

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**TÍTULO: DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE
TEXTOS EN INGLÉS PARA ALUMNOS DEL CICLO BÁSICO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN LETRAS
MODERNAS INGLESAS**

PRESENTA: MANUEL ENRIQUE CAMARGO CORONEL



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.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México donde pude llevar a cabo esta investigación.

Agradezco también al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) por los cursos de actualización de lectura donde surgió la idea de esta tesis.

Un sincero reconocimiento y aprecio a la Maestra Carmen Tobío Alonso por su tiempo, dedicación, apoyo, asesoría y dirección en la elaboración de este trabajo.

Agradezco el apoyo constante del Ing. Antonio Pérez y Ángeles Ramírez Portillo, así como su cooperación, motivación y amistad.

Agradezco a Dios por todas las bendiciones

A mi esposa Patricia con todo mi amor y admiración.

A mis mamás Carmen y Eva por su ejemplo y sacrificio

A mis hijos Percival y Dafne con todo mi amor

A mis hermanos Adolfo, Lina y Patricia

A mis hermanos Ernesto y Beto cuyo recuerdo siempre está conmigo

A mis tíos Isa, Clementina, Lupe, Javier, José y Alfredo.

A mis sobrinos Mela, Beto, Isa, Edgar, Lalo, Alan, Mayra y Lupita

A mis amigos Ricardo, Carlos (El Bubú), José, Manuel (Lupo) y Benito por los momentos que hemos vivido juntos.

Directora de tesis:

Maestra: Carmen Tobío Alonso

CONTENIDO
CAPÍTULO 1
ANTECEDENTES

	Página
1.1 Justificación.....	2
1.2 Estructura del trabajo.....	3
1.3 Antecedentes de la UACM.....	3
1.3.1 Análisis contextual.....	4
1.3.2 Factores sociales.....	4
1.3.3 Procedimiento de ingreso.....	5
1.3.4 Licenciaturas.....	5
1.3.5 Ciclos que integran el plan de estudios de la UACM.....	6
1.3.6 Antecedentes de un curso de comprensión de lectura de textos en inglés en la academia de idiomas.....	6
1.3.7 Estructura de la UACM.....	7
1.3.8 Factores institucionales.....	7
1.3.9 Investigación.....	8
1.3.10 Asesorías y tutorías.....	8
1.3.11 Perfil del profesorado.....	8
1.3.12 Factores del profesorado.....	9
1.3.13 Factores del alumnado.....	9
1.3.14 Perfil de ingreso.....	10
1.3.15 Factores de adopción.....	11
1.3.16 Certificación.....	11

	Página
1.3.17 Conclusión.....	12
1.4 Cuestionario de recolección de datos.....	12
1.5 Resultados del cuestionario.....	13
1.5.1 Resultado del cuestionario aplicado a los estudiantes.....	13
1.5.1.1 Carreras.....	13
1.5.1.2 Textos.....	14
1.5.1.3 Estrategias de lectura.....	15
1.5.1.4 Cursos.....	16
1.5.1.5 Curso de comprensión de lectura.....	17
1.5.1.6 Comentarios adicionales.....	18
1.5.2 Resultado del cuestionario aplicado a profesores.....	18
1.5.2.1 Textos.....	19
1.5.2.2 Estrategias de lectura.....	20
1.5.2.3 Cursos.....	21
1.5.2.4 Curso de comprensión de lectura.....	22
1.5.2.5 Comentarios adicionales.....	23
1.6 Conclusión.....	24

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO

	Página
2.1 ¿Qué es la lectura?.....	26
2.2 El lector.....	26
2.3 El texto.....	27
2.4 La interacción entre el lector y el texto.....	28
2.4.1 La interacción entre el propósito y la forma de lectura.....	28
2.4.2 La interacción a través de estrategias de lectura.....	29
2.4.3 La interacción a través de los esquemas.....	29
2. 5 Estrategias y habilidades.....	29
2.6 Estrategias de lectura.....	32
2.7 Modelos interactivos de lectura.....	34
2.8 Teoría de los esquemas.....	36
2.8.1 Conocer lo que los estudiantes saben antes de comenzar a leer	37
2.8.1.1 Enfoque directo.....	37
2..8.1.2 Enfoque indirecto.....	38
2.8.2 Activar el conocimiento previo.....	39
2.8.3 Presentar actividades que permitan afinar y ampliar los esquemas que abarcan el conocimiento previo.....	40
2.8.4 Ayudar a que los lectores conecten el conocimiento previo con la nueva información.....	41
2.9 Vocabulario.....	42
2.9.1 El aprendizaje de palabras aisladas.....	43

	Página
2.9.2 Lecturas resumidas	44
2.9.3 Mapas semánticos.....	44
2.9.4 Vocabulario desconocido en un texto.....	47
2.9.4.1 Algunas formas de abordar vocabulario desconocido.....	47
2.10 Cohesión y coherencia.....	50
2.11 Coherencia.....	54
2.11.1 Estructura retórica.....	55
2.11.2 Organización dentro de la oración.....	55
2.11.3 Organización de las secuencias de las oraciones.....	56
2.11.4 Organización del texto.....	56
2.12 Metacognición.....	57
2.12 Conclusión.....	58

CAPÍTULO 3

ASPECTOS TEÓRICOS DEL DISEÑO DE CURSOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS.

3.1 Antecedentes de los cursos de lectura de textos.....	61
3.2 Elementos que conforman el diseño de un curso de lectura de textos	63
3.2.1 Análisis de necesidades.....	64
3.2.2 Análisis contextual.....	64
3.2.3 Metas y objetivos.....	65
3.2.4 Organización del curso.....	66

	Página
3.2.4.1 Bloques de instrucción.....	68
3.2.4.2 Plan de secuencia y alcance.....	69
3.2.5 Selección y organización del contenido.....	69
3.2.6 Diseño de actividades y materiales de enseñanza aprendizaje.....	70
3.2.7 Evaluación del aprendizaje.....	71
3.2.8 Evaluación del curso.....	74
3.3 Conclusión.....	75

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS

4.1 Introducción.....	77
4.2 Título.....	78
4.3 Propuesta.....	78
4.4 Organización del curso.....	78
4.5 Objetivo general.....	78
4.6 Contenidos para desarrollar la autonomía.....	78
4.7 Objetivo para el primer módulo.....	78
4.8 Contenidos para el primer módulo.....	79
4.9 Objetivo para el segundo módulo.....	80

	Página
4.10 Contenidos para el segundo módulo.....	80
4.11 Objetivo para el tercer módulo.....	81
4.12 Contenidos para el tercer módulo.....	81
4.13 Evaluación.....	82
4.14 Materiales.....	82

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN DEL CURSO

5.1 Formato de evaluación.....	84
--------------------------------	----

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1 Discusión.....	89
6.2 Sugerencias.....	89
6.3 Conclusiones generales.....	90

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
--	-----------

APÉNDICES

1. Instrumento de recolección de datos para profesores.....	95
2. Instrumento de recolección de datos para alumnos.....	98
3. Programa de Lectura de Textos en Inglés 1.....	103

LISTA DE FIGURAS

	Página
1.1 Ciclos que integran el plan de estudios de la UACM.....	7
1.2 Grupos, nivel, horarios y número de alumnos.....	13
1.3 Carreras y número de alumnos.....	14
1.4 Tipos de textos y frecuencia de problemas.....	15
1.5 Problemas que tienen los alumnos para leer utilizando estrategias de lectura.....	15
1.6 Razones para un curso de lectura.....	17
1.7 Materiales que necesitan leer los alumnos.....	17
1.8 Academia, material y plantel.....	19
1.9 Tipos de textos.....	20
1.10 Problemas para leer utilizando estrategias de lectura según los profesores	21
1.11 Razones para tomar un curso de lectura.....	22
1.12 Materiales.....	23
2.1 Mapa semántico.....	46
3.1 Ejercicios de lectura.....	70

Capítulo Uno

Antecedentes

Capítulo 1

1.1 Justificación

La necesidad de aprender una segunda lengua se ha incrementado en los últimos años en todo el mundo, principalmente entre la población universitaria, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado. Todo esto debido a los grandes avances en las áreas académicas, científicas y tecnológicas, ya que la mayor parte de la divulgación del conocimiento se realiza por medio de la lengua inglesa.

Desde el inicio de sus actividades en el año 2001, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) incluyó entre las materias de tronco común, a nivel licenciatura, de los primeros tres semestres denominadas Ciclo Básico, la materia de inglés en la modalidad de cursos de dominio del idioma, la cual a diferencia de otras instituciones de educación superior es una materia necesaria que debe acreditarse para poder pasar al siguiente nivel denominado Ciclo Superior (semestres 4 al 10). Sin embargo, después de tres semestres de 48 horas en aula cada uno, la mayoría de los planes de estudio de las distintas materias del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales dejan de incluir esta materia en los semestres subsecuentes. Por lo que en tan escaso tiempo, al término de tres semestres el alumno no puede comunicarse en forma oral y escrita de manera fluida, tampoco puede leer textos auténticos en inglés de manera independiente como lo señala el objetivo principal del curso.

Debido a todo lo anterior, el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, a través de la Academia de Idiomas, tiene el propósito de ofrecer paralelamente a los cursos de dominio del idioma cursos de comprensión de lectura de textos en inglés como una segunda opción, para que al terminar el Ciclo Básico el alumno sea capaz de leer textos académicos en forma independiente y a una velocidad adecuada. Para lograr lo anterior es necesaria la elaboración de un programa de comprensión de lectura de textos en inglés que abarque los tres semestres que dura el Ciclo Básico.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como meta principal diseñar un curso de comprensión de lectura de textos en inglés para los alumnos del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, con una duración de 144 horas clase divididas en tres semestres de 48 horas cada uno.

Finalmente, nuestra propuesta contribuye de tres maneras, la primera es que los alumnos podrán decidir la clase de curso que desean llevar, ya sea un curso de dominio del idioma o uno de comprensión de lectura de textos en inglés, al tener más opciones se espera que el nivel de deserción disminuya y que un mayor número de estudiantes pueda certificar el ciclo básico para poder acceder al ciclo superior. La segunda contribuye significativamente ya que a lo largo de los tres

semestres que dura nuestra propuesta los alumnos podrán desarrollar las estrategias de lectura y adquirir el vocabulario necesario para poder leer textos académicos de sus respectivas carreras.

1.2 Estructura del Trabajo

En el primer capítulo se presenta una breve descripción de la UACM, los colegios que la conforman y la academia de idiomas, así como el tipo de curso que se diseñó de acuerdo a las características de la UACM. Con el fin de describir el contexto educativo tan necesario para este diseño, se presenta el cuestionario de recolección de datos utilizado y los resultados.

El segundo capítulo describe los estilos de lectura, las estrategias de lectura, los modelos interactivos del proceso de lectura, las teorías de los esquemas, las estrategias de vocabulario, los aspectos discursivos (coherencia y cohesión) y el vocabulario; elementos que dan fundamento teórico y de investigación a la vez que sirven de base para el diseño del curso.

En el tercer capítulo mencionaremos los aspectos teóricos que se deben incluir en el diseño de un curso de comprensión de lectura de textos.

En el cuarto capítulo se presenta nuestra propuesta de curso, se establecen las metas y objetivos del curso, se enlistan los contenidos por semestre; finalmente, se describe la forma en la que se evaluará el aprendizaje.

En el capítulo cinco se presenta el instrumento con el que se llevará a cabo la evaluación del proyecto.

Finalmente, en el capítulo seis se presentan las conclusiones derivadas del presente trabajo.

1.3 Antecedentes de la UACM

En el presente capítulo hacemos una breve descripción de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), los ciclos que integran su plan de estudios, los colegios en que se divide, las carreras que se imparten, el tipo de estudiante que ingresa a la UACM, la academia de idiomas, y el perfil del profesor de inglés. Posteriormente, presentamos el instrumento que se utilizó para llevar a cabo la recolección de datos, tanto a alumnos, como a profesores del plantel Iztapalapa Casa libertad. Finalmente, comentamos los resultados de dicho análisis.

A continuación se presentan los elementos del contexto educativo que nos sirve para llevar a cabo nuestra propuesta:

1.3.1 Análisis Contextual

Para poder tomar decisiones con respecto al diseño de curso que se plantea implementar en la UACM, es necesario tomar en cuenta distintos tipos de factores:

- factores sociales que caracterizan a la UACM (creación, orientación, procedimiento de ingreso, licenciaturas que se imparten y ciclos), factores de proyecto (estructura), factores institucionales (filosofía, trabajo en aula y fuera de ella, asesorías y tutorías)
- factores del profesorado (perfil del profesor)
- factores del alumnado (perfil del alumno)
- factores de adopción de un curso como el que se propone (frecuencia, horas, ventajas) y certificación (evaluación diagnóstica, formativa y evaluación para la certificación)

1.3.2 Factores Sociales

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) es una institución pública de educación superior que fue creada en abril de 2001 por el Gobierno del Distrito Federal, de acuerdo con las leyes mexicanas, para dar respuesta a las crecientes necesidades de educación superior en la Ciudad de México; ya que actualmente existe una demanda mucho mayor a la oferta que plantean instituciones públicas tales como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México es una institución con una orientación humanista, científica y crítica. Sus funciones son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, la extensión de los servicios educativos a la sociedad y la cooperación con las comunidades de la Ciudad de México para la solución de sus problemas y su desarrollo cultural.

La UACM destina sus servicios principalmente a jóvenes que por sus condiciones socioeconómicas y familiares enfrentan mayores dificultades para ingresar al sistema educativo; también a los muchos adultos que, sin importar su edad, consideran que tienen derecho a continuar su educación y desarrollo cultural.

Para atender de una manera más eficaz a estos grupos sociales, las principales instalaciones de la UACM se encuentran localizadas en áreas donde habitan personas con bajos recursos económicos, por ejemplo: el plantel Centro Histórico esta localizado en pleno centro de la ciudad en la calle de Fray Servando 99, Colonia Centro, el plantel Casa Libertad antes Cárcel de Mujeres está ubicado en la Delegación Iztapalapa, al igual que el plantel San Lorenzo Tezonco. El plantel del Valle se localiza en San Lorenzo 290, Col. Del Valle.

1.3.3 Procedimiento de Ingreso

De acuerdo a la política de la UACM, toda persona que ha obtenido certificado de bachillerato tiene derecho a realizar estudios de nivel superior; consecuentemente, no se impone otra condición para el ingreso. Los aspirantes se inscriben a un sorteo que se realiza ante notario público. Aquellos estudiantes que no logran ingresar quedan registrados para la siguiente inscripción, y son incorporados en el orden que resulte a partir del sorteo. Una vez que se han atendido todos los estudiantes se realiza una nueva convocatoria y un nuevo sorteo. Por lo cual, el perfil de ingreso es sumamente heterogéneo.

1.3.4 Licenciaturas

Las licenciaturas que se imparten en la UACM han sido creadas con la finalidad de atender necesidades específicas de la sociedad actual. Los planes de estudio de estas licenciaturas son el producto de los avances en la ciencia, la cultura y los problemas de la sociedad. Debido a la interdisciplinariedad de los planes de estudio, el estudiante puede enfrentar desafíos profesionales tanto en el campo científico como en el social. También existe la posibilidad de trabajar en áreas donde se carece de personas preparadas para cubrir los perfiles profesionales que se requieren.

A continuación se enlistan las once licenciaturas que ofrece la UACM:

- Arte y Patrimonio Cultural
- Ciencia Política y Administración Urbana
- Comunicación y Cultura
- Ciencias Sociales
- Filosofía
- Historia y Sociedad Contemporánea
- Creación Literaria
- Promoción de la Salud
- Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales
- Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano
- Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones

Los estudiantes que lo deseen pueden estudiar materias de carreras diferentes a las suyas y generar otras denominaciones, por ejemplo: una combinación de filosofía, historia y literatura puede conducir a la carrera de “Literatura en Humanidades”.

1.3.5 Ciclos que integran el plan de estudios de la UACM

A continuación se presenta una tabla que resume las características de los ciclos de estudio de la UACM:

Tabla 1.1 Ciclos que integran el plan de estudios de la UACM

<p>Ciclo de Integración</p> <p>Su finalidad es familiarizar a los estudiantes con la institución. Preparar a los estudiantes para que se incorporen a un modelo pedagógico que exige un serio compromiso y una intensa actividad.</p> <p>Subsanar deficiencias en español y matemáticas</p> <p>La duración es de uno o dos semestres.</p>
<p>Ciclo Básico</p> <p>Consta de materias afines a todas las carreras (tronco común), pero enfocadas al área de su interés.</p> <p>La duración es de tres a cuatro semestres dependiendo de la licenciatura.</p>
<p>Ciclo Superior</p> <p>La finalidad de este ciclo es realizar estudios específicos, completar la licenciatura que se eligió y prepararse académica y profesionalmente con miras a que se obtenga un título o grado académico a nivel licenciatura.</p>

Nuestra propuesta esta enfocada al Ciclo Básico que es donde se ha planeado que los estudiantes cursen la materia de inglés, ya que en ni en el Ciclo de Integración ni en el Ciclo Superior vuelven a estudiar esta materia.

1.3.6 Antecedentes de un Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés en la Academia de Idiomas

Durante la estructuración del Ciclo Básico existía gran interés por parte de los profesores de los tres colegios que existen en la UACM (ver **Estructura de la UACM** más adelante) para que la academia de idiomas impartiera cursos de comprensión de lectura que apoyaran los programas de estudio de las diferentes carreras. Esta propuesta fue rechazada por la mayoría de los profesores que en ese entonces integraban la academia de idiomas, quienes no poseían los elementos teórico-prácticos para impartir esta clase de cursos, y que consideraron que ofrecer cursos de cuatro habilidades era una mejor opción. Además, esta oferta fue apoyada con los resultados de un análisis de necesidades que llevó a cabo la misma academia a un número no determinado de alumnos, quienes manifestaron su deseo de estudiar varios idiomas pero principalmente inglés para poder comunicarse de manera oral y escrita. Posteriormente, con el ingreso de nuevos profesores que tenían experiencia en cursos de comprensión de lectura, la academia de idiomas decidió ofrecer cursos de cuatro habilidades y de comprensión de lectura paralelamente dentro del Ciclo Básico; sin embargo,

puesto que no se cuenta con un programa de comprensión de lectura, no se ha impartido ningún curso hasta la fecha.

1.3.7 Estructura de la UACM

A diferencia de otras universidades que se dividen en facultades, la UACM está estructurada en tres colegios: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Colegio de Ciencia y Tecnología. Dentro de cada colegio existen academias. La academia se define de la siguiente manera:

La academia es el espacio de interacción entre colegas alrededor de una tarea común, el sentido fundamental de ésta es servir a la organización, orientación y apoyo del trabajo cotidiano; detectar situaciones problemáticas, puntos vulnerables, aciertos y posibilidades. La academia es el lugar de encuentro para detectar y trabajar sobre las necesidades concretas de los académicos y de la institución, para identificar, sugerir, planificar y poner en práctica estrategias y mecanismos para satisfacerlas.

Lineamientos para formar las Academias, Octubre de 2002

En el momento en que se desarrolla el presente proyecto, la academia de idiomas está constituida por diez profesores de inglés, ocho de ellos son de tiempo completo y dos de medio tiempo. Las academias en la UACM trabajan bajo el concepto de enlaces. El enlace es uno de los profesores que se elige dentro de la academia, se renueva cada semestre y tiene como función principal asistir a las diferentes reuniones en representación de la misma. Por lo tanto, no existe la figura de un coordinador; todas las decisiones son tomadas por consenso y en algunas ocasiones por votación. Dentro de la academia de inglés existen comités para llevar a cabo actividades tales como: elaboración de exámenes y materiales de apoyo, revisión de textos, intercambios con otras instituciones, elaboración de un proyecto para la creación de una mediateca, entre otros. Desde su creación en el año 2001, todos los profesores que integran la academia de idiomas han estado trabajando en la elaboración y posterior revisión de los programas de inglés de cuatro habilidades. En el momento en que se elaboró el presente documento, ante la necesidad de impartir cursos de comprensión de lectura, cinco profesores se actualizaron en el Diplomado de Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en L2 que ofrece el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.

1.3.8 Factores Institucionales

Un factor que distingue a la UACM de otras instituciones es el compromiso que asume el estudiante para su apropiación del conocimiento. Los maestros y toda la institución tienen la tarea de apoyar a los estudiantes en su trabajo académico, pero estos últimos tienen el compromiso de hacer realidad en todo momento la decisión que tomaron libremente de trabajar para lograr la formación cultural y

profesional deseada. Por lo tanto, el trabajo en grupo o “clases” es una actividad importante en el proceso educativo, pero en la UACM este trabajo en grupo es solamente una parte de todo el proceso educativo, en el cual desempeñan una función central otras actividades, entre ellas: el estudio fuera del salón de clase (en la biblioteca o en casa), las asesorías, las tutorías, las prácticas de campo y laboratorio, las evaluaciones, etc. De esta manera un estudiante que asiste a clase de inglés u otra materia tiene un trabajo dentro del aula de tres horas a la semana durante el semestre (17 o 18 semanas) y se espera que lo complementa con asesorías, tutorías, estudio en casa, en la biblioteca, talleres, prácticas de campo, entre otras.

1.3.9 Investigación

Dentro de las principales actividades de los docentes de la UACM está la de realizar y reportar una investigación o avance anual equivalente a 500 horas de trabajo para un profesor de tiempo completo, ésta puede estar ligada a la docencia, a la elaboración de planes y programas de estudio, o dentro de los programas institucionales. En general la UACM apoya toda investigación o creación que contribuya a los fines de la Universidad, a los fines de un colegio o de una academia. Para el óptimo desarrollo de estas actividades la universidad apoya a los docentes con la infraestructura necesaria, por ejemplo: cubículos con equipo de computación, archiveros, escritorios, mesas, sillas, libreros, asimismo se cuenta con el servicio de fotocopiado, engargolado y de imprenta.

1.3.10 Asesoría y Tutorías

Dos formas de apoyar a los estudiantes de la UACM son por medio de asesorías y tutorías. El objetivo de las asesorías es aclarar dudas, reforzar conocimientos, profundizar en algún tema o recomendar bibliografía. Dentro del trabajo académico todos los profesores deben programar horas a la semana para la impartición de asesorías.

Por otra parte, a través de las tutorías los estudiantes son orientados en la formulación de su trayectoria curricular, también son auxiliados ante situaciones problemáticas. La UACM ofrece a cada estudiante a lo largo de sus estudios el apoyo de un tutor.

1.3.11 Perfil del Profesorado

En abril del 2001, fecha de la creación de la UACM, tres profesores integraban la Academia de Idiomas, dos de ellos en el plantel Centro Histórico y uno en el plantel Casa libertad.

En agosto del 2002 cuatro profesores más se integraron a la Academia, los requisitos eran tener estudios relacionados con el área y la impartición de una clase modelo.

En marzo del 2003 a través de una comisión dictaminadora integrada por un profesor de la Academia, un representante del Colegio y el Coordinador del

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades se contrataron cuatro nuevos profesores, los requisitos incluían:

- Licenciatura en el área de la enseñanza de lenguas o
- En caso de poseer una licenciatura en un área diferente, contar con:
- Certificado de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM o de Formación y Actualización de Maestros en Lenguas Extranjeras (FAMLEX) del IPN o
- Curso de formación de profesores de lenguas extranjeras del CELE-UNAM o
- Certificate for Overseas Teachers of English (COTE), Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA), Diploma for Overseas Teachers of English (DOTE), o Diploma in English Language Teaching to Adults (DELTA), los cuales son cursos de actualización en la enseñanza del inglés

Además deberían de contar con experiencia mínima demostrable de trabajo frente a grupo de al menos tres años en nivel medio superior y superior.

1.3.12 Factores del Profesorado

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, en el año 2002 al estructurar los programas del Ciclo Básico, seis de los siete profesores que en ese momento conformaban la academia de idiomas decidieron no ofrecer cursos de comprensión de lectura de textos en inglés. Esto debido principalmente a que no tenían experiencia en este tipo de cursos. En el año 2003 se incorporaron cuatro nuevos profesores de los cuales dos tienen experiencia en la impartición de estos cursos. En el momento actual, la necesidad de desarrollar programas y diseñar cursos de comprensión de lectura para ofrecer otra opción además de los cursos de cuatro habilidades que actualmente se imparten, y también en un deseo de superación y actualización y de explorar otras áreas de la docencia, seis profesores están inscritos en los cursos que el CELE de la UNAM ofrece en esta área.

1.3.13 Factores del Alumnado

Los estudiantes de la UACM, en la mayoría de los casos, son jóvenes que por sus condiciones socioeconómicas y familiares enfrentan dificultades para ingresar al sistema educativo; también existen adultos que a pesar de su edad, compromisos laborales y familiares desean continuar su educación y desarrollo cultural.

Todos los estudiantes que están inscritos en el Ciclo Básico deben cursar tres semestres de inglés como una materia necesaria (curricular) antes de ingresar al Ciclo Superior (en este ciclo el Colegio de Ciencia y Tecnología ha establecido siete semestres de inglés.) Al ingresar al Ciclo Básico la academia de idiomas lleva a cabo un examen de colocación para establecer el nivel de conocimientos que posee el alumno. La mayor parte de los estudiantes que cursan el primer nivel han tomado cursos en el nivel bachillerato, pero no pueden comunicarse, poseen un vocabulario limitado y comentan que una práctica común de clase consistía en

la memorización de verbos y vocabulario. Tampoco existe una motivación por lo que el profesor debe fomentar el deseo de aprender esta lengua. Las clases son dos veces a la semana de hora y media por sesión; a los estudiantes se les invita a que acudan a asesorías, pocos lo hacen. Existe un alto índice de deserción (de un grupo de 25 concluyen el semestre 3 o 4 alumnos).

1.3.14 Perfil de ingreso

Para dar una idea del perfil de los alumnos a continuación se presenta de manera condensada la información de una encuesta que se llevó a cabo a la generación 2003 y cuyos resultados se publicaron en el número 32 de la revista Noticiario de la UACM. De una muestra de 1585 estudiantes, se obtuvieron los siguientes datos:

- Participantes. 753 son mujeres (48%) y 832 (52%) son hombres.
- Edad. 1187 (75%) tienen entre 19 y 30 años, 377 (23.78%) están entre los 31 y 43 o más años, 21 (1.22%) personas no contestaron la pregunta.
- Género. Se observa un equilibrio porcentual en ambos rangos de edad; de la población masculina 577 (69.37%) tiene entre 19 y 30 años y entre la población femenina 610 (81%). En cuanto al segundo rango 244 (29.32%) son hombres y 133 (17.5%) son mujeres.
- Delegación de residencia. 500 estudiantes (31.54%) provienen de la Delegación Iztapalapa, 166 (10.47%) de Gustavo A. Madero, 135 (8.51%) de Iztacalco, 126 (7.94%) de Venustiano Carranza, 107 (6.75%) de Cuauhtémoc, 106 (6.68%) de Alvaro Obregón, 88 (5.55%) de Coyoacán, 76 (4.79%) de Tlahuac, 64 (4.03%) de Tlalpan, 64 (4.03%) de Xochimilco, 44 (2.77%) de Azcapotzalco, 38 (2.39%) de Miguel Hidalgo, 35 (2.2%) de Benito Juárez, 13 (.82%) de Milpa Alta, 12 (.75%) de Magdalena Contreras, 11 (.7%) de Cuajimalpa. Es importante señalar que en las primeras seis delegaciones se concentra la mayor proporción de la población estudiantil que asiste a la UCM, lo que sugiere que la Universidad está dando respuesta a la demanda de educación superior de estos grupos poblacionales.
- Situación laboral. 936 (59.05%) de los estudiantes trabaja, de estos 349 (46.3%) son mujeres, 87 (70%) son hombres y 649 (40.94%) no trabaja.
- Motivos para seguir estudiando. Sobre los motivos que señalan para continuar estudiando tenemos: 438 (27.63%) por aprender más, 386 (24.35%) por tener una profesión, 380 (23.97%) por que les gusta, 194 (12.23%) por vivir mejor y tener prestigio, 65 (4.10%) otros motivos: ganar más dinero, conseguir trabajo; 122 (7.69%) no contestó.
- Bachillerato. Aunque la encuesta no proporciona información, la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la UACM provienen de instituciones tales como: Colegio de Bachilleres, Conalep, Cecyt y CBTIS. La mayor parte de los estudiantes han sido rechazados de instituciones del nivel superior como UNAM, IPN y UAM.

1.3.15 Factores de Adopción

El introducir un programa de comprensión de lectura paralelo al de cuatro habilidades posee algunas características específicas:

- La mayor parte de los estudiantes que cursan la materia de inglés en el Ciclo Básico lo hará por únicamente tres semestres (ya que en muchas carreras del Ciclo Superior la materia de inglés no es indispensable). Cada semestre consta de 48 horas, en total 148 horas, después de las cuales el nivel que alcanza apenas le permite comunicarse con muchas dificultades. En algunas carreras como Promoción de la Salud e Ingeniería los estudiantes necesitan leer textos en inglés, sin embargo, no lo pueden lograr de manera eficiente e independiente.
- Un programa de 148 horas de comprensión de lectura dividido en tres semestres plantea que al término del mismo los estudiantes puedan comprender textos de sus carreras en inglés de manera independiente.
- El programa de comprensión de lectura de tres semestres puede ser una buena base para aquellos alumnos que tienen la necesidad de continuar estudiando inglés porque así lo contempla el plan de estudios de sus carreras.
- Un curso de comprensión de lectura de textos tiene un sentido más práctico a corto plazo que un curso de cuatro habilidades, ya que el estudiante aplicará sus estrategias de lectura casi de manera inmediata.
- El concepto de trabajo interdisciplinario característico de la UACM se verá reflejado en el programa de comprensión de lectura, ya que como se ha mencionado en los diferentes foros de la UCM, los textos que se incluyan en el programa deben de provenir de las diversas carreras que se imparten en la universidad.

1.3.16 Certificación

De acuerdo a la filosofía de la UACM la certificación de conocimientos y la adquisición de títulos y grados académicos son importantes para sus estudiantes; sin embargo, no es parte fundamental del proyecto educativo.

En la UACM el estudiante, en teoría, debe de comprometerse a dedicar su esfuerzo a la adquisición de conocimientos y el objetivo debe ser más que la obtención de un título, el interés por el saber y por lograr una cultura propia. En consecuencia, esta formación sistemática tendrá como una de sus consecuencias la obtención de un certificado.

Dentro de la UACM la certificación de conocimientos es un proceso académico administrativo a cargo de la Coordinación de Certificación, la cual se encarga de llevar a cabo la evaluación de todas las materias y carreras que se imparten, en estrecha colaboración con los comités de certificación de cada academia.

En la UACM se llevan a cabo tres tipos de evaluaciones:

1. **Evaluación diagnóstica.** Se lleva a cabo a principio de cada curso y sirve para detectar si el estudiante posee los conocimientos necesarios para continuar en ese nivel, llevar a cabo trabajo remedial para actualizarse, o regresar al nivel anterior.
2. **Evaluación formativa.** Sirve para apoyar el proceso educativo. Es llevada a cabo en forma individual por cada uno de los profesores a los grupos a su cargo. La frecuencia es decisión del profesor según lo demande el proceso de aprendizaje y se lleva a cabo a través de exámenes, reportes, tareas, entrevistas, etc. El propósito es identificar qué tanto ha aprendido el estudiante del área de estudio que se imparte y determinar las actividades que se deben realizar para avanzar en el programa de forma individual y colectiva.
3. **Evaluación para la certificación.** Ocurre principalmente cuando concluye un ciclo escolar (Ciclo Básico y Ciclo Superior). Sin embargo, también es posible obtener certificados parciales por cursos, al término de cada semestre. Esta evaluación es responsabilidad de la UACM a través de la coordinación de certificación y se realiza a través de comisiones integradas por profesores.

1.3.17 Conclusión

La decisión con respecto al tipo de curso que se pretende impartir toma en cuenta todas las características particulares de la UACM: su organización en colegios y a su vez en academias; del profesorado: su disposición, preparación y experiencia para impartir este tipo de cursos; de los alumnos: sus antecedentes académicos, nivel económico, nivel de conocimientos, el modelo pedagógico donde se espera que el estudiante adquiera un cierto grado de autonomía en la búsqueda de su conocimiento; la organización del tiempo que el alumno debe dedicar en trabajo de clase y fuera de ella. Todo lo anterior influye directamente en el tipo de curso que se ofrece.

A continuación se presentan los resultados de los cuestionarios que se aplicaron a profesores de diversas materias y alumnos de distintas carreras del plantel Iztapalapa, Casa Libertad.

1.4 Cuestionarios de recolección de datos

En los apéndices 1 y 2 se presentan los instrumentos que se utilizaron para obtener información sobre el impacto que tendría la impartición de un curso de comprensión de lectura de textos en inglés entre la comunidad universitaria: los alumnos de los tres semestres del ciclo básico, los profesores de las distintas carreras que se imparten en la UACM, y los comentarios de algunos profesores de la academia de idiomas. Cabe agregar que la información que se obtuvo sirvió para ajustar el curso de acuerdo a los datos obtenidos.

En el primer párrafo del cuestionario para profesores se señalaba el propósito del mismo que consistía en ofrecer un curso de comprensión de lectura paralelo al curso de dominio del idioma ya existente. Se solicitaba el nombre de la academia, las materias que se imparten y el plantel de adscripción. En el primer apartado el profesor señalaba los textos que sus estudiantes tenían que leer en las materias que éste impartía, así como la frecuencia con la que tenían problemas al leer. Además, debía identificar el tipo de problema: comprender los puntos principales de un texto, leer rápidamente un texto para obtener la idea general, etc. En el siguiente apartado opinaba si debería ofrecerse un curso de comprensión de lectura y seleccionaba algunas razones. Posteriormente, señalaba los materiales que considera deberían incluirse en el curso. Finalmente, si tenía algún comentario con respecto al curso podía escribirlo.

El cuestionario para alumnos es prácticamente igual, varía en que el estudiante señala la carrera que estudia, el semestre, plantel en el que estudia, escuela donde estudió el bachillerato, sexo y edad. Un apartado que no existe en el cuestionario para maestros pregunta si el estudiante ha tomado algún curso que imparte la academia de idiomas y cuál ha sido su utilidad.

1.5 Resultados del cuestionario

A continuación se presentan los resultados del cuestionario de recolección de datos que se aplicó tanto a los alumnos como a profesores de la UACM.

1.5.1 Resultado del cuestionario aplicado a los estudiantes.

El cuestionario se aplicó a 80 alumnos de seis grupos de la materia de inglés, en los tres diferentes horarios en que se imparte la materia, y a los tres diferentes niveles. La **Tabla 1.2** muestra el grupo, nivel, horario y número de alumnos.

Tabla 1.2 Integrantes de la muestra

Grupo	Nivel	Horario	Número de alumnos
205	Segundo	8:00-9:30	6
201	Tercero	8:00-9:30	16
208	Primero	12:30-14:00	8
207	Primero	12:30-14:00	19
213	Primero	16:00-17:30	26
211	Segundo	16:00-17:30	5
		Total	80

1.5.1.1 Carreras

El cuestionario fue aplicado a 39 mujeres y 41 hombres. Las mujeres representaron un 48.75% y los hombres un 51.25% del total de la muestra. Los alumnos provienen de nueve carreras, pero principalmente, de la carrera de Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales, con un total de 34 estudiantes.

Por otra parte, la mayor parte de los estudiantes (44) proviene del primer semestre, 31 del tercer semestre, 4 del segundo y 1 del cuarto semestre. La **Tabla 1.3** muestra los porcentajes respectivos.

Tabla 1.3 Carreras y número de alumnos de la muestra

Carrera	Número de alumnos	Porcentaje
Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales	34	42.5%
Comunicación y Cultura	17	21.25%
Filosofía	2	2.5%
Sociología y Antropología	1	1.25%
Ciencia Política y Administración Urbana	11	13.75%
Creación Literaria	1	1.25%
Promoción de la Salud	7	8.75%
Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano	4	5%
Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones	3	3.75%
Total	80	100%

1.5.1.2 Textos

En esta parte se les preguntó a los alumnos si en las materias que están cursando actualmente tienen que leer en inglés, también se indagó sobre el tipo de textos que leen en inglés, si tienen problemas cuando leen, y con que frecuencia los enfrentan. Los resultados indican que generalmente leen libros, capítulos de libros, material de la Internet, artículos de revistas, artículos de periódicos, instructivos y manuales. Con frecuencia tienen problemas para comprender lo que leen. La **Tabla 1.4** muestra los porcentajes respectivos.

Tabla 1.4 Frecuencia de problemas en la frecuencia de distintos tipos de textos

Texto	Con frecuencia	Porcentaje	Algunas veces	Porcentaje	Nunca	Porcentaje	Número de alumnos que contestó
Artículos de revistas	14	28	31	62	5	10	50
Artículos de periódicos	16	28	28	49.12	13	22.80	57
Libros	35	47.29	33	44.59	6	8.10	74
Capítulos de libros	18	29.50	37	60.65	6	9.83	61
Manuales	28	41.17	30	41.11	10	14.70	68
Instructivos	28	43	32	49.23	5	7.69	65
Materiales de la Internet	33	45.20	34	46.57	6	8.21	73
Otros (especifica)							

1.5.1.3 Estrategias de lectura

En esta parte del cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre los problemas y la frecuencia que tienen al leer utilizando alguna estrategia de lectura. La **Tabla 1.5** muestra las principales estrategias de lectura que se emplean en la lectura de textos académicos y la frecuencia con que se tiene problemas para comprender textos.

Tabla 1.5 Problemas que tienen los alumnos para leer utilizando estrategias de lectura

Estrategias de lectura	Muy frecuentemente	%	Algunas veces	%	Nunca	%
Comprender los puntos principales de un texto	13	22	45	76	1	1.6
Leer un texto rápidamente para obtener la idea general	34	54.83	25	40.32	3	4.83
Lectura lenta y detallada de un texto para comprender información específica	24	40	31	51.66	5	8.33
Lectura rápida de un texto para localizar información específica	48	64	21	28	6	8

Inferir el significado de palabras desconocidas en un texto	34	45.9	39	52.7	1	1.47
Comprender la organización de un texto	29	45.31	31	48.43	4	6.25
Comprender vocabulario especializado de un texto	28	41.17	39	57.35	1	1.47
Lectura para responder de manera crítica	36	58	22	35.48	4	6.45
Comprensión del tono y propósito del autor	30	44.11	32	47	6	8.82
Comprensión general	24	30	37	58.73	2	3.17
Otro (específica)						

Como podemos observar existen problemas al utilizar todas las estrategias de lectura.

1.5.1.4 Cursos

En esta sección los alumnos indicaban si habían tomado alguno de los cursos que imparte la academia de idiomas, aparte del que están cursando en este momento, 19 alumnos respondieron afirmativamente y 48 respondieron en forma negativa. De los alumnos que respondieron afirmativamente, 21 opinaron que el curso había sido muy útil y 1 alumno señaló que había sido únicamente útil. Dos alumnos indicaron que habían cursado el segundo nivel de inglés y uno opinó que el curso había sido muy útil y otro únicamente útil. Otro alumno señaló que había cursado el tercer nivel de inglés pero no comentó sobre la utilidad del curso. Tres alumnos indicaron que habían tomado los talleres de portugués, de canciones de rock y de lectura que imparte la academia, tampoco señalaron la utilidad de los talleres.

A la pregunta sobre ofrecer un curso de comprensión de lectura de textos en inglés que sea paralelo al curso de inglés que imparte la academia de idiomas, 60 alumnos respondieron afirmativamente y 2 negativamente. Aquellos que respondieron afirmativamente señalaron una serie de razones por las que consideran que sería pertinente que se ofreciera el curso. La **Tabla 1.6** señala las razones y los porcentajes.

Tabla 1.6 Razones para un curso de comprensión de lectura

Razón	Número	Porcentaje
Me sería más útil poder leer textos de mi carrera que comunicarme en inglés	39	65
Leer en inglés es un objetivo más fácil de lograr que oír, hablar y escribir	33	55
Mis estrategias de lectura en inglés se complementarían con las de lectura en español	43	75.66
Inglés es muy difícil para mí, prefiero leer exclusivamente	5	8.33
Otras: <ul style="list-style-type: none"> • No existen determinados libros en español • Necesito más horas de clase • Leer y hablar es muy importante • Me ayudaría a hablar en inglés • Taller de conversación • Incluir lo anterior en el curso actual de inglés 	6	10

1.5.1.5 Curso de Comprensión de Lectura

En esta parte se solicitó la opinión de los estudiantes sobre los materiales que consideran se deben de incluir en un curso de comprensión de lectura. Los libros especializados, revistas, manuales, material de la Internet son los más demandados. La **Tabla 1.7** muestra los diversos materiales y sus porcentajes respectivos.

Tabla 1.7 Materiales que necesitan leer los alumnos

Material	Número	Porcentaje
Periódicos	59	73.75
Revistas	67	83.75
Libros especializados	62	77.5
Capítulos de libros	51	63.75
Uso adecuado del diccionario	66	82.5
Material de la Internet	65	81.25
Memoranda	22	27.5
Faxes	15	18.75
Diversos tipos de correspondencia	46	57.5
Instructivos	61	76.25

Manuales	65	81.25
Documentos legales	61	76.25
Folletos	47	58.75
Otros (específica)		

1.5.1.6 Comentarios Adicionales

En esta parte los alumnos podían comentar de manera abierta sus impresiones sobre el curso de comprensión de lectura. Es importante señalar que en ocho de estos comentarios se solicitaba una mayor disponibilidad de horarios en caso de implementar el curso. A continuación se enlistan los comentarios recopilados en esta sección.

1. Podría impartirse como materia adicional al curso de dominio.
2. (Los cursos) serían muy útiles y de apoyo.
3. Sería bueno.
4. En horarios diferentes a los que se les asigna a los talleres.
5. En horarios matutinos y vespertinos.
6. Uso de CD's.
7. Es esencial.
8. Mayor difusión a los cursos.
9. Me serviría mucho ya que en mi carrera (Promoción de la Salud) me dejan buscar páginas de la Internet en inglés.
- 10.No. Ya que me parece bien como estaban enseñando.
- 11.Más horarios (8 alumnos)

Como podemos ver los resultados indican que los alumnos generalmente leen libros, capítulos de libros, material de la Internet, artículos de revistas, artículos de periódicos, instructivos y manuales. Por otra parte, frecuentemente tienen problemas al utilizar alguna estrategia de lectura. Finalmente existe una aceptación general para la impartición del curso de comprensión de textos en inglés.

1.5.2 Resultado del cuestionario aplicado a los profesores

El cuestionario se aplicó a 15 profesores de 9 academias que laboran en el plantel Iztapalapa, Centro Histórico y Tezonco y que imparten diversas materias. **La Tabla 1.8** muestra la academia, las materias que imparten y los planteles en los que laboran.

Tabla 1.8 Adscripción de los profesores

Profesor(a) de la Academia de:	Materias que imparte	Planteles en los que labora
Biología	No contestó	Iztapalapa
Comunicación y Cultura	Taller de Lenguaje, Comunicación y Cultura, Introducción al Lenguaje	Iztapalapa
Cultura Científica y Humanística	La Condición Humana, Modernidad y Procesos del Conocimiento 3	Iztapalapa
Filosofía e Historia de las Ideas	Historia de la Filosofía 3, Introducción a la Filosofía	Iztapalapa
Idiomas	Inglés 1	Iztapalapa
Idiomas	Inglés 1y 2	Iztapalapa
Informática	Informática 1 y 2, Computación 1	Iztapalapa
Informática	Informática 1 y 2, Computación 1 y 2, Lenguaje++, Java	Iztapalapa
Lenguaje y Pensamiento	Lenguaje y Pensamiento 3, Escritura Creativa 3	Iztapalapa y Tezonco
Lenguaje y Pensamiento	Lenguaje y Pensamiento 1, Escritura Creativa 3	Iztapalapa y Tezonco
Matemáticas	Bioestadística y Algebra, Geometría de Salud	Iztapalapa y Tezonco
Matemáticas	Algebra Lineal	Iztapalapa
Matemáticas	Introducción a las Matemáticas	Iztapalapa
Matemáticas	Algebra, Geometría Analítica, Cálculo Vectorial	Iztapalapa
Química	Química de la Célula, Química General	Centro Histórico e Iztapalapa

1.5.2.1 Textos

En esta parte se les preguntó a los profesores si en las materias que han impartido o están impartiendo sus alumnos tienen que leer textos en inglés, la frecuencia con la que sus alumnos tienen problemas para leer y la clase de textos. Los resultados señalan que sus alumnos en sus respectivas materias leen libros, capítulos de libros, artículos de periódicos, instructivos y materiales de la Internet; con frecuencia tienen problemas para leer estos materiales. La **Tabla 1.9** muestra los porcentajes respectivos.

Tabla 1.9 Frecuencia de problemas en la lectura de distintos tipos de textos

Texto	Con frecuencia	Porcentaje	Algunas veces	Porcentaje	Nunca	Porcentaje	Número de profesores que contestó
Artículos de revistas	2	22.2	3	33.3	4	44.4	9
Artículos de periódicos	3	42.8	1	14.2	3	42.8	7
Libros	4	50	2	25	2	25	8
Capítulos de libros	4	57.1	1	14.2	2	28.5	7
Manuales	2	40	2	40	1	20	5
Instructivos	3	75	0	0	1	25	4
Materiales de la Internet	3	37.5	2	25	3	37.5	8
Otros (especifica)							

1.5.2.2 Estrategias de lectura

En esta parte del cuestionario se les preguntó a los profesores sobre los problemas y la frecuencia que sus alumnos tienen al leer utilizando alguna estrategia de lectura. La **Tabla 1.10** muestra las principales estrategias de lectura que se emplean en la lectura de textos académicos y la frecuencia con que se tiene problemas para comprender textos.

Tabla 1.10 Problemas para leer utilizando estrategias de lectura según los profesores

Estrategias de lectura	Muy Frecuentemente	%	Algunas veces	%	Nunca	%
Comprender los puntos principales de un texto	5	45	5	45	1	10
Leer un texto rápidamente para obtener la idea general	6	54.5	3	27.2	2	18.1
Lectura lenta y detallada de un texto para comprender información específica	10	90.9	1	9.1	0	0

Lectura rápida de un texto para localizar información específica	7	63.6	3	27.2	1	9.1
Inferir el significado de palabras desconocidas en un texto	9	81.8	2	18.1	0	0
Comprender la organización de un texto	9	81.8	1	9.1	1	9.1
Comprender vocabulario especializado de un texto	8	72.7	3	27.2	0	0
Lectura para responder de manera crítica	7	63.3	1	9.1	2	18.1
Comprensión del tono y propósito del autor	6	66.6	1	11.1	2	22.2
Comprensión general	8	72.7	2	18.1	1	9.1
Otro (específica)						

Como se puede observar, los profesores consideran que los alumnos tienen problemas en la lectura lenta y detallada para comprender información específica, en la inferencia de vocabulario desconocido, en la comprensión de la organización del texto, en el vocabulario especializado y en la comprensión en general. Coinciden con los alumnos únicamente en la inferencia de vocabulario desconocido.

1.5.2.3 Cursos

En esta parte se les preguntó a los profesores su opinión sobre la pertinencia de ofrecer un curso de comprensión de lectura de textos en inglés que fuese paralelo al curso de dominio que actualmente imparte la academia de idiomas. 13 profesores respondieron afirmativamente y 2 no contestaron. Aquellos que

contestaron en forma afirmativa señalaron una serie de razones por las que consideran sería pertinente que se ofreciera el curso. La **Tabla 1.11** muestra las razones y los porcentajes.

Tabla 1.11 Razones para tomar un curso de lectura.

Razón	Número	Porcentaje
Sería más útil que pudieran leer textos de su carrera que comunicarse en inglés	8	50.0
Leer en inglés es un objetivo más fácil de lograr que oír, hablar y escribir	2	12.5
Sus estrategias de lectura en inglés se complementarían con las de lectura en español	6	37.5
Inglés es muy difícil para ellos, prefiero que lean exclusivamente	0	0
Otras: <ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar y comprender ideas lo mejor es que (los alumnos) tuvieran lecturas de comprensión • Los textos en inglés no deben ser un impedimento para su desarrollo personal • No estoy segura del logro del objetivo, pero si es así sería muy conveniente para el estudiante 		

1.5.2.4 Curso de comprensión de lectura

En esta sección los profesores opinaron sobre los materiales que consideran son necesarios para el curso de comprensión de lectura. Sobresalen las revistas, las cuales dos profesores señalaron que fuesen especializadas; además de capítulos de libros y el uso adecuado del diccionario.

Tabla 1.12 Materiales

Material	Número	Porcentaje
Periódicos	9	60
Revistas (especializadas)	10	66
Libros especializados	8	53
Capítulos de libros	10	66
Uso adecuado del diccionario	10	66
Material de la Internet	11	73
Memoranda	0	0
Faxes	1	6
Diversos tipos de correspondencia	4	26
Instructivos	8	53

Manuales	6	40
Documentos legales	0	0
Folletos	5	33
Otros (específica)	Ensayos, manejo de programas en computadora, <i>papers</i> , artículos científicos.	

1.5.2.5 Comentarios Adicionales

En esta parte del cuestionario los profesores podían comentar sus impresiones sobre el curso de comprensión de lectura.

1. Desde mi perspectiva, para la comprensión de una lectura científica e incluso poética es necesario que el estudiante desarrolle ampliamente su vocabulario y sentido común para contextualizar y/o interpretar la lectura.
2. Nosotras (profesoras de la academia de Lenguaje y Pensamiento) no utilizamos materiales en inglés pero compartimos los problemas de lectura, comprensión y producción de textos.
3. En el caso de ingeniería es necesario sobre todo enfocarse en la lectura de textos y manuales de software. Dos referencias *Manual de Mathcad* (está en las computadoras) y *Linear Álgebra* de León.
4. En mi experiencia los estudiantes con los que trabajamos recurren con mucha frecuencia a la Internet. Podría ser de utilidad que tengan herramientas básicas de comprensión de inglés para moverse en ese medio.
5. Me parece estupendo recuperar lecturas en el curso de inglés, de las lecturas (que se estudian en las) materias.

1.6 Conclusión

Como podemos observar a través de los resultados de los cuestionarios realizados tanto a alumnos como a profesores, en general existe aceptación y necesidad entre la comunidad universitaria para la impartición de cursos de comprensión de lectura de textos. Los resultados muestran que los estudiantes frecuentemente deben leer una gran variedad de textos en inglés, por ejemplo: libros, materiales de la Internet, manuales, instructivos, capítulos de libros y artículos de revistas dentro de las materias que se imparten en todas las carreras de los tres colegios.

Por otra parte, los estudiantes que cursan el ciclo básico manifiestan ciertas carencias académicas y el propósito de este ciclo es cubrir dichas carencias y preparar al estudiante para ingresar al siguiente nivel en el cual se especializarán en la carrera que se ha elegido (ciclo superior). En la lectura de textos en inglés, los resultados indican que existen problemas cuando los alumnos emplean

estrategias de lectura. El curso de lectura de textos en inglés con una duración de tres semestres (ciclo básico) le proporcionará al estudiante el tiempo necesario para que desarrolle las habilidades, utilice las estrategias y lo familiarice con diferentes tipos de textos. De esta manera se espera que el alumno al ingresar al ciclo superior pueda leer textos de su carrera.

A continuación vamos a presentar el marco teórico que sustentará nuestra propuesta.

Capítulo Dos

Marco Teórico

CAPÍTULO 2

Esta parte del trabajo tiene la finalidad de presentar el marco teórico que, conjuntamente con los datos presentados en el capítulo anterior de diseño de curso, sustenta nuestra propuesta. Analizamos algunas de las definiciones que se han hecho sobre la lectura de comprensión, describiremos a los participantes en el acto de lectura, el enfoque basado en estrategias y habilidades, los modelos interactivos de lectura, la teoría de los esquemas, los tipos de lectura, la coherencia y la cohesión, y el papel que juega el vocabulario en el proceso de lectura.

2.1 ¿Qué es la lectura?

Esta es una pregunta que plantea cada uno de los autores que han escrito sobre el proceso de lectura en L2. Es común encontrar en los textos sobre lectura de comprensión una definición que parte de la experiencia y del enfoque del escritor, por ejemplo: Aebersold y Field (1988:5) establecen que la lectura es: *lo que sucede cuando la gente mira un texto y le asigna significado a los símbolos impresos en ese texto*. Esta definición es muy general ya que no explica qué es lo “que sucede” cuando leemos un texto. Lo mismo sucede con Grellet (1981:3) cuando señala que: *comprender un texto impreso significa extraer la información requerida de éste en forma tan eficiente como sea posible*. La forma en que el lector puede extraer la información no es abordada, como tampoco lo son los parámetros que delimitan la eficiencia para extraer la información. Williams (1984:2) define la lectura como: *un proceso donde uno observa y comprende lo que se ha escrito*. Sin embargo el proceso de entender lo que se ha escrito tampoco se describe. Devine (1986:65) describe este proceso al señalar que la lectura: *es el proceso de utilizar la información sintáctica, semántica y retórica que se encuentra en el texto impreso para reconstruir en la mente del lector (utilizando el conocimiento del mundo que él o ella poseen, además de las habilidades cognitivas y de razonamiento) una hipótesis o explicación personal del mensaje que existía en la mente del escritor al momento de escribir el texto*. Es importante señalar que lo anterior es un modelo interactivo el cual estoy adoptando y será la base de mi diseño de curso del que más adelante trataré en detalle

Los principales participantes en el acto de lectura de acuerdo con Aebersold y Field (1988) son: **el lector, el texto y la interacción que se da entre ambos**.

2.2 El lector

El grado de involucramiento del lector en el proceso de lectura está basado en sus experiencias pasadas; en la manera como aprendió a leer, y en el papel que juega la lectura en su vida.

Las principales fuentes de información que influyen sobre el lector son:

1. **La familia** ya que los integrantes de un grupo familiar establecen modelos de conducta de lectura: los niños cuando ven a sus padres leer se dan cuenta que lo hacen con diferentes propósitos: por gusto, relajamiento, para enterarse de lo que sucede en el mundo, para buscar información sobre sus actividades, etc.
2. **La comunidad** proporciona conocimiento y valores los cuales son incorporados por los lectores dentro de su forma de apreciar el mundo. Las experiencias de la gente que vive en granjas, zonas marginadas, pequeñas ciudades, grandes ciudades difieren significativamente. Los lectores no sólo tienen recuerdos de ciertos eventos, también construyen conceptos mentales o esquemas de un suceso al extraer los elementos comunes de esos eventos.
3. **La escuela** influye de manera importante ya que pone al lector en contacto con otras comunidades diferentes, también pueden existir comunidades homogéneas que reflejen valores compartidos. Las experiencias escolares proporcionan un campo común para la gente.
4. **La cultura** moldea los sistemas básicos de un grupo en cuanto a la forma de ver e interpretar al mundo. Los valores culturales moldean las actitudes generales hacia la lectura que un grupo cultural comparte. La cultura es como un filtro que bloquea o permite el paso a una serie de actitudes y patrones de conducta que forman sus valores centrales.
5. **Características principales**, cada individuo al ser influido por la familia, la comunidad, la escuela y la cultura percibe estas experiencias de diferente forma y obtiene conocimientos de diferentes maneras. El hogar, la comunidad, la cultura y las características individuales dan forma a las experiencias de la vida que los lectores traen a la lectura.

2.3 El texto

En general los lectores leen una gran variedad de textos todos los días, tales como: anuncios, direcciones, instrucciones, manuales, folletos, notas, mensajes, etc. La extensión de un texto varía de unas cuantas palabras, a una oración, a miles de palabras que abarcan miles de oraciones. Aunque muchas veces no sucede de manera conciente, los lectores al encontrarse con un texto lo categorizan utilizando diversos criterios. Al ser capaz de categorizar un texto, el lector ajusta sus expectativas de lectura y las habilidades que va a utilizar en éste (Aebersold y Field 1988).

Los textos expositivos o informativos poseen ciertas características que pueden facilitar la comprensión:

- a) Las estructuras retóricas. Se refieren a la forma en que está organizada la información del texto. Son estructuras relativamente convencionales: descripción, clasificación, comparación, contraste, causa y efecto, proceso, argumentación, persuasión, etc. Por ejemplo, en un texto académico, el patrón de organización puede ser argumentativo a través de la presentación

de una idea en las primeras oraciones y de sustentación en los párrafos siguientes.

- b) Sintaxis y gramática. La longitud y complejidad de las oraciones son características que pueden influir en la comprensión y que pueden indicar la clase de texto que se está leyendo (narrativo, descriptivo, discursivo, etc.) Otra característica sintáctica es la cohesión, la cual es la manera en que los diferentes elementos de un texto se relacionan.
- c) Vocabulario. Si en un texto el número de palabras desconocidas son palabras de contenido: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, la comprensión del mismo se verá reducida en gran medida. Por otra parte, si el número de palabras desconocidas es pequeño y el léxico desconocido es de la clase de función: artículos, preposiciones, conjunciones, probablemente se podrá comprender el texto.

La organización de la información, la sintaxis, la gramática y el vocabulario son algunos elementos característicos de los textos, si los alumnos tienen problemas con estos elementos, la comprensión se ve afectada fuertemente.

2.4 La interacción entre el lector y el texto

De acuerdo con Aebersold y Field (1988) el texto y el lector son las dos entidades físicas necesarias para que el proceso de lectura comience. Lo que constituye en realidad la lectura es la interacción que surge entre el texto y el lector. En algunas ocasiones el significado que el lector extrae del texto puede no ser el mismo que el escritor deseaba expresar; en otras ocasiones el significado que un lector extrae de un texto puede ser diferente del significado que otros lectores extraigan del mismo texto. Estas diferencias ocurren debido a factores que influyen en el lector (que se mencionaron anteriormente) tales como: la familia, la comunidad, la cultura y las diferencias individuales en el lector como son la motivación, la actitud y otras características personales. Los lectores utilizan estos recursos de manera diferente cuando leen. De esta manera la lectura difiere de un lector a otro.

2.4.1 La interacción entre el propósito y la forma de lectura.

Cuando leemos lo hacemos con un propósito. Al leer las instrucciones de un producto determinado, lo hacemos para saber qué cantidad usar y la manera correcta de hacerlo; si deseamos ir al cine, hojeamos el periódico para determinar qué película, sala de cine y horario nos es más adecuado. El propósito determina la forma en que leemos un texto, puede ser: rápida, lenta, leemos para comprender totalmente, para obtener la idea general o leemos exclusivamente para encontrar la parte que contiene la información que nos interesa. Nuestra conducta de lectura varía de acuerdo a nuestro propósito de lectura. Los principales estilos de lectura de acuerdo con Barnett (1984:120) y Nuttall (1996:48) son los siguientes:

1. *Skimming*: es la lectura rápida de un texto para obtener la idea general.

2. *Scanning*: la búsqueda rápida en un texto para encontrar la información específica, por ejemplo: un nombre, una fecha.
3. Lectura extensiva (*extensive reading*): es la lectura de textos largos, generalmente por placer. El propósito de este tipo de lectura es desarrollar la fluidez, obtener información, y por el contenido y el interés de los estudiantes.
4. Lectura en bulto (*intensive reading*): se trata de leer textos cortos, para extraer información específica. El objetivo principal es desarrollar la precisión (*accuracy*).
5. Lectura de búsqueda: el lector intenta localizar información sobre un tema, sin embargo no conoce la forma exacta en que aparecerá la información.
6. Lectura crítica: los lectores asumen una actitud crítica y analítica sobre la información que reciben.
7. Lectura de estudio SQ3R (*survey, questions, read, recite and review*) examinar, preguntar, leer, repetir en voz alta, revisar.

Williams (1984:10) incluye otro estilo, lectura involuntaria (*involuntary reading*) no existe una razón consciente para esta clase de lectura ya que ver y leer ocurren al mismo tiempo.

2.4.2 La interacción a través de estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son procesos mentales conscientes que el lector utiliza para resolver problemas de comprensión Tobío (2005). Cada lector tiene características únicas, sin embargo los lectores exitosos comparten muchas de ellas. Más adelante hablaremos de las principales estrategias de lectura.

2.4.3 La interacción a través de los esquemas

Los esquemas son las representaciones mentales de conocimiento que los lectores traen al texto (hablaremos con más detalle de la teoría de los esquemas en 2.10).

2.5 Estrategias y habilidades

En los años 60 surgió un enfoque diseñado para la enseñanza de lectura en lenguas extranjeras que se basaba principalmente en las estrategias que utilizaban los buenos lectores para comprender textos. La teoría de este proceso de lectura tiene su origen en el modelo psicolingüístico; este modelo fusionaba dos ciencias: la psicología cognitiva y la lingüística. La primera explora la forma de trabajar de la mente humana y considera que el aprendizaje es un proceso dinámico y selectivo; la apropiación del conocimiento (un proceso que recae fuertemente en la lectura) está unido a una interacción compleja de la mente humana con el mundo externo. La lingüística, por otra parte, explora la naturaleza del lenguaje humano.

Por lo tanto, la psicolingüística al combinar la psicología cognitiva y la lingüística, intenta analizar y comprender el lenguaje y los procesos del pensamiento, incluyendo a la lectura, cuando ésta sucede en los seres humanos.

Todo lo anterior tiene como antecedentes la obra de Edmund Burke Huey. Huey, quién en 1908, publicó *The Psychology and Pedagogy of Reading*, señala que el lector cuando lee busca el significado y no la identificación de palabras o frases. Establece, además, que los primeros factores de percepción en la lectura no son generalmente la forma total de las palabras, tampoco la longitud de las palabras, lo que se obtiene son ciertas partes “dominantes”; la forma total de las palabras y la longitud se obtienen posteriormente cuando se ha completado el reconocimiento total a sugerencia de estas partes “dominantes”. Huey establece que a todo este proceso no se le presta atención ya que se lleva a cabo de manera automática y tampoco es perceptible.

En 1971 Frank Smith toma muchas de las ideas de Huey sobre el proceso de lectura en su obra *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Smith señala que la habilidad de juntar letras para formar palabras tiene muy poco que ver con el proceso real de lectura (contrario a aprender a leer) y la habilidad de identificar palabras pierde importancia cuando uno “lee buscando el significado”.

Los resultados de trabajos de algunos investigadores tales como: Smith, *Psycholinguistics and Reading* (1970), Levin and Williams, *Basic Studies in Reading* (1970), Goodman and Fleming, *Psycholinguistics and the Teaching of Reading* (1969), Gibson and Levin, *The Psychology of Reading* (1975), confluyen en tres temas:

1. Solo una pequeña parte de la información necesaria para la comprensión de lectura proviene del texto
2. La comprensión puede preceder la identificación de palabras individuales
3. La lectura fluida no es sinónimo de lectura en voz alta.

La conclusión de los tres temas establece que un buen lector lee buscando significado, no por la identificación de palabras.

La psicolingüística establece dos premisas principales con respecto a la lectura: La primera establece que la lectura es un proceso que se caracteriza por parámetros definidos y distintivos. La lectura ocurre cuando el cerebro comienza a procesar la información proveniente de las configuraciones visuales, concluye cuando el cerebro termina de procesar la información.

La segunda señala que existe una diferencia importante entre aprender a leer y la lectura fluida. Un lector que apenas comienza a leer tiene muchas desventajas con respecto a un lector experimentado. El primero requiere de más información visual del texto, leer es difícil y lento ya que no cuenta con información almacenada con la que pueda reducir de manera rápida la incertidumbre del significado con un mínimo de información visual. El lector experimentado utiliza un mínimo de pistas

de la parte impresa del texto para llegar al significado, esto debido a que posee más información sobre el lenguaje y la información almacenada en su cerebro; por lo tanto, tiene más experiencia.

Lo anterior está relacionado con el sistema de procesamiento de la información que va del ojo al cerebro. Según Smith (1971): *la información que pasa del cerebro al ojo es más importante en la lectura que la información que pasa del ojo al cerebro*. El sistema visual fácilmente se sobrecarga con información, lo limitado del sistema de procesamiento de información visual junto con la memoria hacen que el cerebro se vuelva muy selectivo, éste identifica letras, palabras, o significado, pero no al mismo tiempo; esto quiere decir que el cerebro puede ejecutar estas tres diferentes tareas a partir de la misma información visual; sin embargo, solo puede llevar a cabo una actividad a la vez. El análisis de las características, el cual es el proceso en el que el cerebro descubre diferencias críticas en las configuraciones visuales, señala que: *las características son diferentes (para un lector) cuando su discriminación permite una reducción en el número de letras o palabras alternas que una configuración visual pudiera tener*. Smith (1971). Este proceso de análisis de las características, ocurre cuando el cerebro le dice a los ojos que busquen características distintivas que hagan que una configuración sea diferente a otra.

A pesar de que las características precisas que un lector utiliza para identificar letras, palabras y significados no han sido aisladas, existe una fuerte evidencia que indica que la discriminación de las características distintivas en la comprensión inmediata de significado incluye el uso de claves sintácticas y semánticas. Lo anterior significa que un lector experimentado reduce el número de alternativas de significado que una oración o párrafo pueda tener al utilizar claves sintácticas y semánticas del texto junto con su conocimiento previo de la lengua y del contenido. El uso del conocimiento previo, de las claves discursivas y retóricas capacita al lector a utilizar la redundancia para identificar la secuencia de las letras y de las palabras, para guiar su siguiente fijación, para predecir significado y para confirmar o sus predicciones. La redundancia es simplemente la duplicación de la información disponible en el texto para el lector. La redundancia proporciona fuentes alternas y repetitivas de información en secuencias de letras o palabras en un discurso extenso. La información puede duplicarse, por ejemplo, por una combinación de las siguientes fuentes: conocimiento previo, la experiencia, las claves sintácticas o las claves semánticas.

De acuerdo con Cooper y Petrosky (1975), la lectura, a raíz de estos descubrimientos, emerge como un proceso cognitivo altamente sofisticado, un proceso que abarca la capacidad del cerebro de adquirir y organizar la información entrante que en el caso de la lectura son las configuraciones visuales del texto. El proceso cognitivo es selectivo y activo; lo cual significa que el cerebro le ordena al ojo que busque información sobre la base de

- lo que está almacenado en el cerebro
- la tarea a realizar

- las reglas de categorización, organización y sintaxis por las que el cerebro percibe al mundo (incluyendo a los textos impresos)

Es importante notar que las reglas sintácticas operan de manera inconsciente, las reglas se aprenden de manera inconsciente al probar hipótesis. La prueba de una hipótesis tiene su fundamento en dos operaciones mentales primarias:

- el uso de las experiencias pasadas (información almacenada)
- el uso del análisis de las características

Ambas operaciones logran que el cerebro reduzca la incertidumbre de la información entrante respecto al significado de lo que se está leyendo.

Un lector experimentado procesaría un texto de la siguiente manera:

- toma un papel activo en el proceso de lectura
- utiliza claves sintácticas, semánticas, discursivas, tipográficas y ortográficas para guiar sus expectativas
- utiliza sus experiencias pasadas y sus expectativas para confirmar sus predicciones
- utiliza las repeticiones que existan en el texto para reducir las expectativas hasta llegar a la esencia del artículo
- utiliza su conocimiento general para evaluar sus hipótesis

En resumen, la combinación de la psicología cognoscitiva y de la lingüística nos describe a los lectores experimentados: el papel activo que asumen durante el proceso de lectura, el uso que hace de las claves sintácticas, semánticas, discursivas, tipográficas y ortográficas que el texto le ofrece para elaborar hipótesis, el uso de sus experiencias pasadas para confirmar sus expectativas, el uso de las repeticiones dentro del texto para obtener significado y la capacidad de evaluar sus hipótesis a través de uso del conocimiento general que ya posee.

2.6 Estrategias de Lectura

Cooper y Petrosky (1975) en su manuscrito *A Psycholinguistic View of the Fluent Reader, Strategies, and Classroom Instruction* ofrecen una lista de estrategias de lectura derivadas de un análisis que ellos hacen basándose en sus investigaciones en el campo de la psicolingüística; ellos señalan que la lectura es un procesamiento de la información a partir de un texto, además establecen (en esto coinciden con Smith) que en el acto de lectura de cualquier texto, más importante que el mismo texto son:

- el conocimiento de la lengua escrita por parte del lector
- su conocimiento general del mundo y en particular del tema que aborda el texto

La información que el lector ya posee juega un papel mucho más importante para llegar al significado en un texto nuevo que el mismo texto. Mencionan, también, que en la lectura, el cerebro suministra más información de la que recibe del texto;

las estrategias que ellos aportan son naturales para el proceso de lectura. A continuación se presenta la lista de estrategias:

1. El lector descubre las características distintivas en letras, palabras y significados. Aprende a distinguir entre letras, palabras y significados a través del ordenamiento de las mismas en categorías visuales, acústicas y semánticas.
2. El lector se arriesga a cometer errores para aprender del texto y para predecir significado. El lector debe por si mismo arriesgarse a inducir sus propias reglas y a probarlas en un texto.
3. El lector lee para identificar significado no para identificar letras o palabras. Como se mencionó anteriormente, los sistemas de procesamiento visual y de la memoria no pueden procesar letras, palabras y significados al mismo tiempo.
4. El lector infiere del contexto palabras desconocidas o las ignora. El significado de una palabra depende del contexto donde ésta aparece. Cuando una palabra desconocida aparece por primera vez, es recomendable ignorarla y esperar que más adelante sea explicada o sea definida en contexto; de no ser así, sigue apareciendo y parece ser importante, entonces habrá que buscarla en un diccionario.
5. El lector toma un papel activo. Al activar su conocimiento del mundo y en especial del tema que se lee, el lector activo tiene más posibilidades de comprender que un lector pasivo, esta ventaja radica en el hecho que el lector activo puede relacionar el nuevo material con su conocimiento previo.
6. El lector lee con la idea de que el texto tenga sentido. Mientras más completo sea el contexto, más fácil será identificar el significado.
7. El lector utiliza las redundancias ortográficas, sintácticas y semánticas para reducir la incertidumbre. La redundancia ortográfica se refiere a la información adicional disponible en las secuencias de letras, en las palabras que nos permiten identificar letras específicas. Para explicar las redundancias sintácticas y semánticas, Cooper y Petrosky (1975) proporcionan un ejemplo: *Even after I told him I didn't care anything about machines, my reading teacher still tried to talk to me into reading a _____ on _____*. Podemos decir que en ambos espacios solo puede ir el nombre de algo. Este es un ejemplo de redundancia sintáctica puesto que el significado de la oración está limitado por lo que se escriba en los dos espacios. En el primer espacio probablemente encontraremos la palabra *book* y en el segundo espacio podríamos encontrar la palabra *motorcycles*, ambos son ejemplos de redundancia semántica.
8. El lector mantiene una velocidad suficientemente rápida para superar las limitaciones de los sistemas de procesamiento visual y de la memoria. El lector es capaz de superar las limitaciones de la memoria a corto plazo al llenarla con las unidades posiblemente más grandes de significados de frases u oraciones, más que con palabras o letras. De acuerdo con Smith (1971) 600 palabras por minuto es la máxima velocidad para poder procesar e identificar significado.

9. El lector cambia de enfoque con materiales especiales. El lector se hace preguntas tales como: ¿Qué clase de texto es este?, ¿Qué es lo que sé de este tema?, ¿Quién escribió esto?, ¿Cuál es su tono, su actitud hacia su material y su público?, ¿Cuál es el público para este material?, ¿Por qué fue escrito?, ¿Qué significa para mí? Esta clase de preguntas conducen al lector a un nivel de expectación donde sus predicciones se agudizan.
10. El lector cambia de enfoques dependiendo de su propósito. El lector se pregunta si desea obtener una impresión general o información detallada. El lector puede utilizar un enfoque donde lea rápido en una primera leída y otro donde lea en forma lenta en una segunda leída. En la obtención de significado el enfoque cambiará si se lee por placer, para pasar el tiempo, para recordar, en la lectura instrumental, en la lectura donde aplicará, recordará, discutirá, escribirá, contrastará lo que se ha leído.

La diferencia entre esta lista de estrategias y habilidades con respecto a otras radica en el hecho que ésta se involucra con el procesamiento de información para la identificación de significado durante el acto de lectura, también nos informa sobre lo que hace el lector durante el proceso de lectura.

2.7 Modelos Interactivos de Lectura

En el enfoque interactivo de lectura de L2 propuesto por Patricia Carrell (1988) dos tipos de estrategias se utilizan para procesar la información:

1. Estrategias Descendentes (*Top Down*)
2. Estrategias Ascendentes (*Bottom Up*)

En las estrategias descendentes (*top down*) el lector utiliza sus conocimientos generales (*schemata*), del discurso y del texto para hacer inferencias, posteriormente busca la información en el texto que le permita rechazar o confirmar estas inferencias. Mientras mayor sea el conocimiento general del lector, mejor será su comprensión del texto; de acuerdo con esto, Carrell (1988) establece que los problemas aparentes de lectura de algunos alumnos podrían deberse a problemas de conocimiento general insuficiente. Lo anterior se debe a que los esquemas podrían ser defectuosos, incompletos o erróneos. Además, existe el caso en que no hay conocimiento previo para un lector de una segunda lengua debido a que cierto tema es muy particular de otra cultura y no lo es de la cultura del lector. Para solucionar esto Carrell(1988) sugiere experimentar con una variedad de actividades de pre-lectura las cuales son: conferencias, películas, diapositivas, demostraciones, prácticas de campo, experiencias de la vida real, discusiones o debates en clase, obras de teatro, etc., en esta clase de actividades, también se pueden incluir ejercicios donde los lectores se familiaricen con diferentes géneros de textos (*genre*).

Carrell (1988) menciona algunos enfoques y métodos especializados en facilitar la lectura a través de la activación del conocimiento previo; algunos de ellos son: *The Language Experience Approach* (LEA; Hall 1981; Rigg1981; Stauffer 1980);

Extending Concepts Through Language Activities (ECOLA: Smith-Burke 1980); *Directed Reading-Thinking Activity* (DRTA; Stauffer 1980); *The Experience-Text-Relationship method* (ETR; Au 1979); *the Prereading Plan* (PReP; Langer 1980, 1981); y *Survey-Question-Read_Recite-Review method* (SQ3R; Robinson 1941). Todos estos métodos poseen actividades para que el lector haga algo antes y después de la lectura y de esta manera active el conocimiento previo que posee, por ejemplo; que el lector cree un texto por sí mismo (LEA), que pueda predecir sobre lo que tratará el texto (DRTA), que comparta experiencias previas sobre el tema (ETR), que establezca libres asociaciones sobre el tema (PReP), o que indague en el texto (SQ3R). Además, toda esta activación del conocimiento previo le proporciona al lector un propósito de lectura.

En las estrategias ascendentes (*bottom up*) el lector utiliza las unidades de información más pequeñas que aparecen en el texto letras, sílabas, palabras, frases y oraciones hacia párrafos y, por último, conceptos, ideas y proposiciones generales. Esta forma de procesar la información tuvo un efecto dramático en los primeros modelos de lectura, donde se consideraba que el acto de lectura consistía en un mero proceso de decodificación lingüística pasivo. Sin embargo, varios autores como Chapman, Halliday y Hasan, Mackay, Cowan y Williams en Carrell (1988) señalan el papel esencial que juega la gramática tanto en la lectura de la lengua materna como en una segunda lengua. Los lectores de L2 necesitan conocer algunas estructuras necesarias para poder comprender textos tales como: elementos de cohesión (substitución, elipsis, conjunciones, cohesión léxica).

Un elemento esencial que pertenece a las estrategias ascendentes (*bottom up*) es el vocabulario (el cual abordaremos en forma más amplia posteriormente) y el reconocimiento de palabras. La teoría de los esquemas sitúa al vocabulario en un nuevo papel, junto con el contexto. A diferencia de la idea tradicional que se tenía con respecto al vocabulario, en la actualidad existe el concepto de que una palabra determinada no tiene un significado fijo, en lugar de eso, posee una variedad de significados que interactúan con el contexto y el conocimiento general (*background knowledge*). El conocimiento de los significados de las palabras se asocia con el conocimiento conceptual, esto quiere decir que aprender vocabulario significa aprender el conocimiento conceptual asociado con la palabra. Carrell (1988) señala que: *una parte importante de la enseñanza de conocimiento general es la enseñanza de vocabulario relacionado con éste y, a su vez, enseñar vocabulario puede significar enseñar nuevos conceptos, nuevo conocimiento*. El conocimiento del vocabulario implica conocimiento de los esquemas en los cuales participa un concepto, además implica conocimiento de las redes en las que una palabra participa, al igual que todas las palabras y los conceptos asociados.

De acuerdo con Carrell (1988:243) la enseñanza previa a la lectura que tenga por objetivo mejorar el aprendizaje de un texto tendrá un éxito mayor si:

- el vocabulario que se enseña son palabras claves en el texto
- las palabras se enseñan en grupos relacionados semántica y temáticamente para que los significados de las palabras y el conocimiento general (*background knowledge*) mejoren ambos al mismo tiempo

- los estudiantes toman una parte activa en el procesamiento profundo del significado de las palabras
- unas cuantas palabras son enseñadas por clase y por semana.

El presentar una lista de vocabulario desconocido con las definiciones de un texto que se va a leer, no garantiza el aprendizaje de esas palabras o los conceptos de las mismas. Para que se incremente de manera efectiva el vocabulario del lector, debe establecerse un programa que desarrolle vocabulario en forma extensa y a largo plazo, acompañado de un programa que desarrolle estrategias de utilización de conocimiento previo.

Finalmente, Eskey y Grabe (1988) señalan que los modelos interactivos de lectura representan un modelo más convincente para el proceso de lectura y, dentro del salón de clase de un curso de lectura de L2 establecen dos implicaciones generales:

1. En un curso de lectura de textos debe de invertirse tiempo para desarrollar las estrategias ascendentes (*bottom up*); tales como la identificación de formas gramaticales y léxicas. Incluso los estudiantes que han desarrollado fuertes estrategias descendentes (*top down*) en su lengua materna podrían no ser capaces de transferir esas habilidades de orden superior al contexto de una segunda lengua hasta que hayan desarrollado una base más fuerte de estrategias *bottom up* y de habilidades básicas de identificación.
2. Por otra parte, debe también invertirse tiempo para desarrollar las estrategias descendentes (*top down*); tales como leer para obtener el significado general (opuesto a sólo decodificar), desarrollar la disponibilidad de tomar riesgos (lo cual significa, inferir de manera formal significados en la ausencia de certeza absoluta), y utilizar los esquemas previos del lector adecuados para la correcta interpretación de textos. Desde el principio, los buenos lectores emplean dichas estrategias, incluso cuando desarrollan sus estrategias ascendentes (*bottom up*). La lectura de cualquier texto debe tratarse como lectura real, es decir, leer buscando significado. Ningún estudiante debe ser forzado o alentado a limitarse únicamente con las estrategias de decodificación.

En conclusión, tanto las estrategias ascendentes (*bottom up*) como descendentes (*top down*) deben desarrollarse dentro de un curso de comprensión de textos en L2. Los dos tipos de estrategias deben desarrollarse de manera conjunta puesto que ambas contribuyen de manera directa en la comprensión y por lo tanto deben enseñarse explícitamente para que el lector las vaya automatizando

2.8 Teoría de los Esquemas

La teoría de los esquemas establece que el conocimiento previo que posee el lector se organiza en forma de esquemas (*schemata*) y esto es crucial para reestructurar y reinterpretar un texto. Existen tres clases de esquemas:

1. Esquema de contenido (*content schema*) proporciona una base para poder establecer comparaciones; por ejemplo, los lectores de un texto sobre la navidad pueden comparar la forma como ellos la celebran con la que se presenta en el texto.
2. Esquema formal (*formal schema*) se refiere a la forma en que se organiza un texto y a las estructuras retóricas de un texto. El conocimiento que tiene el lector sobre la estructura, el vocabulario, la gramática y el nivel de formalidad de un texto constituyen su esquema formal.
3. Esquema lingüístico (*linguistic schema*) se refiere a las formas de decodificación que se necesitan para reconocer a las palabras y ver como estas funcionan en una oración.

De acuerdo con Devine (1988) los lectores utilizan los textos como catalizadores para estimularlos y guiarlos en la creación de sus propios textos (su interpretación de lo que consideran que el escritor trata de decir, su versión personal del texto, los textos que los lectores tienen en la mente).

Además señala que de los textos impresos, los lectores encuentran sugerencias o guías para poder crear sus propios textos. La información y las ideas que utilizan para construir sus propios textos ya está presente en su mente y ésta es el conocimiento que traen a cada experiencia de lectura.

Por lo tanto, el conocimiento previo que el lector trae consigo juega un papel primordial para la comprensión, por lo que el profesor debe de:

- I. Conocer lo que los estudiantes saben antes de comenzar a leer
- II. Activar el conocimiento previo
- III. Presentar actividades que permitan afinar y ampliar los esquemas que abarcan el conocimiento previo
- IV. Ayudar a que los lectores conecten el conocimiento previo con la nueva información

A continuación vamos a discutir cada uno de los incisos.

2.8.1 Conocer lo que los estudiantes saben antes de comenzar a leer

Conocer la cantidad y calidad de información que los alumnos poseen no es algo sencillo. Sin embargo existen varias maneras con las que el profesor puede descubrir lo que sus alumnos ya saben con respecto al tema que van a leer. Según Devine (1988) existen dos formas

2.8.1.1 Enfoque Directo.

Básicamente se trata de dos tipos:

1. Preguntas directas. A través de preguntas sencillas el profesor puede descubrir si la información que poseen los alumnos está actualizada o es

obsoleta, es correcta o incorrecta, es parcial o completa. Devine (1988) propone dos procedimientos los cuales son:

- a) Entrevista planificadas. Éstas pueden ser fuera del salón de clase; el profesor se reúne con cada uno de sus alumnos para obtener información que los alumnos poseen con respecto al/los tema(s) de lectura.
- b) Otra forma de llevar a cabo esta actividad (sobre todo en grupos numerosos) dentro del salón de clase, es cuando el profesor percibe que un alumno tiene problemas con el trabajo asignado, en este caso, el profesor llama al alumno y a través de una plática informal puede determinar qué problemas tiene el alumno. Una vez que el profesor posee información de los alumnos puede:
 - Cambiar la actividad para un alumno o todo el grupo
 - Proporcionar información de manera oral
 - Sugerir lecturas suplementarias
 - Ayudar a definir y refinar conceptos problemáticos

2. Plática informal con el grupo. Ésta es una de las formas más sencillas y efectivas de conocer el conocimiento previo que los estudiantes traen a los textos.

2.8.1.2 Enfoque Indirecto

Existen algunas formas menos directas y más formales para evaluar el conocimiento previo que poseen los alumnos:

1. Cuestionarios sencillos e inventarios. Éstos pueden ser administrados antes de cada actividad de lectura, el contenido de los cuales está relacionado con el tema que se va a abordar. Las preguntas van desde: verdadero/falso, completar espacios en blanco, frases incompletas, etc.
2. Preguntas abiertas. Pueden ser en forma oral o escrita, puesto que consumen mucho tiempo, se utilizan cuando existen dudas con respecto a lo adecuado de un texto en particular.
3. Exámenes informales de contenido. Estos pre-exámenes son utilizados para conocer cuánto saben los alumnos sobre un área en particular, además identifican que alumnos necesitan ayuda extra y también proporcionan información sobre la cantidad y calidad del conocimiento previo.
4. Exámenes informales de conceptos. Consisten en seleccionar y presentar en el pizarrón el vocabulario que contenga conceptos clave para la lectura. Estos exámenes son valiosos como técnicas de evaluación preliminar y como actividades para construir y refinar los esquemas de conocimiento previo.
5. Exámenes de definición y de sinónimos. Después de identificar palabras y conceptos necesarios para comprender un pasaje o una selección particular

de un texto, los estudiantes los relacionan con una lista de sinónimos o de definiciones.

6. *Cloze*.- Es una técnica que demanda que el estudiante anticipe el significado dentro de un contexto y que suministre palabras previamente suprimidas de un texto.

2.8.2 Activar el conocimiento previo

Devine (1988) establece que en algunas ocasiones el lector ya conoce el tema de lo que está leyendo, en otras palabras, comparte con el autor el mismo conocimiento previo; el texto le sirve únicamente como un recordatorio, una forma de extraer de la memoria a largo plazo (*long term memory*) conocimiento que él ya posee. Por otra parte, cuando el lector posee un conocimiento general del tema, el texto juega un papel diferente; le recuerda al lector sobre un conocimiento relacionado que él posee y que puede utilizar para lograr comprender el texto.

Cuando los estudiantes poseen un conocimiento previo general adecuado para abordar un texto, el profesor puede ayudarlos a activar ese conocimiento por medio de una palabra, una frase, una imagen o una anécdota. Con algunos alumnos, eso es suficiente, con otros es necesario utilizar técnicas más complejas que les ayudarán a extraer conocimiento previo apropiado, para que puedan relacionarlo con la nueva información del texto, algunas de las técnicas son descritas a continuación:

- Plática informal con el grupo. Como se mencionó anteriormente, las pláticas informales con el grupo, las conversaciones y las entrevistas dentro y fuera del salón de clase sirven como técnicas para que los profesores conozcan lo que sus alumnos traen a la lectura. A los alumnos les ayuda a descubrir lo que ellos saben sobre un determinado tema; en otras palabras les auxilia a activar esquemas adecuados.
- Sesiones sobre lo que los alumnos saben. El profesor les solicita a los alumnos que analicen el título del texto, posteriormente, él anota en el pizarrón toda la información que los alumnos consideran está relacionada con el texto. Esta información servirá para activar una gran cantidad de conocimiento previo.
- Mapa semántico. Es una forma sistemática en la que los estudiantes pueden elicitar el conocimiento que poseen. La libre asociación de la lluvia de ideas la realizan los estudiantes pero la controla y organiza el profesor.
- Organizador previo. Su principal función es proporcionar un puente para la incorporación del nuevo material que contenga el texto. En general un organizador previo debe diseñarse en un nivel mayor de generalidad que el material que se va a leer.
- Preguntas antes de la lectura. Estas preguntas además de que sirven para que los alumnos fijen su atención en el texto y que tengan un propósito de lectura, sirven para activar conocimiento previo.

- Activadores visuales. Las fotografías, dibujos, ilustraciones y otros materiales visuales pueden activar conocimiento previo.

2.8.3 Presentar actividades que permitan afinar y ampliar los esquemas que abarcan el conocimiento previo

La cantidad y calidad del conocimiento previo influye enormemente en la comprensión, por lo que el esfuerzo de los profesores por incrementarlo es de gran importancia; ya que mientras más información posean los estudiantes sobre un tema; mayor capacidad de comprensión tendrán, más rapidez y eficiencia en la lectura y una posibilidad mayor de evaluarlo y utilizarlo para estimular sus procesos mentales. Por lo tanto, expandir el conocimiento previo es una actividad esencial dentro de un curso de comprensión de lectura.

Incrementar y refinar el conocimiento previo no es una actividad que se realice en una o varias sesiones de clase, según Devine (1988) existen tres procesos que deben incluirse dentro de un curso:

1. Acumulación (*Accretion*). Cada vez que un profesor enseña “algo”, menciona o se refiere a ese “algo”, rasgos de ese “algo” quedan en la memoria de los estudiantes. Estos rasgos son fragmentos de un esquema que queda almacenado en la memoria y que servirá para que posteriormente los estudiantes recuerden ese “algo”. Con el tiempo, a partir de las discusiones en clase, la experiencia combinada con los recuerdos (aunque solo sean fragmentos) podrán dar origen al desarrollo de un esquema totalmente formado que ayudará a que los estudiantes comprendan mejor un texto.
2. Refinamiento (*Refining*). Se basa en el constante encuentro de una palabra en varios contextos, lo que permite que ésta se redefina, modifique y gradualmente se refine para que pueda utilizarse en varios contextos.
3. Reconstrucción (*Restructuring*). Consiste en la creación de nuevos esquemas por medio del establecimiento de analogías al comparar un objeto, acción o evento recientemente encontrado y descubrir que es similar con respecto a uno que ya se conoce, con excepción de algunas diferencias.

De los tres procedimientos descritos anteriormente, la reconstrucción es el más difícil de lograr, esto debido a que los esquemas que ya se poseen pueden interferir. McNeil (1984) en Devine (1988:93) señala que la gente se resiste a desarrollar nuevos esquemas cuando éstos entran en conflicto con los ya existentes: *Nos resistimos a desarrollar nueva información cuando se nos exige que cambiemos un gran número de creencias lógicamente relacionadas para que puedan tener consistencia entre ellas.*

Devine (1988: 93) hace seis sugerencias para que los estudiantes desarrollen suficientes conocimientos previos para comprender mejor los textos:

1. Construir a partir de lo que los estudiantes saben
2. Proporciona una gran cantidad de información en forma oral
3. Mostrar a los estudiantes parte de lo que van a leer
4. Proporcionas experiencias reales
5. Promover lecturas en diversas áreas que sustituyan experiencias de la vida real (*vicarious experiences*)
6. Reestructurar y construir nuevos esquemas

2.8.4 Ayudar a que los lectores conecten el conocimiento previo con la nueva información

Los lectores pueden comprender nueva información basándose en los esquemas que constituyen su conocimiento previo. Los lectores constantemente hacen inferencias de los nuevos esquemas, los cuales van analizando conforme van leyendo. El continuar leyendo les permite desarrollar, refinar y reestructurar los nuevos esquemas al compararlos con los que ellos poseen. Estos procesos mentales suceden todo el tiempo y en todas partes sin la ayuda del profesor. Sin embargo, en el salón de clases el profesor necesita explotar la información más actualizada para mejorar la comprensión de los estudiantes de ciertos textos. Devine hace cuatro sugerencias con respecto a esto:

1. Identificar probables puntos problemáticos con anticipación. Para que los lectores puedan establecer un puente entre la nueva información que ya poseen, el profesor necesita identificar lo que probablemente sea novedad para los estudiantes. Necesita revisar cuidadosamente cada texto y enlistar aquellos conceptos (con las palabras que los etiquetan) que a su juicio son desconocidos para los alumnos.
2. Intentar identificar conceptos comparables a los que los estudiantes ya conocen. Los profesores juegan un papel importante en el proceso de comprensión ya que ellos pueden identificar aquellas partes de un texto que los estudiantes probablemente no entenderán, pueden reconocer información que los alumnos ya poseen y que les ayudará a comprender información que no entienden, finalmente, pueden mostrarles a los alumnos cómo establecer conexiones efectivas.
3. Mostrar cómo pueden establecerse conexiones entre lo nuevo y lo conocido. Cuando un profesor ha identificado un concepto potencialmente difícil en un texto, y basándose en su experiencia con otros grupos, ha identificado algunos conceptos relacionados con éste que son parte de su conocimiento previo, puede comenzar a establecer conexiones sistemáticas para los estudiantes a través de una serie de preguntas, por ejemplo: ¿Dónde han oído esta palabra?, ¿Qué tiene en común con este grupo de palabras?, ¿En qué se diferencia del grupo de palabras?
4. Ayudar a que los alumnos establezcan analogías. Este es un punto medular en la discusión de relacionar lo nuevo con lo desconocido. Los estudiantes regularmente hacen analogías por su cuenta, y como se mencionó anteriormente, es una forma en que los esquemas se estructuran y reestructuran y de que funciona el aprendizaje cognitivo.

Consideramos que es importante explotar el conocimiento previo que los alumnos poseen, y organizar este conocimiento a través de esquemas; por lo que la teoría de los esquemas forma parte importante de nuestra propuesta.

2.9 Vocabulario

Ahora vamos a tratar otro aspecto importante dentro de los modelos interactivos, el conocimiento de vocabulario como un factor de comprensión. En el capítulo uno dentro de los factores del alumnado mencionamos que la mayor parte de los alumnos poseen un vocabulario limitado y que no pueden comunicarse en inglés a pesar de haber tomado varios cursos en el nivel medio superior. Por todo lo anterior, si el objetivo del curso es que los alumnos lean textos académicos, es necesario que posean un vocabulario adecuado para lograrlo. A continuación mencionaremos algunas actividades que pueden llevarse a cabo dentro del trabajo en aula y otras que deben llevarse a cabo de forma autónoma para que los estudiantes puedan incrementar su vocabulario.

De acuerdo con Nation (1990) para que un lector pueda leer un texto resumido (*simplified text*) en lengua extranjera necesita poseer un vocabulario en lengua extranjera (L2) de por lo menos 300 palabras. Es común que los textos que proporcionan guías de vocabulario lo agrupen en bloques de 300 palabras, por ejemplo, el *Newsbury House Writer's Guide* establece seis niveles:

Nivel 1	300 palabras
Nivel 2	600 palabras
Nivel 3	1000 palabras
Nivel 4	1500 palabras
Nivel 5	2000 palabras
Nivel 6	2600 palabras

Sin embargo, cuando un lector se enfrenta a textos académicos que no están resumidos (como será el caso de los alumnos de la UACM), el número de palabras desconocidas puede representar una carga para él, por lo que es necesario que éste posea un vocabulario de por lo menos 3000 palabras (Nation 1990), incluso si posee esta cantidad de palabras aproximadamente 5 o 6% (entre 15 y 18 palabras) del vocabulario en cada página será desconocido. Por lo tanto, aquellos lectores que no posean este número necesitan aprender cientos de palabras para poder leer textos más grandes. Por lo tanto, las actividades que se diseñen para incrementar el vocabulario deben ser variadas y continuas.

Nation (1990) establece dos formas de adquirir vocabulario, una es a través del estudio directo de éste, y la segunda es por medio de la lectura. La primera se lleva a cabo de manera más efectiva si se realiza de forma individual por dos razones:

1. Se deben tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales la enseñanza de la lectura se lleva a cabo; es decir, en nuestra institución hay un alto grado de ausentismo, los grupos son numerosos o muy pequeños, la necesidad de leer textos en inglés varía según la academia, los alumnos poseen experiencias de lectura muy distintas entre sí tanto en inglés como en español. Además, en la UACM la horas de trabajo en aula son muy pocas, (48 por semestre) porque la filosofía de la institución así lo determina, en comparación con otras instituciones donde los cursos van de 80 a 100 o 130 horas por curso.
2. Un análisis de los resultados de los exámenes de vocabulario muestra que aunque el promedio general de un grupo en un examen sea de 95%, sólo el 40% de las palabras son conocidas por cada alumno.

De esta manera, un enfoque de enseñanza de vocabulario de acuerdo a las necesidades de los alumnos es necesario, para que los éstos puedan comenzar a leer.

2.9.1 El aprendizaje de palabras aisladas

A pesar de que en general los profesores de lenguas no utilizan listas de vocabulario como una técnica al impartir sus cursos, los estudiantes las utilizan muy frecuentemente para aprender. Una de las ventajas que esta técnica ofrece es que una gran cantidad de palabras puede aprenderse rápidamente. Sin esforzarse demasiado, algunos lectores pueden asociar hasta 30 palabras de su lengua materna con palabras equivalentes en una lengua extranjera. Algunos incluso pueden obtener un promedio de 100 asociaciones por hora. Otra ventaja es que este aprendizaje es retenido hasta después de varias semanas (Nation 1990).

Algunas formas de aprender por medio de listas de vocabulario son más efectivas que otras, por ejemplo:

1. El aprendizaje es más eficiente si la palabra en L2 es asociada con otra palabra en L1, en lugar de un sinónimo en L2 o de una definición.
2. Cada una de las palabras y su traducción debe de escribirse en una tarjeta, de un lado se escribe la palabra en L2 y en el otro su traducción.
3. Analizar la palabra al dividirla en prefijos, sufijos, la raíz, la forma de la palabra, o la función de ésta en la oración.

El aprendizaje de palabras aisladas forma parte del curso, pero lo encontramos dentro de las estrategias de aprendizaje autónomo. La labor del profesor consistirá en orientar al estudiante para que él descubra que estrategia o estrategias son más adecuadas de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

2.9.2 Lecturas resumidas

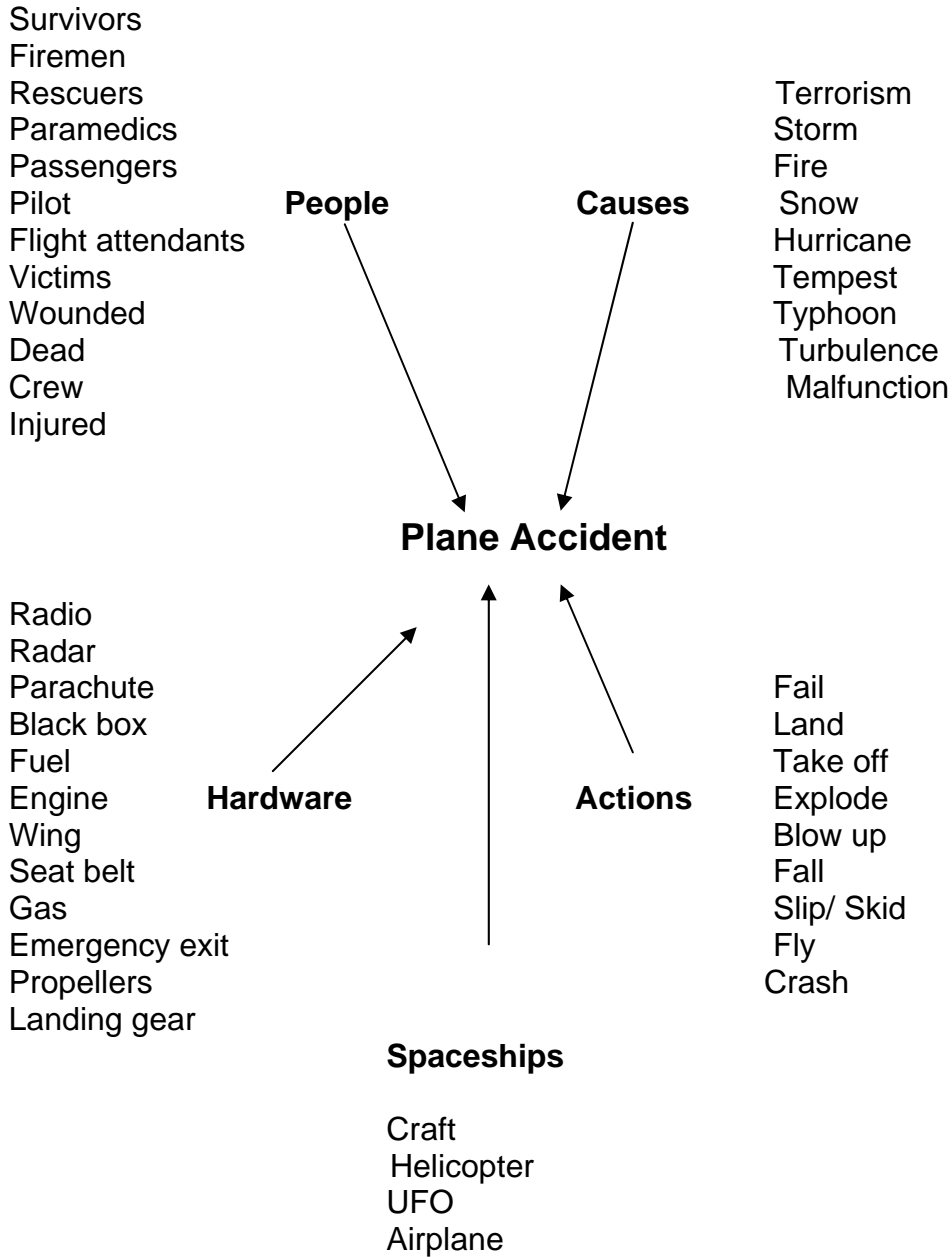
Una manera de incrementar el vocabulario de los estudiantes es la combinación de lecturas sencillas, cortas o condensadas con ejercicios de expansión de vocabulario. Sin embargo los estudiantes podrían pensar que esta actividad es irrelevante para sus necesidades ya que ellos desean o necesitan leer textos auténticos. Esta objeción puede ser superada si se le explica al alumno las razones por las que se utilizan textos sencillos, por ejemplo: para adquirir vocabulario y para darle confianza y entrenamiento para cuando lea textos más largos.

Después de un ejercicio de lectura, podrían incluirse ejercicios de vocabulario. La mayor parte de estos ejercicios son listas de definiciones donde los lectores puedan encontrar las palabras presentes en el texto.

La anterior es una actividad que no incluiremos dentro del curso a pesar de su importancia. Hemos contemplado la posibilidad de incluirla más adelante dentro del taller laboratorio de idiomas que es otro proyecto en planeación.

2.9.3 Mapas Semánticos

Otra forma de incrementar vocabulario es por medio de mapas semánticos, éstos son diagramas que muestran la relación que existe entre el vocabulario que sugieren tanto el profesor como los alumnos, y el vocabulario que se encuentra en el texto. En la construcción de los mapas semánticos, trabajan en estrecha colaboración los alumnos con el profesor. A continuación se presenta un mapa semántico sobre un texto que trata sobre un accidente aéreo el cual elaboré junto con los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Lo diseñamos de la siguiente manera. A los alumnos se les comentó que leerían un texto que trataba sobre un accidente aéreo. Se les pidió que sugirieran vocabulario que se relacionara con el tema de la lectura. Conforme surgía, fue agrupado en cinco categorías que escribí en el pizarrón, las cuales son: gente (*people*), causas (*causes*), equipo (*hardware*), acciones (*actions*), y aeronaves (*spaceships*). Podían los alumnos proporcionar palabras tanto en inglés como en español. Cuando alguien no sabía el equivalente de una palabra en inglés, le preguntaba al grupo y generalmente alguien conocía la palabra; cuando nadie la sabía, un alumno la buscaba en el diccionario. Los comentarios del grupo sobre el mapa semántico, después de leer el texto, resaltaban la gran utilidad del mismo, ya que a pesar de que no todas las palabras aparecen en el texto, las que si se encuentran son palabras clave. A continuación presentamos el mapa semántico junto con el texto.



2.1 Mapa semántico

Texto: "The Fatal Fall of a Strange Marine Bird" en **Newsweek** Abril 24 2000.

Cordero Hernández, José Luis Edmundo
NATIONAL AFFAIRS

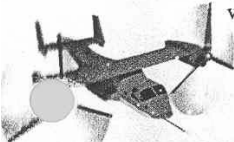
THE MILITARY

The Fatal Fall of a Strange Marine Bird

More worries about the troubled Osprey

BY GREGORY VISTICA

IT WAS AROUND 8 P.M. ON A CLEAR Arizona night when two odd-looking military aircraft swooped in low over a small desert airfield. Crammed inside the bellies of the MV-22 Ospreys were 30 Marines who were to secure the landing zone in a mock



HOW IT SHOULD LAND
 Speed decreases; propellers begin to tilt into helicopter mode

hostage-rescue mission. Circling overhead were two more Ospreys and some 30 other military helicopters and jets. The Osprey pilots, wearing night-vision goggles, slowed the craft, which are built to take off and land like a helicopter and fly like an airplane. They rotated the propellers from vertical to horizontal and hovered 600 feet above the ground. Then the crew chief on the lead Osprey saw the second plane's nose dip sharply. "It's going to crash," he said, and it did, diving hard to the ground and exploding in a massive fireball. "The crash was pretty violent," Marine Lt. Gen. Fred McCorkle told NEWSWEEK. The blast was so intense that it jolted the other Osprey some 200 feet away, forcing the pilot to do a "hard landing." When rescuers got to the crash site, they found everyone on board—four crew members and 15 infantrymen—dead in the burnt-out wreckage.

It is the third crash since 1991 for the Osprey, a high-tech, high-priced hybrid that has been bitterly controversial since the day it was announced some 18 years ago. Twenty-six people have died and two have been injured in the plane's three crashes, even though the Osprey, a joint project by Boeing Aircraft and Bell Helicopter, still hasn't gone into full production. The plane was criticized in two separate reports by the General Accounting Office, which said as recently as 1998 that the design "has not been stabilized." Various Pentagon officials have attempted to kill off or scale down the project, most recently in 1997.

The Osprey has survived partly because

the Marines say they need it: they say the craft is vital to their future efforts to move troops quickly, among other things. The Osprey also has widespread support on Capitol Hill, thanks to the manufacturers' skill at doling out contracts to numerous congressional districts. The Marine Corps says the Osprey will cost about \$41 million a copy, although congressional critics say its true cost is at least double that figure. Current plans call for delivery of 458 aircraft to the Marines and the U.S. Air Force at a total cost of \$38.1 billion.

It's unlikely that the crash will derail the program, say Hill aides and Pentagon experts. But the Marines are taking no chances. Gen. Jim Jones, the strapping poster-boy commandant of the Marine Corps, made several unexpected stops on Capitol Hill to meet with lawmakers, including Sen. John McCain. The crash was unfortunate, he told the politicians, but the aircraft is safe. The Osprey's



Minimum time for full conversion is 12 seconds

builder also stands by the aircraft. An accident investigation could take weeks, if not months, said Marine officials. Last week, the plane's "black box," or data recorder, which kept track of key information, was sent to a private lab for analysis, said McCorkle. "We should be able to read that back for the last seven to eight minutes of the flight," said McCorkle. The results should be available in about a week, but may not provide a definitive cause for the crash.

One question is whether the prop wash from the surviving Osprey's massive propeller blades might have kicked up enough turbulence to destabilize the doomed aircraft. The two planes were to approach the landing zone with 1,000 feet of separation and touch down 200 feet apart. A crew chief in the surviving Osprey told investigators they might have been

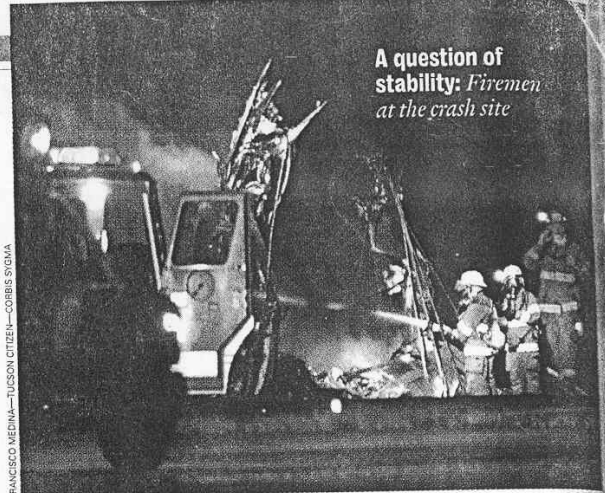
closer, which raises the uncomfortable issue of pilot error. The pilots had thousands of hours each at the controls of various helicopters and were handpicked to fly the Osprey. In the newer plane, however, they had only about 100 flight hours each. And night-vision goggles have caused pilots to become disoriented in the past.

Top Navy and Marine officers say the Ospreys had already performed the most difficult and risky in-flight maneuver, changing from an airplane to a helicopter. It's during this transition, when the engine blades tilt upward, that the aircraft is in its most destabilizing position. You have to be a "damn good" pilot to handle this maneuver, says one Pentagon expert. While this suggests pilot error due to disorientation, military sources weren't ruling out the possibility of a hardware problem. The Osprey's two previous crashes were caused by malfunctions. The 1991 crash was blamed on an incorrectly wired roll gyro. The 1992

crash was due to engine failure and a fire when lubricating oil and transmission fluid spilled into the engine during flight. Seven people were killed. Marine Commandant Jones has put a temporary halt on flight operations out of respect for the dead men and their families. But it's almost certain

Propellers are locked into hover mode for landing

the airplane will fly again soon, and while it's back in the air, it's a safe bet there will still be questions about the Osprey on the ground.



A question of stability: Firemen at the crash site

FRANCISCO MEDINA—TUJUSON CITIZEN—CORBIS SYGMA

2.9.4 Vocabulario desconocido en un texto.

Otra actividad que debe desarrollarse y que es parte fundamental de los contenidos de nuestro curso es el manejo del vocabulario desconocido. El trabajar con vocabulario desconocido depende del objetivo de la lectura. Cuando el propósito de la clase es desarrollar estrategias de lectura o conocer el contenido de un texto, incluir cualquier actividad de vocabulario significará interrumpir constantemente la lectura. Por lo que cualquier actividad relacionada con vocabulario deberá ser rápida para no desviar el propósito de la lectura.

Si por el contrario, el propósito de la lectura es desarrollar vocabulario, entonces cualquier actividad valdrá la pena llevarla a cabo aunque signifique interrumpir el proceso de lectura. Algunas estrategias relacionadas con la inferencia, el uso de afijos y del diccionario requieren invertir un tiempo considerable antes de que puedan ser dominadas. Para decidir si se debe invertir tiempo en desarrollar vocabulario Nation (1990) sugiere lo siguiente:

- ¿Vale la pena aprender la palabra? A las palabras de alta frecuencia y el vocabulario especializado debe de dedicárseles suficiente tiempo ya que los lectores seguramente las volverán a encontrar en lecturas posteriores.
- ¿La palabra contiene partes valiosas? Por ejemplo: afijos. De ser así, vale la pena realizar un ejercicio para analizar la parte de una palabra y relacionar su significado con el significado general de la palabra, ya que cuando en un futuro los lectores encuentren vocabulario que contenga las mismas partes y establezcan relaciones con el significado general de las palabras, el ejercicio habrá valido la pena.
- ¿La palabra proporciona una oportunidad para practicar la inferencia? La inferencia es una de las más importantes estrategias de lectura, cualquier momento que se le dedique está bien justificado.

2.9.4.1 Algunas formas de abordar vocabulario desconocido

A continuación se presentan algunas formas de abordar el vocabulario desconocido:

1. Inferir el significado por medio del contexto. Sin lugar a dudas es la estrategia más importante, consiste en que los lectores sean capaces de hacer inferencias bien justificadas de una palabra desconocida sin interrumpir demasiado el proceso de lectura. Desarrollar esta estrategia requiere de mucho tiempo y la constante interrupción del proceso de lectura en un principio.
2. Uso de las partes de una palabra. Para llegar a esta estrategia, otras técnicas ya han sido utilizadas sin éxito, tales como: inferencia, uso del diccionario o la explicación del profesor.

Dentro del análisis de la palabra para un curso de dominio de la lengua y no de un curso de comprensión, como es el caso nuestro, encontramos las siguientes opciones:

- Ortografía. Los estudiantes practican la ortografía de las palabras.
- Gramática. La regla gramatical en la que generalmente se encuentra una palabra puede servir de ejemplo para abordar esta área.
- Agrupamiento de palabras (*Collocation*). Es la forma en que ciertas palabras confluyen de manera regular. Existen restricciones al agrupar ciertas palabras, por ejemplo determinadas preposiciones se utilizan con ciertos verbos (*listen to, wait for, talk to/with, etc.*) o verbos o adjetivos que se utilizan con ciertos sustantivos (el verbo *perform* se utiliza con el sustantivo *operation*, por ejemplo: *The young doctor performed the operation.* el adjetivo *high* se utiliza con *probability* pero no con *chance*, por ejemplo: *There is a high probability that he will get the scholarship*).
- Frecuencia y pertinencia. Los alumnos deben saber si una palabra es de uso común o si tiene restricciones de uso, por ejemplo: se utiliza únicamente en contextos formales, o se utiliza para referirse a un determinado grupo.
- Concepto. A través del uso de enfoques inductivos y deductivos, el profesor guía a los alumnos para que obtengan el concepto que con mayor frecuencia tiene una palabra.
- Asociación. En este tipo de ejercicio, la palabra desconocida se introduce en un diagrama o grupo de palabras con la intención de colocar a la palabra con otras que tengan un significado relacionado.

Decidir qué características de la nueva palabra deben trabajarse dependerá de un análisis de la carga de aprendizaje de vocabulario, de la complejidad del texto, y del interés del alumno por incrementar su léxico.

3. Traducción inmediata de la palabra. En algunas ocasiones, sobre todo para no interrumpir el proceso de lectura, la traducción de la palabra es la manera más práctica de resolver el problema de vocabulario. En otras es suficiente con la traducción por parte del profesor.
4. Ignorar palabras desconocidas. Otra actividad que forma parte de los contenidos del curso que proponemos y que aquí abordamos es el ignorar palabras desconocidas. En general los lectores principiantes desean comprender todas las palabras desconocidas en un texto, a pesar de las constantes recomendaciones del profesor de no buscar todas las palabras desconocidas en el diccionario. Para evitar esto es recomendable que los lectores tengan una actividad que lleven a cabo durante la lectura. De esta forma los estudiantes tienen un propósito y no se preocupan demasiado por no entender todas las palabras. Un ejemplo puede ser las preguntas al principio de la lectura.

5. El diccionario. El diccionario tiene diversos usos (significado, raíz, origen de una palabra, sinónimos, etc.), por lo tanto, la selección del mismo dependerá del propósito para el cual será empleado. En general los lectores lo utilizan principalmente para obtener significados. Otros usos secundarios, son revisar la ortografía y la pronunciación. Para la lectura de textos es importante que incluya una gran cantidad de palabras, de expresiones idiomáticas y modismos. Además que proporcione varios significados de acuerdo al contexto y las características de las palabras. También debe ser fácil de utilizar. Para el aprendizaje de vocabulario, el diccionario debe proporcionar la forma y la relación que existe entre las palabras y sus usos. Como se mencionó al hablar de la estrategia de inferencia, el uso del diccionario se señaló como una de las formas para confirmar si la inferencia es correcta. El uso eficiente del diccionario para localizar el significado de una palabra en una actividad de comprensión, presupone que el lector posee cierta información sobre la palabra como es: la parte que juega la palabra en la oración (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición), el contexto en el que se encuentra, una idea vaga sobre su significado.

6. Vocabulario Académico (Técnico y Científico). El vocabulario académico es aquél que los estudiantes encuentran en los textos que deben leer en sus respectivas carreras. Como se mencionó anteriormente en la UACM existen diversas carreras que demandan que sus estudiantes lean textos en inglés de esas áreas. El vocabulario académico no puede ser ignorado ya que está directamente conectado con el tema que se está leyendo. Además si el lector no tiene suficientes conocimientos previos en esa área, no será posible de inferir. Buscar la palabra en un diccionario tampoco solucionará el problema, a menos que sea un diccionario especializado en ese campo de estudio. De lo anterior podemos concluir que el aprendizaje de vocabulario académico está directamente conectado con el aprendizaje conceptual del área de estudio. Nagy, Herman y Anderson (1985) en Nation (1990) reconocen la dificultad conceptual de las palabras desconocidas y establecen una escala de cuatro puntos:
 - a) El lector conoce el concepto y posee un sinónimo en L1 o en L2.
 - b) El lector conoce el concepto pero no posee un sinónimo.
 - c) El concepto es desconocido, pero puede aprenderlo sobre la base de la experiencia y la información que posee el lector.
 - d) El concepto es desconocido y su aprendizaje requerirá información factual nueva o el aprendizaje de un nuevo sistema de conceptos relacionados.

La mayor parte del vocabulario técnico cae en el punto d) o c) lo cual representa un alto grado de dificultad. Por lo tanto, cuando el lector encuentra una palabra desconocida debe, primero, decidir si la palabra es técnica; esto es, si la palabra se refiere a un término técnico. De ser así, es

recomendable que la aprenda ya que probablemente volverá a encontrarla en otra ocasión, además de que el hacerlo es parte del aprendizaje de la materia de estudio. Si la palabra no es técnica, se recomienda hacer uso de alguna de las estrategias para vocabulario desconocido como son: inferencia, análisis de las partes de la palabra (afijos), ignorar, raíz de la palabra, pronunciación, sinónimos, etc. Incluimos aquí el vocabulario académico ya que como resultado del cuestionario de recolección de datos (capítulo 1), los estudiantes necesitan leer textos académicos de sus carreras.

2.10 Cohesión y Coherencia

En general un texto y las diferentes partes que lo constituyen: apartados, párrafos, grupos de oraciones y oraciones, tienen cierta organización. Estas partes están relacionadas. Un lector eficiente debe comprender el mensaje del autor, lo cual significa que más que comprender el significado de las palabras que componen un texto, el lector debe de comprender las relaciones que existen dentro del texto.

En esta sección vamos a hablar de dos elementos que son importantes dentro del proceso de lectura: la cohesión y la coherencia. La primera se refiere a las relaciones discursivas entre los diferentes elementos de un texto. Las relaciones pueden ser entre diferentes partes de una oración o entre diferentes oraciones. La coherencia se refiere a la forma en la que oraciones y grupos de oraciones en un texto “tienen sentido” al relacionarse entre sí. A continuación analizaremos cada una por separado.

Nuttall (1996) establece que la cohesión es: *la parte de la gramática que refleja la coherencia del pensamiento del autor y ayuda al lector a establecer las conexiones correctas entre las ideas*. Wallace (1992) señala que la cohesión se refiere a: *las uniones formales entre oraciones y dentro de las oraciones*.

Existen varios elementos de cohesión (*cohesive devices*) que de una manera directa pueden formar parte del significado de una oración, de acuerdo con Nuttall (1996) éstos son: pro-formas (*pro-forms*) (referencia y substitución), elipsis, cohesión léxica (*lexical cohesión*) y los marcadores de discurso (*discourse markers*).

1. Las pro-formas (*pro-forms*) son pronombres tales como: *it, our, this, those, then, one, so/not*, y las formas comparativas (*smaller, same, additional, such, other, etc.*) que el escritor utiliza para evitar la repetición. El lector debe ser capaz de identificar la persona, objeto o idea que se le presenta en dos casos: 1) porque ya se ha hecho referencia con anticipación 2) porque es algo que se da por hecho en el contexto. El lector encuentra el referente (la persona, objeto o idea a la que se hace referencia) del texto, o del contexto. La referencia puede ser anafórica, para la cual tendrá que buscar el referente en una palabra que se mencionó anteriormente o, catafórica, el referente se encuentra más adelante.

2. La elipsis es una forma gramatical que se utiliza para omitir palabras o frases que son innecesarias porque ya se han mencionado o son redundantes. Cuando un autor decide omitir cierta información es porque considera que el sentido común del lector puede suministrarla. Sin embargo para que un lector pueda abordar esta estructura es necesario que:
- Reconozca que la información es incompleta
 - Buscar en el texto y localizar la información requerida

Por ejemplo cuando el verbo es el mismo para dos oraciones coordinadas, puede omitirse para evitar la repetición:

She ordered a sandwich and I (ordered) a pizza.

El problema para la mayoría de los lectores es que no existen señales que los alerten, ellos deben de identificar que algo falta. Aunque algunas veces el sentido común es de gran utilidad, muchos lectores no tienen confianza para utilizarlo.

3. Cohesión léxica se refiere a cuando un escritor utiliza diferentes elementos léxicos (*lexical items*) para referirse a una misma cosa; es decir, para evitar la repetición el autor utiliza una expresión diferente con un significado similar, esto puede tener varias formas:
- Sinonimia. Se refiere al significado similar o casi similar que una palabra tiene con respecto a otra. Por ejemplo: *There are ghosts in that house. The spirits are only seen during storms.* En estas dos oraciones para evitar repetir la palabra *ghosts* se ha utilizado un sinónimo, *spirits*.
 - Hiponimia. Es la relación que existe entre dos palabras, en las que el significado de una incluye el significado de la otra palabra, por ejemplo: en inglés las palabras *animal* y *dog* están relacionadas ya que *dog* es una clase de animal y *animal* es un término general que incluye a la palabra *dog* y otras clases de animales. Al término específico se le denomina hipónimo (*hyponymy*) y al término general se le llama hiperónimo (*superordinate*).
 - Metáfora. La metáfora es generalmente una variación elegante de una palabra o frase, que es utilizada para provocar cierto efecto, y no posee su significado literal o común. La mencionamos aquí por ser un elemento de la cohesión léxica, sin embargo no es un elemento común dentro de los textos académicos a los cuales va dirigida nuestra propuesta.

Con el propósito de no saturar el curso que proponemos, no incluiremos la metáfora dentro de los contenidos del curso, únicamente nos enfocaremos en la sinonimia e hiponimia.

4. El propósito principal de los conectores (*discourse markers*) es hacer explícita la relación que existe entre las diversas partes de un discurso, entre el autor y su mensaje. Además, señalan el valor funcional (la razón que tiene el autor para utilizar el enunciado, por ejemplo: explicar, contrastar, justificar, etc.) de la oración en la que se localizan. Aunque no presentan gran dificultad en su significado, existe una gran variedad de conectores, el objetivo de su estudio es la utilidad que presentan para poder comprender un texto complejo. Frecuentemente presentan la relación que existe entre dos partes de un texto, por lo que si el lector comprende la primera parte de una idea, el conector puede auxiliarlo a comprender la segunda idea, por ejemplo:

The choir had been rehearsing constantly: as a result, the group won the first place in the competition.

Los lectores probablemente tendrán problemas con la palabra *choir*, sin embargo, el conocimiento del conector, que indica que en la siguiente cláusula se debe encontrar un resultado, auxiliará al lector a deducir que *group* y *choir* son sinónimos. Nuttall (1996) establece tres clases principales de conectores:

- a) Conectores que indican secuencia de eventos. Este grupo contesta a la pregunta “cuándo” no explícitamente, sino en relación con otros eventos que se han mencionado en el texto. Algunos ejemplos son: *then, first, at once, next, the following day.*
- b) Conectores que señalan la organización del discurso. Esta clase de conectores nos indica lo que el autor realiza en una oración o cláusula específica, al indicarnos su relación con otras partes del texto. Pueden agruparse de acuerdo a la función que realizan:
 - Secuencia: *first of all, next, at this point, in conclusion, etc.*
 - Re-expresión: *that is to say, or rather, to put it in another way, ie, etc.*
 - Especificación: *namely, that is to say, viz, to wit, etc.*
 - Referencia: *in this respect, in that connection, as we said, etc.*
 - Retorno: *to resume, to return to the previous point, getting back to the argument.*
 - Ejemplo: *to illustrate this, thus, for example, etc.*
 - Conclusión: *to sum up, in short, to recapitulate, etc.*
 - Enfoque: *let us consider, we must turn now to, I shall begin by, etc.*

- c) Conectores que señalan el punto de vista del autor. Muestran la relación que el autor percibe entre los hechos o ideas sobre los cuales escribe, por ejemplo: la relación causa-efecto que existe entre ellos, su importancia, si existen similitudes, contradicciones o si son hipotéticos o reales. Estos conectores se dividen en cuatro grupos.

Sumativos. Estos conectores presentan hechos o ideas posteriores que el escritor considera que refuerzan o se suman a las ideas o hechos anteriormente mencionados. El conector básico de este grupo es *and* los demás tienen funciones más específicas:

- Introducción y énfasis de evidencia posterior: *moreover, furthermore, etc.*
- Quitar énfasis a un punto posterior: *incidentally, in passing, etc.*
- Comparar un punto posterior con otro previo: *likewise, similarly, etc.*

Adversativos. Estos conectores presentan información que el escritor considera es contraria a lo que se esperaba, o a lo que se había mencionado. El conector básico es *but*:

- Negación de las expectativas: *yet, though, however, nevertheless, etc.*
- Admisión de lo inesperado: *actually, as a matter of fact, etc.*
- Corrección de lo esperado o lo inesperado: *instead, on the contrary, etc.*
- Contraste: *on the other hand, at the same time, etc.*
- Eliminación: *in any case, anyhow, at all events, either way, etc.*

Causales. Estos conectores indican relaciones de causa, intención o condición. Estas relaciones pueden ser entre: a) factores externos, b) partes del argumento del autor:

- General: *so, hence, therefore, for, thus, etc.*
- Razón: *for this reason, on account of this, it follows, etc.*
- Resultado: *as a result, arising, from this, so...that, etc.*
- Propósito: *with this in mind, to this end, in order to, etc.*
- Condición: *if, unless, otherwise, in that case, etc.*

Disyuntivos. Estos conectores son en realidad adverbios, los cuales tienen como propósito presentar la actitud del autor a través del contenido o, por el estilo que utiliza al escribir.

Los conectores disyuntivos de contenido expresan el grado de compromiso del autor con la verdad de lo que dice o, un juicio más específico sobre ésta, por ejemplo:

- Grado de verdad: *certainly, obviously, doubtless, presumably, admittedly.*
- Juicio: *rightly, surprisingly, fortunately, more importantly*

Los conectores disyuntivos de estilo comentan sobre el lenguaje utilizado, o la forma en que el autor hace uso de éste.

- Estilo: *strictly speaking, briefly, generally, put simple, to be precise.*

Es preciso mencionar que dentro de un curso de comprensión de lectura es necesario incluir los elementos de cohesión mencionados anteriormente en forma gradual. Puesto que el curso esta dividido en tres módulos, la presentación de los conectores será de los más simples o comunes en el primer curso, los poco comunes o más complejos en el segundo curso, hasta los más complejos en el tercer curso. De tal forma que el lector pueda identificar las conexiones lógicas entre las ideas de un autor que se presentan en un texto, con la ayuda del profesor, en un principio y, posteriormente de manera independiente.

2.11 Coherencia

Como mencionamos anteriormente, la coherencia se refiere a la forma en que las oraciones y grupos de oraciones en un texto “tienen sentido” al relacionarse entre sí. La coherencia depende del “valor” (de acuerdo con Nuttall (1996) es el significado contextual) de las oraciones que componen el discurso. Algunas veces es posible tener un discurso coherente en un texto sin que exista cohesión, por ejemplo:

John: I'd love a cup of tea.

Mary: It's half past two already.

Como podemos apreciar no existe ninguna relación gramatical ni léxica entre ambos enunciados. No obstante existe coherencia entre ambos enunciados ya que el conocimiento del mundo nos permite comprender el contexto en el que han sido expresados, por lo tanto podemos inferir que probablemente la respuesta de Mary se debe a no querer llegar tarde. Otra manera de comprender un texto que no tiene cohesión es por medio de los esquemas que logra activar en la mente del lector.

Suddenly from the dark road came a terrible screaming. Gerard's hand tightened on his dagger.

Podemos decir que este texto es coherente ya que compartimos con el autor la creencia de que un grito (*screaming*) es asociado con peligro; por lo tanto,

nuestros esquemas de peligro son activados, esto incluye la necesidad de Gerard de defenderse. Todo esto no es explícito en el texto, pero al observar que existe una secuencia entre las dos oraciones, podemos asumir que existe alguna relación.

2.11.1 Estructura retórica

Como hemos visto la coherencia depende, en parte, de la secuencia que existe entre las oraciones, y en el valor que cada una posee; cada oración toma su valor de las otras y viceversa. Esta compleja red de relaciones y la forma en que las ideas subyacentes se organizan dentro de un texto se denomina organización retórica, la cual es conformada por los actos retóricos (explicar, describir, definir, etc.) que se llevan a cabo por la forma en que son utilizadas las oraciones (no las palabras ni la gramática), Nuttall (1996:26).

Para poder comprender lo anterior debemos de pensar en el tema del texto (*topic*), el propósito que tenía el escritor cuando escribió el texto y la audiencia a la que se dirigía.

Ejemplos:

- Temas: La extinción de las tortugas, o el analfabetismo en las comunidades indígenas de México.
- De propósitos: Convencer a un estrato de la población, contar una anécdota.
- De audiencias: el público infantil, la comunidad científica.

Una vez que hemos localizado el tema, el propósito y la audiencia podemos preguntarnos como el autor logra su objetivo. El contestar esta pregunta incluye rastrear el desarrollo retórico del texto.

2.11.2 Organización dentro de la oración

A cualquier nivel, desde una cláusula hasta el texto en su totalidad, el escritor selecciona y ordena sus ideas y las palabras que las expresan. En general, una oración comienza señalando un tema o tópico (*theme or topic*), posteriormente ofrece más información del mismo, la cual se denomina comentario (*comment or rheme*). Un tema que tanto el autor como el lector comparten se da por hecho (*given*). El comentario por otra parte, contiene nueva información y por lo tanto requiere la mayor parte de la atención del lector. La organización de una oración refleja el punto de vista del autor con respecto al tema y los comentarios que se hacen sobre el mismo. Esto a su vez influye en el desarrollo de los pensamientos del lector. Un escritor consciente estructura cada oración para que la conexión de ésta con las oraciones anteriores y posteriores sea clara. La manera en que organiza la información también indica su actitud, por ejemplo, en la oración: *Dave is polite. Dave is not handsome.* Por la forma en que están ordenadas estas oraciones podemos decir que el autor probablemente simpatiza con Dave. Si se

ordenan las oraciones de la siguiente manera: *Dave is not handsome. Dave is polite*. La actitud del autor es indiferente o no simpatiza con Dave.

La organización como instrumento que refleje la intención, actitud, tono del autor se utilizará en el último nivel de nuestra propuesta

2.11.3 Organización de la secuencia de las oraciones

Las secuencias de oraciones generalmente se organizan en párrafos. De esta manera se secciona un texto largo. En otras ocasiones existe en todo el texto una línea de pensamiento que es presentada por una oración temática (*topic sentence*), la cual resume la idea principal de todo el párrafo Nutall (1996). Generalmente se encuentra al inicio.

Para reconocer la organización de un párrafo, es necesario identificar el tema, el punto principal y las ideas secundarias o de apoyo. Además implica reconocer que, por ejemplo: la primera oración hace una aseveración, la segunda y tercera la apoyan por medio de ejemplos, la cuarta la modifica por medio de una contradicción, etc.

Muchos párrafos poseen patrones de acuerdo al tipo de texto, por ejemplo: un párrafo puede organizarse de acuerdo a una secuencia de eventos, o de acuerdo a una progresión lógica que va de lo general a lo específico, o de lo específico a lo general. Lo anterior podría presentarse en el primer y segundo semestre del curso. Otras estructuras comunes, como: problema-solución, evidencia-hipótesis, clasificación-ejemplos, causa-resultado, etc., podrían analizarse en el último semestre del curso.

2.11.4 Organización del texto

La organización de un texto generalmente se hace de manera jerárquica; la unidad más grande es el texto en su totalidad, el cual se compone de secciones cada una con una organización interna y cohesión, por ejemplo: un reporte de investigación. Estas secciones se componen de unidades más pequeñas, hasta el nivel de la cláusula e incluso de las palabras.

Los géneros se organizan de manera diferente, por ejemplo: de manera cronológica, a través de un problema, hipótesis, desarrollo, conclusión, etc. El trabajo del autor es que el lector al comprender la organización total del texto pueda comprender las partes que lo componen. Finalmente, el reconocer la organización del texto generalmente lleva a una mejor comprensión del mensaje total.

2.12 Estrategias metacognitivas

Dentro del ámbito educativo encontramos una gran variedad de problemas de aprendizaje, pueden ser muchos los factores que pueden influir en un momento dado. Sin embargo uno de estos factores es no saber cómo aprender; esto significa que una gran cantidad de estudiantes no utiliza las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo.

Lo anterior tiene relación directa con la UACM, la cual contempla un enfoque constructivista, es decir donde el estudiante es considerado un agente activo en el proceso educativo, en el que va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio y donde su estructura cognoscitiva juega un papel determinante.

La metacognición está muy relacionada con las estrategias de aprendizaje. Muria (1994) las define como: *actividades físicas (conductas/operaciones) y/o mentales (pensamiento, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.*

El término metacognición está asociado con Flavel (1976); Nickerson, Perkins y Smith (1987) en Suárez (1992) lo definen de la siguiente manera: *es el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan las personas, en general, y de las características de determinados individuos –en especial de uno mismo- en cuanto a personas conocedoras y pensantes.*

Las estrategias metacognitivas son aquellas consideradas como necesarias o útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y demás habilidades cognitivas. Según Clavel (1987) en Suárez (1992): *son experiencias conscientes que se enfocan en algún aspecto o aspectos de la propia actuación cognoscitiva; señala como ejemplos de experiencias metacognitivas “la sensación de que uno tiene (o no) probabilidades de ser capaz para resolver un problema particular en lo que está trabajando”.*

Es de gran importancia el hecho de no sólo aprendemos lo que se nos enseña, sino también el procedimiento mismo de aprender. Clavel (1987) distingue tres tipos de metacognición:

1. La metacognición personal, como el conocimiento de habilidades individuales, el control de experiencias inmediatas y predicción de las consecuencias de un evento, verificación de los resultados de las propias acciones y muchas otras conductas que coordinan y regulan la capacidad para resolver problemas.

2. La metacognición de la tarea referida al conocimiento de la capacidad para identificar la dificultad de una tarea o problema, tener acceso a la memoria y recuperación de información en el momento oportuno.
3. La metacognición de las estrategias en cuanto al conocimiento de las acciones o aspectos que se pueden hacer para referir el rendimiento o eficiencia de las mismas.

Menereo (1990) en Murcia (1994) sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1. El modelamiento metacognitivo. El alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro, y que al mismo tiempo hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución.
2. El análisis y discusión metacognitiva. Consiste en reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada, esto es, qué ha pensado, recordado, imaginado para resolver el problema o cualquier otra cuestión de aprendizaje.
3. La auto interrogación metacognitiva. El sujeto se hace una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento.

Finalmente, la investigación sobre la metacognición en la enseñanza de lectura ha descubierto dos cosas importantes:

- a) La habilidad sobre pensar durante la lectura es importantísima tanto para los lectores principiantes como para los avanzados. (Anderson y Rubano, 1991; Clay, 1991; Vacca y Vacca, 1996).
- b) Las estrategias metacognitivas se pueden enseñar a través de la instrucción explícita del maestro y de la práctica del alumno (Pearson, 1993).

2.13 Conclusión

El curso que se propone para los estudiantes del ciclo básico de la UACM, deberá considerar las necesidades de lectura que surgieron del cuestionario de recolección de datos (capítulo1) y de las características propias de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior, el curso deberá incluir los principales estilos de lectura: *skimming*, *scanning*, *intensive reading* en los primeros dos semestres. Durante el último semestre de acuerdo a las necesidades de lectura por parte de las academias puede presentarse la lectura crítica y lectura extensa (*extensive reading*.)

De igual manera se recomienda un modelo basado en la teoría de los esquemas para que los estudiantes, al leer un texto, activen el conocimiento que ya poseen sobre el tema, puedan reestructurar e interpretar el material de lectura.

Para que los estudiantes puedan resolver problemas que se presenten en el proceso de lectura, se propone el desarrollo de algunas estrategias de lectura: predicción, uso de los conocimientos del tema, inferencia, identificar intención del autor.

Puesto que los estudiantes poseen un bajo nivel de conocimientos es recomendable trabajar un modelo interactivo de lectura descendente y ascendente *top down y bottom up*.

Como se mencionó en la sección de vocabulario, para que los lectores sean capaces de comprender textos auténticos es necesario que posean un mínimo de 3000 palabras. La mayoría de los estudiantes de la UACM no han adquirido este número, por lo tanto, será necesario llevar a cabo actividades dentro y fuera del salón de clases para que los estudiantes puedan incrementar su léxico.

Dos elementos que son esenciales para mejorar la comprensión, los cuales incluiremos en nuestra propuesta, y que tienen que ver con la organización del texto y las partes que lo constituyen son la cohesión y la coherencia.

En la selección del material de lectura, donde intervienen los alumnos, las academias y el profesor, deberá ponerse especial atención para que los textos sean auténticos, estén relacionados con sus carreras y motiven al estudiante a través del diseño de actividades para promover la comprensión.

Finalmente, el hacer a los estudiantes conscientes de las estrategias que pueden utilizar y cómo pueden regularse, se puede traducir en un aprendizaje más significativo.

Capítulo Tres

**Aspectos teóricos del diseño de
cursos de comprensión de lectura de
textos.**

Capítulo 3

En este capítulo hago una reseña de los primeros cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera; posteriormente, menciono los elementos que constituyen un curso de lectura de textos.

3.1 Antecedentes de los cursos de lectura de textos

A principios de los 60s surgen los primeros cursos de inglés para propósitos específicos *English for Specific Purposes (ESP)*, durante los 70s empiezan a tener una enorme influencia sobre los programas de inglés como segunda lengua (*English as a Second language (ESL)*) e inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language*). Lo anterior fue resultado de que la mayor parte de la información técnica y científica se estuviese escribiendo en inglés. La característica principal de estos cursos eran las estructuras gramaticales, los textos de un área específica y el vocabulario relacionado con esa área.

Es también en los 70s que surge el concepto de competencia comunicativa con una fuerte influencia sobre la forma de enseñanza del inglés y en el diseño de programas. Lo anterior trajo como consecuencia que la lengua fuese utilizada como un vehículo de comunicación y no como una serie de estructuras gramaticales.

Como resultado del enfoque comunicativo surgen el enfoque nocional (*notional approach*), el enfoque funcional (*functional approach*) y el enfoque de estrategias comunicativas (*communication strategies approach*). De acuerdo con Lynch y Hudson en Celce-Murcia (1991:218): *El enfoque nocional organiza el programa de enseñanza alrededor de categorías conceptuales y nociones. El enfoque funcional enfatiza la manera en la que el inglés funciona en situaciones sociales, utilizando categorías del análisis del discurso como son: explicar, invitar, disculparse, etc. En el enfoque de estrategias comunicativas, las actividades y estrategias necesarias para que alguien se desempeñe en un oficio u área laboral son las bases de la enseñanza.*

En los 80s se consideraba que era limitante el estudio de funciones, puesto que el estudiante aprendería fragmentos de la lengua de ciertos contextos. En esta época surge el diseño de cursos basado en tareas, del cual hablaremos más adelante, y el diseño de cursos por procesos, en los que se llevaba a cabo la negociación de propósitos, contenidos y formas de trabajo como parte significativa del contenido de las lecciones. Ambos representan una orientación hacia como el aprendizaje se lleva a cabo y coloca a la selección y a la organización del curso a llevarse a cabo en un proceso de colaboración en la toma de decisiones por parte del profesor y del alumno.

En 1985, Bloor en Jordan (1997) establece cuatro enfoques principales para los cursos de comprensión de lectura:

1. **Psicológico:** se basa en “lo que sucede en la mente del lector”. Este tipo de curso tiene como finalidad practicar los “procesos” que tienen que ver con la lectura; por medio de ejercicios, frecuentemente en dos niveles: el primero es a nivel del “reconocimiento de palabras sencillas” y el segundo es a nivel de la “interpretación”.
2. **Lingüístico:** se basa en el “vocabulario y gramática” del texto. Existe la idea de que si los lectores pueden manejar ciertas estructuras gramaticales de los textos de manera eficiente, su capacidad para leer mejora, algunas actividades incluyen tiempos verbales.
3. **Curso basado en contenidos:** el alumno aprende contenidos académicos al mismo tiempo que va aprendiendo o adquiriendo la lengua extranjera. Se basa en la teoría del *input* de Krashen (1985). Se tiene la noción de que si los tópicos de las lecturas están relacionados con las áreas de interés del alumno, se estimulará su deseo y dedicación por la lectura.
4. **Curso orientado pedagógicamente:** tiene como ejemplos “aquellos cursos en los que las teorías de aprendizaje son la principal motivación para el diseño total del curso en lugar del diseño de ejercicios individuales”.

En los 90s el diseño de cursos se ve orientado hacia “qué” es lo que se debe de aprender. Dos corrientes surgieron a partir de esto: una corriente que da énfasis en el léxico y la otra basada en competencias. Ambas representan extensiones recientes de los diseños formales y funcionales. Los diseños léxicos argumentan que el aprendizaje de una lengua puede ser construido alrededor de un vasto repertorio de vocabulario y que esto es relevante para el estudiante. Por otra parte, el deseo y una característica dominante hacia la evaluación de estándares nacionales en la educación, han llevado a los diseñadores de cursos a elaborar descriptores que señalen claramente niveles de actuación en las diferentes habilidades, lo que ha llevado a la creación de los diseños basados en competencias.

Bamford y Day (1998) también presentan cuatro enfoques para los cursos de comprensión de lectura:

1. **Curso de gramática-traducción:** en una clase típica el profesor lee en voz alta un texto en la lengua meta al tiempo que los alumnos leen en sus manuales. Posteriormente, el profesor lee una parte del texto, oración por oración y los alumnos repiten después del profesor. Finalmente, los alumnos traducen palabra por palabra y oración tras oración. La comprensión sucede a nivel de la oración y no de todo el texto.
2. **Curso basado en preguntas de comprensión y gramática:** antes de presentar el texto, el profesor enseña nuevo vocabulario. El texto se lee en casa junto con preguntas de comprensión. En la siguiente clase, los alumnos leen el texto en voz alta, y el profesor corrige la pronunciación;

posteriormente, los alumnos contestan las preguntas de comprensión. Finalmente, se llevan a cabo varios ejercicios de gramática y vocabulario.

3. **Curso basado en estrategias y habilidades:** el propósito principal de esta clase de cursos es desarrollar estrategias de lectura, incorporar estrategias de aprendizaje metacognitivas y técnicas de estudio. Existe una selección de textos y de estrategias en un principio; posteriormente, se decide la secuencia de los textos y de las estrategias. Se considera reciclar las estrategias.
4. **Cursos de lectura en bulto:** el objetivo principal es crear lectores capaces en la lengua meta. En forma individual los alumnos leen libros y otros materiales, fuera del salón de clase. Leen a la velocidad que ellos eligen y con propósitos personales, principalmente por placer, información y comprensión general.

A continuación se presentan otros tipos de cursos de comprensión de lectura Tobío (2004):

5. **Curso basado en tareas:** tiene un fundamento psicológico basado en Piaget, en las teorías psicolingüísticas más que lingüísticas. Está relacionado con la enseñanza comunicativa de las lenguas, y se enfoca más en el proceso de aprendizaje que en el producto. Las tareas suelen ser elegidas con base en un diagnóstico de necesidades (las tareas comunicativas que el alumno tiene que llevar a cabo en el mundo real). Promueve la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación. Utiliza el trabajo en grupos y el papel del profesor es de facilitador, asesor.
6. **Curso basado en el análisis del discurso:** las unidades se organizan a partir de la tipología de textos (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, etc.). desarrolla la identificación de la cohesión (conectores lógicos) y la coherencia textual (marcadores retóricos).
7. **Curso basado en textos:** existe una unidad para cada texto. Las unidades a veces reúnen varios textos de un mismo tema. El texto es considerado un elemento comunicativo y es producto de una interacción social. Por lo tanto, implican un autor y un lector. Se conserva la apariencia normal del texto de principio a fin (apertura y cierre).

Los siguientes son los elementos que se deben tomar en cuenta para diseñar un curso de lectura de textos.

3.2 Elementos que conforman el diseño de un curso de lectura de textos

El diseño de un curso consiste de un grupo de procesos de planeación e implementación. De acuerdo con Richards (2001:41) estos procesos son:

- Análisis de necesidades
- Análisis Contextual (*situation analysis*)
- Metas y Objetivos

- Organización del curso
- Selección y organización del contenido
- Diseño de actividades y materiales de enseñanza aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Evaluación del curso

3.2.1 Análisis de necesidades.

Se refiere a la serie de procedimientos que se llevan a cabo para obtener información de los aprendientes con el objeto de diseñar un curso Tobío (2004). El análisis de necesidades puede llevarse a cabo a diferentes niveles: Institucional, por ejemplo: el que llevamos a cabo para el presente trabajo en la UACM, plantel Iztapalapa, o a nivel micro (salón de clases). De acuerdo con Richards (2001:52), el análisis de necesidades puede ser utilizado para diversos propósitos:

- para identificar qué habilidades necesita un lector para llevar a cabo una actividad laboral, por ejemplo: agente de viajes, gerente, mesero, etc.
- para poder determinar si un curso vigente responde adecuadamente a las necesidades de los estudiantes potenciales.
- para determinar qué estudiantes de un grupo necesitan práctica con alguna de las habilidades lingüísticas.
- para identificar un cambio de dirección que los alumnos en un grupo sienten que es importante.
- para recolectar información sobre un problema en particular que los estudiantes están teniendo.

De acuerdo con Aebersold y Field (1997: 36) detectar las necesidades de los estudiantes puede llevarse a cabo de varias maneras:

- cuestionarios
- entrevistas individuales
- reportes orales
- observaciones de las discusiones de grupos pequeños
- preguntas en exámenes
- encuestas

3.2.2 Análisis Contextual (*situation analysis*).

Se refiere a un análisis de los factores en el contexto de un diseño de curso real o futuro, que se lleva a cabo para poder evaluar el impacto potencial de estos factores en el proyecto. Los factores pueden ser políticos, sociales, económicos, o institucionales. El análisis contextual complementa la información que se obtiene del análisis de necesidades. En otras palabras, sirve para identificar tanto los obstáculos potenciales para implementar un diseño de curso, como los factores que necesitan ser considerados cuando se planean los parámetros de un proyecto (ver 1.1.3)

3.2.3 Metas y Objetivos.

El término meta (*goal-aim*) se utiliza de manera alterna para referirnos a una descripción de los propósitos generales de un curso, mientras que el término objetivo (*objective*) se refiere a una descripción más concreta y objetiva de los propósitos (Richards 2001:120). Aebersold y Field (1997:37) señalan que las metas son enunciados amplios y generales sobre lo que los estudiantes lograrán durante el curso, si una meta se expresa en términos específicos, entonces es un objetivo.

De acuerdo con Tobío (2004), existen ciertas bases para la formulación de metas y objetivos las cuales deben de mostrar:

- las necesidades sociales de los alumnos
- los intereses y las necesidades personales de los alumnos
- la filosofía de la educación/ concepciones políticas (aprendizaje colaborativo, constructivismo, autonomía del estudiante, etc.)
- la psicología del aprendizaje
- los fundamentos teóricos de la materia y de su aprendizaje (los modelos interactivos de la comprensión, la enseñanza por estrategias y habilidades, la enseñanza por tareas, la teoría de los esquemas, los enfoques comunicativos, la lectura en bulto, etc.

Metas. Se considera que el término meta es intercambiable por objetivo general. Las metas reflejan el modelo elegido para el diseño del curso (basado en aspectos lingüísticos, en estrategias, en textos, en contenido, en tareas, etc.). Además, como se mencionó al principio son enunciados de carácter general que reflejan la perspectiva teórica de un curso. Un curso puede plantear una o varias metas:

- a. Meta única: Preparar a los estudiantes para leer textos auténticos en inglés con comprensión y a una velocidad razonable, Richards (2001:125).
- b. Metas múltiples de un mismo curso basadas en diversos aspectos teóricos, por ejemplo: en este curso el alumno aprenderá a:
 - extraer información de materiales de lectura de tipo cotidiano, tales como folletos, panfletos, noticias de menús, etc.
 - conocer y utilizar las estrategias básicas de comprensión en textos escritos en la lengua meta.
 - apreciar y valorar críticamente la cultura de la lengua meta.

Objetivos. Se derivan de las metas y describen lo que se espera que el alumno deberá saber o podrá hacer al final de un curso, unidad o lección. Describen conductas observables. Existen diversos tipos de objetivos:

- Consejo de Europa (Benchmarks): son descripciones de los perfiles que los estudiantes deben alcanzar en diferentes dominios del contenido de un programa.
- Declarativos (conocimientos)
- Procedimentales (estrategias)
- Actitudinales y de personalidad
- La taxonomía de Benjamín Bloom
- Cognitivos: pensamiento o conocimiento (*Thought or knowledge*). Los objetivos describen lo que los alumnos son capaces de hacer.
- Psicomotores: habilidades físicas (*physical skills*). Los objetivos describen lo que los estudiantes pueden llevar a cabo.
- Afectivos: sentimientos y opciones (*feelings and options*). Describen como los estudiantes desean actuar.

Los objetivos generalmente poseen las siguientes características:

- Describen lo que la meta desea lograr en términos de pequeñas unidades de aprendizaje
- Proporcionan una base para la organización de las actividades de enseñanza
- Describen el aprendizaje en términos de conductas observables

Las ventajas de describir las metas de un curso en términos de objetivos son:

- Facilitan la planeación
- Proporcionan resultados medibles
- Son prescriptivos

3.2.4 Organización del curso

El siguiente paso en el desarrollo del curso tiene que ver con la toma de decisiones con respecto a la estructura del curso, tanto en forma como en secuencia, ambas proporcionarán la base para la enseñanza. Richards (2001.152) menciona dos aspectos importantes en esta parte del proceso: la selección de un silabario (*syllabus framework*) y el desarrollo de bloques de instrucción (*developing instructional blocks*).

Un silabario describe los elementos principales que se utilizarán en la planeación de un curso; además, proporciona las bases para su contenido y foco educativo Richards (2001.152).

Existen diversos factores que influyen en la selección de un silabario:

- Conocimiento y creencias sobre la materia de estudio. Un silabario refleja ideas y creencias sobre la naturaleza de las habilidades auditivas, orales, lectoras y de escritura

- Investigación y teoría: la investigación que se ha hecho sobre el uso de la lengua, el aprendizaje y la lingüística aplicada ofrece propuestas sobre diversos tipos de silabarios
- La práctica común. La enseñanza de lenguas extranjeras ha aportado una gran cantidad de experiencia práctica en el desarrollo de programas, lo cual ha servido de base para el surgimiento de diferentes tipos de silabarios.
- Tendencias. Diversos enfoques en el diseño de cursos surgen y desaparecen y reflejan tendencias nacionales como internacionales

A continuación se presentan algunos ejemplos de silabarios:

1. Gramatical o estructural. Este tipo de silabario se organiza alrededor de estructuras gramaticales
2. Léxico. Organiza el vocabulario en niveles que van de 500, 1,000, 1,500, 2,000 palabras
3. Funcional. Está estructurado en funciones como: sugerir, estar de acuerdo, solicitar, quejarse, etc.
4. Situacional. Selecciona expresiones y vocabulario que son necesarios para diferentes situaciones, por ejemplo: en el aeropuerto, en un hotel, en un restaurante.
5. Temático o basado en contenidos. Incluye temas y tópicos.
6. Basado en competencias. Especifica las competencias que se espera que los estudiantes dominen en relación con situaciones y actividades específicas
7. Basado en habilidades. Esta organizado alrededor de las diferentes habilidades subyacentes que se utilizan para propósitos de producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectora.
8. Basado en tareas. Se organiza alrededor de tareas que el estudiante debe llevar a cabo utilizando la lengua meta.
9. Basado en textos. Se organiza alrededor de textos.
10. Basado en estrategias. Esta organizado alrededor de la principales estrategias de lectura.

La decisión sobre qué silabario es el más adecuado para un determinado curso refleja lo que es prioritario en la enseñanza en lugar de elecciones absolutas. En la mayor parte de los cursos encontramos una serie de ramificaciones de diversos silabarios, por ejemplo: un silabario gramatical junto con otro temático y de textos; de tareas junto con temas y funciones; de habilidades unidas a temas y textos. Richards (2001: 164) establece unidades de planeación de macronivel y de micronivel (*macrolevel and microlevel planning units*) para poder tomar una decisión sobre qué silabario adoptar, por ejemplo: un curso de lectura puede planearse, en primer lugar, en términos de habilidades de lectura (categoría de planeación de macronivel), posteriormente, puede planearse en términos de tipos de textos, vocabulario y gramática (categoría de planeación micronivel).

Finalmente, en términos prácticos todos los silabarios reflejan algún grado de integración.

Aebersold y Field (1997: 43) establecen dos enfoques de enseñanza de cursos de lectura:

- a) enfoque extensivo
- b) enfoque intensivo

De acuerdo con las autoras un enfoque extensivo se basa en la creencia de que cuando los estudiantes leen en búsqueda de la idea general, una gran cantidad de textos, generalmente de su propia elección, su habilidad lectora se incrementa. En un curso basado en este enfoque la mayor parte de las lecturas se llevan a cabo fuera del salón de clase, la cantidad de lecturas que se requieren leer impide que se lea detalladamente, se leen varios textos sobre un mismo tema (*narrow reading*) para que los alumnos tengan más conocimiento previo con cada nueva lectura, las lecturas no incluyen la enseñanza de estrategias de lectura. Generalmente, este enfoque lo encontramos en estudiantes experimentados, por ejemplo: en el tercer nivel de nuestra propuesta.

En un enfoque intensivo cada texto es leído detalladamente en búsqueda de una comprensión total. El profesor orienta antes, durante y después de la lectura. Los estudiantes llevan a cabo varios ejercicios que requieren que trabajen puntualmente varios aspectos de un texto. Los ejercicios pueden abarcar una amplia gama de habilidades.

3.2.4.1 Bloques de Instrucción

Además de decidir sobre qué silabario adoptar, un curso también debe diseñarse en términos de bloques de instrucción o secciones. Un bloque de instrucción es una secuencia de aprendizaje independiente, que tiene sus propias metas y objetivos, y que además refleja el objetivo general del curso Richards (2001: 164). Los bloques de enseñanza representan la base pedagógica del curso y pueden ser muy específicos (una clase), o muy generales (una unidad de trabajo que incluye varias clases). Para planear la estructura organizacional de un curso es necesario seleccionar bloques adecuados y decidir la secuencia en que éstos aparecerán. Al organizar un curso en bloques de enseñanza se espera lograr lo siguiente:

- un curso en el que se pueda enseñar y aprender
- proporcionar una progresión en el nivel de dificultad
- crear una coherencia y estructura total para el curso

Dos formas de bloques de enseñanza muy comúnmente utilizadas son la planeación por módulos y por unidades.

1. Módulos. Es una secuencia de aprendizaje independiente, con contenidos propios y con sus propios objetivos. Por ejemplo, nuestra propuesta de curso abarca 144 horas y esta dividida en tres módulos de 48 horas cada

uno. El proceso de certificación se lleva a cabo al final de cada módulo. Planear un curso a través de módulos le proporciona a los estudiantes una sensación de logro porque sus objetivos son más inmediatos y específicos.

2. Unidades. Este bloque de enseñanza es generalmente más largo que una clase, pero más corto que un módulo y es la manera más común de organizar un curso y los materiales de enseñanza. De acuerdo con Richards (2001:166) una unidad es generalmente un grupo de lecciones que se planea alrededor de un solo punto de enseñanza. La unidad busca proporcionar una secuencia estructurada de actividades que conduzcan hacia un resultado de aprendizaje. los factores que contribuyen para que una unidad tenga éxito son:

- Longitud. Debe incluirse suficiente pero no demasiado material
- Desarrollo: Una actividad conduce de manera efectiva a otra; la unidad no consiste en una secuencia de actividades al azar
- Coherencia. La unidad tiene un sentido total de coherencia
- Ritmo. Cada actividad dentro de la unidad se mueve a un ritmo razonable
- Resultado. Al final de la unidad, los estudiantes deberán de ser capaces de conocer y hacer una serie de actividades que están relacionadas

3.2.4.2 Plan de secuencia y alcance (*scope*)

Una vez que el curso se ha planeado y organizado puede ser descrito. Una forma en la cual un curso puede describirse es a través de un plan de secuencia y alcance. Esto consiste en un listado de los módulos o de las unidades y de sus contenidos y una observación sobre cuánto tiempo de enseñanza se requiere para cada bloque.

3.2.5 Selección y organización del contenido

La selección de contenidos debe mantener una coherencia con las decisiones generales de diseño tomadas anteriormente, por ejemplo: un diseño centrado en aspectos lingüísticos tiene uno o varios de estos aspectos como eje de cada unidad; un diseño cuyo eje son las estrategias tiene como punto de partida la enseñanza de una o varias de estas estrategias en cada unidad.

Formas de organizar contenidos:

- de lo más frecuente a lo menos frecuente
- de lo más utilizable a lo menos utilizable
- de lo simple a lo complejo
- de lo concreto a lo abstracto
- de lo general a lo particular
- de lo particular a lo general
- de lo conocido a lo desconocido
- siguiendo el orden de adquisición (psicolingüística)

3.2.6 Diseño de actividades y materiales de enseñanza aprendizaje

Los materiales de enseñanza son un elemento esencial dentro de un programa de estudio. Existen, principalmente, tres clases:

1. Libros de texto
2. Materiales diseñados por la propia institución
3. materiales diseñados por el propio profesor

La importancia principal de los materiales de enseñanza aprendizaje radica en el hecho de que sirven como base del lenguaje de entrada (*language input*), y el lenguaje de práctica (*language practice*) que los estudiantes reciben en el salón de clase Richards (2001:251).

Por otra parte, existen dos clases de materiales las cuales son: materiales auténticos (*authentic materials*) y materiales creados (*created materials*). Los materiales auténticos se refieren a los textos, fotografías, videos, etc. que no fueron creados con un fin pedagógico; los materiales creados son aquéllos que fueron diseñados específicamente con un propósito pedagógico, por ejemplo: los libros de texto. En nuestra propuesta utilizaremos principalmente, materiales auténticos, ya que existe la necesidad por parte de los alumnos de leer textos en inglés referentes a las carreras que estudian o a sus propios intereses.

Un curso de lectura de textos en inglés debe de incluir una gran variedad de ejercicios; Grellet (1981:10) señala que: *Debe de haber variedad en la gama de ejercicios. Éste es un factor importante en la motivación y es necesario si se van a cubrir diferentes habilidades.* La autora proporciona una serie de ejercicios para la lectura de textos. A continuación reproducimos esa lista:

3.1 Ejercicios de lectura

Técnicas de lectura:	Como se logra el objetivo	Comprensión del significado	Evaluación del texto
I. Sensibilizar	I. Objetivo y función del texto	I. Respuesta no lingüística al texto	I. Hechos vs. Opinión
1 Inferencia: a través del contexto	1 Función del texto	1 Ordenar una serie de fotografías	II. Intención del autor
Inferencia: a través de la forma de la palabra	2 funciones dentro del texto	2 Comparar textos y fotografías	
2 Comprensión de las relaciones dentro de la oración		3 Relacionar	

3 Unir oraciones e ideas	II. Organización del texto	4 Utilizar ilustraciones	
Referentes	Diferentes patrones temáticos	5 Completar un documento	
Unir oraciones e ideas: conectores		6 Ordenar un documento	
	1 Idea principal y detalles de apoyo	7 Utilizar la información del texto	
II. Mejorar la velocidad de la lectura	2 Secuencia cronológica	8 Lectura de rompecabezas (<i>jigsaw reading</i>)	
	3 Descripciones		
III. De <i>Skimming</i> a <i>Scanning</i>	4 Analogía y contraste	II. Respuesta lingüística al texto	
	5 Clasificación		
1 Predicción	6 Organización argumentativa y lógica	1 Reorganizar la información: reordenar eventos Reordenar la información utilizando tablas	
2 Vista previa		2 Comparar varios textos	
3 Anticipación	III. Tematización	3 completar un documento	
4 Skimming		4 Tipos de preguntas	
5 Scanning		5 Habilidades de estudio: resumir Habilidades de estudio: toma de notas	

Finalmente, debemos señalar que el tipo de ejercicios que se trabaje en clase, dependerá, principalmente, de las necesidades que posean los alumnos para con el texto (resumir, obtener información específica, idea general, etc.).

3.2.7 Evaluación del aprendizaje

En un curso de lectura de textos es importante señalar las razones por las que se evalúa. Nuttall (1996:215) establece cuatro razones por las que se aplica un examen en un curso de lectura de textos:

- c) Colocación en un determinado nivel. El propósito de un examen de colocación es decidir dónde debe situarse un alumno dentro de un programa de lectura. En otras palabras, indican el nivel de dificultad o la

naturaleza de los contenidos del curso donde un estudiante puede interactuar. Esta clase de examen trata de identificar las estrategias y habilidades de lectura del examinado, así como los textos que podrá leer.

- d) Diagnóstico que revele las necesidades o debilidades de los alumnos. Esta clase de exámenes debe contener preguntas que cubran todas las áreas de un programa, para tener la certeza de que las respuestas incorrectas son el resultado de una debilidad, y no de otros factores como la dificultad del texto o la falta de atención. Los exámenes tratan de determinar las habilidades que poseen los examinados.
- e) Progreso en un periodo determinado. Estos exámenes proporcionan información sobre si los estudiantes han aprendido determinados contenidos en un periodo de tiempo. De acuerdo con Nuttall (199:215), solo en un número limitado de contenidos pueden esperarse que los estudiantes mejoren a corto plazo, por ejemplo: la velocidad lectora, algunas habilidades como la inferencia, etc.
- f) Logro al final de un curso. esta clase de exámenes son más formales y se aplican, generalmente, en fechas predeterminadas por la institución o el maestro. El resultado de estos exámenes afectan directamente a los estudiantes; deciden si se aprueba o si se reprueba el curso. Existen dos clases de exámenes: formativos y sumativos; en los primeros, los resultados pueden ser utilizados para detener o apresurar la dinámica del curso, cambiar el material de lectura, incluir otras actividades suplementarias, etc. Los exámenes sumativos proporcionan juicios sobre los exámenes y sobre los cursos. Bajo la base de los resultados de estos exámenes, se decidirá si los alumnos han aprendido o no. Además, esta clase de exámenes se utilizan para evaluar a los cursos. Debido a la importancia de estos exámenes, generalmente están más cuidadosamente elaborados, son más largos y están basados en el silabario, pueden ser el trabajo de uno o varios profesores y se aplican a uno o varios grupos.

De acuerdo con Weir (1990:43) existe evidencia (aunque muy poca) de que cierta clase de exámenes puede afectar el rendimiento estudiantil. Para evitar lo anterior es recomendable emplear una serie, válida, práctica y confiable de ejercicios que evalúen cada habilidad. A continuación se presentan los principales tipos de exámenes que se utilizan comúnmente para evaluar la comprensión de la lectura.

- a) Opción múltiple. Este tipo de exámenes consiste en una respuesta correcta y una variedad de respuestas llamadas distractores. Estos distractores deben de estar formulados cuidadosamente ya que si son demasiado fáciles o irreales no sirven. Calificar esta clase de exámenes es totalmente objetivo, ya que no puede establecerse un juicio subjetivo por parte del evaluador. Los exámenes de opción múltiple presentan varias desventajas: se puede llegar a la respuesta correcta eliminando las incorrectas; algunas respuestas pueden adivinarse, contestar un examen de esta clase es una

situación irreal (en la vida real nunca se encuentran cuatro alternativas); son exámenes más difíciles de elaborar que, por ejemplo: preguntas abiertas, composiciones, respuestas cortas, *cloze*.

- b) Respuestas cortas. En este tipo de exámenes los estudiantes deben de escribir respuestas específicas en espacios en blanco. Al no contar con las respuestas como en los exámenes de opción múltiple, es más probable que se haya llegado a la respuesta por la comprensión del texto. Las respuestas pueden ser cortas y fáciles de calificar. La principal desventaja estriba en que puede haber más de una respuesta correcta.
- c) *Cloze*. En este tipo de exámenes algunas palabras son extraídas de un texto, generalmente cada cinco palabras. Los alumnos deben suministrar la palabra que consideran que corresponde a cada espacio. En comparación con la opción múltiple, Engineer (1997) en Weir (1990:46) señala que ambas técnicas miden diferentes aspectos de lectura, por ejemplo un *cloze* cronometrado mide el proceso de lectura, esto es: la capacidad del lector para comprender el texto mientras lo esta leyendo. Por otra parte, un ejercicio de opción múltiple mide el producto de la lectura; la habilidad del lector de interpretar información abstracta por su valor significativo. Este tipo de exámenes es muy fácil de construir y calificar.
- d) Completar espacios vacíos seleccionados (*selective deletion gap filling*). A raíz de los descubrimientos negativos sobre la forma mecánica de la técnica *cloze*, surgió esta variedad de *cloze* "racional", que selecciona las palabras que se extraen basándose en la dificultad del texto, y sobre como funciona la lengua en un texto en particular. Una ventaja que posee es que permite enfocarse en aquellos reactivos que son importantes para un grupo específico.
- e) Exámenes-C (*C-Tests*). En esta técnica la segunda mitad de cada palabra es borrada y debe ser reestablecida por el lector. Este tipo de exámenes puede ser fácilmente corregido, ya que es poco probable que exista más de una respuesta para cada espacio.
- f) *Cloze elide*. En este tipo de examen se insertan palabras que no pertenecen al texto y el lector debe indicar dónde se han hecho las inserciones.
- g) Transferencia de información (*Information transfer techniques*). La información contenida en un texto es transferida a material no lineal: tablas, ilustraciones, cuadros, etc.

Actualmente se busca la autenticidad en la evaluación; es decir, que las tareas de evaluación se diseñen de acuerdo a situaciones de la vida real como las que el estudiante podría llevar a cabo en una situación de la vida real, por ejemplo: la elaboración de un mapa conceptual, un resumen, un diagrama, etc.

A continuación vamos a hablar sobre la evaluación del curso.

3.2.8 Evaluación del curso

Dentro de las etapas que conforman el diseño de un curso de lectura de textos encontramos al final del ciclo la evaluación del curso. El propósito de evaluar el curso servirá para tomar decisiones sobre dónde se debe modificar y/o mejorar, cuando sea necesario, aspectos del curso.

En una evaluación formativa del curso, en general, son los alumnos y el profesor quienes evalúan la efectividad del curso. En una evaluación sumativa, además del profesor y los estudiantes, la institución lleva a cabo evaluaciones oficiales sobre la efectividad del curso, Graves (2000).

Todos los aspectos del curso pueden ser analizados y evaluados:

- Las metas y los objetivos: ¿Fueron/son realistas, apropiados, se pudieron alcanzar? ¿Cómo pueden modificarse?
- El contenido del curso: ¿Es/era lo que los estudiantes necesitan/necesitaban? ¿Está en el nivel adecuado?
- El análisis de necesidades: ¿Proporcionó la información necesaria? ¿Lo entendieron los estudiantes? ¿Fue respondido adecuada y efectivamente?
- La forma en que está organizado el curso: ¿Fluye de una unidad a otra? ¿Los estudiantes perciben que hay avance? ¿Existe un balance entre los diversos contenidos?
- Los materiales: ¿Están en el nivel correcto? ¿Tienen los estudiantes oportunidad de aprender lo que necesitan? ¿Es relevante el material?
- La forma de evaluación: ¿Sabían los estudiantes cómo serán evaluados? ¿Por quién? ¿Se evalúa lo aprendido? ¿Proporcionan las evaluaciones formativas información útil?

El propósito de la evaluación formativa es analizar que está funcionando y qué es necesario modificar para satisfacer las expectativas de los alumnos. Además, proporciona información que servirá para rediseñar el curso.

La evaluación sumativa se lleva a cabo con el propósito de: tomar decisiones sobre la continuidad del curso, evaluar los logros del mismo, proporcionar información para su rediseño.

La evaluación del curso puede llevarse a cabo de diversas formas:

- a través de la observación continua y sistemática
- de la retroalimentación oral y escrita, grupal o individual
- de cuestionarios
- del diario de clase

Por otra parte, se puede evaluar periódicamente, en intervalos naturales (al final de la semana, al final de la unidad), a mitad del curso, al final del mismo, cuando surgen problemas.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, los resultados de las evaluaciones formativas se utilizarán para retener aquellos aspectos efectivos del curso y para cambiar aquellos que no lo sean cuando el curso todavía está funcionando. La formación sumativa servirá para mejorar en la siguiente ocasión.

3.3 Conclusión

Existe una gran variedad de cursos de comprensión de lectura (gramática-traducción, cursos basados en tareas, en estrategias y habilidades, en contenidos, en análisis del discurso etc.), la selección de qué curso elegir generalmente toma elementos de varios de ellos de acuerdo a las necesidades de la población, por ejemplo: nuestra propuesta toma elementos de cursos basados en textos académicos, en estrategias de lectura, en habilidades académicas e incluye elementos lingüísticos.

Por otra parte, el diseño de un curso debe de tomar en cuenta una serie de procesos de planeación e implementación, los cuales contemplan las necesidades de los estudiantes; analizan los factores en el contexto de un diseño real o futuro para poder evaluar el impacto potencial de estos factores en el contexto; establece metas y objetivos; organiza los contenidos a través de un silabario y bloques de aprendizaje, selecciona y organiza el contenido; diseña actividades y materiales; evalúa el aprendizaje y el curso.

Capítulo cuatro

Propuesta de curso de comprensión de lectura de textos en inglés

Capítulo 4

4.1 Introducción

En este capítulo propongo un Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés que la Academia de Idiomas impartirá a los estudiantes que cursan el Ciclo Básico (tres primeros semestres) de las diferentes carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Para poder llevar a cabo esta propuesta tomo en cuenta los resultados del diagnóstico que se llevó a cabo entre alumnos y maestros del Campus Iztapalapa 1, Casa Libertad (capítulo 1) y los aspectos teóricos que se presentaron en el marco teórico (capítulo 2), describiré la forma en la que los alumnos podrán certificar el curso, finalmente presento un instrumento para evaluar el curso (capítulo 4).

Una vez llevado a cabo un diagnóstico de necesidades para detectar la aceptación y la necesidad real de un curso de lectura de textos en inglés en la comunidad universitaria de la UACM, y después de haber consultado la literatura sobre el tema, podemos concluir que el tipo de curso que más se adapta a la UACM abarca una combinación de varios tipos de diseño, la cual estaría representada de la siguiente manera:

- Curso basado en textos académicos. La mayor parte de las academias que conforman la UACM requieren que sus alumnos lean textos académicos de sus respectivas materias.
- Curso basado en estrategias de lectura. Junto con algunas estrategias cognitivas y metacognitivas, el alumno podrá enfrentarse a cualquier texto y decidir que estrategia es la más adecuada para abordarlo.
- Habilidades Académicas. Existe demanda por parte de los docentes de las academias para que sus alumnos lleven a cabo tareas académicas tales como: resumir, sintetizar, elaborar un mapa semántico, un diagrama, un mapa conceptual, etc.

Aspectos a incluir:

Elementos lingüísticos: El perfil de ingreso del estudiante indica que la mayor parte del alumnado de la UACM no posee los elementos lingüísticos mínimos necesarios para este tipo de curso, por ejemplo: vocabulario, tiempos verbales, voz pasiva, posesivo sajón, etc. Por lo tanto, será necesario contemplar algunas estructuras gramaticales que son necesarias para poder comprender textos, del mismo modo, al alumno se le presentarán algunas estrategias para incrementar vocabulario.

4.2 Título:

Curso de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés para estudiantes del Ciclo Básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

4.3 Propuesta

A continuación se presenta la propuesta del curso y como quedaría conformado dentro de la estructura administrativa y académica de la UACM. En el apéndice presentamos el programa para el primer semestre el cual ya ha sido revisado y aprobado por el área de Apoyo Académico de la UACM. En dicho programa los contenidos han sido agrupados por unidades y se han organizado de varias maneras de acuerdo a su naturaleza: en el caso de los aspectos lingüísticos de lo simple a lo complejo; las estrategias de lectura y las habilidades académicas de las más frecuentes a las menos frecuentes y las estrategias de vocabulario de la más utilizable a la menos utilizable. Algunas de las estrategias se reciclarán en los cursos posteriores, buscando un nivel diferente de profundidad.

4.4 Organización del Curso:

El curso tendrá una duración de 288 horas

Estará dividido en tres módulos de 96 horas cada uno, 48 horas dentro del aula y 48 horas de trabajo fuera de ella (biblioteca, asesorías, trabajo en casa).

Frecuencia del trabajo en aula: dos veces por semana; 1 hora 30 minutos cada sesión.

Trabajo fuera del aula: 3 horas por semana.

Apoyo de asesorías, horario: desde las 8:00 a.m. hasta las 17:30 p.m.

4.5 Objetivo General:

Los estudiantes desarrollarán las estrategias de lectura, de vocabulario, de aprendizaje, las habilidades académicas y los aspectos lingüísticos y discursivos que les permitan leer textos académicos auténticos en inglés de manera independiente.

4.6 Contenidos para desarrollar la autonomía:

Para desarrollar la autonomía el alumno hará uso de las siguientes estrategias durante los tres semestres:

- Llevar un diario de clase.
- Mnemotécnicas para aprender vocabulario
- Utilizar el diccionario adecuadamente para resolver dudas o ampliar vocabulario

- Autoevaluar su aprendizaje

4.7 Objetivo para el primer módulo:

Que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura, de vocabulario, de aprendizaje, las habilidades académicas y los aspectos lingüísticos y discursivos, que les permitan leer textos académicos auténticos cortos en inglés, de manera independiente y con ayuda del diccionario, de ser necesario.

4.8 Contenidos para el primer módulo:

1. Metacognición:
 - Identificación de estilos de aprendizaje
 - Conocimiento sobre cómo se aprende a leer
 - Conocimiento sobre la lectura en L2
 - Autorregulación
 - Autoevaluación
2. Estrategias de aprendizaje:
 - Llevar un registro personal
 - Usar mnemotécnicas para aprender vocabulario
3. Estrategias generales:
 - Predecir
 - Utilizar los conocimientos del tema
 - Aprovechar las señales tipográficas, así como las ilustraciones para comprender
 - Usar el contexto (autor, público, tipo de publicación) para comprender
 - Utilizar el título, subtítulo para predecir
 - Tolerar la incertidumbre
4. Estrategias de vocabulario:
 - Saltarse palabras
 - Identificar cognados
 - Inferir por contexto
5. Aspectos lingüísticos.
 - Tiempos verbales (presente, pasado)
 - Posesivo 's
 - Frases adjetivas
6. Habilidades académicas:
 - Extraer la idea principal
 - Subrayar
 - Toma de notas
7. Tipos de lectura

- Scanning
- Skimming
- Search reading
- Browsing
- Lectura de estudio SQ3R (*survey, questions, read, recite and review*)
examinar, preguntar, leer, repetir en voz alta, revisar.

4.9 Objetivo para el segundo módulo:

Que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura, de vocabulario, de aprendizaje, las habilidades académicas y los aspectos lingüísticos y discursivos, que les permitan leer textos académicos auténticos en inglés, de una o dos cuartillas, de manera independiente y con ayuda del diccionario, de ser necesario.

4.10 Contenidos para el segundo módulo. Además de reciclar los contenidos del primer módulo se consideran los siguientes aspectos:

1. Metacognición:
 - Autorregulación
 - Autoevaluación
2. Estrategias generales:
 - Seguir leyendo aunque no se entienda todo
 - Adaptar la forma de leer a los propósitos personales
 - Identificar palabras clave para predecir
 - Arriesgarse a entender aunque no se conozca el código
3. Estrategias de vocabulario:
 - Inferir por afijos
 - Seguir leyendo y volver a la palabra
 - Utilizar el diccionario para comprobar el significado inferido
 - Utilizar el diccionario cuando no se puede inferir un significado
4. Aspectos lingüísticos:
 - Tiempos perfectos
 - Voz pasiva
 - Verbos Modales
 - Futuro
5. Habilidades Académicas:
 - Identificar ideas principal y secundarias
 - Resumir
 - Sintetizar
 - Subrayar
 - Hacer mapas semánticos

6. Aspectos discursivos:

- Conectores
- Referentes
- Elipsis

7. Tipos de lectura:

- Scanning
- Skimming
- Search
- Browsing
- Detallada
-

4.11 Objetivo para el tercer módulo:

Que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura, de vocabulario, de aprendizaje, las habilidades académicas y los aspectos lingüísticos y discursivos, que les permitan leer textos académicos auténticos en inglés, de manera independiente y con ayuda del diccionario, de ser necesario.

4.12 Contenidos para el tercer módulo. Además de reciclar los contenidos del primer y segundo módulo se consideran los siguientes aspectos:

1. Metacognición:

- Autorregulación
- Autoevaluación

2. Estrategias generales:

- Identificar la intención global del texto (convencer, informar, disuadir, etc.)
- Preguntar al texto

3. Estrategias de vocabulario:

- Identificar agrupamientos léxicos

4. Aspectos lingüísticos:

- Subordinación y coordinación
- Aposiciones (entre rayas, comas, guiones, etc.)
- Tiempos perfectos con verbos modales

5. Habilidades Académicas:

- Entender tablas, diagramas, etc.
- Elaborar tablas, diagramas a partir de un texto
- Evaluar críticamente lo leído
- Identificar la estructura de párrafo:
Comparativa, contrastiva, causa-efecto, problema-solución, etc.

- Utilizar el índice temático, el sistemático, la portada, etc. Para evaluar un material
6. Aspectos discursivos:
- Función del texto
 - Intención del autor
7. Tipos de lectura:
- Scanning
 - Skimming
 - Search
 - Browsing
 - Detallada
 - Crítica
 - Lectura en bulto

4.13 Evaluación:

De acuerdo a los lineamientos de la UACM las siguientes evaluaciones deben llevarse a cabo:

- Evaluación Diagnóstica al principio del curso
- Evaluación Formativa bajo la responsabilidad de los profesores y con la frecuencia que exija el proceso de aprendizaje, (la institución sugiere dos durante el semestre).
- Evaluación para la Certificación: al término de un ciclo escolar (Ciclo Básico), pero también es posible obtener certificados parciales por cursos. Esta evaluación es responsabilidad de la UACM y es llevada a cabo por la Coordinación de Certificación a través de comisiones integradas por profesores.

4.14 Materiales:

A solicitud de las Academias del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales se utilizarán textos académicos auténticos que serán proporcionados por las academias y los alumnos, se realizarán las actividades que los estudiantes necesitan llevar a cabo con cada texto: resumir, parafrasear, elaborar un diagrama, un mapa conceptual, extraer las ideas principales, etc.

Capítulo cinco

Evaluación del curso

Capítulo 5

5.1 Formato de evaluación

Para obtener información sobre el impacto que el curso tiene entre la comunidad universitaria, se ha desarrollado el presente instrumento de evaluación del curso, el cual será aplicado al término de cada curso por la academia de idiomas. La información que se recopile servirá para evaluar el desempeño del estudiante, del profesor y del curso, para que de esta manera, se corrijan errores y se lleven a cabo los ajustes necesarios:

**Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Academia de Idiomas**

Curso _____ **Horario** _____
Carrera _____ **Semestre** _____
Nombre del Profesor _____

El presente cuestionario tiene como finalidad mejorar el curso que acabas de tomar, está dividido en tres partes, contesta en forma honesta y anónima.

Respecto al curso

1. Las sesiones de trabajo en general fueron:

Muy buenas buenas regulares malas muy malas

2. Al principio del curso se estableció la forma de trabajo (programas, exámenes y tareas)

Si No

3. Al principio del curso se dieron a conocer los contenidos del mismo.

Si No

4. En tu opinión en que porcentaje se cubrieron los contenidos del curso
 _____%

5. ¿Las lecturas están relacionadas con tu carrera o profesión?

Muy relacionadas relacionadas poco relacionadas no hay relación

6. ¿Qué fue lo que más te gustó del curso? _____

7. ¿Qué fue lo que menos te gustó? _____

8. ¿Qué modificarías del curso? _____

9. ¿Recomendarías este curso a un compañero? **Si** **No**

¿Por qué? _____

Respecto a las estrategias de lectura

1. En general me he esforzado por llegar al significado del material.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

2. He recurrido a la inferencia para comprender.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

3. Primero hecho una mirada rápida al texto para tener una idea global de su contenido.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

4. Cuando me encuentro con una frase o palabra que no entiendo, la releo varias veces para ver si de esta manera le encuentro sentido.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

5. Me concentro en encontrar la información que necesito y no pongo atención a partes del texto que no se relacionan con lo que busco.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

6. Me fijo en las imágenes que acompañan al texto.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

7. Aunque no entiendo todo sigo leyendo.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

8. Utilizo mis conocimientos personales del tema para leer.

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

9. Me fijo en las variaciones en tamaño y tipo de letra, en los subrayados y formato en general.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

10. No me obsesiono por leer palabra por palabra.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

11. Me arriesgo a tratar de entender aunque encuentre muchas palabras desconocidas.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

12. Trato de inferir las palabras desconocidas por su parecido con el español.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

13. Trato de inferir palabras desconocidas por el contexto.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

14. Trato de inferir palabras desconocidas por sus prefijos y sufijos.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

15. Identifico si las palabras desconocidas son sustantivos, adjetivos o verbos para inferir su significado.

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

Respecto a ti

1. ¿Fuiste puntual y asististe con regularidad al curso?

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

2. ¿Realizaste las tareas y trabajos?

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

3. ¿Participaste continuamente en clase?

Siempre casi siempre ocasionalmente nunca

4. ¿Trabajaste un mínimo de tres horas a la semana de manera independiente acorde a la filosofía de la UCM?

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

5. ¿Asististe a asesorías?

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

6. ¿Vas a certificar el presente curso? **Sí** **No** ¿Por qué?

Respecto al profesor:

1. La exposición de los temas fue en forma clara

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

2. Se aclaraban las dudas

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

3. El profesor estaba disponible para dar asesorías

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

4. El profesor iniciaba y terminaba su clase puntualmente

Siempre **casi siempre** **ocasionalmente** **nunca**

Otros: ¿Existe algún comentario que quieras hacer? Por favor utiliza las líneas siguientes:

¡Gracias!

Capítulo seis

Conclusiones

Capítulo 6

6.1 Discusión

Como se mencionó en el capítulo uno, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es una institución de reciente creación que intenta tener una presencia académica dentro de la sociedad mexicana a través de la oferta de carreras que atiendan necesidades específicas de nuestro país. Todo lo anterior bajo un enfoque pedagógico en el cual el alumno es el responsable de su propio aprendizaje.

La propuesta que aquí se hace toma en cuenta el tipo de alumnos que asisten a la UACM, su nivel académico, sus hábitos de estudio, edad, estado civil y sus necesidades de leer en la lengua inglesa. De igual manera se ha tomado en cuenta el modelo pedagógico de la universidad que establece que el estudiante no sólo obtiene el conocimiento dentro del salón de clases sino que también a través del trabajo individual, el cual debe de dedicar una cantidad de tiempo similar a la que pasa en el salón de clases.

Nuestra propuesta de curso de lectura de textos en inglés abarca 144 horas clase divididas en tres semestres de 48 horas aproximadamente correspondientes al Ciclo Básico que son los primeros tres semestres en los que el alumno toma materias de tronco común antes de pasar al siguiente ciclo en el cual se especializará en la carrera de su elección (Ciclo Superior). Cabe agregar que de acuerdo con el modelo pedagógico de la UACM, el alumno debe trabajar de manera autónoma (biblioteca, casa, asesorías, talleres, etc.) un mínimo de 144 horas para que, de esta manera, pueda alcanzar el objetivo del curso: comprender textos auténticos de manera autónoma y a una velocidad razonable.

Debido a que los cursos que imparte la Academia de Idiomas son curriculares, los estudiantes podrán certificar al término de cada semestre o podrán optar por un examen global que certifique todo el ciclo.

6.2 Sugerencias

Por otra parte nuestra propuesta no es definitiva. Algunos cambios probablemente deberán llevarse a cabo durante la implementación del curso y al término del mismo, para lo cual nuestra propuesta de curso ya ha sido presentada a la academia de idiomas de la UACM. Además, queda pendiente la tarea de recolectar los materiales de lectura entre las diferentes academias que constituyen la UACM y también entre los estudiantes. Otra tarea pendiente será la de la elaboración de los instrumentos de evaluación para cada uno de los tres semestres en los que se dividió el curso por parte del comité de certificación integrado por los miembros de la academia de idiomas y un representante del área de certificación.

6.3 Conclusiones generales

Finalmente, la preocupación principal que motivó la elaboración de este trabajo fue que los alumnos que toman los cursos de cuatro habilidades durante el Ciclo Básico desertan en gran número por diversas razones. Otros, al no poder certificar no se vuelven a inscribir, y aquellos pocos que concluyen el ciclo lo hacen con un nivel muy bajo, el cual se pierde al no continuar, ya que en el siguiente ciclo la materia de inglés no es curricular. Además, de acuerdo con los resultados de los cuestionarios de recolección de datos que se aplicaron tanto a alumnos como a profesores de la UACM, existe una necesidad primordial de leer textos académicos más que de hablar o escribir en L2. En resumen, el objeto del presente trabajo intenta cubrir dos necesidades principales: que los estudiantes puedan certificar el Ciclo Básico y que sean capaces de leer textos académicos de sus respectivas carreras en inglés.

Apéndices

Apéndice A

1. Instrumento de recolección de datos para profesores.

Cuestionario de recolección de datos

La Academia de Idiomas en un esfuerzo por proporcionar más y mejores opciones a los estudiantes de las diferentes carreras de la UACM planea ofrecer un curso de comprensión de lectura paralelo al curso de cuatro habilidades que actualmente se imparte. La información que tú nos proporciones nos servirá para determinar el grado de aceptación y por ende la posible implementación del curso.

Profesor de la(s) academia(s) de _____ Materias que imparte _____
Plantel _____

Textos

- En las materias que has impartido o estás impartiendo ¿qué clase de textos han leído tus alumnos o tienen que leer en inglés?
- ¿Con qué frecuencia tienen problemas para comprender lo que leen?

Encierra en un círculo tu respuesta.

		Frecuencia de problemas		
		Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
Artículos de revistas	Sí / No	1	2	3
Artículos de periódicos	Sí / No	1	2	3
Libros	Sí / No	1	2	3
Capítulos de libros	Sí / No	1	2	3
Manuales	Sí / No	1	2	3
Instructivos	Sí / No	1	2	3
Material de Internet	Sí / No	1	2	3
Otros (especifica)	Sí / No	1	2	3

Estrategias de Lectura

Indica con qué frecuencia los alumnos tienen problemas cuando leen en inglés:

	Muy frecuentemente	Algunas veces	Nunca
• Comprender los puntos principales de un texto.	1	2	3
• Leer un texto rápidamente para obtener la idea general.	1	2	3
• Lectura lenta y detallada de un texto para comprender información específica.	1	2	3
• Lectura rápida de un texto para localizar información específica.	1	2	3
• Inferir el significado de palabras desconocidas en un texto.	1	2	3
• Comprender la organización de un texto.	1	2	3
• Comprender vocabulario especializado de un texto.	1	2	3
• Lectura para responder de manera crítica.	1	2	3
• Comprensión del tono y propósito del autor.	1	2	3
• Comprensión general.	1	2	3
• Otro (especifica)	1	2	3

En tu opinión ¿debería ofrecerse un curso de comprensión de lectura que sea otra opción al curso de inglés que actualmente se imparte?

Sí / No

Si tu respuesta es afirmativa, selecciona las razones que consideres adecuadas para tus alumnos:

- Sería más útil que pudieran leer textos de su carrera que comunicarse en inglés_____
- Leer en inglés es un objetivo más fácil de lograr que oír, hablar y escribir_____
- Sus estrategias de lectura en inglés se complementarían con las de lectura en español_____
- Inglés es muy difícil para ellos, prefiero que lean exclusivamente _____

- Otras _____

Curso de comprensión de lectura

En tú opinión, ¿qué materiales debería poseer un curso de comprensión de lectura? Señala los que consideres necesarios

1. periódicos _____
2. revistas _____
3. libros especializados _____
4. capítulos de libros _____
5. uso adecuado del diccionario _____
6. material de Internet _____
7. memoranda _____
8. faxes _____
9. diversos tipos de correspondencia _____
10. instructivos _____
11. manuales _____
12. documentos legales _____
13. folletos _____
14. otros (especifica) _____

Comentarios Adicionales

Si tienes algún comentario que pueda ser de utilidad con respecto al curso de comprensión de lectura puedes hacerlo a continuación:

Información Adicional

¿Estarías interesado en proporcionarnos más información a través de una entrevista en caso de que sea necesario?

Sí / No

Si tu respuesta es afirmativa, por favor, proporciónanos tú:

Nombre: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Gracias por tu ayuda

2. Instrumento de recolección de datos para los alumnos

Cuestionario de recolección de datos para alumnos

La Academia de Idiomas en un esfuerzo por proporcionar más y mejores opciones a los estudiantes de las diferentes carreras de la UACM planea ofrecer un curso de comprensión de lectura paralelo al curso de cuatro habilidades que actualmente se imparte. La información que tú nos proporcionas nos servirá para determinar el grado de aceptación y por ende la posible implementación del curso.

Carrera _____
 Semestre _____ Plantel _____
 En que escuela estudiaste el bachillerato _____
 Sexo _____ Edad _____

Textos

- En las materias que has cursado o estás cursando ¿qué clase de textos has leído o tienes que leer en inglés?
- ¿Con qué frecuencia tienes problemas para comprender lo que lees?

Encierra en un círculo tu respuesta.

		Frecuencia de problemas		
		Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
Artículos de revistas	Sí / No	1	2	3
Artículos de periódicos	Sí / No	1	2	3
Libros	Sí / No	1	2	3
Capítulos de libros	Sí / No	1	2	3
Manuales	Sí / No	1	2	3
Instructivos	Sí / No	1	2	3
Material de Internet	Sí / No	1	2	3
Otros (especifica)	Sí / No	1	2	3

Estrategias de Lectura

Indica con qué frecuencia tienes problemas cuando lees en inglés:

	Muy frecuentemente	Algunas veces	Nunca
• Comprender los puntos principales de un texto.	1	2	3
• Leer un texto rápidamente para obtener la idea general.	1	2	3
• Lectura lenta y detallada de un texto para comprender información específica.	1	2	3
• Lectura rápida de un texto para localizar información específica.	1	2	3
• Inferir el significado de palabras desconocidas en un texto.	1	2	3
• Comprender la organización de un texto.	1	2	3
• Comprender vocabulario especializado de un texto.	1	2	3
• Lectura para responder de manera crítica.	1	2	3
• Comprensión del tono y propósito del autor.	1	2	3
• Comprensión general.	1	2	3
• Otro (especifica)	1	2	3

Cursos

Has tomado alguno de los cursos que actualmente imparte la academia de idiomas:

Sí / No

Si tu respuesta es afirmativa, menciona que curso(s) has tomado y cuál ha sido su utilidad

Curso	Muy útil	útil	inútil		
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

En tu opinión ¿debería ofrecerse un curso de comprensión de lectura que sea otra opción al curso de inglés que actualmente se imparte?

Sí / No

Si tu respuesta es afirmativa, selecciona las razones que consideres adecuadas:

- Me sería más útil poder leer textos de mi carrera que comunicarme en inglés _____
- Leer en inglés es un objetivo más fácil de lograr que oír, hablar y escribir _____
- Mis estrategias de lectura en inglés se complementarían con las de lectura en español _____
- Inglés es muy difícil para mí, prefiero leer exclusivamente _____
- Otras _____

Curso de comprensión de lectura

En tú opinión, ¿qué materiales debería poseer un curso de comprensión de lectura? Señala los que consideres necesarios

15. periódicos _____
16. revistas _____
17. libros especializados _____
18. capítulos de libros _____
19. uso adecuado del diccionario _____
20. material de Internet _____
21. memoranda _____
22. faxes _____
23. diversos tipos de correspondencia _____
24. instructivos _____
25. manuales _____
26. documentos legales _____
27. folletos _____
28. otros (especifica) _____

Comentarios Adicionales

Si tienes algún comentario que pueda ser de utilidad con respecto al curso de comprensión de lectura puedes hacerlo a continuación:

Información Adicional

¿Estarías interesado en proporcionarnos más información a través de una entrevista en caso de que sea necesario?

Sí / No

Si tu respuesta es afirmativa, por favor, proporciónanos tu:

Nombre: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Gracias por tu ayuda

APÉNDICE B

PROGRAMA DE ESTUDIOS: *Lectura de textos en inglés I*

PROTOCOLO

Fechas	Mes/año
Elaboración	8/2005
Aprobación	
Aplicación	

Clave			Semestre			
Nivel	Licenciatura	X	Maestría	X	Doctorado	
Ciclo	Integración		Básico	X	Superior	X
Colegio	H. y C.S.	X	C. y T.		C. y H.	

Plan de estudios del que forma parte: Todos los correspondientes al Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencia y Tecnología, y Ciencias y Humanidades.

Propósito(s) general(es) :

Que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura, lingüísticas, discursivas, de vocabulario, así como las de aprendizaje y las habilidades académicas que les permitan leer textos académicos auténticos en inglés de manera independiente.

Carácter		Modalidad				Horas de estudio semestral					
Indispensable		Seminario		Taller		Con Docente	Teóricas	15	Autónomas	Teóricas	15
Optativa	X	Curso		Curso-taller	X		Prácticas	33		Prácticas	33
		Laboratorio		Clínica		Carga horaria semanal: __3__ x 16 = __48__			Carga horaria semestral: 48		

Asignaturas Previas	Asignaturas Posteriores:
Ninguna	Lectura de textos en inglés II

Requerimientos para cursar la asignatura	<p>Conocimientos y habilidades:</p> <p>Reconocimiento de los elementos gramaticales básicos en español</p> <p>Capacidad lectora básica en español</p>
--	---

Perfil deseable del profesor:	<p>Antecedentes académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (Acatlán, UAEM, U de G), Letras Inglesas (UNAM) o carreras equivalentes. • En caso de poseer una licenciatura en cualquier área diferente a las arriba mencionadas el candidato deberá de contar con: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Certificado de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM o FAMLEX del IPN. ➤ Curso de formación de profesores de lenguas extranjeras (Inglés) del CELE –UNAM ➤ COTE, DOTE, CELTA, DELTA • Todos los candidatos deberán acreditar el dominio del idioma inglés (TOEFL 625 pts, CAE, CPE) • Los candidatos extranjeros deberán, además, acreditar un manejo adecuado del idioma español • Diploma de Actualización en la enseñanza de lectura de textos en inglés impartido por el CELE de la UNAM o equivalente.
	<p>Experiencia Laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener experiencia mínima demostrable frente a grupo de al menos tres años en nivel medio superior y/o superior. • Presentar dos cartas de recomendación de trabajos anteriores. • Tener experiencia en investigación (elaboración de materiales, textos, instrumentos de evaluación y programas). Presentar materiales elaborados por el candidato en la entrevista

Academia responsable del programa: Idiomas	Diseñador (es): M. Enrique Camargo Coronel.
---	--

* Aquellas en las que se ofrece la posibilidad de cursar una de las asignaturas, para cubrir un requisito INDISPENSABLE será considerada INDISPENSABLE.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de aprender una segunda lengua se ha incrementado en los últimos años en todo el mundo por la gran cantidad de información que circula y por la movilidad de la población de todo tipo. Para los universitarios, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado, es muy útil conocer el inglés pues la mayor parte de la divulgación del conocimiento, los grandes avances en las áreas académicas, científicas y tecnológicas, se realiza por medio de documentos que, de acuerdo con un convenio internacional, se divulgan en lengua inglesa¹. Desde luego, la lectura es la habilidad lingüística que se aplica, fundamentalmente, para la interpretación del contenido de los textos referidos.

El presente es el primero de tres cursos de lectura de textos en inglés que la Academia de Idiomas Plantel Casa Libertad, ofrece paralelamente a los cursos curriculares de dominio del idioma, como una opción para ampliar el tiempo que el estudiante pueda tener acceso al aprendizaje del inglés, específicamente en cuanto a la lectura se refiere; así, el estudiante será capaz de comprender textos académicos auténticos en forma independiente y a una velocidad adecuada para que los utilice como un recurso de aprendizaje y formación a lo largo de sus estudios universitarios, inicialmente.

La propuesta educativa de la institución, las características de los estudiantes, el entorno social en el que se desarrollan actualmente los mismos y algunas previsiones para el corto plazo en relación a sus necesidades de lectura en inglés, perfilan un enfoque metodológico de aprendizaje y enseñanza propio de las corrientes humanista², constructivista³ y comunicativa,⁴ respectivamente, lo que determina las características y roles que se espera tengan y asuman el estudiante, el profesor, los materiales de apoyo, los contenidos a aprender y la evaluación, propios de modelos como el presente.

Tomando en cuenta las necesidades académicas de los estudiantes de la UACM y el enfoque didáctico de la Universidad, el presente curso de lectura está compuesto por varios tipos de cursos: basados en textos, basados en contenidos,

¹ Normatividad de la UNESCO para la divulgación científica y tecnológica. Considera al inglés como *lingua franca*.

² HUMANISTA, pues considera el valor de la persona del estudiante como la parte más significativa en su formación, reconoce la naturaleza del educando como punto de partida para su educación además de tomar en cuenta el ambiente donde éste se desenvuelve y porque considera que el educando tiene diversas potencialidades que puede desarrollar.

³ CONSTRUCTIVISTA, ya que estimula la participación de los estudiantes en su aprendizaje y hace énfasis en la comprensión, como objetivo de la enseñanza, en lugar de en la memorización mecánica de hechos y datos.

⁴ COMUNICATIVO, porque reconoce al texto o discurso como la unidad real de comunicación así como que está constituido por los géneros textuales que usamos, con una finalidad concreta y dirigida a un destinatario específico, para relacionarnos socialmente.

basados en estrategias y habilidades, de cursos basados en aspectos lingüísticos y metalingüísticos, en preguntas de comprensión, en el análisis del discurso y de cursos de lectura en bulto (*extensive reading*), este último sobre todo en el tercer semestre. Lo anterior con el propósito de que el estudiante desarrolle estrategias de lectura, al igual que técnicas de estudio, seleccione textos, adquiera e incremente vocabulario, mejore su nivel de lectura al utilizar elementos gramaticales, responda a preguntas con diferentes niveles de comprensión (literal, explicativo, interpretativo, analítico, evaluativo, etc.), tenga acceso a diferentes tipos de textos (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, comparativo, etc.).

Por otra parte, dado que la vida académica de los estudiantes requiere que lean textos en inglés de las materias que conforman su carrera, el presente curso y los subsiguientes se centran en la adquisición y aplicación de estrategias de lectura que, junto con algunas técnicas de aprendizaje y algunas estrategias metacognitivas (para que el estudiante pueda identificar los diferentes estilos de aprendizaje, adquiera conocimientos sobre cómo se aprende a leer en L2, se autorregule y pueda autoevaluarse), permiten que el lector decida qué estrategia es la más adecuada para abordar un texto, de acuerdo con el propósito de dicha lectura.

La práctica de la lectura en cualquier idioma implica tareas como resumir, sintetizar, elaborar un mapa semántico, un diagrama, un mapa conceptual, etc., además de percatarse y analizar la cohesión y la coherencia del texto, para su mejor comprensión. Por ello, estas tareas (habilidades académicas) son prácticas connaturales a todo proceso de lectura por lo que, aunque no formen parte del objeto de estudio del curso, se abordarán y utilizarán para lograr el propósito del mismo.

Así mismo, será necesario estudiar algunas estructuras gramaticales que son necesarias para poder comprender textos. De igual manera, el estudiante adquirirá algunas estrategias para incrementar su vocabulario.

El presente programa está basado en el concepto de lectura que Devine (1986:65) define como: *el proceso de utilizar la información sintáctica, semántica y retórica que se encuentra en el texto impreso para reconstruir en la mente del lector (utilizando el conocimiento del mundo que él o ella poseen, además de las habilidades cognitivas y de razonamiento) una hipótesis o explicación personal del mensaje que existía en la mente del escritor al momento de escribir el texto.* Por otra parte incluiremos el modelo de lectura de Aebersold y Field (1988) que señalan que los principales participantes en el acto de lectura son: el lector, el texto y la interacción que se da entre ambos. El enfoque de este programa está basado en estrategias y habilidades, los modelos interactivos de lectura, la teoría de los esquemas, los tipos de lectura, las estructuras retóricas y el papel que juega el vocabulario en el proceso de lectura.

PROPÓSITO

Con base en lo anterior, el propósito del primer curso es:

Que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura, lingüísticas, discursivas, de vocabulario, así como las estrategias de aprendizaje y las habilidades académicas que les permitan leer textos académicos auténticos cortos en inglés, de manera independiente y con ayuda del diccionario, de ser necesario.

CONTENIDOS⁵

Unidad 1

Propósito de la unidad: que el estudiante prediga el contenido de un texto y que confirme, cambie o amplíe sus hipótesis al respecto, de ser necesario, para que obtenga la idea general del mismo.

Actividades dentro del salón de clase:

1.1 Estrategias de lectura:

- *Skimming* (para confirmar, cambiar o ampliar hipótesis)

1.2 Estrategias generales:

- Utilizar el título y subtítulo para predecir
- Activación de esquemas (utilizar los conocimientos del tema para predecir el contenido del texto)
- Reconocimiento de los elementos del formato

1.3 Habilidades académicas:

- Extraer la idea general

1.4 Estrategias de metacognición

- Proceso de selección de textos
- Conocimiento sobre cómo se aprende a leer
- Autoconocimiento como lector
- Identificación de estilos personales de aprendizaje

1.5 Estrategias de vocabulario:

- Reconocimiento de vocabulario conocido (por palabra o construcción lexicológica)
- Predicción de vocabulario de acuerdo al contenido (mapa semántico)
- Cognados y falsos cognados

⁵ El orden de los contenidos de cada unidad no implica que deban abordarse secuencialmente, sólo es una forma de agruparlos de acuerdo con la naturaleza de cada uno de ellos.

1.6 Aspectos lingüísticos:

- Estructura de los enunciados en inglés: frases y oraciones, tipos de sujetos (sustantivos, pronombres, gerundios, infinitivos y cláusulas)

Materiales:

- Un texto académico corto, de aproximadamente tres párrafos, el cual será aportado por las academias o por el profesor

Actividades para promover la autonomía:

- Autoconocimiento de los estilos personales de aprendizaje
- Hábitos de estudio (¿Dónde, cuándo, cuánto, cómo estudias?)
- Introducción al uso del diario de clase
- Cuestionario sobre hábitos de estudio
- Seleccionar textos

Unidad 2

Propósito de la unidad: que el estudiante extraiga información específica de un texto que le servirá como medio para distinguir la idea principal de las secundarias que lo constituyen.

Actividades dentro del salón de clase:

2.1 Estrategias de lectura:

- Scanning
- Skimming

2.2 Estrategias generales:

- Estructura del texto: párrafo, cláusulas, enunciados y signos de puntuación aportados por el mismo.
- Utilizar las ilustraciones para comprender el contenido del texto.

2.3 Habilidades académicas:

- Identificar idea principal
- Identificar ideas secundarias

2.4 Estrategias de metacognición:

- Identificación de recursos para el aprendizaje de idiomas.
- Formas para distinguir idea principal de secundarias.

2.5 Estrategias de vocabulario:

- Lista de verbos, estructura verbal
- Selección y uso del diccionario
- Uso de dibujos, tarjetas, anagramas, crucigramas, bingo, lista de palabras, etc.

2.6 Aspectos lingüísticos:

- Estructura de enunciados: tipos de adjetivos (simples, frases y cláusulas adjetivas)
- Conectores: *and, but, or*
- Pronombres posesivos

Materiales:

- Un texto de aproximadamente tres párrafos, aportado por las academias o por los estudiantes.

Actividades para promover la autonomía:

- Aprendizaje de verbos
- Consultar sección de vocabulario en cursos de comprensión de lectura en línea
- Diario de clase

Unidad 3

Propósito de la unidad: que el estudiante lleve a cabo lectura de estudio para elaborar resúmenes en español de la información del texto.

Actividades dentro del salón de clase:

3.1 Estrategias de lectura:

- SQ3R (Survey, question, read, recite, review)

3.2 Estrategias generales:

- Reconozca la tipografía
- Tolerar la incertidumbre

3.3 Habilidades académicas:

- Subrayar
- Resumir

3.4 Estrategias de metacognición:

- Conocimientos de las condiciones externas en que se aprende mejor
- Fundamentar las razones de haber escogido determinada(s) estrategia(s) de lectura. (Autorregulación)

3.5 Estrategias de vocabulario:

- Inferencia por contexto

3.6 Aspectos lingüísticos

- Tipos de adverbios (frases, cláusulas adverbiales)
- Posesivo 's

- Pronombres objetivos

Materiales:

- Un texto de aproximadamente tres párrafos, aportado por las academias o por los estudiantes

Actividades para promover la autonomía:

- Trabajar ejercicios sobre inferencia, cloze, adverbios, pronombres.
- Diario de clase

Unidad 4

Propósito:

Que el estudiante obtenga información fidedigna de un texto para que haga la síntesis del mismo.

Actividades dentro del salón de clase:

4.1 Estrategias de lectura:

- Search reading (lectura de búsqueda)

4.2 Estrategias generales:

- Utilizar los conocimientos del tema
- Preguntar al texto

4.3 Habilidades académicas:

- Toma de notas
- Identificar la estructura textual de textos expositivos
- Sintetizar

4.4 Estrategias de metacognición:

- Diario de clase

4.5 Estrategias de vocabulario:

- Inferir por prefijos

4.6 Aspectos lingüísticos:

- Tiempo presente
- Preposiciones

Materiales:

- Un texto de aproximadamente tres a cinco párrafos, aportado por las academias o por los estudiantes

Actividades para promover la autonomía:

- Adverbios (tiempo, lugar, manera, grado)
- Trabajar afijos

Unidad 5

Propósito:

Que el estudiante utilice la información contenida en el texto para expresarla mediante diagramas.

Actividades dentro del salón de clase:

5.1 Estrategias de lectura:

- Browsing
- Scanning

5.2 Estrategias generales:

- Utilizar el contexto (autor, público, tipo de publicación) para comprender
- Seguir leyendo aunque no se entienda todo

5.3 Habilidades académicas:

- Entender tablas, diagramas, gráficas etc.

5.4 Estrategias de metacognición:

- Autoevaluación
- Diario de clase

5.5 Estrategias de vocabulario:

- Saltarse palabras
- Inferir por prefijos y sufijos

5.6 Aspectos lingüísticos:

- Tiempo pasado

Materiales:

- Un texto de aproximadamente tres a cinco párrafos, aportado por las academias o por los estudiantes

Actividades para promover la autonomía:

- Identificar idea principal y secundarias en otros textos

METODOLOGÍA

La función central del docente en la UACM consiste en orientar y coordinar las actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes acordes con las competencias con las que cuentan, por ejemplo el marco de referencia cognitiva y social que poseen, lo que permite al docente hacer sugerencias pertinentes para la construcción y apropiación óptima del conocimiento⁶ por parte del estudiante. Todo esto de acuerdo al paradigma del aprendizaje de la UACM, que consiste en promover la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades para la formación de ciudadanos críticos, con pensamiento científico y compromiso social.

De igual manera, el curso incorpora estrategias metacognitivas para que el alumno, al tener conocimiento de los procesos cognitivos que posee, seleccione las estrategias que puede utilizar, prepare y planee su aprendizaje, evalúe el uso de la(s) estrategia(s) y del aprendizaje.

Por otra parte, el presente curso integra actividades para promover la autonomía donde el estudiante investigue, experimente, reflexione, pueda ampliar y poner en práctica lo visto en clase.

Es fundamental que el docente impulse el diseño e impartición de asesorías, que tienen el propósito de aclarar dudas, reforzar conocimientos y evaluar el progreso de los aprendizajes que los estudiantes van logrando, y de tutorías que tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a organizar sus estudios según sus necesidades particulares.

Finalmente, los contenidos a lo largo de los tres semestres han sido organizados de varias maneras de acuerdo a su naturaleza: en el caso de los aspectos gramaticales de lo simple a lo complejo; las estrategias de lectura y las habilidades académicas de las más frecuentes a las menos frecuentes y las estrategias de vocabulario de la más utilizable a la menos utilizable. Algunas de las estrategias se reciclan en los cursos posteriores, buscando un nivel diferente de profundidad.

EVALUACIÓN

La evaluación es parte intrínseca del proceso enseñanza-aprendizaje, y para el propósito del presente documento, se define como la serie de actividades de observación y análisis sistemático efectuados antes, durante y después de la implementación de un programa de estudios para llevar a cabo los ajustes pertinentes al curso, programa, materiales e instrumentos de certificación, así como para apoyar el desempeño de los estudiantes, docentes y la institución misma.

⁶ Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. (1998) *“Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”*. México: McGraw Hill.

En relación con la evaluación, la academia de idiomas de la UACM:

- la conceptúa como un recurso importante para recolectar información relevante acerca de la cantidad y calidad de aprendizajes que han logrado los estudiantes en cursos previos (evaluación diagnóstica) o a lo largo del curso que están llevando (evaluación formativa), de la efectividad de la enseñanza e incluso de la pertinencia del programa de estudios;
- le asigna la función de detectar áreas de oportunidad de aprendizaje y de enseñanza, así como para la toma de decisiones referidas por ejemplo a los estudiantes cuando se les recomienda que se inscriban en tal o cual curso, los materiales de apoyo, los tipos, longitud y temática de las clases, etc.;
- la identifica integrada a la propia práctica del aprendizaje y la enseñanza, como resultado de una constante verificación de los aprendizajes que van logrando los estudiantes;
- la relaciona directamente con la metodología utilizada durante el curso, por lo que el proceso de evaluación es semejante a la forma en que se desarrolló el curso.

Con base en lo anterior, y en concordancia con los principios institucionales acerca de la evaluación, la academia acuerda que:

- 1°.- Se informe al estudiante explícitamente, al inicio del curso, acerca de la frecuencia, motivo, finalidad, forma y contenido de las evaluaciones.
- 2°.- Se realicen tres evaluaciones: diagnóstica, al inicio del curso, y dos formativas durante el mismo. Hay que recordar que el proceso de evaluación va más allá de la simple aplicación de materiales de evaluación en un tiempo determinado; implica la observación de los procesos que nos llevan a los productos finales y la verificación constante de los aprendizajes.
- 3°.- Debido a que el proceso de aprendizaje está determinado por diferentes necesidades, intereses, motivaciones, carreras así como de disposiciones afectivas y aptitudes, se llevan a cabo observaciones constantes y sistemáticas al curso con el fin de hacer los ajustes pertinentes al mismo sin modificar el propósito de aprendizaje.
- 4°.- Las evaluaciones sean organizadas con base en textos académicos generales o por carrera donde los estudiantes puedan demostrar comprensión a través del uso de estrategias y habilidades, así como de los elementos lingüísticos de cada nivel.

Para este nivel se contemplan dos evaluaciones formativas: la primera al término de la unidad 3, y la segunda al término de la 5 para ir corroborando la calidad de las interpretaciones que va alcanzando el estudiante. Por ser el nivel inicial, no incluye evaluación diagnóstica.

Certificación

Los instrumentos de certificación tendrán las mismas características de los que se utilizan para las evaluaciones formativas, corresponden a la metodología de los cursos basados en textos académicos, estrategias de lectura, habilidades académicas, análisis del discurso y elementos lingüísticos y son diseñados y evaluados por un Comité de Certificación formado por miembros de la academia de idiomas. Pueden ser aplicados por cualquier profesor de la academia del idioma en cuestión que posea el perfil para impartir este tipo de cursos.

Como parte del proceso de evaluación, y después de las observaciones cualitativas individuales, se considera apropiado llevar a cabo sesiones de retroalimentación para hacer revisiones y aclaraciones sobre el desempeño del estudiante y ayudarlo al desarrollo de habilidades y conocimientos propuestos en el programa. En caso de ser necesario, se le sugerirá al estudiante asistir a asesorías o talleres que le ayuden a mejorar aquellas competencias en donde su desempeño no haya sido satisfactorio.

Bibliografía básica:

Para estos cursos se recurrirá a: Antología, Internet, diccionario bilingüe, textos académicos de las carreras que se imparten en la UACM y/o aportados por los estudiantes

Bibliografía para el profesor:

Aebersold, J. A. ; Field, M. L. (1998) *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bamford, J.; Day, R.R. (1998) *Teaching Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnett, M. A. (1989) *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Bloor, M. (1985) *Some Approaches to the Design of Reading Courses in English as a Foreign Language*. *Reading in a Foreign Language*, 3 (1).

Carrell, P.L.; Devine J.; Eskey, D.E. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (1991) 2a ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. University of California, Los Angeles: Heinle & Heinle Publications

- Clark, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, Ch.; Petrosky, A. (1975) *A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies, and Classroom Instruction*. State University of New York at Buffalo.
- Devine, T. (1986) *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000) *Designing Language Courses: A guide for Teachers*. Canada: Heinle & Heinle Publications.
- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Heaton, J. B. (1982) *Writing English Language Tests*. Harlow: Longman.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*.
- Madsen, H.S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Muria, I. (1994) "La Enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas": *Perfiles educativos*, Jul-sep 1994, no. 65, p. 63-67.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*, New York: Newbury House.
- Nuttall, C. (1998) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. MacMillan-Heinemann.
- Richards, J.; Platt, J.; Weber, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J.C. (2001) *Curriculum Development in Language Reading*. Cambridge University Press.

Schon, G. (1995) *El Léxico y las Estrategias de Lectura en Lengua Extranjera (Factores Importantes Relacionados con la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera)* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. UNAM:

Stott, N. *Helping Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations*. Fukuoka, Japan: The Internet TESL Journal (en línea) (18/05/2005) <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.htm1>

Suárez, C. (1996) "Aprendizaje Autodirigido: ¿es posible lograrlo?" en Ávila, P. y Morales. (Coords.) *Estudio Independiente*. México: OEA –ILCE. pp. 37-57.

Tobío, C.; Contijoch C. Curso de Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en L2. México

Wallace, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Weir, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Williams, E. (1984) *Reading in the Language Classroom*. London: MacMillan.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía

- Aebersold, J. A. ; Field, M. L. (1998) *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamford, J.; Day, R.R. (1998) *Teaching Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1989) *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bloor, M. (1985) *Some Approaches to the Design of Reading Courses in English as a Foreign Language*. *Reading in a Foreign Language*, 3 (1).
- Carrell, P.L.; Devine J.; Eskey, D.E. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991) 2a ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. University of California, Los Angeles: Heinle & Heinle Publications
- Clark, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, Ch.; Petrosky, A. (1975) *A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader Strategies, and Classroom Instruction*. State University of New York at Buffalo.
- Devine, T. (1986) *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000) *Designing Language Courses: A guide for Teachers*. Canada: Heinle & Heinle Publications.
- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes*: Cambridge University Press.
- Heaton, J. B. (1982) *Writing English Language Tests*. Harlow: Longman.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*.
- Madsen, H.S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Muria, I. (1994) "La Enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas": *Perfiles educativos*, Jul-sep 1994, no. 65, p. 63-67.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*, New York: Newbury House.
- Nuttall, C. (1998) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*: MacMillan-Heinemann.
- Richards, J.; Platt, J.; Weber, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J.C. (2001) *Curriculum Development in Language Reading*. Cambridge University Press.
- Schon, G. (1995) *El Léxico y las Estrategias de Lectura en Lengua Extranjera (Factores Importantes Relacionados con la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera)* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. UNAM:
- Stott, N. *Helping Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations*. Fukuoka, Japan: The Internet TESL Journal (en línea) (18/05/2005) <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.htm1>
- Suárez, C. (1996) "Aprendizaje Autodirigido: ¿es posible lograrlo?" en Ávila, P. y Morales. (Coords.) *Estudio Independiente*. México: OEA –ILCE. pp. 37-57.
- Tobío, C.; Contijoch C. *Curso de Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en L2*. México
- Wallace, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Weir, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Williams, E. (1984) *Reading in the Language Classroom*. London: MacMillan.