el mismo, así como el conocimiento previo utilizado durante el proceso de lectura. De esta forma se evidencia la atribución de un sentido personal a la información textual y se manifiesta el grado de significatividad de aprendizaje. Para el diseño de las actividades didácticas debemos subrayar el hecho que la construcción del significado no se produce después de la lectura, sino durante el proceso integral de ésta.

3.3.2. Tipos de lectura y sus respectivos niveles de comprensión

Existen abundantes términos y definiciones propuestos por diversos autores acerca de los tipos de lectura que empleamos. Su delimitación resulta a menudo ambigua o imprecisa a causa de la naturaleza dinámica de cualquier proceso lector. Para su utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, determinamos -de acuerdo con el perfil de interés académico del lector- los siguientes cuatro tipos de lectura (Mendoza, 2010 y Feike, 2009), mencionados anteriormente en el apartado 3.3:

a) Lectura de ojeada. Se distingue por ser una actividad de percepción selectiva que desprecia datos irrelevantes o secundarios, ya que su meta es conseguir una noción general sobre el contenido del texto. Para ello pueden actuar como apoyo palabras-clave, títulos, párrafos y otros elementos que resaltan la información que se quiere hallar. El resultado consiste en estipular si se procederá a una lectura más detallada o no, y el nivel de comprensión que le corresponde es el de la *comprensión global*, caracterizada por la mera determinación del tema.

b) Lectura de búsqueda. Responde al propósito de encontrar alguna información concreta en el texto. Ello puede referirse tanto a una exploración superficial del texto acerca de un tema específico (por ejemplo, la revisión de la bibliografía al inicio de una investigación), o bien, la búsqueda puede estar dirigida a encontrar un determinado dato acerca de un tema. Dependiendo de cuál de los casos se trate, se alcanza –respectivamente- una *comprensión global* o *detallada*.

c) Lectura de familiarización. Se asemeja a la lectura ojeada, ya que su objetivo consiste en extraer información general de los puntos más importantes de un escrito y familiarizarse con el contenido del mismo, sin centrar la atención en los detalles. A este tipo de lectura corresponde también el nivel de *comprensión global*, pero en un grado algo mayor que en el caso de la lectura de ojeada, ya que presupone habilidades de discriminación de datos relevantes y secundarios.

d) Lectura detallada o de estudio. Es el tipo de lectura que combina y integra todos los arriba definidos, y a la vez, cada uno de los tipos mencionados

anteriormente puede conducir a una lectura detallada. La característica de la lectura detallada es el empleo de varias técnicas, estrategias y habilidades para llegar a una comprensión, lo más completa posible, del sentido del texto. Esta *comprensión detallada* implica la extracción de la idea central del texto, así como la interpretación y crítica de la misma, por lo que el nivel de comprensión con el que se correlaciona la lectura detallada es -además de la *detaillada*- la *crítica*. El fin de la lectura de estudio es la retención de la información obtenida en la memoria a largo plazo, para luego poder dar utilidad al conocimiento adquirido.

Es propicio añadir que la delimitación de cada uno de los tipos de lectura aquí señalados, debe entenderse como una tendencia referencial y aproximativa (no absoluta), y que en cualquier proceso lector un tipo de lectura –al igual que el propósito mismo planteado para ésta- puede cambiar y sustituirse por otro. Ello dependerá de factores tales como el grado de asimilación que logre el lector en cada tipo de lectura, el hallazgo o no del dato que se buscaba, el interés que pueda despertar el tema, etc.

En vista de este análisis, podemos determinar que para nuestro modelo de intervención pedagógica emplearemos -debido a sus características que llevan a una comprensión profunda del contenido y sentido- una lectura detallada.

3.3.3. Criterios para la selección de textos

Existen numerosas clasificaciones de los diferentes materiales escritos. En dependencia de sus características formales (estructurales) y de contenido, los textos se dividen en expositivos, argumentativos, descriptivos, narrativos, etc. Para los fines de este trabajo, y en general, más allá de una tipología precisa del texto,

necesitamos preguntarnos bajo qué criterios seleccionamos un texto para que éste tenga utilidad en el aprendizaje de la lectura en una LE. En ese sentido, nuestra clasificación se reduce a aquellos textos que pueden considerarse “docentes”, y a los que no sirven para fines de enseñanza. Las particularidades a considerar de un texto docente –de un texto que “enseña”– son las siguientes (Mendoza, 2010):

- **Dificultad lingüística.** Incluye aspectos estructurales sintácticos y semánticos, factores gramaticales, selección léxica, longitud de enunciados y párrafos, teniendo en cuenta que, de acuerdo con la etapa de aprendizaje y el nivel de los conocimientos y habilidades correspondientes, la complejidad de la dificultad lingüística varía.

- **Estructura lógico-composicional.** Se refiere a los rasgos distintivos inherentes a la estructura interna o externa del texto, que activa y guía al alumno en la asimilación e interpretación de la información escrita. Las cinco estructuras que distingue Babáilova (en: Mendoza 2010) son:

- a) el texto deductivo: la idea general al principio del texto se concreta en el transcurso de la lectura.
- b) el texto inductivo: el texto inicia con una idea concreta y concluye en una generalización al final.
- c) el deductivo-inductivo: una idea general al principio se concreta y posteriormente se generalizan las ideas concretas.
- d) inductivo-deductivo: una idea concreta se generaliza para luego concluir en una información concreta.

e) traductivo: consiste en ideas concretas a lo largo del texto, sin generalizaciones de ningún tipo.

Los dos últimos tipos de textos son los que pueden tener utilidad para niveles avanzados de la lectura.

- **Temática.** Es entendida como la faceta del contenido textual y debe ser adaptada a los conocimientos del alumno y a sus intereses cognoscitivos y académicos. La temática del texto debe tocar, en lo posible, cuestiones culturales de la lengua meta y problemáticas de índole universal. Además, debe tener cierta vigencia, al objeto de poder reflejar realidades significativas para los alumnos.

- **Longitud.** Depende del tipo de lectura que se realiza y los objetivos que se desean alcanzar con ella. Generalmente, la longitud de los textos aumenta gradualmente, según se desarrollan en los alumnos las habilidades estratégicas necesarias para procesar la información.

- **Formato.** Incluye factores como la legibilidad y el tipo de letra del escrito, la separación entre líneas, la longitud de los renglones y el empleo de elementos icónicos (diagramas, esquemas etc.).

3.3.4. Estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de habilidades durante las tres fases del proceso lector

Las habilidades necesarias para una lectura eficaz están determinadas -en gran medida- por la metodología empleada y el sistema de actividades aplicado. Las

estrategias y actividades han de ser adaptadas a los propósitos de la lectura y al contexto en el que ésta se lleva a cabo. Las llamadas *estrategias* de lectura -o de aprendizaje en general- constituyen el conjunto de las acciones intelectuales y discursivas mediante las cuales el individuo realiza la actividad lectora, encaminadas a lograr el propósito de ésta. Hablamos de *tácticas de lectura* cuando nos referimos al “ajuste” intelectual y discursivo que en determinadas condiciones ha de ejecutarse para alcanzar la comprensión de un texto escrito (Mendoza, 2010). A continuación presentamos las estrategias correspondientes para cada una de las tres fases del proceso lector:

- **Estrategias prelectoras.** Están encaminadas a la activación del conocimiento previo, a establecer o explicar el objetivo para la lectura (determinar el tipo o los tipos de lectura a realizar) y a estimular la motivación en los alumnos. Una de las tareas prelectoras radica en revelar si los alumnos poseen el conocimiento previo suficiente –lingüístico y extralingüístico- para realizar las actividades que se les pide y para comprender el texto. Si existen lagunas de conocimiento, estas deben ser detectadas, y realizados los “ajustes” necesarios, proporcionando los datos o utilizando los procedimientos adecuados con cuya ayuda los estudiantes pueden llevar a cabo una lectura eficiente.

- **Estrategias lectoras.** Son las estrategias orientadoras que brindan la información sobre el plan de acciones con cuya ejecución –mediante acciones y operaciones- los alumnos serán capaces de desarrollar las habilidades para extraer la información del texto. La formulación de la instrucción –como parte de

las estrategias lectoras— debe establecer una orientación comunicativa durante el proceso de la lectura y enfatizar en el aspecto informativo más que en el contenido lingüístico del texto. Por ello, debe evitarse la formulación de instrucciones con la utilización de un metalenguaje metodológico (“gramatical”), sino que las explicaciones que se ofrezcan partan —en lo posible— de las necesidades prácticas del alumno.

- **Estrategias poslectoras.** Las estrategias aplicadas después de la lectura revelan la consecución —o no— de los objetivos formulados para la lectura y deben asegurar la comprensión/interpretación de lo leído. Sin embargo, resulta muy importante que el control sistemático —la evaluación— del nivel de desarrollo de las habilidades de procesamiento del contenido factual y de sentido esté presente en las tres fases del proceso lector, a fin de comprobar el avance exitoso en la lectura y realizar eventuales ajustes informativos o procedimentales (por ejemplo, brindar una información adicional o cambiar de actividad).

Demostremos lo antes dicho con un ejemplo (mismo que será relevante para el modelo que proponemos en el cuarto capítulo): En la lectura detallada o de estudio, forma parte de las actividades poslectoras la extracción de la idea central del texto. Para que ésto pueda ocurrir, los alumnos tienen que construir esa idea central a partir de acciones anteriores, llevadas a cabo en las primeras dos fases del proceso lector (descubrir las ideas principales de párrafo o bloque informativo, entre otras). La extracción de la idea central presupone actividades (con sus respectivas acciones y operaciones) durante todo el proceso de la lectura, y el

alumno construye el sentido del texto mediante la realización de una serie de acciones jerárquicamente organizadas durante las tres fases del proceso lector.

3.4. TEORÍA DE LA DIRECCIÓN DE LA ASIMILACIÓN O DE LA FORMACIÓN POR ETAPAS DE LAS ACCIONES INTELECTUALES

Para que resulte exitosa una estrategia o táctica aplicada, las actividades realizadas deben tener utilidad práctica para el alumno. En palabras de Vygotski (Mendoza, 2010), podríamos decir que las acciones *materiales* o *externas* se deben convertir en acciones *intelectuales* o *internas* (“ley de la doble formación del conocimiento”). Una vez interiorizada una habilidad o un conocimiento, éste se puede aplicar en cualquier contexto extraescolar. Galperin (1986), alumno y continuador de las ideas y posiciones de Vygotski, desarrolla una concepción denominada *teoría de la dirección de la asimilación*, o bien *teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales*, en la cual postula que el proceso de asimilación, que culmina en la interiorización de los conocimientos y habilidades, transcurre en cinco etapas:

1. Etapa motivacional. En esta etapa preparatoria se establece un motivo para la adquisición de un nuevo conocimiento y se crean las condiciones que deben favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje con relevancia personal para el sujeto. Como hemos subrayado unos capítulos más atrás, la motivación constituye un factor primordial en el aprendizaje significativo.

2. Etapa de la base orientadora de la acción (BOA). Es el momento previo a la ejecución de la acción y constituye la etapa informativa -“explicativa”- en la que se provee el algoritmo de dicha acción. Con él se le proporciona al alumno el sistema de conocimientos preliminares necesarios sobre el objeto de estudio, las condiciones necesarias y el modelado secuenciado de las acciones a ejecutar. El objetivo de esta segunda etapa radica en garantizar la orientación de los alumnos. Se recomienda la representación gráfica del esquema de trabajo, el cual debe incluir los aspectos necesarios para la ejecución de todas las acciones de la actividad y representar la lógica de la misma. Esto último es importante, porque una de las características esenciales de la BOA consiste en que la habilidad o acción que se pretende formar no se aplica solamente a un objeto concreto, sino que sirve como orientación para los diversos casos particulares, razón por la que la BOA se debe ofrecer de una forma generalizada y sintetizada (Talízina, 1985).

El proceso de asimilación de los conocimientos se materializa a través de la aplicación de habilidades. Por eso, después de haber explicado y definido las acciones a realizar, se tiene que ejemplificar de alguna forma externa estas acciones que posibilitan la formación de las habilidades.

3. Etapa de las acciones materializadas. En esta fase de trabajo colaborativo se inicia la ejecución de la acción con base en la BOA y con la ayuda de esquemas de apoyo externo que conforman el “plan de acción” -las llamadas *tarjetas de estudio*-, que son “una variante de presentación de la acción en su forma materializada, y garantizan la solución inmediata de las tareas” (López y Pérez, s/f). En otras palabras, los alumnos tienen que resolver problemas sin necesidad

de memorizar contenidos. El papel del profesor radica en ser un orientador y regulador de la actividad realizada por los alumnos, asegurando la posibilidad de control de todas las acciones de las que aquella está compuesta, para poder detectar eventuales errores inmediatamente y corregirlos debidamente. El objetivo de esta etapa es asimilar el contenido operacional con ayuda de un esquema externo para que éste pueda ser aplicado en diferentes situaciones.

4. Etapa de las acciones verbales. En esta fase el alumno ya domina el esquema de la acción y posee los conocimientos necesarios para representar los elementos de la acción en forma verbal (oral o escrita). Para ello se propone la solución creativa de problemas en grupos o parejas de discusión y se reduce el apoyo externo, es decir, las tarjetas de estudio sólo se consultan para recordar algún paso del algoritmo si fuese necesario. El objetivo de esta etapa es la generalización y el tránsito hacia la acción independiente. La generalización refleja “la relación entre lo subjetivamente posible con respecto a lo objetivamente posible” (Talízina, 1985:161). Mientras más completa la generalización, mayor será la solidez de las habilidades y conocimientos adquiridos.

5. Etapa de las acciones mentales. Constituye el lapso de asimilación psicológica e intelectual de forma independiente e individual. Durante la misma la interiorización de los conocimientos y habilidades permite su aplicación en otras situaciones o contextos – comunicativos, en nuestro caso. Supone en el alumno, sobre la base de las acciones anteriores, una imagen mental del objeto y de su funcionamiento. Una acción mental que se ha generalizado puede automatizarse,

y este proceso constituye la interiorización (Talízina, 1985). El grado de generalización mental logrado define el nivel de abstracción de la acción y éste determinará, finalmente, la capacidad de aplicar los conocimientos en distintos problemas y tareas.

Resumamos nuestro análisis de las cinco etapas del proceso de interiorización de las acciones externas con una cita de Talízina (1985:210):

[...] el proceso [de interiorización de cualquier actividad nueva] parte de la acción material, no generalizada, detallada, compartida y consciente a la acción mental, generalizada, independiente, comprimida, independiente y automatizada.

Cabe señalar que el modelo de Galperin coincide en muchos aspectos con el posterior modelo de instrucción directa, planteado e interpretado por diversos autores como Solé (1992), García Madruga (1995) y Vieiro (2004), los cuales promueven dicho método para la enseñanza y el desarrollo eficiente de las habilidades en la lectoescritura. Los rasgos esenciales de este modelo pueden resumirse en: la enseñanza en fases consecutivas, la práctica a partir del modelado y la guía inicial por el profesor, así como la aplicación autónoma de los conocimientos adquiridos por parte del alumno hacia el final de proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 4

MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1. INTRODUCCIÓN

Bajo el enfoque de las teorías y concepciones acerca de la construcción del conocimiento y en base a las suposiciones teóricas referentes a la comprensión de textos, se propondrá una secuencia de estrategias y actividades de acuerdo con el modelo de formación por etapas de Galperin, las cuales consideran las tres fases del proceso lector. Para ello se eligieron tres textos acerca del mismo tema: “Maíz y cultura mexicana”. A través de una lectura detallada, los alumnos habrán de ejecutar una serie de acciones, indicadas en la “tarjeta de estudio”, con el fin de determinar la idea central de cada texto. La meta final de las actividades consiste en la comprensión, reflexión e interpretación de los textos que informan sobre un tema acerca de la cultura mexicana, así como en la construcción de un sentido personal a partir de las interpretaciones propias de los alumnos. Además, el hecho que el modelo propuesto –la secuenciación de las actividades– puede ser aplicado a cualquier otro texto “docente”, implica que éstas pueden adquirir un sentido personal, según los propósitos de cada lector. Las actividades propuestas contemplan el entrenamiento de los cuatro tipos de actividad discursiva: *lectura* como actividad principal, *habla* y *escucha* (en las conversaciones acerca de los textos), y *expresión escrita* (en las actividades evaluativas). Asimismo, se fomenta el intercambio cultural a través del intercambio de experiencias y opiniones a nivel grupal. El modelo consta de una secuencia de cinco etapas, cada una con sus respectivas actividades lectoras y poslectoras. Las actividades poslectoras son

actividades cuya meta radica en establecer el grado de comprensión, asimilación e interpretación del contenido y sentido de los textos leídos.

4.2. POBLACIÓN

El modelo propuesto está dirigido a alumnos adultos de nivel intermedio-avanzado, equivalentes a los niveles B2 y C1 conforme al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹, del español como lengua extranjera. Las actividades propuestas pueden ser empleadas de forma adicional en cualquier curso de lectura o bien, de conocimiento general de la lengua española.

4.3. OBJETIVOS

4.3.1. Antecedentes

Para la comprensión de lectura en general, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* plantea que el alumno de los niveles intermedio-avanzados (niveles B2 y C1)

- “Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiados de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes”. (B2)

¹ El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

- “Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer secciones difíciles”. (C1)

Más específicamente, para la lectura en busca de información y argumentos, el marco plantea que en el nivel B2 el alumno

- “Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.”

Asimismo, se indica que el alumno del nivel C1

- “Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.”

De acuerdo con estas referencias, podemos establecer los siguientes objetivos para nuestro modelo de intervención pedagógica:

4.3.2. Objetivo general

Desarrollar de manera significativa en el alumno las habilidades necesarias y suficientes para la comprensión e interpretación del contenido factual y del sentido de un texto docente en español.

4.3.3. Objetivos específicos

Con ayuda de las estrategias empleadas el alumno será capaz de:

- Discriminar la información textual relevante de la secundaria.
- Obtener las ideas principales de un texto y resumirlas.
- Inferir la idea central de un texto.
- Interpretar el sentido de un texto (subtexto) y extraer conclusiones propias.

Además, el alumno:

- Entrenará la memoria operativa durante la lectura.
- Incrementará el vocabulario en la lengua meta.
- Obtendrá conocimiento específico acerca de la cultura mexicana.
- Reflexionará sobre las costumbres en su país de origen.
- Podrá aplicar de forma independiente las estrategias en otros contextos y emplear el esquema de acciones (tarjeta de estudio) en cualquier lectura detallada.

4.4. MATERIAL. TEXTOS PARA LAS ACTIVIDADES

Se trabajará con los siguientes textos, cuya estructura fue adaptada de acuerdo con los fines de las actividades propuestas:

Tema:

“SIN MAÍZ NO HAY PAÍS”

"Maíz, sociedad, cultura e historia son inseparables. Nuestro pasado y nuestro presente tienen su fundamento en el maíz. Nuestra vida está basada en el maíz. Somos gente de maíz." (Guillermo Bonfil Batalla)

Texto 1:

El maíz

(Guillermo Bonfil Batalla)

Durante milenios, la historia del maíz y la de los seres humanos corren paralelas en estas tierras. Más que paralelas: están indisolublemente ligadas. El maíz es una planta humana, cultural en el sentido más profundo del término, porque no existe sin la intervención inteligente y oportuna de la mano, no es capaz de reproducirse por sí misma. Más que domesticada, la planta de maíz fue creada por el trabajo humano. Al cultivar el maíz los seres humanos también se cultivaron. Las grandes civilizaciones del pasado y la vida misma de millones de mexicanos de hoy, tienen como raíz y fundamento al generoso maíz. Ha sido un eje fundamental para la creatividad cultural de cientos de generaciones; exigió el desarrollo y el perfeccionamiento continuo de innumerables técnicas para cultivarlo, almacenarlo y transformarlo; condujo al surgimiento de una cosmogonía y de creencias y prácticas religiosas que hacen del maíz una planta sagrada; permitió la elaboración de un arte culinario de sorprendente riqueza; marcó el sentido del tiempo y ordenó el espacio en función de sus propios ritmos y requerimientos; dio motivos para las más variadas formas de expresión estética; y se convirtió en la referencia necesaria para entender formas de organización social, maneras de pensamiento y saberes y modos de vida de las más amplias capas populares de México. Por eso, en verdad, el maíz es fundamento de la cultura popular mexicana. Hay, pues, por todo lo anterior, lo que podría llamarse un proyecto popular en

relación con el maíz. Esta planta, con toda su compleja red de relaciones económicas, sociales y simbólicas que la tienen por centro, adquiere un significado profundo para el pueblo mexicano; es un bien económico fundamental y un alimento insustituible, pero es mucho más que eso. Frente al proyecto popular, abiertamente opuesto a él, se yergue otra manera de concebir el maíz. Otro proyecto. Éste pretende desligar al maíz de su contexto histórico y cultural para manejarlo exclusivamente en términos de mercancía y en función de intereses que no son los de los sectores populares. Hace del maíz un valor sustituible, intercambiable y prescindible. Porque excluye, precisamente, la opinión y el interés de los sectores populares, los que crearon el maíz y han sido creados por él. El enfrentamiento entre ambos proyectos está entablado.

Tomado de: <http://www.jornada.unam.mx/2010/03/20/oja155-maiz.html>

Texto 2:

Feria del Maíz y la Tortilla Santiago Tepalcatlalpan 30 de mayo al 7 de junio.

El maíz es el tributo que los hombres ofrecían a los dioses Centéotl, Xilomén y otros más; infinidad de ceremonias y sacrificios humanos cubrían el calendario ritual de todo el año, a través de dos productos: Tortillas, "Tlaxcalis" y tamales, "tamali". El Pueblo de Santiago Tepalcatlalpan se ha distinguido por ser uno de los productores de maíz. Desde la época colonial, la gente solía sembrar y cosechar el valioso grano, siendo para algunas familias fuente de manutención y sobretodo tradición. La Feria del Maíz y la Tortilla, surge como homenaje a aquellas mujeres productoras; ellas han puesto empeño en cada uno de los pasos de elaboración, desde el cultivo hasta la forma de poner el nixtamal, amortajarlo en el metate para hacerlo masa; usar las manos para hacer diferentes movimientos obteniendo una tortilla de forma ovalada o redonda. Ven a saborear los diferentes antojitos elaborados con maíz, como: las famosas y deliciosas gorditas, los sopes, quesadillas, tlacoyos rellenos de frijol, requesón y habas. Además del tradicional chile-atole, las tortillas azules y amarillas, los burritos de maíz azul, el pinole, los ponteduros y muchos productos elaborados con maíz. **Sus orígenes.** Maíz, planta gramínea que debido a su alto contenido energético, desde el paleolítico medio se comenzó a cultivar para hacer uso, tanto de sus granos como de sus cañas y hojas. Al paso de los años, se transformó en el elemento base

de la alimentación amerindia; a la llegada de la cultura europea, difundió por todo el mundo y generaron variados alimentos. El maíz es el regalo divino que los dioses ofrecieron a los hombres para su manutención, que intervino en un gran número de ceremonias religiosas, así como en infinidad de ceremonias y sacrificios humanos. A la llegada de la cultura europea debido a las herramientas importadas, las técnicas nuevas y los productos con los que se mezcló dieron como resultado productos culinarios novedosos como las tortillas y los tamales. A partir de la introducción de nuevos métodos, mezclados con el ingenio y sazón de los mexicanos, nacieron otros platillos como las "gorditas" redondas o triangulares, los "huaraches" y las tortillas en forma de hueso o "tlacoyos". Otros de los productos más representativos elaborados con esta gramínea son los atoles, el chile-atole, los "burritos" (granos cubiertos de piloncillo), el pinole y los deliciosos "ponteduros" (especie de panes dulces elaborados con pinole y agua). **Su evolución.** El maíz se ingería y distribuía entre los asistentes a las ceremonias dedicadas a "Xilomén" (dios del maíz), como una primicia de los primeros frutos de las milpas de los maizales. De estas ceremonias derivaron los elotes cocidos, cubiertos de mayonesa y queso; los asados directamente a los brazas con sal, chile, jugo de limón o en forma de esquites. Para conocer a México y amar a la cultura mexicana es necesario saborear los diferentes productos elaborados con harina de maíz, tanto natural como nixtamalizado. Antes de que existieran los molinos, el maíz era molido sobre la superficie de metate, tal y como lo hacían y aún lo han algunas mujeres de Santiago Tepalcatlalpan. Cabe destacar que la actividad de elaboración de las tortillas y sus similares, han sido ejercidos de manera comercial desde fines del siglo XIX por los habitantes de esta comunidad, ubicada en xochimilco. Esa tradición se ha conservado hasta nuestros días, utilizando la explanada Xancantitla, como espacio para mostrar y difundir la riqueza culinaria y artesanal del maíz, ya que además de los platillos típicos, se pueden crear hermosas figuras elaboradas con las hojas de esta gramínea. Este año, del 30 de mayo al 7 de junio, los visitantes nacionales y extranjeros podrán ser testigos de la variedad que ofrece este grano, considerando la base de la alimentación mexicana.

Tomado de: <http://www.xochimilco.df.gob.mx/tradiciones/ferias/maizytortilla.html>

Texto 3:

Pueblo de maíz

(Cristina Barros)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció en el año 2000 proclamar como Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad expresiones especialmente originales y creativas vinculadas con la identidad de los pueblos. Reconoce que los procesos de mundialización y transformación social, si bien traen consigo la posibilidad de diálogo entre las comunidades, también provocan el deterioro, la desaparición y la destrucción del patrimonio cultural inmaterial. Son las comunidades, "en especial las indígenas, los grupos y en algunos casos los individuos" quienes desempeñan "un importante papel en la producción, la salvaguarda, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana". En este contexto, México presentó en 2002 la candidatura de la Celebración Indígena de Día de Muertos, que fue proclamada al año siguiente. En octubre de 2004, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) propuso a la cocina tradicional mexicana como candidata a recibir esa distinción en noviembre de 2005. Por invitación de la Coordinación de Desarrollo Cultural, Patrimonio y Turismo tuve la posibilidad de redactar los textos medulares del expediente Pueblo de maíz. La cocina ancestral de los mexicanos, título con que se presentó ante la UNESCO. Son la justificación técnica y la identificación de los riesgos a los que están expuestos el maíz en particular y nuestras cocinas tradicionales en general. Se hace evidente allí, que la cocina tradicional mexicana es una expresión cultural de gran profundidad. Su esencia está vinculada con nuestro pasado prehispánico, no sólo por la presencia señalada del maíz, el chile, el frijol, la calabaza y otros productos de la milpa, sino porque las culturas indígenas de las que sobreviven 62, han generado en torno a una amplia variedad de ingredientes -tan amplia como nuestra biodiversidad- importantes técnicas de selección genética, producción, recolección, caza, pesca, preparación y conservación de los alimentos. También se debe destacar que para la cosmovisión indígena, el alimento es sagrado. Esto genera expresiones cotidianas que alcanzan su mayor significación durante el ciclo agrícola con las notables ceremonias para la petición de lluvia, los primeros elotes y el agradecimiento por la cosecha; éstas a su vez dan lugar a la

música, la danza, la elaboración de artesanía y arte popular, a comidas específicas para la ofrenda y también para el consumo colectivo. En conjunto son determinantes para la urdimbre del tejido social de las comunidades, pues reafirman su sentido de pertenencia e identidad. Por otro lado, algunos de los riesgos que acechan al maíz y a las cocinas tradicionales que lo tienen como fundamento, son: el abandono gubernamental del campo en las décadas recientes, la migración que esto ha generado, los acuerdos de liberalización comercial, la destrucción de la naturaleza (México ocupa el segundo lugar en el mundo en destrucción anual de bosques y selvas); la amenaza real que implica para las 42 razas de maíz la presencia de semillas transgénicas, los cambios que ha sufrido la dieta tradicional por la presencia de los productos industrializados de consumo masivo y la manera en que la educación formal privilegia la visión occidental. Por el hecho de obtener la proclamación de nuestras cocinas como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, el gobierno mexicano se obliga a emprender acciones concretas para su salvaguarda. Algunas serían la elaboración de un programa de defensa del maíz como alimento fundamental de los mexicanos, el considerar a la alimentación tradicional como un elemento cultural, social y económico estratégico; la participación de las autoridades de protección del medio ambiente en programas para el cuidado y preservación de los espacios ecológicos amenazados; el compromiso de los encargados de la salud y la educación pública de respaldar a las bondades de la dieta tradicional mexicana; continuar con la difusión de las cocinas tradicionales iniciada por quienes en el CNCA tienen a su cargo las culturas populares e indígenas, y un largo etcétera. Se trata de un asunto que no puede trivializarse. Habrá que evitar confundir a la cocina tradicional con la gastronomía. Esta pertenece más al ámbito del placer, que a las expresiones culturales que la UNESCO ha querido reconocer. Un platillo no puede presentarse aislado del entorno social y cultural que le da sentido y respaldo. Como sociedad habremos de vigilar que los beneficios de esta proclamación incidan directamente en las comunidades indígenas del país, impidiendo que un grupo usurpe o desvirtúe su cultura. Sólo así se cumplirá con los verdaderos propósitos de la UNESCO.

Tomado de: <http://www.jornada.unam.mx/2005/09/15/a07a1cul.php>

4.5. MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.5.1. Etapa motivacional

Actividad prelectora: Introducción al tema.

Duración: 30 minutos.

Mediante esta actividad se procura detectar el estado inicial de conocimientos de los alumnos (su disposición para aprender, sus habilidades a nivel procedimental y sus conocimientos acerca del contenido). Consta de tres partes:

a) Introducción a la lectura en sí. Participación conversacional activa.

Mediante esta actividad introductoria, se pretende que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la lectura y la comprensión de textos y que activen sus conocimientos previos pertinentes. Para ello, el profesor dirige las siguientes preguntas a los aprendices:

“¿A quién de ustedes le gusta leer, quién lee mucho? ¿Por qué y para qué leen? ¿Qué leen normalmente y sobre todo? ¿Alguien de ustedes puede mencionar alguna estrategia de lectura? ¿Qué tipos de lectura conocen?”

Según la participación y las aportaciones de los alumnos, el profesor añadirá los comentarios pertinentes y expondrá los cuatro tipos de lectura más utilizados en la lectura académica (búsqueda, familiarización, ojeada y detallada) con sus respectivos ejemplos para su empleo.

Se les muestra a los alumnos los siguientes propósitos de lectura y ellos han de determinar el tipo de lectura correspondiente:

Propósito del lector:

Tipo de lectura:

Saber si en el índice de un libro se encuentra alguna información específica.	<i>Ojeada</i>
Buscar las características del subsuelo en el sur del Distrito Federal en un libro de geología.	<i>Búsqueda</i>
Estudiar para un examen.	<i>Detallada</i>
Destacar de qué trata un artículo de periódico.	<i>Familiarización</i>
Buscar bibliografía acerca de un tema de tesis.	<i>Ojeada / familiarización</i>
Obtener información general acerca de un tema.	<i>Ojeada</i>
Determinar la idea central de un texto.	<i>Detallada</i>

Enfatizando en la lectura detallada, el profesor dirige al aula la pregunta

“¿Quién nos puede explicar qué se entiende por la 'idea central' de un texto?”

Después de haber aclarado dicho término, el profesor indicará:

“Hoy comenzaremos con una actividad que les resultará muy útil para cualquier actividad de lectura que tengan que realizar en su quehacer académico. Practicarán una lectura detallada y conocerán una serie de

acciones que les sirven de estrategias para comprender un texto y extraer la idea central de éste. Como buenos académicos, es importante que podamos interpretar la idea central que un autor plantea en un texto. Y las actividades que realizaremos a continuación nos ayudarán en ello. Además, lo más importante es que podrán aplicar este conocimiento en cualquier otro contexto y con la eficacia debida para satisfacer sus propósitos individuales de lectura.”

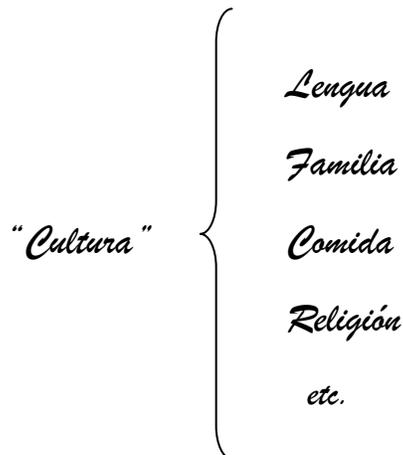
b) Introducción al contenido temático general

Con el fin de crear un marco general que sirve para establecer la conexión entre los conocimientos previos y el tema que se tratará en las lecturas previstas, se propone la siguiente actividad como *organizador previo* (Ausubel, 1963):

El profesor pide a los alumnos que estos hagan un *brainstorming* y anoten en el pizarrón palabras relacionadas con las características generales de una cultura, dando la siguiente pauta:

“¿Cuáles son los distintos aspectos que integran a una cultura?”

Dicho *brainstorming* podría desarrollarse así:



Este cuadro sinóptico puede servir de puente para la siguiente actividad, siendo la “comida” uno de los elementos culturales de los que tratan las lecturas para las cuales se pretende motivar a los alumnos.

c) Introducción al contenido temático específico

La introducción al tema que se abordará en las lecturas tiene como meta motivar a los alumnos y establecer los objetivos para la lectura. Asimismo servirá para la detección de los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca del tema. Para ello, se les muestra el siguiente título vía proyección de pantalla:

“SIN MAÍZ NO HAY PAÍS”

A partir de este *input*, los alumnos activarán sus conocimientos previos y crearán asociaciones que les ayudarán a hacer predicciones durante la lectura.

El profesor convoca a la participación activa a través de un *brainstorming* en voz alta que sirve para “juntar” las diferentes ideas acerca del tema. Se les pide a los alumnos que comenten y compartan sus conocimientos y experiencias previas, relacionados con el tema “Maíz y Cultura Mexicana”, con sus compañeros de salón.

4.5.2. Etapa de la base orientadora de la acción (BOA)

En esta etapa se lleva a cabo la instrucción procedimental acerca de la lectura. Es aquí donde se hacen efectivos los principios del aprendizaje por recepción mediante una enseñanza expositiva. El profesor instruye a los alumnos:

“Enseguida abordaremos –a través de una lectura detallada– tres textos acerca de un aspecto cultural de México y la importancia que éste tiene para el país. Emplearemos una secuencia de acciones que nos llevarán a extraer la idea central de cada texto. Para ello, primero estructuraremos el texto en párrafos y extraeremos las ideas principales las cuales sintetizaremos en un subtítulo. Luego relacionaremos estas ideas y elaboraremos un resumen. El primer texto lo trabajaremos juntos. Cada alumno lee una parte del texto en voz alta. Durante la lectura, cada uno de ustedes subraya las palabras que les parezcan claves y puedan ser indicios para establecer las ideas principales. Luego compararán las palabras destacadas y formularán las ideas principales del texto de forma conjunta. Al final de esta primera actividad resumirán las ideas conjuntadas para extraer de ahí la idea central, es decir, interpretarán la intención que el autor quiso poner en el texto.”

Después de haber proporcionado dicha información previa, el profesor repartirá la *tarjeta de estudio*, la que incluye la base orientadora de la acción y el algoritmo de ejecución (plan de acción). En ella se ejemplifican y especifican las acciones a realizar durante la actividad. Con esta instrucción introductoria, los alumnos estarán preparados para iniciar la primera lectura.

TARJETA DE ESTUDIO

Extracción/deducción de la idea central del texto a través de la lectura detallada

La actividad consta de cuatro acciones:

- **Acción 1**

Dividir el texto en partes lógicas.

- Destaque las partes lógicas y estructúrelas (cree párrafos).
- Enumere los párrafos destacados.

Ejemplo:

1. Durante milenios, la historia del maíz y la de los seres humanos corren paralelas en estas tierras. Más que paralelas: están indisolublemente ligadas. El maíz es una planta humana, cultural en el sentido más profundo del término, porque no existe sin la intervención inteligente y oportuna de la mano, no es capaz de reproducirse por sí misma. Más que domesticada, la planta de maíz fue creada por el trabajo humano. 2. Al cultivar el maíz los seres humanos también se cultivaron. Las grandes civilizaciones del pasado y la vida misma de millones de mexicanos de hoy, tienen como raíz y fundamento al generoso maíz. Ha sido un eje fundamental para la creatividad cultural de cientos de generaciones; ...

- **Acción 2**

Extraer las ideas principales de cada una de las partes lógicas halladas.

- Subraye las palabras claves y atribuya un subtítulo a cada párrafo encontrado.

Ejemplo:

f. Durante milenios, la historia del maíz y la de los seres humanos corren paralelas en estas tierras. Más que paralelas: están indisolublemente ligadas. El maíz es una planta humana, cultural en el sentido más profundo del término, porque no existe sin la intervención inteligente y oportuna de la mano, no es capaz de reproducirse por sí misma. Más que domesticada, la planta de maíz fue creada por el trabajo humano.

Posible subtítulo: *“La relación entre la historia del hombre y el maíz”*.

- **Acción 3**

Establecer las relaciones entre las ideas principales.

- Elabore un resumen con ayuda de las ideas principales.

Ejemplo:

“La relación entre la historia del hombre y el maíz” (subtítulo 1).

“El maíz como fundamento de la civilización mexicana” (subtítulo 2).

Resumen:

“Existe una relación entre la historia del hombre y el maíz en México. El maíz es considerado el fundamento de la civilización mexicana. ...”

- **Acción 4**

Inferir la idea central que el autor quiso poner en el texto.

- A partir del resumen elaborado, deduzca e interprete lo que el autor quiso transmitir con su escrito.

Ejemplo:

“El autor quiso familiarizarnos con la importancia cultural que el maíz tiene en México.”

4.5.3. Etapa de las acciones materializadas

Actividad 1. 📖 Primera lectura. 😊😊😊 Tarea compartida.

Duración: 30 Minutos.

Esta actividad tiene el objetivo, mediante un trabajo en equipo y con la asistencia del profesor, hacer efectivo el apoyo conveniente a las ZDP y posibilitar, de esta manera, una experiencia de aprendizaje mediada (MLE).

Con ayuda de la tarjeta de estudio, los alumnos realizarán la primera lectura de forma compartida en el aula, como se les indicó en el paso anterior. El profesor guía y acompaña la actividad para aclarar dudas que surjan acerca del procedimiento y/o el vocabulario. La dinámica de la actividad permite a los alumnos y al profesor asegurar el avance correcto de los pasos a seguir, ya que hay un control permanente en el desarrollo de las acciones.

Actividad poslectora. Evaluación.

Al final de la actividad, se reparte una hoja con preguntas referentes al contenido textual para averiguar la comprensión factual alcanzada (preguntas “verdadero/falso”), así como las interpretaciones que a partir de ahí se deducen (preguntas “abiertas”):

a) De acuerdo con la información contenida en el texto, determine la veracidad -o no- de los siguientes enunciados:	
	V/F
1. El autor afirma que el maíz tiene una especial importancia en la cultura popular mexicana.	v

2. No se niega que el maíz puede reproducirse por sí mismo.	f
3. Durante muchas generaciones, el maíz ha sido cultivado por los seres humanos.	v
4. Según el autor, el maíz constituye el fundamento de la cultura mexicana; sin embargo, se le considera solamente un alimento popular, y no una planta sagrada.	f
5. El maíz esta emanado de una compleja red de relaciones económicas y sociales.	v
6. El “proyecto popular” concibe el maíz como un alimento sustituible.	f
7. Existe “otro proyecto” que trata de deslindar el maíz de su contexto histórico y sociocultural.	v

b) A partir de la información obtenida del texto, responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los aspectos socioculturales que hacen del maíz una planta importante en México? ¿Qué efectos tiene ello para la identidad cultural de los mexicanos?

2. ¿A qué se refiere el autor con el “otro proyecto”? ¿Qué consecuencias puede tener este proyecto para la cultura mexicana?

Para terminar esta primera parte, se les muestra a los alumnos -vía proyección- una posible idea central referente al texto estudiado mediante una cita del mismo autor:

"Maíz, sociedad, cultura e historia son inseparables. Nuestro pasado y nuestro presente tienen su fundamento en el maíz. Nuestra vida está basada en el maíz. Somos gente de maíz."

4.5.4. Etapa de las acciones verbalizadas

Actividad 2. 📖 Segunda lectura. 😊😊 Trabajo cooperativo.

Duración: 30 Minutos.

En esta actividad cobra importancia la aplicación de varios conceptos fundamentales del aprendizaje significativo: el trabajo cooperativo, la formulación de preguntas, el uso del lenguaje como instrumento regulador y, por supuesto, la creación de ZDP e intervención en éstas cada vez que sea útil y necesario.

Los alumnos trabajarán –ahora sin la tarjeta de estudio– en grupos de tres a cuatro personas. En cada grupo, los aprendices se turnarán para la lectura en voz alta y subrayarán las palabras claves, que luego compararán. Las ideas principales se determinarán a través de la discusión conjunta. Después formularán el resumen. El profesor se fija en las dinámicas grupales, es decir, se asegura de la participación activa de cada individuo dentro del grupo. Asimismo, quedará a disposición de los aprendices a lo largo de la actividad y ayudará a resolver eventuales dudas acerca del vocabulario, etc.

Actividad poslectora. Evaluación.

☺☺☺ Exposición de resúmenes y discusión entre compañeros.

Duración: 20 Minutos.

Después de elaborar el resumen conjunto, éste es expuesto por un miembro de cada grupo, con el fin de comparar los diferentes resúmenes y discutirlos con los demás compañeros del salón. De esta forma, la evaluación de la comprensión se realiza entre los propios alumnos; el profesor detecta mediante una observación activa eventuales lagunas de conocimiento (vocabulario e incomprensión de textos o de partes de éste) e interviene solamente con pautas para el avance fluido de la discusión, por ejemplo en el cambio del turno, etc. Si es

necesario, se revisa nuevamente el texto para determinar la estructuración de los párrafos y/o la extracción/interpretación de las ideas principales.

Para asegurar la deducción del sentido de la lectura y para que los alumnos puedan atribuir un sentido propio al tema tratado, el profesor convoca a la siguiente actividad poslectora (puede hacerse como tarea en casa):

 A partir de la segunda lectura que hemos abordado, redacte un ensayo en el cual tomará en cuenta siguientes preguntas:

- ¿Reconoce alguna similitud respecto a la liga entre un “alimento tradicional” y la identidad cultural de sus propios países?
- ¿Cuáles alimentos están culturalmente relacionados con sus países?
- ¿En su país de origen, hay alimentos que tienen especial importancia en alguna fiesta tradicional?

4.5.5. Etapa de las acciones mentales

Actividad 3.  Tercera lectura.

Duración: 30 Minutos.

Esta actividad pondrá de relieve la eficacia de las intervenciones anteriores, es decir, se manifestará el conocimiento construido de cada alumno.

La actividad consiste en la lectura independiente y en la aplicación de las estrategias entrenadas en las etapas anteriores, sin intervención del profesor. El texto para esta lectura es el más complejo de los tres, y se pretende que los alumnos:

- empleen de forma independiente los procedimientos entrenados en las actividades anteriores y muestren, de esta forma, el nivel de interiorización de las acciones que se llevan a cabo para comprender e interpretar un texto.
- utilicen y manifiesten sus conocimientos previos acerca del tema (generales y, en particular, los obtenidos durante las primeras dos lecturas) para hacer predicciones e interpretaciones acerca del contenido y sentido del texto.

Los alumnos podrán utilizar diccionarios para esclarecer dudas acerca del vocabulario desconocido.

Actividad poslectora. Evaluación.

Después de la actividad se evaluará la comprensión del contenido y del sentido de la siguiente forma:

- De acuerdo con la información contenida en el texto, elija la opción que complete correctamente los enunciados que aparecen a continuación:

1. El texto nos informa que la UNESCO...

- a) proclamó como patrimonio de la humanidad los procesos y expresiones de la mundialización.
- b)** ha reconocido que la globalización destruye del patrimonio cultural e inmaterial de los pueblos.
- c) reconoce que la globalización ha conservado y difundido el patrimonio cultural e inmaterial de los pueblos.
- d) no se encarga de los patrimonios considerados inmateriales de los pueblos.

2. Según la autora, en la cosmovisión indígena el maíz se considera sagrado porque...

- a) sirve para comidas específicas y para el consumo individual.
- b)** forma parte de un ciclo ceremonial de siembra y cosecha.
- c) para los indígenas todos los alimentos son sagrados.
- d) los indígenas consideran importante la oración antes de comer.

3. Una de las ideas principales que la autora expresa en el texto es que...

- a) la cocina tradicional no se ve afectada por el cultivo de maíz transgénico.
- b) la solución al problema de la desaparición de la cocina tradicional pasa por el cultivo de las semillas de maíz transgénicas.
- c) el gobierno ha implementado políticas para la conservación de los alimentos tradicionales.
- d)** las políticas gubernamentales han contribuido a poner en riesgo la cocina tradicional.

4. Acerca de la salvaguarda de la cocina mexicana, la autora...

- a)** demanda al gobierno emprender las acciones pertinentes que consideren la alimentación tradicional como un elemento cultural, social y económico estratégico.
- b) pone énfasis en la elaboración y el consumo de comidas típicas mexicanas.
- c) afirma que esta debe proclamarse como Patrimonio Cultural.

d) sostiene que el consumo masivo de productos industrializados ha favorecido el cultivo de maíz.

5. La idea central del texto puede formularse de esta manera:

- a) Es importante la preservación de la cocina mexicana para que sea internacionalmente reconocida.
- b) El maíz, el chile, el frijol y la calabaza se deben declarar patrimonio cultural.
- c) Los alimentos tradicionales de México están estrechamente ligados a su contexto sociocultural y histórico.
- d) Las tradiciones alimenticias en México son dignas de conservarse.

 A partir de la idea central que dedujo del artículo leído, redacte un análisis crítico acerca del mismo, tomando en cuenta:

- los argumentos expuestos en dicho texto.
- las conclusiones a las que llega la autora.
- su propia posición frente a la problemática abordada.

De esta forma se manifiesta el sentido personal que se haya atribuido al tema abordado y el sentido que la actividad en sí ha tenido para el alumno. Asimismo, se evidencia el grado de comprensión logrado, la amplitud de los conocimientos previos empleados y la capacidad de establecer asociaciones.

CONCLUSIONES

En la actualidad observamos una tendencia hacia una enseñanza constructivista – comunicativa y significativa– con el fin de *formar* a los alumnos, más que de *informarlos*. Dicha formación implica que los alumnos aprendan a pensar de forma autónoma, y la tarea de las instituciones educativas y sus docentes consiste en contribuir a dicha formación mediante métodos adecuados. Finalmente, la eficacia de la escuela se refleja en la capacidad de cada individuo de pensar por sí mismo.

Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje demanda nuevas propuestas para los diversos conjuntos de acciones docentes que conciben el alumno como agente principal en la construcción de su propio conocimiento y que posibilitan la asimilación significativa de los contenidos y temáticas curriculares. Pues, las instituciones encargadas de enseñar lenguas a menudo están demasiado centradas en los objetivos institucionales, más que en el interés del alumno por aprender.

A través del presente trabajo concluimos que la puesta en práctica de una pedagogía dirigida a la construcción del conocimiento en vez de la simple memorización de contenidos debe encontrar un anclaje en los currículos de las instituciones educativas. Para ello, la concepción constructivista -a nuestro juicio- proporciona un marco de referencia útil y productivo, ya que ésta concibe el ser humano como el centro del proceso educativo.

Por lo antes expuesto, en este trabajo hemos analizado las teorías constructivistas que sentaron las bases para los modelos de enseñanza que tienen como fin un aprendizaje significativo en el que el alumno logre atribuirle un

sentido personal al contenido temático y a las actividades de aprendizaje que realiza. De acuerdo con las aportaciones del psicólogo ruso Lev Vygotski, hemos puesto énfasis en el aspecto sociocultural como el determinante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. El nexo indisoluble entre lengua, cultura y sociedad cobra especial importancia al aprender una lengua extranjera, debido a que el desarrollo de habilidades comunicativas –y, en fin, el incremento de la conciencia lingüística– lleva implícitos elementos culturales y sociales del uso real de la lengua. Otro componente fundamental para facilitar un aprendizaje significativo es la motivación para aprender – donde no hay motivación para aprender, no hay aprendizaje, por lo menos no uno significativo.

Es por ello que debemos tomar en consideración estos aspectos en el diseño de las actividades para el entrenamiento de las llamadas cuatro habilidades discursivas. La destreza en la cual nos hemos enfocado en este trabajo es la comprensión lectora, tomando en cuenta que la misma cumple una función que repercute más allá del mero aprendizaje de una lengua extranjera, o de alguna otra materia escolar, es decir, en muchos ámbitos de nuestra vida. En las esferas escolares y académicas la lectura cobra una particular importancia, ya que desempeña un papel indispensable como herramienta que posibilita el acceso al conocimiento escrito. Los profesores de lengua tenemos el deber de contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias y suficientes que, por un lado, faciliten la comprensión de un texto y, por el otro, animen a los estudiantes a estructurar y plantear interpretaciones propias acerca de los contenidos o temas tratados, para que, de esta manera, el aprendizaje adquiera un carácter significativo para ellos.

El modelo de intervención pedagógica que hemos propuesto en este trabajo, a partir de la teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales desarrollada por P. Y. Galperin, está dirigido a revelar y desarrollar dichas habilidades en el alumno, amén de fomentar de manera significativa la comprensión e interpretación del contenido y sentido de diferentes textos; en otras palabras, se pretende que éstas puedan ser aplicadas, según los propósitos particulares de cada lector, en otros contextos de lectura. El empleo y provecho de las actividades proporcionadas estarán condicionados en gran parte por la habilidad, experiencia y sensibilidad del profesor de intervenir como mediador en las ZDP de sus alumnos para favorecer así el aprendizaje significativo en la lectura.

Cabe hacer la observación de que, aparte de nuestra tarea de formar a los estudiantes en los diversos aspectos de la lengua y los tipos de actividad discursiva para una comunicación eficiente en la lengua meta, no hay que olvidar que contribuimos a la formación académica general de nuestros alumnos, puesto que cualquier desempeño académico requiere de una lectura eficaz, y los “estudiosos” se distinguen, ante todo, por ser buenos lectores. En ese sentido, también concluimos –y ya se ha dicho con anterioridad– que la enseñanza y la práctica de la lectura, la motivación para ésta y el desarrollo de las habilidades pertinentes tienen que emprenderse desde temprana edad. No obstante, un curso de lectura con actividades como las que hemos planteado aquí, puede y debe contribuir también a incrementar en adultos la capacidad lectora y producir un aprendizaje –en dependencia de los múltiples factores relacionados que hemos analizado a lo largo del trabajo– más o menos significativo.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Holt Rinehart & Winston.

AUSUBEL, D.P.; Novak, J.R.; Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart & Winston (traducción al español: *Psicología Educativa. Un enfoque cognitivo*. Trillas, 1983).

AUSUBEL, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paídos.

CARMENATE, L. (s/f). *Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera o segunda lengua con fines específicos*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml>. Consultado el 8 de enero de 2010.

CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Luis Vives.

CASSANY, D. et al. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

COLL, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. España: Siglo XXI.

COLL, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Paídos.

COLL, C. et al. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COLL, C. (s/f). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo*. Universidad de Barcelona. Disponible en:

http://www.unabvirtual.edu.co/cpe/docs/cesar_coll_aprendizaje_significativo.pdf

Consultado el 20 de febrero 2010.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.

ESKEY, D. E. (1986). "Theoretical foundations", en F. Dubin, D. Eskey y W. Grabe (eds.). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, pp. 3-23. Reading, MA. Addison-Wesley.

FEIKE, P. (2009). *Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades de lectura detallada en la etapa inicial-intermedia del aprendizaje del alemán como lengua extranjera*. México: FES-Acatlán UNAM.

GALPERIN, P.Y. (1976). *Introducción a la Psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río-Editor.

GALPERIN, P.Y. (1986). *El método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

GARCÍA MADRUGA, J. A. et al. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI Editores.

KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ MOREJÓN V. y PÉREZ DEL PRADO S. M. (s/f). *Aspectos fundamentales de la teoría de formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos de*

P. Ya. Galperin, en:

<http://www.bibliociencias.cu/gsdll/collect/libros/index/assoc/HASH2f88.dir/doc.pdf>

Consultado el 2 de marzo de 2010.

LURIA, A.R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.

MAYER, R. E. (2004). *Psicología de la Educación para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

MENDOZA, F. (2003). *La actividad discursiva*. Documento inédito.

MENDOZA, F. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM Campus Acatlán.

MENDOZA, F. (2006). "Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera" en: *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, N° 47, diciembre de 2006. México: UAM Xochimilco, pp. 29-36. Disponible en: <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.

MENDOZA, F. (2006). *Las intenciones comunicativas. Aspectos fundamentales de su descripción y presentación docentes*. México: UNAM Campus Acatlán.

MENDOZA, F. (2010). *Enseñanza de los Tipos de Actividad Discursiva*. México: UNAM, FES-Acatlán, LICEL - CUAED.

MOLINA, A. (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

ORLICH, D.C. et Al. (2007). *Técnicas de enseñanza*. México: Editorial Limusa.

PIAGET, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

POZO, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

RIVERA PÉREZ, J. et al. (s/f). *Un modelo teórico sistémico estructural-funcional para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura*. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1461Rivera.pdf>. Consultado el 2 de febrero 2010.

SEGOVIA, F. (2003). *El Aula Inteligente. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Espasa.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

SUJOMLINSKI, V. (2003). *Pensamiento Pedagógico*. México: Multimedia.

TALÍZINA, N. F. (1985). *Conferencia sobre “Los fundamentos de Enseñanza en la Educación Superior”*. Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.

VIEIRO, P. et al. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lecto-escritura*. Madrid: Visor Distribuciones.

VIEIRO, P. et al. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

VYGOTSKI, L. S. (2003). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto Sol.

WILLIAMS, R. (1986). ‘*Top ten*’ principles for teaching reading. *ELT Journal* Volume 4071. January 1986. Oxford University Press. pp. 44-45.

ZARZAR CHARUR, C. (2000^a). *La didáctica grupal*. México: Progreso.