



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES DE LECTURA DETALLADA EN LA ETAPA
INICIAL-INTERMEDIA DEL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**SEMINARIO CURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**PRESENTA
PETRA FEIKE**

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

SEPTIEMBRE, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Für Opa.
Und für meine Mutter.*

Agradecimientos.

La realización de este trabajo ha sido posible gracias a ...

Mis compañeras y compañeros "Licelitas" de la primera generación, especialmente mis colegas alemanas Tatjana Angolita Heinrich, Diana Hirschfeld Venzlaff y Maria Monika Schippner - ¡Gracias por su solidaridad y apoyo incondicional durante toda la carrera!

Los profesores de la FES-Acatlán que han contribuido a mi formación profesional, principalmente aquellos que forman el jurado para la revisión de este trabajo:

Mtra. Elinore Joy Holloway Creed, Mtro. Luis Enrique Prieto Marín, Lic. Dora Luz García Torres, Lic. Verónica Puma Galicia - a los cuatro quiero expresar mi sincero reconocimiento por su asesoría y ejemplo.

Al director de este proyecto, Dr. Félix Mendoza Martínez, mi agradecimiento profundo por su guía, apoyo y paciencia.

Además, gracias a las personas que en distintos momentos y de diferentes maneras, tanto en lo académico como en lo humano, me ayudaron a concluir esta carrera: Mag. Johann Grassl, Lic. Gunnar Hellmund Egurrola, Héctor Barragán Galindo, Dra. Ma. Guadalupe Quezada, Xanatl Barra, Mtra. Erandi Ruíz y Lic. Horacio Nájera Martínez.

Danke!

ÍNDICE

| | Página |
|--|--------|
| INTRODUCCIÓN. | 7 |
| CAPÍTULO 1. | |
| ANTECEDENTES. | 9 |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. | 9 |
| 1.2. OBJETIVOS. | 10 |
| 1.2.1. Objetivo general. | 10 |
| 1.2.2. Objetivos específicos. | 11 |
| CAPÍTULO 2. | |
| MARCO TEÓRICO. | 11 |
| 2.1. LA LECTURA COMO TIPO RECEPTIVO DE ACTIVIDAD DISCURSIVA. | 11 |
| 2.1.1. La actividad discursiva. | 11 |
| 2.1.2. Tipos de actividad discursiva. | 12 |
| 2.1.2.1. Comprensión auditiva. | 12 |
| 2.1.2.2. Expresión oral. | 12 |
| 2.1.2.3. Comprensión de lectura. | 12 |
| 2.1.2.4. Expresión escrita. | 13 |
| 2.2. MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS QUE OPERAN DURANTE EL PROCESO DE LECTURA. | 13 |
| 2.2.1. Segmentación de la cadena discursiva (el análisis sintáctico de la oración). | 14 |
| 2.2.2. Mecanismo de memoria operativa (memoria a corto plazo). | 16 |
| 2.2.3. Mecanismo de identificación conceptual (procesamiento semántico). | 17 |

| | |
|---|----|
| 2.2.4. Mecanismo de pronóstico probabilístico (hipótesis o predicción de la estructura y el contenido del texto). | 19 |
| 2.2.5. Mecanismo de memoria a largo plazo. | 20 |
| 2.2.6. Mecanismo de interpretación. | 21 |
| 2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE LECTURA. SEGÚN LOS PROPÓSITOS DEL LECTOR. | 22 |
| 2.3.1. Tipos de textos y su análisis. | 22 |
| 2.3.1.1. Macroestructuras semánticas. | 22 |
| 2.3.1.2. Tipos de textos. | 24 |
| 2.3.2. Definición de lectura. | 25 |
| 2.3.3. Tipos de lectura según el propósito del lector. | 26 |
| 2.3.3.1. Lectura de búsqueda. | 26 |
| 2.3.3.2. Lectura de familiarización. | 27 |
| 2.2.3.3. Lectura de ojeada. | 27 |
| 2.3.3.4. Lectura detallada. | 28 |
| 2.4. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DOCENTES PARA DESARROLLAR CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EN LA LECTURA DETALLADA. | 29 |
| 2.4.1. Métodos de enseñanza de la lectura. | 29 |
| 2.4.2. La instrucción directa. | 30 |
| 2.4.3. Estrategias de intervención sobre el texto. | 33 |
| 2.4.4. Estrategias de intervención sobre el lector. | 34 |
| 2.4.5. Estrategias de intervención en las tres fases del proceso lector. | 35 |
| 2.4.5.1. La etapa prelectora - antes de la lectura. | 35 |
| 2.4.5.2. La etapa lectora - durante la lectura. | 36 |
| 2.4.5.3. La etapa poslectora - después de la lectura. | 38 |

CAPÍTULO 3.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LA LECTURA DETALLADA EN LA ETAPA INICIAL-INTERMEDIA DEL

APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA. 41

3.1. INTRODUCCIÓN. 41

3.2. ANTECEDENTES. 41

3.2.1. Población. 41

3.2.2. Objetivo general. 41

3.2.3. Objetivos específicos. 42

3.2.4. Texto propuesto para las actividades. 42

3.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES. 43

3.3.1. Actividad prelectora. 43

3.3.2. Durante la lectura. 44

3.3.2.1. Actividad 1: División del texto en partes lógicas. 44

3.3.2.2. Actividad 2: Establecimiento de la idea principal de cada una de las partes lógicas. 45

3.3.2.3. Actividad 3: Definición de las relaciones entre las ideas principales. 46

3.3.3. Después de la lectura. 46

3.3.3.1. Evaluación de la comprensión del contenido del texto. 46

3.3.3.2. Actividad 4: Armaje de la idea central a partir de las ideas principales. 48

CONCLUSIONES. 49

BIBLIOGRAFÍA. 51

INTRODUCCIÓN.

Entendemos por comprensión lectora uno de los cuatro pilares de la actividad discursiva del ser humano, la cual es un producto del proceso de interacción entre las personas que transmiten y reciben mensajes discursivos, y cuyo objetivo general consiste en la comunicación. Por ser un medio fundamental de conocimiento y comunicación, la lectura desempeña un papel esencial en la vida del ser humano y en su actividad profesional. En pocas palabras, leer nos abre las puertas al conocimiento del mundo social.

A su vez, al enseñar una lengua extranjera se transmite toda una cultura. Por lo mismo, en la lectura de un texto escrito en un idioma distinto al materno, influyen tanto criterios lingüísticos como extralingüísticos, los cuales definen el nivel de comprensión del texto que puede alcanzarse. Para facilitar la comprensión lectora, a menudo no es suficiente entender el léxico y la estructura gramatical de un escrito, sino también resulta importante la consideración del contexto y del propósito del emisor, al igual que el conocimiento previo del lector. Existe una serie de operaciones cognitivas y mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura, los cuales determinan si, y hasta qué punto, se comprende lo leído. Estos formarán parte de nuestro análisis.

En la medida en que para el alumno es importante desarrollar habilidades y adquirir técnicas con el fin de comprender un texto, los profesores de lengua se enfrentan al reto de ser una guía para que ello se materialice. Según el propósito o las necesidades académicas del lector, diferenciamos varios tipos de lectura: la lectura de búsqueda, la lectura de familiarización, la lectura de ojeada y la lectura

detallada (la lectura de estudio). En este trabajo consideraremos exclusivamente el desarrollo de las habilidades para la lectura detallada y las actividades correspondientes que estarán dirigidas a alumnos adultos en la etapa inicial-intermedia del aprendizaje del alemán como lengua extranjera. El objetivo del trabajo consistirá en ofrecer una propuesta didáctica para dichos alumnos que tiene como fin incrementar las habilidades de la lectura detallada.

El trabajo se desarrolla del siguiente modo: el planteamiento del problema conforma el primer capítulo. En él se plantea la trascendencia al tema y se especifican los objetivos que justifican este proyecto. En el segundo capítulo se establecen los fundamentos teóricos de la problemática a abordar. Ello incluye el análisis de la actividad discursiva en sus diversas manifestaciones, los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el proceso de lectura, los tipos de texto en relación con los propósitos del lector, así como la presentación de las diversas metodologías empleadas en la enseñanza de la comprensión lectora y las estrategias que facilitan la comprensión de la lectura detallada. En el último capítulo se propone una secuencia de actividades didácticas para el desarrollo de conocimientos y habilidades en dicha lectura.

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En todos los ámbitos escolares y académicos es esencial la capacidad de leer y comprender un texto. A menudo los alumnos de lengua extranjera pueden desglosar muy bien la lengua en sus unidades mínimas, es decir, realizar un análisis gramatical de una palabra o una oración, pero cuando tienen como tarea leer un texto completo, no tienen la capacidad de destacar la idea central del mensaje escrito. Cabe mencionar, que la enseñanza de este tipo de destrezas tendría que llevarse a cabo ya desde la educación primaria, a fin de que el alumno las pueda integrar de forma adecuada conforme avanza en su currículo académico. En este avance, los textos por lo general se vuelven cada vez más complejos. Obviamente no es lo mismo un texto expositivo que se le da a un niño en la primaria, que a un estudiante universitario; y es por eso que sería necesario empezar a practicar desde temprana edad la lectura y cultivarla, para que luego el estudiante pueda aplicar estas habilidades sin problema alguno en los diversos contextos de la vida. Desafortunadamente, en la realidad cotidiana, podemos observar que muchos alumnos de lengua extranjera no cuentan con las suficientes destrezas estratégicas para abordar y comprender un texto de manera satisfactoria. Es por ello que, como profesores de una lengua extranjera, al enfrentarnos con la problemática de que las personas posiblemente no han desarrollado tales habilidades en el transcurso de su proceso educativo, tenemos que proporcionarles estrategias que les ayuden a ampliar sus habilidades para la comprensión de textos. Este trabajo está enfocado

en el planteamiento de una propuesta para el desarrollo de destrezas en la actividad lectora, a fin de que el alumno será capaz de extraer la idea principal de un texto expositivo en alemán. De esta forma, el trabajo está dirigido a los profesores de alemán como lengua extranjera, así como a los propios alumnos que tienen como propósito dominar esta lengua a través, también, de la lectura de textos expositivos en alemán.

Numerosos investigadores han aportado sus criterios respecto a la operación de los mecanismos psicofisiológicos durante el proceso de lectura. Mientras que antes la lectura se percibía, según el método tradicional, como un proceso en el que el alumno no interviene de manera activa, hoy en día, bajo un enfoque pedagógico constructivista, que conduce a un aprendizaje significativo, coinciden autores como Vieiro et. al. (1997, 2004), Solé (1992), Cassany (2000) y Madruga (1996) en que el alumno asume un papel activo importantísimo en la comprensión del texto. Es por eso que, para fundamentar el marco teórico que sostiene este trabajo, nos apoyamos en los autores señalados. La elaboración de las actividades didácticas se basará principalmente en las propuestas de Solé (1992), Cassany (2000) y Díaz Barriga (2002), así como en los lineamientos planteados por el Dr. Mendoza, director de este proyecto.

1.2. OBJETIVOS.

1.2.1. Objetivo general.

Proponer actividades didácticas que permitan al alumno de alemán como lengua extranjera desarrollar habilidades que le faciliten la comprensión de textos expositivos en esta lengua y la extracción de la idea central expuesta en los mismos.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Estudio de la bibliografía existente sobre el tema.
- Análisis de las características de los tipos de actividad discursiva.
- Caracterización de los mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura.
- Determinación de los tipos de lectura según los objetivos del lector.
- Análisis de estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de conocimientos y habilidades de lectura de estudio.
- Propuesta de intervención pedagógica.

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO.

2.1. LA LECTURA COMO TIPO RECEPTIVO DE ACTIVIDAD DISCURSIVA.

2.1.1. La actividad discursiva.

La actividad humana está intrínsecamente ligada a la sociedad, de tal manera que la actividad es expresión de las relaciones sociales, tanto en su creación como en su reflejo. Cualquier actividad siempre corresponde a una necesidad, un objetivo, un motivo, y eso es, lo que diferencia una actividad de otra (Mendoza, 2003).

Del mismo modo, la actividad discursiva (AD) es un producto de un proceso de interacción entre las personas que transmiten y reciben mensajes discursivos. Su objetivo general es la comunicación, y dentro de sus características se consideran su organización estructural interna y externa, su contenido psicológico, los

1.2.2. Objetivos específicos.

- Estudio de la bibliografía existente sobre el tema.
- Análisis de las características de los tipos de actividad discursiva.
- Caracterización de los mecanismos psicofisiológicos operantes en el proceso de lectura.
- Determinación de los tipos de lectura según los objetivos del lector.
- Análisis de estrategias y técnicas docentes para el desarrollo de conocimientos y habilidades de lectura de estudio.
- Propuesta de intervención pedagógica.

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO.

2.1. LA LECTURA COMO TIPO RECEPTIVO DE ACTIVIDAD DISCURSIVA.

2.1.1. La actividad discursiva.

La actividad humana está intrínsecamente ligada a la sociedad, de tal manera que la actividad es expresión de las relaciones sociales, tanto en su creación como en su reflejo. Cualquier actividad siempre corresponde a una necesidad, un objetivo, un motivo, y eso es, lo que diferencia una actividad de otra (Mendoza, 2003).

Del mismo modo, la actividad discursiva (AD) es un producto de un proceso de interacción entre las personas que transmiten y reciben mensajes discursivos. Su objetivo general es la comunicación, y dentro de sus características se consideran su organización estructural interna y externa, su contenido psicológico, los

mecanismos psicológicos, la unidad de los aspectos internos y externos, y la unidad de contenido y forma de materialización de la AD (Mendoza, 2003). Existen cuatro tipos de actividad discursiva a los que nos referimos en la enseñanza de lenguas y que a continuación definimos.

2.1.2. Tipos de actividad discursiva.

2.1.2.1. Comprensión auditiva.

La *comprensión auditiva* constituye la recepción de un mensaje transmitido oralmente. Para comprender el texto oral (el *habla*) se activan procesos cognitivos de construcción de significado e interpretación del mensaje.

2.1.2.2. Expresión oral.

La expresión del pensamiento en forma oral es lo que se conoce como *expresión oral*. El mensaje oral se produce integrando conocimientos lingüísticos, semánticos y pragmáticos, en un proceso que avanza desde la selección léxica y estructuración sintáctica (programación interna) hacia la manifestación externa de ese programa como lenguaje natural (Vygotski, 1993).

2.1.2.3. Comprensión de lectura.

Por *comprensión de lectura* se entiende la recepción, a través del analizador visual, de un mensaje escrito mediante procesos cognitivos interactivos y complejos de construcción de significado e interpretación del texto. El trabajo conjunto de estos procesos conduce a la comprensión del contenido textual.

2.1.2.4. Expresión escrita.

La producción del discurso escrito comprende la elaboración de un mensaje que presupone -igual que la producción del discurso oral- conocimientos lingüísticos, semánticos y pragmáticos similares a los necesarios en la expresión oral.

2.2. MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS QUE OPERAN DURANTE EL PROCESO DE LECTURA.

Podemos determinar la lectura como un proceso de interacción entre el lector y un texto. Generalmente leemos con algún propósito, ya sea con fines académicos (para aprender), por razones laborales o simplemente por gusto o distracción. Sin importar cuál sea el objetivo específico del lector, el acto de leer solamente tiene sentido si comprendemos lo que leemos. Para que se pueda llevar a cabo dicha comprensión, se precisa de la aplicación de varias habilidades y estrategias, que dependen del tipo de lectura que se realiza y del grado de comprensión que se espera lograr con ella.

La psicología cognitiva ha aportado varias teorías sobre el procesamiento de la lectoescritura (Vieiro, 1997). Básicamente se distinguen los procesos seriales y paralelos. Los procesos seriales se caracterizan por ser secuenciales y jerárquicos (Solé 1992). Entre ellos contamos con los modelos ascendentes (*bottom up*) y descendentes (*top down*). Los modelos ascendentes infieren de forma unilateral el significado a través del análisis sintáctico, semántico y la decodificación de los signos, por ejemplo el *Modelo de Gough* (1972) o el *Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels* (1974). A su vez, los modelos descendentes construyen el significado a partir de los procesos cognitivos superiores, estableciendo hipótesis

sobre el contenido del texto en base del conocimiento previo. Así, en el *Modelo de Goodman* (1967, citado en Vieiro, 1997), el lector busca y predice el significado con “claves discursivas”, utilizando estos procesos: reconocer el material, predecir el significado, confirmar la producción con la información sensorial y corregir (retrocediendo si aparecen contradicciones).

Los llamados *modelos interactivos* (Vieiro, 1997) son procesos paralelos y constituyen los modelos más completos. En ellos, la percepción del texto se lleva a cabo simultáneamente en varios niveles de procesamiento (tanto ascendentes como descendentes), los que actúan de forma paralela e interactiva para obtener el significado (Solé, 1992 y Vieiro, 1997). Tal como afirman Vieiro (1997), Solé (1992), Cassany (2000) y García Madruga (1995), la comprensión del discurso escrito es un proceso cognitivo complejo en el que intervienen diversos mecanismos psicofisiológicos, los cuales enumeramos y explicamos a continuación.

2.2.1. Segmentación de la cadena discursiva (análisis sintáctico de la oración).

Este mecanismo se refiere a la estructuración de los constituyentes y la asignación de categorías gramaticales de la oración. Vieiro (1997, 2004) lo subdivide en:

- el proceso de segmentación en oraciones, frases, sintagmas;
- la asignación de un término estructural (verbo, sintagma sustitucional, etc.);
- el establecimiento de relaciones sintagmáticas entre los componentes “etiquetados” (sujeto, predicado, complemento circunstancial etc.).

El lector identifica mediante las *claves* sintácticas los constituyentes gramaticales y sus relaciones a nivel semántico (Vieiro, 1997). Dichas claves pueden

ser, por ejemplo, el orden de las palabras, las palabras funcionales que establecen las relaciones entre las palabras de contenido (p.e. los nexos) o los signos de puntuación, etc.

Este proceso tiene como antecedente un análisis de la información visual. En el *análisis visual* se consideran principalmente: la *segmentación*, la capacidad para aislar unidades discretas del flujo y la *categorización* de las señales a través de la abstracción, incluyendo la interpretación del significado (Vieiro, 1997).

Según Vieiro (1997) y García Madruga (1995), el primer paso en la comprensión de un discurso escrito consiste en el reconocimiento de la palabra escrita mediante la decodificación de los signos gráficos. A través del movimiento de ojos se extrae la información gráfica del texto para luego interpretarlo. Hablamos de los *movimientos sacádicos* refiriéndonos a los pequeños saltos que hacemos con nuestros ojos cuando leemos un texto (Vieiro, 1997; Solé 1992). Estos movimientos se alternan con momentos de *fijación*, en los que literalmente nos fijamos en un trozo del texto. Mediante los movimientos sacádicos asimilamos información nueva; la fijación nos permite percibirla. La fijación constituye el noventa por ciento de este proceso. Los movimientos sacádicos son los más relevantes en el procesamiento de la información, ya que hacen posible “brincar” de un pasaje del texto al otro y aseguran de esta forma el procesamiento continuo del léxico.

Existe una tercera forma del movimiento ocular, que se refiere a la *regresión* a un segmento ya leído, como, por ejemplo, para hacer comparaciones con un nuevo elemento (Just y Carpenter, 1987; citado en Vieiro 2004). Generalmente, lo que más tiempo consume en la lectura son las fijaciones. Mientras más complejo y difícil le resulte un texto al lector, más tiempo empleará en detenciones. Mientras mayor sea

la cantidad de conocimiento previo que pueda emplear, más fluida será la lectura y más exitosa la comprensión.

En muchos casos no es necesario acceder a las unidades mínimas que componen una palabra para reconocerla. El *modelo de reconocimiento directo (global) de la palabra* (Vieiro, 2004) establece que los vocablos se identifican por sus rasgos globales, sin que se tengan que analizar a nivel de letra, morfémica o silábicamente. Esta teoría sobre todo se verifica cuando el lector se enfrenta con palabras que para él son familiares. Para los alumnos principiantes de una lengua extranjera a menudo las palabras se analizan a detalle, examinando las unidades subléxicas para así reconocer el significado.

2.2.2. Mecanismo de memoria operativa (memoria a corto plazo).

La característica interactiva de los mecanismos operantes en la comprensión del discurso escrito se posibilita gracias a la memoria operativa que guarda los resultados parciales y finales de cada proceso (García Madruga, 1995).

Para Kintsch y van Dijk (1978, 1983; citado en Vieiro 1997) la memoria operativa (MO) se refiere a la representación superficial de las frases más recientes y las proposiciones simples derivadas de ellas. Con la memoria a corto plazo (MCP) recordamos algún dato durante unos instantes y procesamos la información. Cassany (2000:206) describe tal mecanismo así:

Cuando entendemos una frase o una idea del texto, la retenemos en la MCP durante unos segundos, hasta que podemos relacionarla con otras ideas, que forman un concepto más general y estructurado, que es lo que pasamos a

retener nuevamente en la MCP durante unos segundos, hasta que lo podemos integrar en una unidad superior... y así sucesivamente hasta que conseguimos comprender el significado global del texto.

Este proceso interactivo termina, según los objetivos del lector, en la representación mental del texto.

2.2.3. Mecanismo de identificación conceptual (procesamiento semántico).

Después de haber decodificado los signos lingüísticos visuales accedemos al significado de la palabra. El *análisis léxico* se puede dar mediante dos rutas (Vieiro, 2004). En el *análisis fonológico* se hace correspondencia entre los sonidos y las letras. Primero se identifican las letras y se convierten en grafemas, a estos se les asignan las fonemas adecuados de la lengua en uso, las cuales permitirán establecer la sonorización (Vieiro, 2004). Si el lector ha escuchado previamente la palabra, podrá acceder a su memoria a largo plazo (MLP) para “rescatar” el significado. La *deducción directa* del significado de la palabra depende del conocimiento previo almacenado en la MLP, el cual le permite al lector establecer relaciones y hacer comparaciones entre las representaciones léxicas que ya tiene en su MLP y el *input* visual reciente. Mientras más frecuente sea una palabra en un idioma, más rápidamente se reconoce, se accede directamente de la forma al significado (Smith, 1971; citado en Vieiro 2004). Asumimos que el aprendiz y lector de lengua extranjera utiliza ambas rutas, ya que en el proceso de su aprendizaje del

nuevo vocabulario interactúan constantemente palabras nuevas con las ya conocidas.

En la identificación conceptual es propicio considerar una serie de *aspectos contextuales* lingüísticos y extralingüísticos que determinan la comprensión de un texto. El *contexto lingüístico* se refiere a la estructura del texto y al contexto semántico. Por *contexto extralingüístico* entendemos aspectos culturales, sociales y académicos (conocimientos previos) del lector. Mientras menos sabe el lector previamente a la lectura del tema, más le ayudará la información contextual del mismo.

Según Luria (1995), comprender un texto no significa comprender cada palabra o frase aislada, sino que, más bien, cada frase influye en el sentido de la anterior. Este fenómeno determina fundamentalmente la comprensión del contenido del texto, ya que si no existiese esta “influencia de los sentidos” (Vygotski, 1993), la comprensión del texto completo sería imposible. También Vieiro (2004) declara que el mero análisis y reconocimiento de las palabras no es suficiente para alcanzar a comprender el texto, sino que, además, es necesario organizar y elaborar los conceptos que el texto transmite. El autor destaca el análisis semántico como aquel proceso en el que se ponen de manifiesto las relaciones de significado de la oración. Estas relaciones de significado representan conceptualmente una frase. Vieiro (2004:59) pone énfasis en que

[...] debe quedar claro que leer es comprender, y que comprender es, ante todo, un proceso de atribución de significado al texto [...]

Para atribuir ese significado, el lector interviene con sus conocimientos previos que relaciona con la información explícita del discurso. Ello se lleva a cabo mediante los *procesos de inferencia* (Vieiro, 2004). La *inferencia* se refiere al “leer entre líneas” para extraer información implícita del texto. Inferir un significado da lugar a la construcción e incorporación de elementos semánticos nuevos considerando el conocimiento previo contextual. Los procesos de inferencia intervienen en cada uno de los mecanismos aquí señalados, desde el reconocimiento de la palabra hasta el análisis semántico y macroestructural del texto. La perspectiva constructivista subraya el conocimiento previo del lector como parte esencial en la construcción del significado.

Luria (1995) llama el sentido interno del discurso escrito (es decir, la información que el discurso lleva implícito) *subtexto*. Éste existe prácticamente en cualquier narración. La capacidad de apreciar el subtexto es una actividad psíquica que no necesariamente está relacionada con la lógica del pensamiento.

El proceso de percepción del mensaje escrito no puede apoyarse en factores como la entonación, los gestos y las pausas, lo que hace del procesamiento del sentido de un texto escrito una actividad más compleja y exigente que la de comprensión auditiva.

2.2.4. Mecanismo de pronóstico probabilístico (hipótesis o predicción de la estructura y el contenido del texto).

Numerosos factores son coparticipes en la anticipación de la información discursiva. El pronóstico se lleva a cabo en dos planos, en el nivel estructural y en el de sentido (Mendoza, 2003). De la complejidad de las propiedades formales estructurales

depende el grado de dificultad de la comprensión. Además, depende del contenido del texto la probabilidad de asociaciones posibles que provocan la comprensión (Luria, 1995). Mientras menor sea la probabilidad de crear hipótesis (predicciones) sobre el sentido general, más difícil será comprender el texto.

El conocimiento previo de las propiedades lingüísticas estructurales y conceptuales, de nociones contextuales, así como de elementos concernientes al lector (su posición frente la lectura y el propósito para esta) influye de manera significativa en la creación de una hipótesis sobre “lo que viene” en el texto. El mecanismo del pronóstico se activa desde que percibimos la primera letra o palabra y se desarrolla continuamente conforme avanza la lectura. Mientras más hemos progresado en la lectura, mayor probabilidad hay de analizar el discurso en su globalidad.

2.2.5. Mecanismo de memoria a largo plazo.

Las experiencias lectoras se graban en esquemas de estructuración y organización de conocimiento en la memoria a largo plazo (MLP) (Cassany, 2000). Cuando leemos un texto se activa esa memoria, tanto en lo que respecta al contenido previsto como al sistema de la lengua. La MLP, que conserva la información acumulada, nos permite modificar las estructuras cuando hay un nuevo *input*. La nueva información supera a la antigua sin eliminarla; de esta forma la MLP se enriquece constantemente. La interacción entre lo que el lector ya sabe y lo que integra con la información reciente, es decir, la formulación de hipótesis y su verificación, constituyen esencialmente la comprensión.

2.2.6. Mecanismo de interpretación.

Partiendo de la concepción constructivista que el conocimiento ha de construirse, el lector tiene el papel fundamental en la inferencia del significado de un texto. El lector interpreta las palabras al mismo tiempo que las reconoce, y construye el significado del texto durante la lectura y no después (Vieiro, 2004). La memoria operativa juega un papel importante coordinando estos procesos; en ella se conservan los resultados parciales y finales. La interpretación de un texto se lleva a cabo cuando el lector se apropia de un sentido personal referente a lo leído. En ello influyen previamente todos los mecanismos mencionados. Cabe destacar que los agentes más relevantes para interpretar un texto son el conocimiento previo del lector, sus propósitos para leer determinado texto y la motivación que acompaña su proceso (Solé, 1992). El conjunto de estos tres factores evidencian el carácter individual de la interpretación. Para llegar a interpretar un discurso escrito, el lector se compromete a interactuar con el texto de forma continua, ya que su interpretación determinará el grado de comprensión que haya logrado.

La presente propuesta didáctica presupone el procesamiento integral e interactivo del texto, y dada la importancia que reviste el trabajo de todos los mecanismos antes mencionados, las actividades que propondremos en el tercer capítulo estarán dirigidas a potenciar la operación de aquellos en cada una de las fases de la actividad de lectura detallada.

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE LECTURA SEGÚN LOS PROPÓSITOS DEL LECTOR.

2.3.1. Tipos de textos y su análisis.

2.3.1.1. Macroestructuras semánticas.

El análisis del discurso es una transdisciplina de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el [discurso](#) escrito y hablado como una forma del uso de la [lengua](#), como evento de comunicación e interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Cualquier texto es analizable bajo el punto de vista de su estructura semántica. Para ello, Van Dijk (1997) propone tres niveles jerárquicos del discurso: la superestructura esquemática, la macroestructura semántica y la microestructura textual. La *superestructura* esquemática es la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere a la forma del texto, a las relaciones jerárquicas entre sus párrafos. Este esquema abstracto que establece el orden global de un texto, se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales de formación. A través de la superestructura podemos definir si se trata de las categorías de un cuento, de una argumentación, una exposición etc.

La macroestructura define la coherencia del contenido de un texto y decide si este se comprenderá. No sería posible entender una serie de enunciados que no tuvieran una macroestructura. Según Van Dijk (1980), las macroestructuras semánticas resultan esenciales en todo tipo de modelo cognoscitivo,

[...] que dé cuenta a la vez de la producción y comprensión del discurso, de la observación de episodios, de la participación y la interpretación de la acción y la interacción, de la solución de problemas, y del pensamiento en general. (Van Dijk, 1980:56).

Poder determinar las macroestructuras en un discurso nos permite discriminar la información relevante de los detalles, facilitando así la comprensión del contenido, ya que constantemente tratamos de organizar información que tenemos que procesar por medio de la construcción de sentidos coherentes, propiciando de esta manera la comunicación efectiva.

El término *microestructura* se emplea para el orden local de un discurso – la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y de coherencia entre ellas. Del sentido de las oraciones individuales o *proposiciones* (Vieiro, 1997) y de la secuencia que existe entre ellas, podemos derivar la coherencia global del texto, y se le puede asignar un tema o asunto al discurso. En otras palabras, no hay macroestructura sin microestructura.

La relación entre micro y macroestructura está regulada por reglas semánticas específicas, llamadas *macrorreglas*. Estas determinan la relevancia de los elementos discursivos, es decir, son la base para la construcción de la representación semántica del significado global del texto (Vieiro, 1997). Se aplica la *macrorregla de supresión* para eliminar proposiciones irrelevantes para la comprensión del discurso. Mediante la *generalización* se engloba la información en una proposición que contenga el concepto de una secuencia de proposiciones. La macrorregla de la *selección o integración* integra varias oraciones, subordinándolas a un “macrotema”.

La *construcción* consiste en armar una proposición que sustituya la secuencia original de proposiciones.

En la enseñanza de una lengua extranjera las estructuras semánticas del discurso son un reto, ya que las convenciones de la organización textual pueden variar mucho en los diferentes idiomas y tienen que ser aprendidas para que el alumno tenga una base en el procesamiento de la información (que comprenda el texto y que también pueda producirlo).

2.3.1.2. Tipos de textos.

La distinción de los diferentes *tipos de textos* ayuda al lector a restringir sus expectativas hacia el texto, así como a delimitar y ajustar sus propósitos hacia la lectura. Las superestructuras del texto representan esquemas de interpretación para el lector (Solé, 1992). Existen múltiples clasificaciones de textos, para nuestros fines didácticos nos basamos en la propuesta de Adam (1985), citado en Vieiro (1997):

- Los *textos narrativos* tienen como característica principal un orden cronológico de la exposición e incluyen un estadio inicial, complicación, acción, resolución y estado final. El ejemplo *par excellence* para esta organización textual es la *superestructura del cuento*.
- Los *textos descriptivos* informan sobre un tema específico y sus características, se encargan de describir personas, algún objeto o fenómeno (Solé, *op.cit.*; Vieiro, *op.cit.*). Las descripciones, por lo general, no cuentan con palabras claves para su comprensión.

- El *texto expositivo* se caracteriza por analizar, explicar y sintetizar conceptos y su organización puede ser muy variable, dependiendo del tipo de información y los objetivos perseguidos (Solé, 1992). Los *textos expositivos* pueden ser agrupadores, causales, aclaratorios o comparativos. Según Vieiro (1997), el *texto agrupador* relaciona varias ideas o descripciones entre sí, palabras claves indican tales relaciones (“antes que nada”, “por último”, etc.). Los *textos causales* secuencian los contenidos por su relación causal. Los *textos aclaratorios* plantean un problema y lo solucionan o responden ante dicha problemática. En los discursos escritos *comparativos* se analizan las semejanzas y diferencias de determinados hechos, personas u objetos. Tanto la descripción como los textos expositivos se encuentran a menudo en los libros de texto. Es propicio señalar que, en esencia, los textos expositivos también se pueden considerar como *argumentativos*, y que de hecho, todos los textos son, de cierta forma, expositivos, porque exponen algo, y pueden hacerlo en forma de narración, descripción o argumentación (Mendoza, 2003).

2.3.2. Definición de lectura.

Se observan numerosos intentos de definir la lectura por parte de autores que han tratado el tema. Estamos de acuerdo con que todos coinciden en el hecho de que la lectura es una actividad en la que el sujeto (lector) se pone en interacción con un texto.

Como hemos visto anteriormente, en el proceso de lectura intervienen paralelamente una serie de mecanismos psicofisiológicos que determinan la

comprensión del discurso escrito. Otra característica de la lectura pone de manifiesto que la misma está guiada por algún objetivo del lector en relación con el texto. Dicho objetivo puede ser la expresión de distintas necesidades o intereses. En general, pero sobre todo para fines didácticos, es útil e importante precisar el propósito del acercamiento con el texto, ya que ello determinará las estrategias de comprensión del discurso escrito.

Resumiendo, podemos definir la lectura, entonces, como un proceso cognoscitivo, interactivo y guiado por un propósito que tiene como meta la comprensión de lo que se lee.

A continuación presentaremos los cuatro tipos de lectura más destacados por los autores consultados.

2.3.3. Tipos de lectura según el propósito del lector.

2.3.3.1. Lectura de búsqueda.

Esta lectura nos permite acceder a la información en torno a un tema específico. La lectura de búsqueda constituye el primer paso en la investigación, nos ayuda a discriminar diferentes materiales escritos acerca de un tema. Se refiere a la exploración superficial de los materiales escritos (bibliografía) acerca de un tema que queremos examinar. Se revisan fichas bibliográficas, se accede a los libros o revistas encontrados y se ojean bajo el criterio de si tal material serviría o no, reconociendo a grandes rasgos de que trata. En la lectura de búsqueda pueden emplearse estrategias “mixtas” de comprensión global (“*skimming*”), o bien de búsqueda de información específica (“*scanning*”).

2.3.3.2. Lectura de familiarización.

Fundamentalmente, para este tipo de lectura aplicamos el “skimming”, o vistazo, el cual es una estrategia o táctica que nos sirve para ejecutar una acción lectora que tiene su objetivo particular (Mendoza, 2003). La lectura de familiarización o *vistazo* es una lectura rápida que tiene por objeto extraer información general o los puntos más destacados de un texto, sin necesidad de saber lo que este a detalle comunica, mas sí es ineludible fijarse en las claves esenciales (título, subtítulo, imágenes, notas) y discriminar ciertas ideas principales y secundarias para revelar de lo que generalmente trata el texto (Cassany, 2000). Leemos de esta forma por ejemplo si estamos elaborando un trabajo académico y comparamos una serie de textos de diferentes autores, familiarizándonos globalmente con lo que cada quien dice respecto al tema. Según nuestros intereses nos damos una impresión del texto para así formar nuestro propio criterio, o sea, la lectura se vuelve crítica. En este último sentido, este tipo de lectura puede acercarse a la de búsqueda.

2.3.3.3. Lectura de ojeada.

En busca de algún dato en específico o una información precisa, este tipo de lectura selectiva reprime la importancia de otros datos (Solé, 1992). Para obtener la información necesaria pasamos a leer muy rápidamente gran cantidad de texto hasta que nos detenemos en la información encontrada y la analizamos minuciosamente. La técnica que se utiliza en la lectura de ojeada se llama *skimming*. En esencia, esa técnica se puede considerar también estrategia o táctica de la

lectura de estudio, ya que se realiza tanto para captar lo principal y sus detalles, como para buscar información (Mendoza, 2008¹).

2.3.3.4. Lectura detallada.

La lectura detallada o de estudio es aquella que lleva a una comprensión más completa que cualquier otro tipo de recepción del discurso escrito. Se usa primordialmente en el ámbito escolar y académico. Ya que leemos para aprender, se trata de una lectura relativamente lenta, minuciosa y repetida. El carácter interactivo del lector con el texto se concreta elementalmente en esta forma de la lectura, el proceso de reflexión y profundización de lo que se lee y la aportación del conocimiento previo del lector ayudan a integrar las ideas del texto. Quizá por eso podemos considerar este tipo de lectura como “la más consciente”. El continuo “auto-monitoreo” del estudiante sobre su comprensión del texto, el procesamiento intenso y detallado de la información determinan el aprendizaje. Frecuentemente nos apoyamos subrayando el texto, elaborando resúmenes o mapas mentales para lograr una mejor comprensión de lo leído.

Llevar a cabo una lectura detallada presupone tanto habilidades de competencia comunicativa, como de estrategias para analizar, sintetizar y generalizar la información (López, 2000). El alumno de lengua extranjera debe tener cierta competencia gramatical y léxica del idioma, la cual le permite analizar los elementos que le llevan a comprender el texto. También es importante que sepa ubicarse en el contexto social. Como es bien sabido, si leemos un texto en un idioma

¹ Información proporcionada por el Dr. Mendoza en una charla aclarativa en la FES - Acatlán el 18 de noviembre del 2008.

determinado influyen las características socioculturales de dicho idioma y ello influirá en nuestra interpretación del mismo.

El tipo de texto que frecuentemente se utiliza para la lectura de estudio es el expositivo. En el último capítulo ofrecemos una propuesta de actividades para desarrollar en los alumnos del alemán como lengua extranjera habilidades de lectura detallada de textos expositivos en alemán.

2.4. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DOCENTES PARA DESARROLLAR CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EN LA LECTURA DETALLADA.

2.4.1. Métodos de la enseñanza de lectura.

Según Vieiro et al. (1997), existen distintos métodos de enseñar la lectura, entre los cuales destacan: el *Método ABC*, con enfoque principal en las letras; *el método de la palabra completa*, en el cual las palabras se presentan en un contexto significativo con dibujos representativos para los objetos nombrados. Este tipo de enseñanza directa a su vez puede adaptarse en un *método de la frase*, *método fónico* o *lingüístico*. El método de la frase consiste en la presentación visual de la frase al mismo tiempo que se lee. En el método fónico las palabras se enseñan individualmente mediante el sonido o combinación de sonidos con el fin de analizar y distinguirlos, al igual que en el método lingüístico, donde el conocimiento de los sonidos tiene importancia para la comprensión de las palabras nuevas y la relación entre el discurso escrito y el oral. Los *métodos sintéticos* son aquellos que parten de las unidades más simples como los grafemas o sílabas y ascienden hacia las unidades más complejas, como las oraciones. Para ello existen tres puntos de partida: iniciando con el nombre de las letras (*métodos sintéticos alfabéticos*),

comenzando por el sonido de las letras (*métodos sintéticos fonéticos*) o directamente con la sílaba, que luego conduce a la palabra. Al contrario, los métodos descendentes inician desde las oraciones o palabras, y terminan en la observación de los elementos más pequeños (grafemas). Dichos métodos se llaman *métodos globales o analíticos* y posibilitan cuatro distintas formas de abordar el aprendizaje, según se parta de la palabra, de la oración, de la frase o del discurso completo.

Para enseñar la lectura en idiomas como el alemán o el español pueden resultar fructíferas la enseñanza mediante un método global de palabras de uso frecuente, la enseñanza de reglas de conversión grafía-sonido, la enseñanza del reconocimiento global de las palabras y la enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico. Todos estos pasos conducirán a una automatización de la lectura y la comprensión del texto.

De los cuatro tipos de enseñanza antes expuestos escogeremos, para la propuesta de actividades en este trabajo, el método global o analítico, así como las claves de procesamiento sintáctico.

2.4.2. La instrucción directa.

La lectura exige una habilidad estratégica que ha de aplicarse y desarrollarse. Ahora bien, ¿qué entendemos por estrategia? Madrugá (1995:49) define la estrategia como *“la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta”*. Dichas estrategias pueden enfatizarse sobre el texto o el lector. Así, por ejemplo, los ayudas textuales (dibujos, ilustraciones, esquemas, etc.) pueden favorecer la comprensión. Por otro lado, las estrategias que genera el lector durante y después de la lectura, es decir, su empeño activo en la misma, son esenciales

para que pueda comprender de manera satisfactoria lo que lee. Estas estrategias que tienen como meta el desarrollo de habilidades de comprensión, se basan en el modelo de la *instrucción directa*. Característico para la enseñanza directa es que el profesor muestra, modela y enseña las habilidades, al mismo tiempo que el lector usa tales estrategias de modo activo y controlado, aplicándolas a los diversos textos y propósitos (Duffy, Roehler y Mason, 1984; citado en Vieiro 1997). En lo concreto, el proceso de este modelo comprende los siguientes pasos:

- *La enseñanza:* Se comunica el qué y para qué se va a aprender, con el fin de estimular de esta forma el conocimiento previo de los alumnos. El profesor modela cómo desarrollar una habilidad o estrategia. Para ello, recurre a ciertos segmentos u oraciones para mostrar un ejemplo de lo que pretende enseñar. Después, el profesor promueve la práctica guiada de los alumnos, en la que los aprendices intentan completar una actividad seleccionada e inducida por el instructor. Este dispone la retroalimentación correctiva pertinente. Al final de la enseñanza se elabora un resumen por medio de preguntas inducidas por el instructor. De esta manera, los alumnos recapacitan lo aprendido y reflexionan cómo y cuándo aplicar la nueva información.
- *La práctica:* El alumno aplica las habilidades y/o estrategias adquiridas en una actividad inducida. Tal aplicación debe tener lugar en una actividad similar a la que se ha utilizado en la práctica guiada.
- *La aplicación:* Este último paso consiste básicamente en la aplicación concreta y práctica mediante la lectura silenciosa por parte de los alumnos, empleando las estrategias y procesos adecuados. Luego, el instructor anima

a la discusión a través de preguntas que tienen como fin comprobar la comprensión del texto y las estrategias y tácticas empleadas. Por fin, se elabora un resumen escrito a fin de delimitar el grado de comprensión alcanzado.

Vieiro (1997:119) define la enseñanza directa como

[...] la influencia de condiciones y actitudes del profesor que han sido asociadas con la enseñanza eficaz del aula: cobertura del contenido, oportunidad de aprender, tiempo dedicado a la tarea, tasa de éxito, etc.

Según este mismo autor, todos los investigadores acerca del tema coinciden en una serie de requisitos necesarios para llevar a cabo una enseñanza directa:

- Conducir a un dominio previo de habilidades de discriminación de componentes estratégicos.
- El muestreo y la dirección de las secuencias iniciales de las presentaciones didácticas.
- Los pasos de la secuencia inicial son observables y provocados. La retroalimentación se brinda de manera inmediata, concreta y abundante.
- La enseñanza se lleva a cabo en varias fases; el paso a la siguiente fase exige el dominio de la anterior. Las fases finales son menos observables, la aplicación de la estrategia se vuelve más automática y menos controlada por el profesor.
- En la fase terminal, el alumno trabaja de forma autónoma sin intervención alguna del profesor.

- Repaso acumulativo de las habilidades y estrategias y programación de actividades que llevan a la fijación del concepto.
- La identificación de la idea principal consiste en la localización de un concepto unidimensional. El profesor ha de enseñar las secuencias didácticas que muestran esa dimensión.
- Tal secuencia didáctica ha de incluir ejemplos tanto positivos como negativos de la idea principal.
- Incluir modelos de evaluación realizables inmediatamente después de la explicación del profesor.

2.4.3. Estrategias de intervención sobre el texto.

Vieiro (1997) afirma que la *intervención sobre el texto* puede llevarse a cabo con ayudas extratextuales (sin que se modifique la estructura del discurso) o intratextuales (modificadores estructurales para la mejora de la comprensión). Entre las últimas destacan las *señalizaciones*, que sirven para enfatizar ciertos elementos del contenido del texto y las cuales pueden marcar, por ejemplo, la organización global del discurso, o sea, la superestructura del texto. Las señalizaciones pueden emplearse de distintas formas: oraciones o párrafos que resuman un contenido, palabras claves, enumeraciones, etc. También las ayudas extratextuales (objetivos, cuestiones, títulos, sumarios, organizadores previos, esquemas, ilustraciones) apoyan a destacar la idea general del discurso. En el caso de textos educativos expositivos este tipo de ayudas sobre el texto tienen suma relevancia.

El modo de elaboración del texto – es decir, su estructura, terminología, contexto - influye significativamente en la comprensión del mismo. Para identificar la

información primaria, el productor del texto cuenta con recursos que pueden favorecer la tarea del lector. Entre los procedimientos estructurales destacan los organizadores previos (OP), títulos, sumarios, preguntas y objetivos. Los OP ayudan al lector a abstraer y generalizar los contenidos nuevos del texto. Según Ausubel (1963), los OP intervienen en la ZDP (zona de desarrollo próximo), en la que se integra el nuevo conocimiento con el ya presente en la memoria, y de esta forma se lleva a cabo el aprendizaje significativo. Las *ilustraciones*, igual que la presentación de un título al comienzo de un texto, tienen un efecto positivo en esa integración y en la construcción del significado.

Los *objetivos y cuestiones*, estrategias conductistas (Rothkopf, 1976; citado en Vieiro 2004), permiten al lector controlar tanto inductiva como deductivamente su proceso. Los objetivos tienen la función de establecer las metas del aprendizaje y de la tarea, mientras que las cuestiones evalúan la localización correcta de la información. Mediante los *sumarios* el lector establece relaciones entre las ideas principales del texto.

2.4.4. Estrategias de intervención sobre el lector.

Según Vieiro (2004), las estrategias para el desarrollo del conocimiento declarativo/procedimental (habilidades de comprensión de la idea esencial) implican la capacidad de destacar cuál será la estrategia o habilidad a emplear, así como la identificación de la idea principal de una oración, ya sea implícita o explícita. Para tal identificación se necesita enseñar, primero, a clasificar y categorizar palabras, oraciones y párrafos, y después, deducir de los temas de todos los párrafos el tema global del texto. Investigaciones citadas por Vieiro tienen como resultado que el

empleo de técnicas de estudio como la elaboración de resúmenes, la interiorización de la información principal y el intercambio de ideas sobre el tema tratado en un texto activan el conocimiento previo del lector necesario para inferir las ideas principales.

2.4.5. Estrategias de intervención en las tres fases del proceso lector.

De acuerdo con la información anterior, podemos situar el proceso de la comprensión lectora básicamente en tres etapas: una etapa prelectora, una etapa lectora y una etapa poslectora. Las diferentes estrategias que se emplean en cada etapa, finalmente tienen un mismo propósito: la atribución de un significado a lo leído, llamado comprensión.

2.4.5.1. Etapa prelectora - antes de la lectura.

Para que un individuo emprenda la actividad de la lectura es imprescindible hacer conciencia del objetivo que acompañará a la actividad de leer. Ese objetivo puede tener, a grandes rasgos, fines de diversión, de trabajo o de estudio. Ya que este trabajo conduce hacia una meta didáctica, nuestro enfoque se centrará en el propósito de estudio, siendo la lectura detallada aquella que se emplea “para aprender”, en otras palabras, con la lectura de estudio extraemos significativamente información específica de un texto. Al igual que en cualquier otro aprendizaje significativo que se pretenda lograr, también en el caso de la comprensión lectora es fundamental adecuar las actividades o tareas que se proponen a los propósitos establecidos.

El primer paso antes de iniciar la lectura de estudio es precisar qué tipo de información se pretende extraer del texto y, sobre todo, el saber “para qué” se busca dicha información (o sea, por qué se lee un texto), lo que constituye un factor motivacional importante para la lectura y su comprensión. Los estudiantes que saben cuál será el objetivo de la actividad, en nuestro caso, qué es lo que van a aprender al leer un texto, se sienten más motivados para hacerlo que si lo hicieran “sin sentido”.

Entonces, motivar para la actividad lectora y establecer los objetivos para ésta son las estrategias que preceden a la lectura en sí.

2.4.5.2. Etapa lectora - durante la lectura.

Las actividades durante la lectura comprenden principalmente las estrategias que se aplican para la construcción del significado del discurso escrito. Según el objetivo que se intenta lograr y la información que se quiere obtener a lo largo de la lectura, estas estrategias varían. También, como hemos visto anteriormente, distintos tipos de textos tienen diversas características y, por ende, las estrategias que se aplican para su comprensión cambian. El individuo que “lee para aprender” y que entonces tiene como objetivo general la comprensión profunda de un texto, debe planificar ciertas estrategias que acompañan su propósito lector durante la lectura (Solé, 1992).

En el caso de los textos expositivos con fines educativos en la enseñanza de lenguas podemos proponer las siguientes actividades para apoyar a nuestros alumnos a comprender lo leído:

- *Estrategias aplicables en tareas de lectura compartida* (Solé, 1992):

Son semejantes a las estrategias que Vieiro y otros autores llaman la “lectura guiada”, refiriéndose a las actividades en las que el profesor actúa como modelo, sin que se pierda el rol activo de los alumnos. Las actividades incluyen: formular predicciones sobre lo que se va a leer, plantear preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto.

- *Estrategias aplicables en la lectura independiente* (Solé, 1992):

Para que los alumnos lean eficazmente de modo individual, se pueden emplear estrategias como las preguntas al final del texto o párrafo, las cuales sirven de apoyo para la interpretación del mismo (durante la lectura), así como para evaluar la comprensión alcanzada (después de la lectura). Otra forma de (auto)control de la comprensión pueden ser las lagunas en el texto, textos en los que faltan palabras que deben ser inferidas por el lector.

Es esencial que el alumno sea capaz de reconocer sus propias fallas en la comprensión para que, a partir de ahí, recurra a las estrategias oportunas que le puedan ayudar a compensar su incomprensión. A menudo los alumnos que estudian un texto no tienen problemas con la decodificación de las palabras, más bien su dificultad reside en identificar el núcleo del mensaje, es decir, en resaltar la *idea central* de un texto. Enseguida analizaremos este término.

2.4.5.3. Etapa poslectora - después de la lectura.

a) *La idea central de un texto.*

La *idea central* de un texto se asocia con términos como esencia, interpretación, palabras claves, título, tema, asunto, entre otros. Solé (1992) pone énfasis en la distinción entre “idea central” y el “tema”. Según Aulls (1978, citado en Solé 1992), el *tema* expresa en una palabra o sintagma de lo que trata un discurso, mientras que la *idea central* expresa el enunciado más esencial de este tema. Este último puede encontrarse tanto explícita como implícitamente en el texto. Esa distinción debe de formar parte de la enseñanza de las estrategias de la lectura detallada, ya que la identificación de las ideas centrales en los textos es propio del objetivo de este tipo de lectura. De hecho, la aclaración de los términos “idea principal” e “idea central” formarán parte de la primera secuencia de las actividades didácticas: el establecimiento de los objetivos para la lectura planeada.

Hay que hacer hincapié en que la interpretación del lector de un texto siempre está conformada por un conjunto de factores, como son el propósito del autor, el conocimiento previo del lector y sus objetivos de la lectura. Aparte, conviene considerar que la interpretación de un texto y la idea central encontrada pueden diferir de individuo a individuo, hecho propio de las condiciones mencionadas que determinan el proceso lector. Para aprender a partir de un texto y poder realizar actividades acerca de él (notas, resúmenes etc.), es esencial destacar las ideas relevantes y llegar al núcleo del texto (Solé, 1992). Para establecer la idea central de un texto, Solé propone lo siguiente:

- Explicar a los alumnos en qué consiste la “idea central” de un texto y para qué les servirá. Se pueden mencionar ejemplos de textos ya conocidos.

- Recordar el objetivo de la lectura, es decir, porqué se va leer ese texto.
- Señalar el tema y relacionarlo con los objetivos de lectura, con el fin de centrar la atención en lo que se busca. Dar pautas acerca de señalizaciones, indicadores y marcas textuales.
- Mientras que los alumnos leen en silencio, el profesor da indicaciones para el procedimiento y de ser posible, organiza la información en conceptos subordinados. En caso de una idea central explícita en el texto, se analiza por qué es esta la oración principal.
- Al terminar la lectura se discute el proceso. Dependiendo de si la idea central es un producto de una inferencia personal u “objetiva”, se justifica la elaboración de acuerdo con el objetivo establecido para la lectura.

b) El resumen.

Para la identificación del tema y las ideas principales en un texto es útil la elaboración de un resumen escrito. Para esta estrategia podemos apoyarnos en el concepto de la macroestructura de Van Dijk, tratado en el capítulo 2 de este trabajo. Según Van Dijk (1983), las macrorreglas (omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar) se emplean para acceder a la macroestructura (significado global) del texto, reteniendo de esta forma su información más importante, lo que permite la elaboración de un resumen.

Ya que el resumen exige la extracción de las ideas principales, y estas dependen de la integración del conocimiento previo del alumno en relación con los objetivos de lectura, el resumen constituye una herramienta valiosa en la lectura detallada, porque le permite al alumno organizar su conocimiento. Es importante

que, después de elaborarlo, el aprendiz lea y revise su resumen para controlar y concienciar su proceso de extracción de la información textual.

c) *La formulación y contestación de preguntas.*

Formular y contestar preguntas constituye otra estrategia útil para hacer más eficaz la lectura de estudio, y se puede llevar a cabo en cada una de las tres fases del proceso lector. Es importante señalar que cualquier pregunta que se hace sobre el texto, debe ser coherente con los objetivos planteados para la lectura. Esto les permite a los alumnos enfocar su atención más específicamente a los elementos que les facilitarán encontrar la idea central del texto e inferir la interpretación pertinente. Solé (1987) distingue tres tipos de preguntas, de acuerdo con las respuestas a esperar: *Preguntas de respuesta literal* (la respuesta está literalmente expresada en el texto), *preguntas “piensa y busca”* (la respuesta es deducible o inferible), *preguntas de elaboración personal* (el texto es el referente, pero no hay respuestas deducibles en él, sino que el alumno ha de intervenir con su conocimiento u opinión). Las preguntas se pueden emplear en todas las etapas de la lectura, antes, durante y después.

Es propicio mencionar que el éxito de las respuestas puede no ser el único remitente de la comprensión, ya que muchas veces las preguntas aluden a una cuestión puntual y no global del texto.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA DETALLADA EN LA ETAPA INICIAL-INTERMEDIA DEL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA.

3.1. INTRODUCCIÓN.

La propuesta considera las tres fases del proceso lector y comprende actividades para antes, durante y después de la lectura, que tienen como fin extraer la idea central de un texto. Dichas actividades se desarrollarán a partir de un texto tomado de un sitio web, y adaptado de conformidad con los principios de la instrucción directa.

3.2. ANTECEDENTES.

3.2.1. Población.

Adultos que cursan el nivel inicial-intermedio de aprendizaje del alemán, equivalentes a los niveles A2, B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹).

3.2.2. Objetivo general.

Desarrollar habilidades que faciliten a los alumnos comprender el contenido de un texto expositivo en alemán y extraer la idea central expuesta en el mismo.

¹ El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf pp.71-74. Consultado el 8 de agosto del 2009.

3.2.3. Objetivos específicos.

- Los alumnos aprenderán estrategias para dividir el texto en partes lógicas.
- Los alumnos aprenderán a establecer la idea principal de cada una de estas partes lógicas.
- Los alumnos podrán definir las relaciones entre las ideas principales.
- Los alumnos serán capaces de armar la idea central a partir de las ideas principales.
- A través de las actividades de lectura, los alumnos accederán a un nuevo conocimiento, en este caso específico, de las costumbres navideñas en Austria y Alemania.

3.2.4. Texto propuesto para las actividades.

Se trabajará con el siguiente texto:

Advent und Weihnachten in Deutschland und Österreich

Im Advent bereiten wir uns auf Weihnachten vor. Das Wort "Advent" kommt aus der lateinischen Sprache und heißt "Ankunft". Zur Adventzeit sind die Straßen der Städte hell beleuchtet. Überall hängen Lichterketten und bunter Schmuck. In den Fenstern hängen Sterne und andere Figuren aus Papier. Aus vielen Küchen kommt ein köstlicher Duft. Die Menschen fangen an, Weihnachtsplätzchen und besondere Weihnachtskuchen zu backen.

Viele Kinder haben auch einen Adventkalender. Für jeden der 24 Tage im Dezember bis zum Weihnachtstag befindet sich ein Stückchen Schokolade oder eine andere Kleinigkeit hinter den Türchen des Kalenders.

In zahlreichen Wohnungen findet man in diesen Wochen einen Adventkranz, aus grünen Tannenzweigen gebunden. Auf ihm stecken vier Kerzen. An jedem Sonntag im Advent wird eine neue Kerze angezündet. Wenn alle vier Kerzen brennen, dann ist es bald Weihnachten. Dazu singen die Kinder: "Advent, Advent, ein Lichtlein brennt, erst eins, dann zwei, dann drei, dann vier; dann steht das Christkind vor der Tür."

Am 6. Dezember feiert man in Deutschland den Nikolaustag, den Gedenktag für den Bischof Nikolaus von Myra, der im 4. Jahrhundert lebte und sich besonders um arme Kinder gekümmert hat. Schon am

Vorabend stellen die Mädchen und Jungen ihre Stiefel vor die Türe. Sie möchten, daß der Nikolaus sie mit Süßigkeiten und Obst füllt. Abends kommt dann auch manchmal der Nikolaus, angezogen mit einem weiten Mantel und einer Bischofsmütze, selber ins Haus, oder er geht durch die Stadt. Er hat immer eine Rute für die "bösen" Kinder bei sich und einen Sack voller kleiner Geschenke für die "guten" Kinder.

Erst im vorigen Jahrhundert kam die Tradition vom "Weihnachtsmann" auf, der die Weihnachtsgeschenke bringt. Dieser kommt ursprünglich aus Amerika, wo er "Santa Claus" genannt wird. In vielen Gegenden Deutschlands, und auch in Österreich, werden die Geschenke zu Weihnachten aber vom "Christkind" gebracht.

Im Mittelpunkt des Weihnachtsfestes steht heute ein Tannenbaum mit leuchtenden Kerzen und bunten Kugeln. Manche Menschen stellen auch eine Weihnachtskrippe unter den Weihnachtsbaum. Das Ereignis von Bethlehem wird hier mit verschiedenen, oft kunstvoll gestalteten Figuren nachgestellt. In einem Stall stehen ein Esel und ein Ochse, sowie Maria und Josef. Manchmal kann man auch die Hirten mit ihren Schafen sehen oder die drei Weisen aus dem Morgenland. In der Mitte steht ein Futtertrog, eine sogenannte Krippe. Darin liegt eine kleine Puppe, die Jesus als Kind darstellen soll.

Der Abend vor dem Weihnachtstag, also der 24. Dezember, ist der Heilige Abend. Viele Menschen gehen an diesem Abend zum Gottesdienst in die Kirche. Nach dem Gottesdienst ist es Zeit für die Geschenke, die vorher unter den Weihnachtsbaum gelegt worden sind. Darauf haben sich alle gefreut, am meisten aber die Kinder. Manche Kinder haben vorher auch schon einen "Wunschzettel" geschrieben und ihn den Eltern gegeben.

Abgeschlossen wird der Heilige Abend oft mit einem gemeinsamen Essen, aber am 25. Dezember, dem eigentlichen Weihnachtstag, geht das Feiern dann weiter. Die Hausfrauen machen etwas besonders Gutes zu essen, häufig Karpfen, Gans oder einen leckeren Braten und selbst gebackenen Kuchen. Zu diesem Fest kommt dann auch jeder aus der Familie, der auswärts wohnt und der eben kommen kann, denn Weihnachten ist ein Familienfest.

De: <http://www.derweg.org/feste/weihnachten/weihnach.html>

Consultado el 30 de octubre del 2008.

3.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

3.3.1. Actividad prelectora.

El maestro preguntará a los alumnos si están familiarizados con las costumbres y hábitos de la tradición navideña en los países de habla alemana. Esto debe activar

el conocimiento previo de los aprendices, y ayudarles a establecer predicciones durante la lectura.

Se repartirá la hoja con el texto y el maestro explicará a los alumnos qué se leerá y qué beneficios obtendrán de ello, es decir, el maestro motivará a la lectura a través del establecimiento de sus objetivos. Por ejemplo:

Ahora vamos a leer un texto para familiarizarnos con las costumbres navideñas en Austria y Alemania. De esta forma, conocerán más de la cultura de dichos países y podrán compararla con sus propios hábitos. Esta actividad les servirá, además, para aprender cómo llegar a la idea central de un texto. Por ello, llevaremos a cabo sistemáticamente los pasos que los conducirán a la comprensión del contenido de este texto, que luego podrán aplicar en cualquier otro texto expositivo.

3.3.2. Durante la lectura.

3.3.2.1. Actividad 1: División del texto en partes lógicas.

El texto está organizado de tal manera, que cada párrafo constituye una idea principal, es decir, cada párrafo habla de una costumbre navideña que los alumnos han de destacar. Para ello, se les pregunta: *¿Welche Bräuche werden im Text beschrieben? Unterstreichen sie die gefundenen Bräuche. - ¿Cuáles son las costumbres que se describen en el texto? Subráyenlas.* El criterio que les permitirá orientarse en la estructura del texto es la organización de los párrafos entre sí. Se les indica: *Nummerieren sie die einzelnen Absätze hinsichtlich der beschriebenen Bräuche in romanischen Ziffern. – Asigne a cada párrafo un número romano de acuerdo con las costumbres a las que hace referencia cada uno de ellos.*

Reduciendo el área de búsqueda, se les pone el ejemplo del primer párrafo:

- I. Im Advent bereiten wir uns auf Weihnachten vor. Das Wort “Advent” kommt aus der lateinischen Sprache und heißt “Ankunft”. Zur Adventzeit sind die Straßen der Städte hell beleuchtet. Überall hängen Lichterketten und bunter Schmuck. In den Fenstern hängen Sterne und andere Figuren aus Papier. Aus vielen Küchen kommt ein köstlicher Duft. Die Menschen fangen an, Weihnachtsplätzchen und besondere Weihnachtskuchen zu backen.

Con este ejemplo, los alumnos tendrán una herramienta para seguir desarrollando la estrategia y estereotiparla.

3.3.2.2. Actividad 2: Establecimiento de la idea principal de cada una de las partes lógicas.

Los alumnos trabajarán en pareja para seguir leyendo los demás párrafos, tratando de destacar las costumbres y subrayando las características principales de cada una. Se les plantea: *Ordnen sie jedem Absatz einen Untertitel zu. – Atribuyan un subtítulo a cada párrafo*. Ello implica la revisión de las palabras clave en la actividad anterior. Por ejemplo las palabras “Adventzeit”, “Adventkalender”, “Nikolaus”, “Tannenbaum”, etc. pueden formar los subtítulos y representan a la vez la idea principal de cada párrafo. El maestro atribuye el subtítulo al primer párrafo para ejemplificar la táctica a seguir. Al finalizar la actividad, los alumnos pasarán al pizarrón para anotar los subtítulos y estos se compararán con los de los indicados por las demás parejas. Si es necesario, el profesor aclarará las palabras clave que llevan a un posible subtítulaje.

3.3.2.3. Actividad 3: Definición de las relaciones entre las ideas principales.

Para definir las relaciones entre cada una de las ideas principales, los alumnos se apoyarán en las siguientes preguntas:

- *¿Worauf bereiten sich die Leute in der Adventzeit vor? - ¿Para qué se prepara la gente en el Adviento?*
- *¿Wie bereiten sie sich vor? ¿Was tun die Menschen im Advent? - ¿Cómo se preparan, a través de cuáles actividades?*
- *¿Wer ist der Nikolaus und wer der Weihnachtsmann?- ¿Quién es el “Nikolaus” y quién Santa Claus?*
- *¿Welche Bedeutung hat der Tannenbaum beim Weihnachtsfest?- ¿Qué importancia tiene el árbol de navidad?*
- *¿Wie verbringt man den Weihnachtsabend? - ¿Cómo se pasa la noche víspera de la Navidad?*

Al contestar estas preguntas, los alumnos se darán cuenta de que los párrafos, es decir, las ideas “separadas” del texto, están relacionadas entre sí, ya que cada una forma parte de la idea central del texto, que consiste en describir la tradición navideña en los países de habla alemana.

3.3.3. Después de la lectura.

3.3.3.1. Evaluación de la comprensión del contenido del texto.

Hacia el final de la sesión el profesor aplicará una evaluación para verificar la comprensión del texto. Esta evaluación consistirá, primero, en un cuestionario de afirmaciones sobre el texto y, segundo, en un cuestionario de “respuestas abiertas”

referente a la Navidad en México, el cual permitirá verificar la comprensión, integración y aplicación de la información contenida en el texto, es decir, se evalúa el aprendizaje significativo de los alumnos.

1. Conteste si los siguientes enunciados se corresponden (S) o no (N) con el contenido del texto leído.

In der Adventzeit bereiten sich die Menschen in Deutschland auf Weihnachten vor.

Der Weihnachtsbaum entstammt ursprünglich einer amerikanischen Tradition.

Der Nikolaus ist nicht der Weihnachtsmann.

Weihnachten ist ein wichtiges Familienfest.

Die Krippe ist ein wichtiges Symbol für die Weihnachtszeit.

Der Adventkranz hat 24 Kerzen.

Der Adventkalender ist vor allem bei Erwachsenen sehr beliebt.

2. Responda a estas preguntas sobre la Navidad en México.

Wie verbringen sie die Adventzeit in Mexiko? - ¿Cómo se pasa el Adviento en México?

Gibt es diesen Brauch in ihrem Land? - ¿Existe esa tradición en su país?

Wie unterscheiden sich die deutschen/österreichischen Weihnachtsbräuche von denen in Mexiko? - ¿Cuáles son las diferencias entre las costumbres navideñas de los países de habla alemana y las de México?

Welche Rolle spielt die Familie beim mexikanischen Weihnachtsfest? - ¿Qué papel desempeña la familia en la Navidad en México?

Después de que los alumnos reflexionen sobre sus propias costumbres, se pone en marcha la última actividad en el proceso de establecimiento de la idea central del texto:

3.3.3.2. Actividad 4: Armaje de la idea central a partir de las ideas principales.

a) Los alumnos ordenan cronológicamente las ideas principales en la secuencia en que aparecen en el texto.

Der mit Schokolade gefüllte Adventkalender hat vor allem für die Kinder eine grosse Bedeutung.

Die Krippe unter dem Weihnachtsbaum ist symbolträchtig für die Geburt Jesu, das Ereignis wird künstlerisch mit Figuren nachgestellt.

Der Weihnachtsabend ist vor allem von zwei Ereignissen geprägt: dem Kirchgang und der Bescherung, in der Geschenke unter dem Christbaum zu finden sind.

Der Advent ist die Vorbereitungszeit auf Weihnachten.

Weihnachten ist ein Familienfest, in dem die Mütter köstliches Essen zubereiten.

Ein Vorweihnachtsbrauch ist auch der Nikolaustag, an dem die "guten Kinder" mit kleinen Geschenken belohnt werden.

In einem Grossteil des deutschen Sprachraums bringt das "Christkind" die Geschenke, im Gegensatz zu Amerika, wo dies die Aufgabe von Santa Claus ist.

An jedem Adventssonntag wird eine Kerze auf dem Adventkranz angezündet.

b) Después de organizar las ideas principales, los alumnos resumirán el contenido de las mismas con sus propias palabras, con el fin de concluir en la idea central del texto. Para la elaboración del resumen, los alumnos se apoyarán tanto en los subtítulos que obtuvieron en la actividad 2, como en la secuencia correcta de las ideas principales.

c) Por último, el profesor preguntará a los alumnos: Was will der Autor des Textes ihrer Meinung nach vermitteln? - ¿Cuál es, según su opinión, la idea central que el autor quiso resaltar en el texto? De esta manera, los alumnos formularán la idea central del texto que extrajeron mediante las actividades aplicadas.

CONCLUSIONES.

Comprender un texto significa no sólo entender o reconocer simplemente palabras, sino que exige, además, el involucramiento del lector con el texto en varios niveles.

Der Weihnachtsabend ist vor allem von zwei Ereignissen geprägt: dem Kirchgang und der Bescherung, in der Geschenke unter dem Christbaum zu finden sind.

Der Advent ist die Vorbereitungszeit auf Weihnachten.

Weihnachten ist ein Familienfest, in dem die Mütter köstliches Essen zubereiten.

Ein Vorweihnachtsbrauch ist auch der Nikolaustag, an dem die "guten Kinder" mit kleinen Geschenken belohnt werden.

In einem Grossteil des deutschen Sprachraums bringt das "Christkind" die Geschenke, im Gegensatz zu Amerika, wo dies die Aufgabe von Santa Claus ist.

An jedem Adventsonntag wird eine Kerze auf dem Adventkranz angezündet.

b) Después de organizar las ideas principales, los alumnos resumirán el contenido de las mismas con sus propias palabras, con el fin de concluir en la idea central del texto. Para la elaboración del resumen, los alumnos se apoyarán tanto en los subtítulos que obtuvieron en la actividad 2, como en la secuencia correcta de las ideas principales.

c) Por último, el profesor preguntará a los alumnos: Was will der Autor des Textes ihrer Meinung nach vermitteln? - ¿Cuál es, según su opinión, la idea central que el autor quiso resaltar en el texto? De esta manera, los alumnos formularán la idea central del texto que extrajeron mediante las actividades aplicadas.

CONCLUSIONES.

Comprender un texto significa no sólo entender o reconocer simplemente palabras, sino que exige, además, el involucramiento del lector con el texto en

varios niveles. De su capacidad de procesar el discurso escrito tanto en aspectos léxicos, sintácticos, semánticos e interpretativos, así como de sus conocimientos previos, dependerá la profundidad con la que pueda comprender el texto.

Ya se ha mencionado unas páginas más adelante, que construir el fundamento principal para la capacidad lectora corresponde a las instituciones educativas desde temprana edad, tanto en lo que concierne a elementos procedimentales, como a cuestiones motivacionales. De cualquier forma, en la clase de lengua extranjera se puede viabilizar el desarrollo de estas habilidades a través de actividades específicas como las que se plantean en este trabajo. La lectura en la clase de lengua, al igual que en todos los demás entornos académicos y otros contextos de la vida social, desempeña un papel muy importante. Es por ello que, como profesores de una lengua extranjera, asumimos el compromiso con nuestros alumnos de apoyarles en el fomento de habilidades que les servirán como herramienta para acceder de manera significativa a la información que quieran extraer de un texto escrito. Las actividades que hemos propuesto en este trabajo tienen como fin desarrollar en los alumnos sus habilidades lectoras, las que no solamente tendrán utilidad en el ámbito escolar o académico, sino en cualquier otra esfera de la vida que los relacione con un texto, del cual requieran extraer la idea central y/u obtener información acerca de un tema específico. En este sentido, en la medida en la que los alumnos se formen como “buenos lectores”, podrán acceder al conocimiento acumulado por la humanidad en su devenir histórico.

BIBLIOGRAFÍA.

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

CARMENATE, L. *Los mecanismos de la habilidad de [lectura](#) en [lengua](#) extranjera o segunda lengua con fines específicos*. en:

<http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml>. Consultado el 2 de septiembre del 2008.

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

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona: Paidós. Pp. 259-316.

LOPEZ Rivera, J. (2000). *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa (sobre la base del programa de III nivel del curso de lectura en ingles del Colegio de Ciencias y Humanidades)*. Tesis de licenciatura. México: ENEP-Acatlán UNAM.

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

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

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

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

VAN DIJK, T. (1997). Unidad 1: "El estudio del discurso en " *El discurso como estructura y proceso*. Tomo 1. Barcelona: Gedisa Editorial. pp 21 – 65.

_____ (1980). Conferencia 1: “Desarrollo y problemática de la gramática de texto” en *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI., pp 43 – 57.

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

_____ (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

VYGOTSKI, L. S. (1993). “Pensamiento y palabra”, en *Obras Escogidas*. T. II. Madrid: Visor.