



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores
Acatlán

PROPUESTA DE MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA
DESARROLLAR LA HABILIDAD DE IDENTIFICACIÓN DE
INFORMACIÓN TEXTUAL FACTUAL O DE OPINIÓN EN ALUMNOS
DE NIVEL 6 DEL PLAN GLOBAL DE INGLÉS EN EL CENTRO DE
ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA FES ACATLÁN.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

ALCMENA JIMÉNEZ JIMÉNEZ

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

SEPTIEMBRE 2013



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.

A mi esposo, Luis Enrique

A mi hijo, Luis Enrique

A mis padres, Gloria y Alfredo

A mis hermanos, Izébel, Cirene y Jorge

A la Universidad Nacional Autónoma de México por formarme profesional, personal y
socialmente

Al doctor Félix Mendoza Martínez por guiarme durante mi formación como profesora de lenguas extranjeras y por su asesoría para escribir esta tesis

A mis sinodales, por su valiosa contribución a esta tesis

A Sofía, Alejandra y Lilia por compartir no sólo la docencia sino la alegría por vivir

A los profesores Carlos Escamilla y Juan Carlos Arellano con los que he intercambiado gratas experiencias docentes

Al Secretario Técnico de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Jesús Galván Muñoz, por su apoyo durante este proceso de titulación

A mis alumnos que siempre me sorprenden con su astucia, perspicacia, júbilo y sin los cuales no podré seguir aprendiendo

"Lo que la oruga interpreta como el fin del mundo es lo que el maestro denomina mariposa" Richard Bach

Índice

Introducción

Capítulo I

Marco Contextual

1.1 El papel de la comprensión lectora en la UNAM	1
1.2 Planteamiento del problema	4
1.3 Justificación	6
1.4 Objetivo general	7
1.5 Objetivos específicos	7
1.6 Conclusiones	8

Capítulo II

Marco Teórico I: Teorías de Aprendizaje

2.1 Aprendizaje	9
2.2 Conductismo	9
2.2.1 Origen	9
2.2.2 Generalidades	10
2.2.3 Conductismo clásico y conductismo operante	11
2.3 Constructivismo	13
2.4 La Teoría Psicogenética de Jean Piaget	14
2.4.1 Asimilación y acomodación	15
2.4.2 Esquemas cognitivos	15
2.4.3 Equilibración	15
2.4.4 Operaciones	16
2.4.5 Etapas del desarrollo	16
2.4.6 La Enseñanza Activa	17
2.5 Enfoque Sociocultural de Vygotski	17
2.5.1 La Actividad	19
2.5.2 Ley de la doble formación del conocimiento	20
2.5.3 Procesos psicológicos superiores	20
2.5.4 Instrumentos psicológicos	21
2.5.5 Zona de Desarrollo Próximo	23
2.6 Galperin y la Teoría de la Actividad	25
2.6.1 La actividad	26
2.6.2 Lo psíquico	26
2.6.3 La actividad orientadora investigativa	27
2.7 Las aportaciones de J. S. Bruner	28
2.7.1 Andamiaje	29

2.7.2 Categorización de la realidad	30
2.7.3 Las prótesis humanas	31
2.7.4 La educación formal o conversión de los sistemas de codificación	32
2.8 Conclusiones	34

Capítulo III

Marco Teórico II: La Enseñanza de la Lengua Extranjera

3.1 ¿Lenguaje o lengua?	37
3.1.1 Lengua materna	39
3.1.2 Lengua extranjera	42
3.2 Enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera	42
3.2.1 Método Audiolingual y Enfoque Situacional	43
3.2.2 Enfoque comunicativo	45
3.2.3 Enfoque semántico estructural	48
3.3 Conclusiones	59

Capítulo IV

Marco Teórico III: La Lectura

4.1 Actividad Discursiva.....	62
4.1.1 Tipos receptivos de actividad discursiva (AD)	63
4.1.2 Tipos productivos de actividad discursiva	63
4.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva	64
4.2.1 Modelos explicativos de lectura	65
4.2.2 Tipos de lectura	66
4.2.3 Mecanismos psicofisiológicos operantes durante el proceso de lectura	68
4.2.4 Sentido superficial y subtexto	70
4.3 Enseñanza/aprendizaje de la lectura	77
4.3.1 La lectura como medio y como fin	77
4.3.2 Sistema de actividades	79
4.3.3 Habilidades comunicativas y técnicas generales	82
4.3.4 Criterios de selección del texto	83
4.4 Conclusiones	85

Capítulo V

Unidad Didáctica

5.1 Fundamentos teóricos	89
5.2 Secuencia didáctica	93
5.3 Conclusiones	119

Conclusiones Generales	120
-------------------------------------	-----

Bibliografía

Lista de tablas

Tabla 1 Niveles de lectura del alumno universitario	5
Tabla 2 Representaciones internas	32
Tabla 3 Exigencias a nivel universitario	50
Tabla 4 Proceso de reducción	52
Tabla 5 Elementos de toda actividad	54
Tabla 6 Contenido objetivo de la conciencia	58
Tabla 7 Ejemplos de confiabilidad de la fuente	73
Tabla 8 Ejemplos de texto informativo y persuasivo	76
Tabla 9 Modelo de construcción de los textos	76

Introducción

Hace algunas décadas la UNAM inició la impartición de cursos de idioma que brindarían a sus alumnos estrategias lectoras que les permitieran extraer información de textos escritos en lengua extranjera, especialmente en inglés pero, sobre todo, identificar el sentido, el trasfondo y, así, los alumnos tomaran una postura crítica ante la información leída. A partir de entonces, los profesores de diversas escuelas y facultades formaron equipos de trabajo para diseñar tanto programas de estudio como materiales de texto adecuados a la población que atendían. Además, fue necesaria la impartición de cursos que no sólo se enfocaran en la lectura sino también en la comprensión y la producción tanto oral como escrita de una lengua extranjera. De este modo, han convivido cursos de comprensión de lectura con los de cuatro actividades discursivas (cursos de posesión o de dominio). En los primeros, se atiende primordialmente a la población universitaria, en algunos casos es, incluso, requisito de titulación y, los alumnos utilizan material adaptado, por los profesores de la institución, a las necesidades de cada población. En los otros, asisten además de los universitarios, población externa y, en ellos se ha optado por el uso de libros de texto de diversas editoriales, basados en estándares internacionales. La enseñanza de las actividades discursivas en estos últimos es diversa, aunque suelen abanderar el uso del método en boga.

El énfasis en la lectura se debe a que es una herramienta que permite la asimilación del conocimiento que la humanidad ha almacenado por cientos de años; el análisis de ese conocimiento; además, vuelve a los individuos aprendices autónomos; en concreto, permite el desarrollo de procesos psicológicos superiores. La lectura a diferencia de otras actividades humanas, que se llevan a cabo de manera inconsciente, requiere de una planeación, de una adecuada selección de estrategias para abordar los textos, por lo que, el papel de la escuela es crucial en su adquisición. La importancia de los cursos de lectura en lengua inglesa se debe a la abundancia de fuentes de información en esta lengua, sobre todo en los medios electrónicos.

Sin embargo, pese a todos estos beneficios se ha descuidado su enseñanza en los cursos de los cuatro tipos de actividad discursiva; por un lado, debido al tiempo que se le debe dedicar a cada una de ellas, por el otro, a que se ha subestimado la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. Mendoza (2013) indica que esto se debe a tres aspectos: en primer lugar, se consideran más importantes las actividades discursivas de orden productivo (la escritura y la producción oral) que las de orden receptivo (la comprensión lectora y auditiva); en segundo, se da por hecho que el conocer una lengua significa primordialmente hablar bien; y, finalmente, suele creerse que si los

alumnos logran hablar bien en la lengua meta podrán leer en esa lengua o aprenderán a hacerlo fácilmente.

Por lo señalado, esta investigación se enfocó en la presentación de material complementario para los cursos de posesión de PG 6. Se consideró: el papel de la lectura en el desarrollo cognitivo; el énfasis que la UNAM ha puesto en los cursos de comprensión de lectura; y, que los cursos de posesión no utilizan libros de texto específicos para la población de la FES Acatlán.

Una vez que se delimitó el objetivo fue necesario construir un marco teórico que nos permitiera entender el proceso de aprendizaje, el cual, a su vez, nos condujera a un adecuado método de enseñanza de la lectura en lengua extranjera, ya que en la práctica algunos profesores podrían suponer que los alumnos pueden resolver los ejercicios de lectura, del tipo que sean, por haberlos expuesto previamente a materiales escritos. Mendoza (Ibídem) nos comenta que los profesores no debemos suponer que nuestros alumnos dominen las habilidades de extracción de la información o que puedan fácilmente pasar de un tipo de lectura real a otro, ya que suelen no estar formadas o desarrolladas con la suficiente solidez aún en su lengua materna. Así que debemos asegurar que los alumnos no sólo las aprendan sino que las utilicen en su vida práctica.

El objetivo de esta breve investigación es diseñar material complementario para el desarrollo de estrategias de identificación de información factual o de opinión para emplearse en los cursos de PG 6. La tesis está dividida en tres partes: la primera, corresponde al capítulo I, presenta el contexto, el planteamiento del problema, así como los objetivos que fueron el punto de partida de la investigación. Con respecto al siguiente apartado se dividió en tres ya que se notó que si se comprimían en uno solo podría correrse el riesgo de omitir detalles que fueran valiosos para la investigación. En este segundo apartado incluimos las teorías de aprendizaje, que serán tratados en el capítulo II, la enseñanza de la lengua extranjera, en el capítulo III y, la lectura en el capítulo IV. Por último, basándonos en el marco teórico y metodológico, presentamos la unidad didáctica en el capítulo V.

Capítulo I

Marco Contextual

1.1 El papel de la comprensión lectora en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya historia se remonta al año de 1551 cuando se inaugura la Real y Pontificia Universidad de México (UNAM, 1978), tiene como tareas principales la investigación, docencia y difusión de la cultura; además, emprende acciones dirigidas a formar docentes, investigadores y técnicos que se vinculen con las necesidades de la sociedad, así como a generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país (UNAM, 2003).

En el año 2001 la institución contaba con (Quintana):

- a) 255 mil alumnos
- b) 29 mil profesores
- c) 27 mil trabajadores, administrativos, funcionarios y personal de apoyo
- d) El mayor acervo bibliográfico del país, en 140 bibliotecas en escuelas, facultades e institutos

La obtención del conocimiento a través de la investigación científica es una de las características que han de poseer los estudiantes de la UNAM, institución que, como comenta Ordorika (Olivares, 2010), junto con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) cubren más del 50% de este tipo de indagación en el país. En el apartado 9 del Marco Institucional de Docencia de la Legislación Universitaria se estipula:

9. La investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer universitario y por tanto complemento esencial del ejercicio docente, por esto, la docencia se vincula a la investigación, de tal manera que la UNAM estimula la capacidad creativa de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico... (UNAM, 2003)

Al destacar la importancia de la labor de investigación con una visión científica no olvidemos el papel de los textos como un medio eficaz de difusión del conocimiento. Sin embargo, el índice de libros leídos por los mexicanos al año es bajo, lo que nos indicaría que, probablemente, nuestros

alumnos no “se empapen” de la suficiente información requerida en su área de estudio. Según la Encuesta Nacional de Lectura en 2006, en México se leen en promedio 2.9 libros al año. Otra encuesta, realizada en agosto de 2012 por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura (unFnLectura) no reveló un cambio significativo al señalar que el promedio era de 2.94 libros al año (Montaño, 2012). Esta última encuesta también averiguó que el 56% de los entrevistados dijo tener entre 1 y 10 libros en casa; 21.5% entre 11 y 20 libros; y el 2.7% tiene más de cien libros que no son escolares. Además, se observó, que el hábito de la lectura se va perdiendo con la edad, debido, principalmente, a la falta de tiempo, pues, leían porque era necesario mientras se encontraban en la escuela, pero una vez concluidos sus estudios dejaron de leer.

Roberto Garza (Montaño, 2012) comenta que estas cifras no indican necesariamente que el mexicano no lee, sino que se está enfrentando a otro tipo de lecturas. En la encuesta de 2012, 43% de la población mencionó que hace uso del internet, 81% de ellos, lo hace a diario. Crystal (2011a) comenta que para aquellos nacidos antes de 1991, año en que la *World Wide Web* fue creada, las TIC se han convertido en un intruso en un mundo que reinaban los libros y la conversación cara a cara, pero la realidad es que, para las nuevas generaciones son los mensajes de texto, los perfiles sociales, los que forman parte de su vida cotidiana. Capdet (2010) advierte que pese a que el mundo está atravesando por una revolución tecnológica que permite que haya un flujo mayor de información, se encuentra menos regulado por el pensamiento científico, ya que la mayoría de las “fuentes solventes”, fidedignas o que fueron escritas por expertos en el tema, no se encuentran digitalizadas o se tiene acceso a ellas a través de una cuota.

El reconocimiento de la lectura como parte fundamental del desarrollo intelectual, implicaría un esfuerzo de los docentes e instituciones por impulsar esta actividad en los estudiantes. Pero es conveniente aclarar qué concepción de lectura se impulsará, ya que la concebida como simple decodificación de palabra por palabra no es adecuada, porque excluye procesos cognitivos más complejos que también son utilizados por los lectores. Como Aníbal Puente (1991:17) señala “no debe confundirse el proceso de nombrar palabras con el proceso de comprender el significado”. Más aún, Cassany, Luna y Sanz (2005: 48) advierten que los alumnos van generando una distinción inconsciente entre las actividades de lectura que llevan a cabo en el aula (completar espacios en blanco, contestar un cuestionario, relacionar columnas, analizar enunciados que contengan el tópico gramatical visto en clase...) y las actividades que se realizan fuera del aula en las que hacen uso de algún texto (leer algún artículo en una revista o periódico, consultar la sección amarilla, seguir un instructivo, leer un SMS...); es decir, se fomentan actividades en la escuela que no suelen aplicarse en la vida cotidiana.

Por otro lado, en las últimas décadas muchos de los avances tecnológicos y científicos se han escrito en idioma inglés, y por tal motivo alumnos de distintas universidades, como la UNAM, han requerido del dominio de la comprensión de textos en esta lengua. Además, Crystal (2011c) apunta que, a nivel mundial el inglés encabeza la lista en términos de cantidad de información disponible en línea en esta lengua y resulta ser la más usada por sus usuarios, aunque en este último rubro el chino pronto podría remplazarlo. Una lengua, en este caso el inglés, es utilizado a nivel mundial por una razón principal, el poder de la gente que la habla; o sea, su estructura no juega un papel decisivo. En el caso de la lengua inglesa este poder se ha mantenido por 400 años: empezó con el auge del imperio inglés; se reforzó con la revolución industrial y con la hegemonía económica, principalmente de Estados Unidos; y, sobre todo, por su influencia cultural y tecnológica en las últimas décadas.

Para finales de la década de 1960 eran insuficientes los planteles con los que contaba la UNAM en la zona metropolitana. En el Informe de 1975 del Rector Guillermo Soberón Acevedo se expone que a principios de 1970 se contempló la construcción de 5 escuelas periféricas, 3 en el noreste (Cuautitlán, Acatlán e Iztacala) y 2 en el oriente de la ciudad (Aragón y Zaragoza) para atender a los que más tarde egresarían de las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP) y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH). La creación de estos centros significó:

- a) aumentar la capacidad instalada al nivel de licenciatura, descentralizando los estudios profesionales y de posgrado que hasta 1973 se llevaban casi exclusivamente en Ciudad Universitaria,
- b) introducir innovaciones educativas en cuanto a organización académica y métodos de enseñanza, y
- c) restablecer una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes que se atienden en Ciudad Universitaria.

Como parte de la institución, la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP Acatlán) fue inaugurada el primero de marzo de 1975, e inició labores el 17 del mismo mes con 4306 alumnos (UNAM: 1978).

A su vez el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) inició labores en 1975 como Departamento de Idiomas y en 1978 como Centro de Idiomas Extranjeros, modificándose a Centro de Enseñanza de Idiomas en 1999.

Como es mencionado en la página Web del CEI, éste cuenta con dos tipos de cursos regulares: el de Plan Global (PG), que considera 4 habilidades básicas del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, y, por otro lado, el de Comprensión de Lectura (CL), que se enfoca en la lectura y comprensión de textos.

Se ha estructurado el curso de Comprensión de Lectura (CL) en idioma inglés con el fin de que los alumnos “utilicen dicha información (resultado del análisis de los textos proporcionados) para un mejor desempeño de sus actividades de estudio y de su futura actividad profesional” (Barba, 2003).

Los profesores de los cursos de CL utilizan material cuya elaboración se rigió por los principios establecidos por la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura, conformada por investigadores especialistas de los departamentos de alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

El objetivo general de estos cursos espera ser cumplido después de revisar las estrategias de pronóstico léxico, estructural y de sentido, además de realizar una lectura crítica de los textos, determinar las intenciones del autor, así como su posición, pero, sobre todo, el alumno debe asumir un punto de vista ante el tema tratado (Barba, 2003).

1.2 Planteamiento del problema

En mi experiencia personal y laboral, he notado que algunos estudiantes a nivel licenciatura de la UNAM pueden presentar ciertas deficiencias cuando desean obtener información de un texto escrito en español (su lengua materna) o en inglés para cumplir distintos fines.

Estos problemas de comprensión no sólo se relacionan con la decodificación literal del texto, sino con la interpretación del trasfondo, del sentido o intención del autor. Por ejemplo, podemos mencionar la difícil distinción entre la información factual y la opinión del autor, presentada en un texto para sustentar una idea; en otro caso, dar por sentada la información exhibida por el autor, sin antes analizar el origen de la fuente, comparar la información, con la realidad, o bien contrastarla con los datos proporcionados por otros autores.

Argudín (2003:10) ha estudiado a la población universitaria y ha encontrado que en la era de la información, la educación brindada no les da a los alumnos la oportunidad de aprovechar las ventajas tecnológicas a favor de su educación personal, los califica de “consumidores pasivos de

la información.” A través de estos estudios elaboró un cuadro (tabla 1) que permite comparar los distintos niveles de lectura de esta población.

Los clasifica en 4 niveles de los cuales “A” presenta las características de un lector universitario eficiente, que parte de la habilidad del estudiante para evaluar la confiabilidad de un texto a explicar las habilidades de razonamiento sobre su propio proceso de lectura; en el otro extremo de la clasificación, el nivel “D” nos muestra las habilidades deficientes de lectura presentadas en un alumno universitario que sólo le permiten identificar conceptos algunos relevantes y otros no; los niveles “B” y “C” se encuentran en medio de estos dos polos.

Así, desafortunadamente, en las aulas universitarias, no todos los estudiantes presentan las habilidades de lectura descritas en el nivel “A”, tal vez, una parte de la población de licenciatura se encuentre en el nivel “B” o “C”. Por otro lado, es alarmante que haya alumnos que sólo presenten la habilidad descrita en el nivel “D”.

Tabla 1
Niveles de lectura del alumno universitario

NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D
Nivel de lectura del alumno para un rendimiento académico eficiente en la universidad. El alumno es capaz de:	Nivel de lectura del alumno para un rendimiento académico regular en la universidad. El alumno es capaz de:	Nivel de lectura del alumno con un rendimiento académico bajo en la universidad. El alumno es capaz de:	Nivel de lectura del alumno incapacitado para rendir académicamente en la universidad. El alumno es capaz de:
Evaluar la confiabilidad de un texto.	Evaluar la confiabilidad de un texto.	Identificar algunos puntos principales o ideas de un texto.	Identificar conceptos, algunos relevantes y otros no.
Descubrir el tema del texto.	Descubrir el tema del texto.		
Identificar y formular hipótesis.	Identificar y formular hipótesis.		
	Sin embargo, el alumno no es capaz de:	Sin embargo, el alumno no es capaz de:	Sin embargo, el alumno no es capaz de:
Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central.	Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central.	Distinguir la relación de estas ideas con el tema, la tesis y la argumentación del texto.	
Identificar y catalogar los distintos patrones en que se organiza un texto.			
Descubrir relaciones, contradicciones internas, ambigüedades, falacias.			
Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis anterior.	Menos aún explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis.		

(Argudín, Y.:2003: 25)

Estas deficiencias pueden ser el reflejo de ciertas características de los estudiantes, entre las que destaca el hecho de que una parte significativa de la población mexicana no acude a la lectura para enriquecer su conocimiento.

Argudín (1994:15) compara a aquel que no lee con un ermitaño que no cuenta con la información externa suficiente para compararla con la interna, pero debemos considerar que los alumnos no se encuentran del todo aislados, ya que conviven diariamente con el *pensamiento cotidiano* que, aunque aspira a explicar objetiva, sistémica y racionalmente la realidad, no logra el alcance del *pensamiento científico* (López Cano, 2001: 13) por caer continuamente en generalizaciones subjetivas, prejuicios, etc.

Por lo anteriormente señalado, el curso de CL es un importante elemento en la formación de investigadores, ya que no sólo les brindarán herramientas “gramaticales,” sino se espera que los alumnos logren hacer consciente su propio proceso de lectura y asumir una postura crítica ante los temas tratados.

Además, debemos considerar que existen alumnos de la FES Acatlán, de alguna de las 17 licenciaturas, que no toman los cursos de CL sino los de Plan Global (PG), que incluyen los cuatro tipos de habilidades básicas del idioma (comprensión auditiva y de lectura; y, la producción oral y escrita). Pero, estos cursos, no cuentan con material diseñado de acuerdo con las características específicas de los alumnos que acuden al CEI (como en el caso de CL), sino que utilizan materiales comerciales, diseñados para una población heterogénea; lo que no aseguraría que los alumnos consoliden estrategias de lectura crítica que les permitan determinar las intenciones del autor, su posición y asumir un punto de vista sobre el tema tratado.

También debemos considerar el tiempo reducido con el que cuentan los profesores de PG para brindar a cada tipo de actividad discursiva la práctica suficiente en el salón de clases. De acuerdo con la página del CEI, en la sección de inglés, los cursos de PG constan de 7 niveles de 50 horas cada uno (1 básico y 6 niveles de PG), en los que se debe desarrollar los cuatro tipos de habilidades básicas del idioma. En promedio los alumnos cursan dos niveles (100 horas) por año.

1.3 Justificación

Por lo anterior, se ha pensado en diseñar material complementario para que los alumnos del nivel 6 del PG de inglés desarrollen la habilidad de identificación de información factual u opinión del autor de textos escritos en inglés al considerar que algunos alumnos pueden dar por sentada la

información antes de leer un texto; tal vez no lean lo suficiente en su lengua materna; los materiales utilizados en los cursos de PG de inglés no están diseñados para los alumnos de las carreras de la FES-Acatlán sino para una población más amplia; y, es reducido el tiempo de clase para ofrecer la instrucción y práctica de los cuatro tipos de actividad discursiva.

Se tomó en cuenta a alumnos de PG por considerarlos con más desventajas para realizar una lectura crítica de textos en idioma inglés, en comparación con los de CL. Asimismo, se seleccionó un solo nivel, debido a que elaborar material complementario para cada nivel, o incluso material exclusivo para el PG de inglés que incluya los cuatro tipos de actividad discursiva ya mencionados, requeriría de mayor tiempo. Se escogió el nivel 6 de inglés por considerar que los alumnos tendrían el dominio lingüístico (semántico, sintáctico y fonológico) suficiente para centrarse en las habilidades de lectura crítica.

Se espera que tanto los profesores como alumnos puedan beneficiarse del trabajo que se llevará a cabo. Para los profesores, primeramente, porque son los que podrán contar con un modelo de actividades, basadas en las necesidades de los estudiantes, que puedan poner en práctica en el salón de clases o fuera de él. Al mismo tiempo, se espera que las actividades fomenten en los alumnos una participación activa en su propio aprendizaje, y, fundamentalmente, logren ser críticos en la búsqueda de información.

1.4 Objetivo general

El objetivo central de esta investigación es presentar una propuesta de material complementario para que los alumnos del nivel 6 del PG de inglés puedan llevar a cabo una lectura crítica a través de la identificación de información factual u opinión del autor de textos escritos en lengua inglesa.

1.5 Objetivos específicos

1. Analizar diversas teorías de aprendizaje para estructurar el encuadre más adecuado para nuestra investigación.
2. Seleccionar un enfoque para la enseñanza de inglés como lengua extranjera cuya concepción de la lengua y método de enseñanza concuerden con los postulados teóricos de aprendizaje escogidos.
3. Definir el proceso de lectura.
4. Recopilar información sobre la enseñanza/ aprendizaje de la lectura.
5. Establecer las peculiaridades de la información, tanto factual como de opinión.

6. Describir las características de los textos.
7. Elaborar la unidad didáctica con base en el marco teórico y metodológico que hayan sido determinados durante la investigación.

1.6 Conclusiones

La comprensión lectora de textos escritos en lengua inglesa es una herramienta requerida por los alumnos universitarios debido a que:

- a) La UNAM es una de las instituciones públicas encargadas de una gran parte de la investigación a nivel nacional.
- b) El desarrollo y uso de las TIC en diferentes áreas de la vida han hecho que la información se divulgue rápidamente.
- c) Los avances científicos se publican principalmente en lengua inglesa.

Se justifica el diseño de material complementario para que los alumnos de PG 6 desarrollen la habilidad de discernimiento de información factual o de opinión en textos en lengua inglesa porque:

- El curso de CL fue diseñado para capacitar a los alumnos en el dominio de habilidades lectoras. Sin embargo, existe población de la FES Acatlán que asiste sólo a los cursos de PG.
- Los libros de texto utilizados en los cursos de PG no fueron diseñados para que los alumnos desarrollen habilidades de comprensión de lectura crítica específicas de la población estudiantil en la FES-Acatlán.
- Los alumnos de PG 6 pueden contar con el suficiente dominio de la lengua inglesa para profundizar en la comprensión de textos en este idioma.

Capítulo II

Marco Teórico I: Teorías de Aprendizaje

2.1 Aprendizaje

Garrido (2000) señala que la enseñanza y el aprendizaje comienzan mucho antes de que el individuo se sumerja en un contexto educativo formal. Sin embargo, Alex Kozulin (2000) distingue dos tipos de aprendizaje: uno, el que se adquiere en la práctica diaria, y el otro, especializado, que ofrece la escuela. El primer aprendizaje es poco sistémico, pone en práctica la experiencia, genera conceptos espontáneos y ordinarios a partir de la identificación de ciertas similitudes en algunos objetos o fenómenos, y este aprendizaje no es deliberado. El otro aprendizaje, el que enfatiza el desarrollo de conceptos científicos en el individuo, es sistemático, jerárquico, lógico, además utiliza modelos y categorías particulares en cada área del conocimiento que son conceptualizados científicamente en la psique, lo cual permite experimentar libremente con ellos, pero, sobre todo, los alumnos están conscientes de que están aprendiendo.

En el aprendizaje formal la actividad de los niños tiene como fin primordial, más que el simple dominio de los contenidos de un área particular, el dominio de sus propias acciones, el control de sus procesos cognitivos; si esto no se lleva a cabo, estamos ante un aprendizaje ordinario. En palabras de Kozulin (Op. Cit.: 63), se debe *desnaturalizar* la postura del niño intencionalmente para que, a su vez, sus acciones sean controladas deliberadamente por él. Sin embargo, en este ámbito formal han surgido un sinnúmero de sustentos teóricos que han tratado de explicar qué es lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en este capítulo se presentan algunas de las corrientes teóricas más destacadas que han tratado de explicar el proceso de aprendizaje de un individuo.

2.2 Conductismo

2.2.1 Origen

A principios del siglo XX, la psicología era principalmente especulativa; en ese entonces se encontraba ligada a la filosofía, ya que sólo se teorizaba acerca de los procesos mentales utilizando la introspección, es decir, la observación del interior. La psicología no era reconocida como una ciencia, debido a que la corriente que reinaba, el positivismo, consideraba que una de

las características fundamentales de las ciencias, era el uso del método científico para comprobar sus postulados. De acuerdo con Da Silva y Signoret (2010), los psicólogos primordialmente optarían por el método de las ciencias naturales que consiste en describir los fenómenos, predecir lo que sucederá con ellos y, sobre todo, poder controlarlos por medio de la experimentación.

John B. Watson (Da Silva y Signoret, 2010), uno de los que sentaron las bases del conductismo, creía que la psicología debía centrarse en lo que podía ser observable, predecible y controlable, así que se concentró en el estudio de la conducta, no en la introspección, ya que los asuntos de la mente no serían de la incumbencia del psicólogo. Watson notó que se podía experimentar con los animales sin necesidad de hacerles preguntas o cuestionarse sobre lo que piensen o sienten, por lo que, dedujo que podría hacer lo mismo con los seres humanos. Su método consistía en observar y describir objetivamente la respuesta del individuo ante los estímulos del ambiente.

Las bases filosóficas de la psicología anterior al conductismo descansaban en una perspectiva idealista que resaltaban los fenómenos de conciencia, se denomina idealista debido a que los procesos mentales eran considerados subjetivos; si la psicología quería ser tomada como ciencia, tendría que optar por algo menos especulativo, es decir, el estudio de la conducta observable, razón por la cual renunció al estudio de la mente (Coon, 2005: 18).

2.2.2 Generalidades

El aprendizaje, desde el punto de vista conductista, se da a partir de la repetición constante de estímulos del ambiente sobre el sujeto que aprende a responder a esos estímulos. Esta relación entre un estímulo y una determinada respuesta suele abreviarse como E-R (Escamilla, 2008: 29-30). La psique del alumno se denomina “tabula rasa” en la cual la experiencia deja su huella o “caja negra”, porque lo que suceda entre el E-R no es de incumbencia del profesor, no es importante o no se puede analizar, y las formas complejas del comportamiento tratan de ser reducidas a una serie de respuestas ante los estímulos. (Escamilla, 2008; Da Silva y Signoret, 2010; Azárov, 1978).

B.F Skinner estaba de acuerdo en considerar que este aprendizaje se da a partir de la relación entre E-R, pero agrega un tercer elemento, el *reforzador*, el cual permite que la respuesta o conducta aprendida se prolongue. De acuerdo con Da Silva y Signoret (Op. Cit.), para los conductistas un individuo modifica su conducta ante un estímulo nuevo con la finalidad de que las condiciones sean favorables ante este cambio; esta consecuencia favorable es el reforzador. Es decir, la conducta previa es sustituida por una nueva conducta que se prolongará mientras las

condiciones o los estímulos permanezcan. Skinner considera que hay dos tipos de reforzadores, los *positivos* y los *negativos*; el primero es agradable y su objetivo consiste en que una determinada conducta prevalezca; el otro, su contraparte, es desagradable y su finalidad es que al desaparecer también provoque una determinada reacción. La fórmula antes mencionada se ampliaría quedando: E-r-R, es decir, Estímulo-Respuesta-Reforzador (Escamilla, Op. Cit.: 34).

2.2.3 Conductismo clásico y conductismo operante

Da Silva y Signoret (Op. Cit.) mencionan que el conductismo tiene dos vertientes, uno, **el condicionamiento clásico** cuyo representante es Iván Pávlov, fisiólogo ruso. Este conductismo tiene como objetivo relacionar una respuesta refleja hereditaria o incondicionada, es decir, no aprendida, con un estímulo que antes era indiferente para el sujeto. Pávlov adoptó el término *condicionamiento* para referirse al moldeamiento de la conducta del animal a partir de la repetición constante de estímulos del ambiente sobre el sujeto. Es conocido el experimento en el que Pávlov observa que ante un estímulo –comida– un perro respondía salivando; más adelante Pávlov presentó un estímulo indiferente al sujeto que era el sonar de una campana, así que cada vez que Pávlov le mostraba la comida al perro, también hacía sonar una campana. Después de varias veces de presentar la comida al mismo tiempo que el sonar de la campana, el perro asoció el sonido de la campana con la comida; finalmente Pávlov dejó de llevar la comida y solamente hacía sonar la campana. Lo que Pávlov logró es que el perro salivara ante el sonido de la campana, una respuesta que antes no se encontraba asociada con este. **El condicionamiento operante**, promovido por Skinner, no estaba interesado en las respuestas reflejas como el condicionamiento clásico, sino en la formación de reflejos condicionados o adquiridos, es decir, que son aprendidos y se caracterizan por una conducta que surge de manera espontánea ante una determinada situación significativa para el sujeto. Para que esa conducta espontánea se convierta en aprendizaje necesita que se aproxime poco a poco a la conducta deseable. Una vez que el sujeto se comporta como se quiere recibe inmediatamente el reforzador y esta inmediatez del reforzador se denomina *evento contingente*. Así que en este tipo de aprendizaje el reforzador es el encargado de motivar la continuidad de la conducta. Skinner utilizó un sinnúmero de instrumentos para comprobar sus postulados: los animales eran introducidos en cajas donde tenían que jalar palancas para recibir comida o brincar de un lugar a otro para evitar choques eléctricos. Debido al uso de estos instrumentos el condicionamiento operante también es conocido como **condicionamiento instrumental**.

Complementando la idea anterior, Skinner distingue dos tipos de respuestas, la *conducta respondiente* y la *conducta operante*, las cuales corresponden a las dos principales vertientes del

conductismo. **La conducta respondiente** es la conducta refleja de un sujeto ante un estímulo específico. En el caso del perro de Pávlov, se partió de una conducta respondiente, refleja, la salivación del perro ante la presencia de comida, para más tarde relacionarla con un estímulo que al principio tenía una asociación neutral a esta salivación. En cambio **la conducta operante** se lleva a cabo sin que algún estímulo particular sea decisivo en su aparición, pero cada vez que se acerque a la conducta deseada se aplique un reforzador positivo o negativo. Si metemos a un ratón en una caja con una palanca, esperaremos que el ratón presione la palanca para que descubra que cada vez que la presione recibirá un pedazo de comida, la comida es el reforzador positivo que es utilizado para que el ratón jale la palanca. Por otro lado, si metemos a un ratón en una caja con dos secciones y se presentan choques eléctricos para que salte de un lado a otro, precedido cada choque con el sonido de un timbre, lo que deseamos es que cada vez que escuche el timbre, el ratón salte sin necesidad de presentar el choque eléctrico, el choque eléctrico es el reforzador negativo, se aplica para que el ratón aprenda a saltar de un lado a otro al escuchar un timbre y no reciba el choque eléctrico. Escamilla (Op. cit.: 32) comenta que no debe confundirse al reforzador negativo con un castigo, ya que el reforzador negativo se utiliza para que el sujeto actúe y de esa manera cese la aplicación del reforzador, pero en el caso del castigo, éste es presentado al sujeto para que suprima o reduzca su actuación.

El conductismo se interesa por dos tipos de reflejo, por su parte el condicionamiento clásico utiliza como base un **reflejo hereditario** o **incondicionado** como el salivar del perro, este reflejo es el nexo más simple entre dos elementos del medio, y se manifiesta como la reacción de un órgano cualquiera en respuesta a una excitación, en el caso del perro de Pávlov la excitación es la comida y la respuesta la salivación, este reflejo es mecánico e involuntario, si se desea reprimir, con frecuencia es difícil lograrlo debido a su utilidad biológica. El objetivo del condicionamiento clásico es asociar este reflejo incondicionado con un estímulo que al sujeto en un principio le es indiferente; en el ejemplo mencionado sería el sonar de una campana. Por el contrario, el conductismo operante se encarga de formar **reflejos adquiridos** o **condicionados**, aprendidos, los cuales se suman al cúmulo de reflejos incondicionados que posee un individuo u organismo. Aunque los reflejos condicionados no son heredados, sino que nacen en la experiencia individual, se crean cuando hay una coincidencia de un estímulo con otro que es significativo para el organismo, es decir, sólo en determinadas condiciones, debido a la flexibilidad de adaptación del individuo la formación de estos reflejos es inagotable y constituye su patrimonio. Los reflejos condicionados permiten al individuo adaptarse a las condiciones de su entorno, así que pueden desaparecer si no se refuerzan una y otra vez. En el caso del conductismo los reflejos condicionados se forman intencionalmente, como el saltar de un ratón de un espacio de una caja a otro (Vygotski, 2001: 71-78).

2.3 Constructivismo

El constructivismo surgió con una visión epistemológica que deseaba resolver las dudas en torno a la adquisición del conocimiento que habían sido ignoradas por el conductismo. Con base en el constructivismo se han aglutinado y formado diversos enfoques, modelos y teorías para explicar el aprendizaje y el funcionamiento psicológico humano. Como principales exponentes tenemos a Piaget, Vygotski, Bruner y Ausubel, entre otros, por lo que no podemos hablar de una sola postura constructivista, aunque hay algunos planteamientos comunes. En lo que concuerdan los constructivistas es que se coloca en el centro de estudio a la mente constructiva, así que la concepción del aprendizaje no se concibe como la simple transmisión de la información porque cada alumno tiene que estructurar su propio conocimiento, crear su propia concepción de su realidad e incluso una concepción sobre sí mismo. Este conocimiento no es heredado o donado, ni es producto sólo de la influencia del ambiente, sino resultado de la relación interactiva entre el sujeto y el objeto de estudio (Rojo, 2012; Díaz y Hernández, 2010; Escamilla, 2008; Mendoza, 2006).

Coll (Mendoza, 2006) comenta que el constructivismo se caracteriza no como teoría, sino como un marco explicativo ya que los conceptos, definiciones e ideas no forman un sistema vinculado entre sí; se ha tratado de integrar eclécticamente aportes diversos donde parecen haber inclusive posiciones opuestas. Díaz y Hernández (2010: 23-24) señalan que no siempre hay un acuerdo para decir quién es o no constructivista, pero Delval cree que para no desentonar con la postura actual todos se denominan constructivistas.

Para entender la postura de Coll y analizar por qué no considera al constructivismo una teoría como tal, consultemos a Hernández Sampieri (1997: 43) que menciona las funciones principales de una teoría:

1. Decirnos verdaderamente por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno.
2. Sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno de la realidad, conocimiento que en muchas ocasiones es disperso y no se encuentra organizado.
3. Predecir, hacer inferencias a futuro sobre cómo se va a manifestar u ocurrir un fenómeno, dadas ciertas condiciones.

No podemos señalar los diferentes aspectos de la adquisición del conocimiento, ni sistematizar la información o predecir sobre él; sí existen varias posturas constructivistas en torno a cómo se debe llevar a cabo esto, incluso hay debates dentro de la propia corriente. Díaz y Hernández (2010: 22)

señalan que entre las preguntas a resolver por los constructivistas están: ¿la mente está en la cabeza o en la sociedad?, ¿el desarrollo psicológico consiste en un proceso de autoorganización cognitiva o más bien de aprendizaje cultural dentro de una comunidad de práctica?, ¿qué papel juega la interacción mediada por el lenguaje en comparación con la actividad autoestructurante del individuo?

En lo que resta del capítulo se mencionarán algunos de los representantes del constructivismo y sus postulados por considerar que nos pueden ayudar a crear un marco teórico adecuado para cumplir los objetivos de la presente investigación: Piaget, Vygotski y Bruner, así como a Galperin, éste último por haber sido discípulo de Vygotski y haber continuado con sus investigaciones.

2.4 La Teoría Psicogenética de Jean Piaget

Jean William Fritz Piaget, biólogo suizo, fue ante todo un epistemólogo genético porque se interesó en la naturaleza del conocimiento, así como en los procesos involucrados en su desarrollo. Los postulados piagetianos no estaban enfocados en el aprendizaje pero han ejercido influencia en la psicología del desarrollo. De hecho, surgió una vertiente conocida como la teoría psicogenética que compara el desarrollo con el aprendizaje.

La teoría piagetiana se vincula al constructivismo por considerar que el individuo elabora su propio conocimiento. Piaget menciona que esta elaboración se da en la medida que el infante se desarrolla y adapta al mundo que le rodea. En esta concepción piagetiana el niño no es un sujeto pasivo ya que existe una adaptación dinámica en la cual el pequeño se esfuerza para sobrevivir y, por lo tanto, actúa en su entorno. Esta adaptación dinámica es la esencia del funcionamiento intelectual y biológico.

Para Piaget el desarrollo se inicia con la interacción espontánea entre el sujeto y el objeto, en la cual el sujeto es el que toma la iniciativa de establecer esa relación, después el individuo verbalizará y elaborará representaciones simbólicas de esta actividad, con las cuales logrará un pensamiento operacional simbólico.

El conocimiento es la representación estructurada de la realidad que pasa de un estado simple a uno complejo o científico durante su desarrollo. Así que un sujeto aprende cada vez que pasa por un proceso de asimilación y acomodación.

2.4.1 Asimilación y acomodación

Piaget creía que la adaptación no era un proceso pasivo, por el contrario suponía un dinamismo dialéctico entre la **asimilación y la acomodación** en el cual el individuo construye su conocimiento en la medida que se desarrolla y se adapta al ambiente para sobrevivir. Para ser exitoso en esta adaptación al medio, el individuo debe tomar los elementos que le sean útiles; sin embargo, no todos los elementos serán asimilados, sino sólo aquellos que se relacionen con el conocimiento que ya posee. Este conocimiento tiene que ser similar, aunque no igual, sino un poco diferente para que pueda asimilarlo y acomodarlo. De este modo su conocimiento será más complejo y le proporcionará herramientas más adecuadas para vivir. El que su conocimiento se perfeccione y, por lo tanto, mejore su vida es una motivación para que el sujeto siga adaptándose a su ambiente.

2.4.2 Esquemas cognitivos

Piaget consideraba que para entender el mundo los sujetos utilizan *esquemas cognitivos* que son representaciones mentales de su ambiente, los cuales son flexibles y se encuentran en constante cambio. Los esquemas se activan cada vez que se asimila información nueva que desacomoda el conocimiento preexistente; la acomodación permite que los esquemas se reestructuren, y que de esta manera formen nuevos y mejorados esquemas. Así que para Piaget el desarrollo consiste en una interacción constante entre desequilibrios y reestructuraciones, en la cual el ser humano tiene una participación activa en la búsqueda de un equilibrio entre su actividad mental y su interacción con su entorno.

2.4.3 Equilibración

Cuando hay información nueva que el sujeto debe asimilar y que no corresponde con el marco de referencia del sujeto, surge un conflicto entre la representación cognitiva y la experiencia que aquel intenta comprender. Este conflicto es de orden cognitivo, demanda una *equilibración* por lo que se activa un proceso de acomodación que permite incorporar lo nuevo con la información previamente estructurada de forma eficiente. El proceso de equilibrio nunca termina ya que progresivamente las representaciones o esquemas van mejorando.

2.4.4 Operaciones

Piaget (Kozulin, 2000) señala que el pensamiento está estructurado operacionalmente derivado de la conducta real del niño, así que la psique del niño está basada en su actividad, no en sus ideas. Las operaciones pertenecen a un sistema más global y su naturaleza está determinada por ese sistema.

La epistemología genética de Jean Piaget, habla del conocimiento para referirse a las operaciones propias de la actividad cognoscitiva, operaciones que el sujeto lleva a cabo y no a su contenido, al producto que se obtiene. En conclusión, Piaget concibe al conocimiento como un proceso, no como un producto (Rojo, 2012).

2.4.5 Etapas del desarrollo

Para Piaget (Escamilla, 2008: 49) el tipo de conocimiento que se adquiere tiene que ver con la edad y el nivel de desarrollo del individuo por lo que designó una serie de etapas, a cada una de las cuales le corresponde un determinado aprendizaje. Escamilla comenta que el sujeto puede adquirir solamente el conocimiento que su nivel evolutivo biológico y cognitivo le permiten.

- Etapa sensorio-motora (0-24 meses). El niño se desenvuelve primordialmente a través de su motricidad; están ausentes los esquemas.
- Etapa preoperacional (2-7 años). El pensamiento y el lenguaje permiten que el niño se desenvuelva simbólicamente. Su lenguaje es egocéntrico debido a que carece de experiencia social, es un lenguaje para sí que le permite acompañar y reforzar la propia acción.
- Etapa de las operaciones concretas (7-11 años). El razonamiento del niño obtiene cierta lógica y este razonamiento le ayuda a resolver problemas concretos; además, en esta etapa se convierte en un ser social.
- Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante). En este nivel el individuo puede abstraer conceptos concretos, así que puede utilizar tanto el razonamiento inductivo como el deductivo.

2.4.6 La Enseñanza Activa

Kozulin (2000: 69-71) establece la relación de los postulados piagetianos con la aplicación didáctica de la Enseñanza Activa. En primer lugar señala que, al partir Piaget de la premisa “de la acción al pensamiento”, dio pie en la educación para señalar que los pequeños “aprenden haciendo” y que el niño, al tomar la iniciativa en la interacción con el objeto de estudio, se considera “un verdadero agente de su propio aprendizaje”, promoviendo el aprendizaje individual sobre el aprendizaje colectivo.

Por otro lado, Piaget dice que el alumno actúa directamente con el objeto, esto permitió que niños dotados pudieran desarrollar sus capacidades, al no estar atados por los procedimientos mecanicistas que promovía el conductismo, pero deja a la mayor parte de la población escolar en desventaja por no brindarle herramientas cognitivas que formen en ellos conceptos científicos. Además, se ha dado por saturarlos con tareas reales con el propósito de relacionar la escuela con la vida, pero no a nivel abstracto, sino sólo a nivel preoperacional en forma de guión.

Finalmente Kozulin (Ibídem) indica que cada una de las etapas descritas por Piaget sigue un estricto orden, de este modo se espera que el niño actúe de acuerdo con lo que estipule su rango de edad. Así que, por ejemplo, las operaciones lógicas formales se deben enseñar cuando el infante tenga 11 años. Esta concepción generaría, por ejemplo, que la ciencia y las matemáticas no aparecieran en etapas tempranas en el currículum escolar. Mendoza (2012) indica que el riesgo de la estructura rígida de las etapas no específica la ruta que siguió un individuo para llegar a determinado conocimiento.

2.5 Enfoque Sociocultural de Vygotski

Lev Semiónovich Vygotski, psicólogo ruso, nace el mismo año que Piaget, en 1896, pero muere a la edad de 38 años por tuberculosis. Sus ideas no fueron bien recibidas en su propio país; sin embargo, sus discípulos se encargaron de difundirlas y son, hoy en día, de interés sobre todo en el ámbito educativo.

De acuerdo con García (2001), la visión de Vygotski y Piaget se distingue del resto de los investigadores al considerar que la psique humana no es el mero resultado de la simple suma de elementos aislados, que existe una transición de la acción al pensamiento y que la psique conforma un sistema. Sin embargo, Vygotski, aunque está de acuerdo con Piaget al considerar que la relación entre el sujeto y el objeto es interactiva, subraya que ni el mero contacto con los objetos ni la creación de un ambiente propicio garantizan que se aprenda sin la intervención

deliberada de otros individuos, es decir, del adulto o experto como mediador en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el conocimiento es co-construido entre el niño y el adulto dentro de un contexto social. La interacción entre el sujeto y objeto no se da de modo aislado, se encuentra dentro de un marco social e histórico y concreto. Desde pequeño sus acciones son imbuidas de significados socioculturales. De este modo, si hablamos de “la acción al pensamiento”, debemos especificar el contexto en el que se lleva a cabo, así como el nivel desarrollo e interiorización en el niño.

Rojo (2012) comenta que otra diferencia entre Piaget y Vygotski se refiere al tipo de construcción del conocimiento que se lleva a cabo por el sujeto. A diferencia de Piaget, Vygotski cree que la estructuración del conocimiento no es demasiado libre, por el contrario, es controlada y regulada por la objetividad externa, su mundo circundante, y por instrumentos histórico-culturales y no biológicos. Además, esta construcción no depende de la voluntad o capricho del individuo, sino de la interacción con el objeto, durante la cual se forma en la cabeza un duplicado de las propiedades objetivas de ese objeto.

A diferencia del conductismo, que enfatizaba el estudio del medio circundante y su influencia en el sujeto o de la visión de una psique autónoma, Vygotski posee una concepción dialéctica, en la cual no se inclina la balanza ni por sujeto ni por el objeto, sino se centra en la interacción entre ambos (García, 2001).

Rodríguez (2012) señala que para poder vivir en nuestro medio circundante adquirimos conceptos concretos. Sin embargo, a través del aprendizaje escolarizado podemos acceder a conceptos y saberes disciplinarios que están estructurados científicamente. Vygotski denominó a estos conocimientos como conceptos científicos, los cuales no se adquieren de manera inmediata, se requiere de varias etapas intermediarias dada su complejidad. En este aprendizaje es decisiva la interacción entre los conceptos científicos que se trabajarán en el aula y los conocimientos ordinarios relacionados con el tema con los que cuenta el alumno. Esto se debe a que ambos tipos de conocimiento se originan en polos opuestos y se entrelazarán durante la enseñanza en el aula. Los conocimientos científicos parten de postulados y van descendiendo a la experiencia, mientras que los conocimientos ordinarios se originan en lo empírico y van ascendiendo a estructuras más complejas. Para Vygotski en la vivencia empírica un individuo conceptualiza verbalmente una serie de objetos con características similares; en cambio al hablar de un concepto teórico nos referimos a una forma ideal que se formó de un objeto o fenómeno en la psique y con la cual el individuo puede experimentar sin estar en presencia de él. Es conveniente mencionar que se considera conocimiento científico no sólo a la enseñanza de las ciencias duras, sino también a todo tipo de

conocimiento organizado científicamente. Piaget ponía como condición que el niño hubiera desarrollado determinado nivel para que pudiera trabajar con conocimientos científicos; por el contrario, Vygotski señala que es el aprendizaje científico el que fomenta el desarrollo (García, 2001; Kozulin, 2000).

2.5.1 La Actividad

La psique humana se forma y transforma mediante la actividad social, no por la influencia de estímulos, tanto la interacción social como el lenguaje permiten que la conciencia sufra modificaciones en su estructura interna en cada etapa de su evolución histórico-social, por lo que el desarrollo no se debe a la suma de cambios aislados. La actividad además de permitir transformar nuestro entorno, nos transforma (Mendoza 2012, Rodríguez, 2012; Kozulin, 2000).

Ante la bifurcación a la que recurrió la psicología para explicar los fenómenos de conciencia, su eliminación y sustitución por los procesos fisiológicos o su concepción como producto metafísico, Vygotski y Piaget creían que toda actividad conlleva un proceso, por lo que no debe analizarse de forma estática, acabada. Por esta razón, el método que ambos utilizaron puede denominarse genético-experimental, ya que recrearon artificialmente la marcha del desarrollo de los procesos psicológicos. Incluso Vygotski habla de un análisis dinámico (García, 2001; Galperin, 1979).

Leóntiev (Kozulin, 2000: 43-44) dice que lo que caracteriza y distingue a una actividad de otra es el objeto, ya que el objeto es su motivo real, es el eje de acciones entrelazadas que se subordinan al cumplimiento de un objetivo.

Por otro lado, Luria (1984) y Leóntiev (Kozulin, 2000) señalan que el tipo de actividad que caracteriza al hombre es un trabajo de tipo social que genera una división de funciones y, por lo tanto, nuevas formas de comportamiento restando importancia a los motivos biológicos básicos. Así, el impulso que nos lleva a actuar permanece en el motivo, pero la conducta no está inducida por objetivos instintivos directos, en vez de eso hacen su aparición los motivos sociales que utilizan tanto la experiencia colectiva como la división del trabajo. Leóntiev pone el ejemplo del cómo un individuo puede satisfacer su hambre, no necesariamente cultivará o criará animales, ya que puede comprar los ingredientes para preparar una receta o incluso comer en un restaurante, por lo que señala que la actividad está estructurada colectivamente y de acuerdo con una división del trabajo. Este nuevo tipo de motivos son más complejos y provocan la actividad psíquica que parte de objetivos y motivos.

2.5.2 Ley de la doble formación del conocimiento

García (2001) menciona que el aprendizaje, según Vygotski, consiste en el proceso de transición de una experiencia externa a una experiencia interna con ayuda del lenguaje. Así, se le indica al niño qué debe hacer, él se apropia de la regla y finalmente regula su propia conducta siguiendo la regla internalizada. Galperin (1979) señala que las actividades humanas externas se convierten en internas gracias a la existencia de un proceso de conversión de las formas inter-sujeto, es decir, que son objetivas, en formas intra-sujeto, por el contrario, subjetivas. Así, tanto el aprendizaje como el desarrollo comienzan a nivel interpersonal para posteriormente interiorizarse, es decir, volverse intrapersonales. Una vez que se han logrado incorporar a la psique determinados conocimientos el sistema nervioso, para liberarse de una carga de trabajo, desarrolla una forma de trabajo inferior y habitual, la automatización, que permite que se desarrollen formas de actividad superior (Vygotski, 2001: 130).

2.5.3 Procesos psicológicos superiores

Vygotski (García: 2001) menciona que los seres humanos desarrollan dos tipos de procesos psicológicos, los naturales o inferiores, y los culturales, o superiores. Los procesos inferiores son innatos, heredados biológicamente; curiosamente estos mismos procesos se transforman en procesos de orden superior gracias a la experiencia social acumulada durante varias generaciones. Los procesos superiores poseen características particulares en cada cultura, que se reflejan en una forma de clasificar, describir y conceptualizar. Finalmente, cabe mencionar que los procesos superiores son exclusivos de los seres humanos. Un ejemplo de esta modificación que menciona García se da en la atención y memoria. En el caso de la “atención” como proceso inferior nos faculta para reaccionar ante cualquier cambio en nuestro entorno, pero como proceso superior la “atención” se vuelve focalizada; así, podemos concentrarnos en resolver alguna tarea pese a las distracciones. Si hablamos de la “memoria” innata o asociativa veremos que permite formar hábitos sencillos como reaccionar ante la luz roja, pero como proceso superior la “memoria” se vuelve deliberada, nos permitirá recordar información que más tarde nos ayudará a resolver algún problema.

Los niños durante su desarrollo suelen recurrir a procesos psicológicos naturales; sin embargo, estos procesos irán cambiando a través del uso de instrumentos psicológicos los cuales son proporcionados y asimilados en la interacción con otros. El objetivo es que el pequeño adquiera estos instrumentos externos, los haga suyos, es decir, los internalice y, de este modo, sus procesos psicológicos naturales se transformen en culturales. Este cambio se da gracias al

carácter sociocultural del desarrollo humano, ya que, como menciona Baquero (1990), el cambio de los procesos psicológicos inferiores a procesos psicológicos superiores sigue “la línea de desarrollo cultural”.

2.5.4 Instrumentos psicológicos

Vygotski consideraba que los instrumentos psicológicos son los recursos simbólicos que sirven de mediadores entre la psique humana y los estímulos del mundo. Para Vygotski (2001: 34) un niño puede resolver una tarea a través de una conexión primitiva o reflejo-condicionada, pero si esta tarea resulta ser superior a este método entonces el niño tendrá que hacer uso de un apoyo externo, por ejemplo, hacer nudos en una cuerda para recordar, contar con la ayuda de bolitas de papel, entre otros. Así que esta es la característica cultural distintiva del ser humano. Reuven Feuerstein (Kozulin, 2000), psicólogo y educador de origen judío, nos habla de los Instrumentos Psicológicos (IP) como mediadores que transforman las actividades de aprendizaje directo (por observación, por ensayo y error, por condicionamiento), en actividades de aprendizaje mediado. Tomemos el ejemplo de “ensayo y error” en el que se sitúa a un alumno frente al objeto de aprendizaje y tendrá que probar varias alternativas de solución una por una hasta dar con la que considere adecuada. En cambio, en el aprendizaje mediado el individuo no interactúa en solitario con el objeto; un experto es quien se sitúa en medio; el trabajo del experto no es de un simple observador, sino que adaptará y controlará la interacción.

Kozulin (Ibídem: 78) menciona un ejemplo de mediación, el aprendizaje de los objetos o situaciones peligrosas, de acuerdo con el conductismo, se logra al exponer al niño varias veces ante una situación u objeto peligroso para que aprenda a evitarlo. Sin embargo, esto no es del todo real, ni siquiera con los animales, ya que la madre suele indicarles los riesgos a sus pequeños, así que sus crías están aprendiendo a través de un experto, más aún, las crías suelen no acercarse a lo desconocido si su madre no está presente. En el caso de los seres humanos, los adultos tienden un complejo proceso para que los niños aprendan, ya que no sólo les indican los posibles peligros, sino que les señalan los elementos comunes a ciertas situaciones de riesgo para que ellos adquieran el concepto de “peligro”. Incluso los adultos pueden poner al pequeño ante un objeto que los lastime, en un ambiente controlado, para que en términos de Kozulin reciban una “vacuna psicológica”. Kozulin también aclara que si el animal o el infante tuvieran que aprender por sí mismos a evitar el peligro las bases de aprendizaje son cualitativamente diferentes.

La concepción de mediación surgió antes de Vygotski. Hegel, por ejemplo, señalaba que el papel de la mediación se observa en la vida laboral, en la cual el hombre no trabaja para cumplir

directamente con sus necesidades instintivas, lo que produce es para otros. Así que laboro para cubrir necesidades que no son mías, me alejo de lo que es natural, como los animales que actúan para sí mismos.

Vygotski (Kozulin, 2000: 17-18), menciona tres tipos de IP:

- **Instrumentos materiales:** Son instrumentos creados artificialmente que influyen indirectamente en las funciones psicológicas ya que están enfocados en los procesos de la naturaleza. Marx y Engels (Rodríguez, 2012) señalaban que las herramientas permiten organizar la actividad para cumplir una meta de forma eficiente. Su influencia psicológica se debe a que son productos sociales, que fueron creados y son utilizados en colectivo. El tipo de modificación de los procesos psicológicos que se lleve a cabo dependerá de las características del instrumento y de su uso.
- **Instrumentos psicológicos:** Al igual que los instrumentos materiales, estos también son creaciones artificiales, aunque estos tipos de instrumentos ocupan un lugar más significativo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, ya que son un puente directo entre la cognición humana y los estímulos del mundo, transformando las funciones psicológicas naturales en funciones psíquicas culturales.

Por ejemplo, si un esfuerzo de memorización elemental y natural conecta directamente A con un suceso B, entonces una función superior de la memoria reemplaza esta conexión directa con otras dos: la de A con X y la de X con B donde X es un IP artificial, como un nudo con un cordón, una nota escrita o un esquema mnemónico (Kozulin, 2000:29)

- **Mediadores humanos:** Para Vygotski los individuos también son mediadores pero sólo como meros proveedores de instrumentos. En cambio Feuerstein coloca a los mediadores humanos en una posición más significativa dentro de lo que él denominó Experiencia de Aprendizaje Mediada (MLE por sus siglas en inglés).

Una MLE es una interacción mediada entre el niño y los estímulos del entorno que posee una calidad especial. Esta calidad se consigue mediante la interposición de un adulto iniciado e intencionado entre los estímulos del entorno y el niño (Ibídem: 83)

De acuerdo con los postulados de la MLE, las influencias ambientales no intervienen por sí mismas en el desarrollo cognitivo; es la MLE o su ausencia la que influye en la cognición humana. Por tanto, un ambiente de aprendizaje puede desarrollar distintos tipos de procesos psicológicos; todo dependerá de cómo se conduzca la MLE.

Para distinguir una experiencia de aprendizaje mediada de una experiencia de aprendizaje directo se deben tomar en cuenta tres aspectos:

- **Intencionalidad**

Hay una intervención deliberada en la cual un adulto experto se centra tanto en el objeto como en el aprendiz. El adulto cuida que tanto sus indicaciones como el objeto de aprendizaje sean claros para que se desarrollen adecuadamente los procesos cognitivos del niño. Los tres elementos de esta interacción, el adulto, el alumno y el objeto se transforman, por un lado el objeto pierde todas sus propiedades naturales y se convierte en un producto cultural resaltando sólo ciertas características, el niño experimenta una MLE y el experto se vuelve un mediador humano.

- **Trascendencia**

En el aprendizaje directo los adultos esperan que el niño logre trascender lo aprendido en una tarea; sin embargo, en una MLE no se espera, es imprescindible que sea trascendental, este es uno de los rasgos más destacados de la MLE. Lo curioso es que una MLE podría ser trascendental pero no necesariamente intencional. Por ejemplo, suele presentarse en aquellos padres que sin quererlo mediaron una actividad que fue trascendente para el niño.

- **Mediación de significados**

Se logra una MLE si el adulto imbuje de significados una MLE.

2.5.5 Zona de Desarrollo Próximo

Mencionamos que la adquisición de conocimientos científicos depende de la interacción de éstos con los conceptos cotidianos, en esta interacción es también decisiva la intervención del profesor o experto que estructura un ambiente adecuado, este ambiente de interacción fue denominada por Vygotski como Zona de Desarrollo Próximo o ZDP (Kozulin, 2000).

Vygotski notó que comúnmente se valora la capacidad de un individuo mediante la resolución de ejercicios o problemas por sí sólo, los problemas se estructuran de acuerdo con la edad del infante, de este modo los resultados reflejarán su nivel evolutivo real. Sin embargo, Vygotski observó una diferencia notable en los experimentos que realizó entre lo que un individuo podía llevar a cabo independientemente y lo que podía hacer con la ayuda de un experto. Así encontró que dos individuos de 8 años podían resolver satisfactoriamente sin ayuda una tarea adecuada para su edad, pero cuando se les pedía que solucionaran otra en la cual contaban con el apoyo de un experto, los niveles de desempeño diferían. Uno de ellos podía resolver tareas pensadas para un niño de 9 y el otro para un niño de 12 años. Vygotski señala que aquellos individuos con una ZDP amplia, es decir, entre lo que pueden hacer solos y lo que son capaces de hacer con una correcta orientación, tienen mayor potencial de aprendizaje que aquellos con una ZDP más estrecha. En el caso del niño de 8 años que con ayuda de un experto pudo resolver una tarea diseñada para un niño de 12 tiene una ZDP de 4 años y por lo tanto más amplia que la del otro niño de tan sólo un año. Vygotski comenta sobre la ZDP:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Esta zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotski, 2000: 131)

Vygotski sugiere que los niños sean valorados por sus potencialidades para la solución de tareas con la ayuda de otros ya que reflejará las habilidades cognitivas que se encuentran en proceso de desarrollo. Como comenta Escamilla (2008: 54), la ZPD nos indicará los instrumentos mediadores que el niño es capaz de utilizar aunque todavía no los haya internalizado. Un asunto destacado con respecto a la ZDP es su utilidad para detectar que aspectos de la cognición del niño se encuentran ocultos, pero que salen a la luz con ayuda de un experto o señalan que un niño con una ZDP estrecha tendrá pocas probabilidades de aprovechar la instrucción de un experto.

De acuerdo con las ideas de Vygotski sobre la ZDP, Kozulin (2000) considera que se debe cambiar de una educación retrospectiva a una prospectiva. En la educación retrospectiva, los estudiantes responden a problemáticas cuyas respuestas o métodos de solución ya fueron trabajados en el aula, por lo que no se deben abordar nuevamente y así evitar un aprendizaje reproductor. En cambio en la enseñanza prospectiva lo aprendido les servirá para resolver problemáticas futuras que no son planteadas durante el aprendizaje. Para lograr esto necesitan ser capacitados como productores y no solamente reproducir lo que el profesor les indique, como lo lleva a cabo el conductismo. En el aprendizaje retrospectivo uno de los aspectos que no se toma en consideración es el desarrollo cognitivo, se cree que la cognición evoluciona de modo natural, a la par de la información que se da a los alumnos en la clase, por lo que las prácticas educativas tienen poca influencia en él.

Kozulin (Ibídem) señala tres funciones que debe cumplir el profesor para lograr que el aprendizaje sea prospectivo: canalizar de lo que sus alumnos deben aprender, evaluar y servir de modelo; sin embargo, esto no sucede. Melchor Aguilar nos dice sobre cómo se lleva a cabo una clase típica, con un formato retrospectivo:

[...] en la forma en la que actualmente se trabaja en las aulas, el profesor es quien realiza las actividades y los alumnos se dedican, la mayoría de las veces, a oír, observar, tomar nota, memorizar lo dicho por el profesor y, en el mejor de los casos, el proceso educativo consiste en que el alumno aplique lo dicho por el profesor. (Mendoza, 2006: 31)

Así que como comenta Rojo (2012), la educación tiene como papel presentar actividades que están en un nivel inmediatamente superior al desarrollo que ha alcanzado, es decir, la educación debe anticiparse al desarrollo del alumno y conducirlo por un camino determinado.

2.6 Galperin y la Teoría de la Actividad

La Teoría de la Actividad se inició con los postulados de Vygotski; más tarde, Piotr Y. Galperin y Nina F. Talízina continuaron por décadas con las investigaciones para desarrollar una teoría de la enseñanza que cumpliera con las expectativas pedagógicas que las teorías tradicionales no habían podido cumplir (Talízina, 1994: 11).

2.6.1 La actividad

La actividad (Azárov, 1978: 11-12) es el modo particular que tiene el hombre de relacionarse con el mundo, que lo lleva a transformarlo, de ninguna forma para adaptarse pasivamente a él ya que la actividad siempre está encaminada a cumplir un fin, a cubrir las necesidades que se concretan en un motivo, en un objeto que satisfará su necesidad, aunque haya casos en los que el motivo y el objetivo no concuerden entre sí, por ejemplo, los alumnos que asisten a la escuela porque sus padres les dicen que deben hacerlo, en este caso el motivo es externo, no los mueve una necesidad propia, de cualquier forma existe el motivo-objeto (Talízina, 1994: 87-89).

Talízina (1994: 84) comenta que cada actividad puede conllevar diferentes tipos de procesos: hay procesos de trabajo, otros que implican movimiento, algunos de puesta en marcha, entre otros. Incluso el aprendizaje es un proceso, ya que es la actividad de asimilación en determinadas condiciones. Aparentemente los individuos pueden aprender por sí mismos mientras trabajan, juegan, la asimilación, en otras palabras, está siempre presente; sin embargo, cuando estamos en una institución educativa la asimilación se vuelve un objetivo especial.

La actividad en general, trátase de actividad práctica o mental, tiene una estructura base común, conforma un sistema, el cual está compuesto por acciones las cuales conforman microsistemas que funcionan cuando están presentes todos sus elementos: las operaciones. (Talízina, 1994: 84 y 87).

Mendoza (2012) indica que toda actividad posee cuatro componentes fundamentales:

- Orientación, nos señala las condiciones de las tareas (Objetivos).
- Planeación de las acciones y operaciones necesarias para alcanzar el objetivo (Medios).
- Ejecución de las acciones y operaciones correspondientes, de acuerdo con el modelo mental construido (Acciones).
- Control de los resultados parciales y del final (Resultados).

2.6.2 Lo psíquico

De acuerdo con Galperin (1979), lo psíquico es un instrumento que crea un reflejo del mundo exterior. Este reflejo es una imagen que se elabora a partir de la experiencia del sujeto con los objetos y fenómenos. Esta imagen aísla las características esenciales de los objetos para poder actuar con ellos antes de encontrarlos, e incluso poder manipularlos mentalmente. La imagen está

limpia de aquellos elementos que no son requeridos y se denomina “ideal” debido a que sólo se encuentra en lo psíquico (aunque le permite al hombre realizar la transformación activa del mundo).

Lo psíquico ayuda a los organismos que tienen que moverse en un mundo diferenciado, es decir, adaptar su conducta a las condiciones del medio para sobrevivir. Gracias a que el organismo cuenta con las imágenes de los objetos y fenómenos, puede planear acciones de acuerdo con las circunstancias existentes de manera racional y oportuna, además le permiten actuar con mayor libertad ya que cuenta con menos datos que el original. La aparición del lenguaje y pensamiento abstracto en el hombre han dado lugar a que podamos percibir no sólo las exigencias biológicas del mundo sino que profundicemos en su estructuración interna y, de esta manera podamos modificarlo.

En lo psíquico también se refleja el mundo interno del sujeto en forma de necesidades y sensaciones. Las necesidades orgánicas son resultado de procesos fisiológicos y nos conducen a dos caminos, uno es mantener el malestar o actuar para satisfacer esa necesidad, es decir, a una búsqueda en el mundo externo que satisfaga esa necesidad. Así que la necesidad es una fuerza motora que nos lleva a actuar. Por otro lado, las sensaciones nos señalan las condiciones en que nos encontramos, satisfechos o insatisfechos, algunas de ellas exigen acciones inmediatas. Las condiciones internas del organismo expresadas en excitaciones y las del mundo externo en imágenes se relacionan de un modo particular, las primeras como el motor de la actividad, las que nos llevan a actuar y las segundas como la base de orientación en el mundo externo, que nos permite cumplir nuestro objetivo (Galperin, 1979: 57-59).

2.6.3 La actividad orientadora investigativa

La Actividad Orientadora Investigativa se activa cada vez que una acción automatizada, (interiorizada) no es adecuada para satisfacer una necesidad. Así que el organismo se ve obligado a actuar de un modo distinto, desconocido. De esta forma, las imágenes ideales o reflejo psíquico de los objetos o fenómenos hacen su aparición. Las imágenes al poseer sólo las características que el sujeto requiere para poder actuar, le permiten al individuo planear las posibles acciones a seguir con más libertad para elegir uno u otro camino sin necesidad de llevarlos a cabo físicamente sino sólo en un plano hipotético. La aparición de la imagen no determina el contenido de la acción, es sólo un requisito ya que las acciones concretas son tarea de la Actividad Orientadora Investigativa.

El sujeto, además de las imágenes, hace uso de su experiencia para recibir y procesar la información de su condición interna y del mundo que lo rodea, lleva a cabo una Actividad Orientadora y con base en los resultados, el individuo procede. Esta acción no es resultado de una relación estímulo-respuesta, sino una relación que señala un camino para llegar a un fin, el individuo es un sujeto activo cuya conducta tiene un propósito y la necesidad se convierte en fuente y base de la orientación para un fin.

La Actividad Orientadora conduce a que el individuo forme reflejos condicionados, modelos que se verifican con la experiencia y entran en marcha cuando hay una correspondencia entre el modelo detrás de los reflejos orientadores y las señales del mundo (interno y externo). Si no hay coincidencia se activa nuevamente la Actividad Orientadora y se bloquea o disminuye el reflejo condicionado, se analiza qué tan decisivas son las circunstancias novedosas, qué es lo que produce la discordancia, señala el modo de actuar, el camino a seguir para alcanzar el objetivo ante estas nuevas condiciones y finalmente opera.

Cuando estamos aprendiendo a desarrollar cualquier actividad, la actividad orientadora está en funcionamiento mientras internalizamos algún proceso. Una vez que podemos llevar a cabo la actividad automáticamente, la actividad orientadora deja de actuar, los reflejos condicionados entran en marcha pero, si llegará a ocurrir algo inesperado, algún contratiempo, los reflejos condicionados ceden lugar a la actividad orientadora la cual nos ayudará a resolver la tarea ante las nuevas circunstancias.

Los individuos reaccionan con base en sus instintos o reflejos hereditarios, si estos no son suficientes o adecuados para actuar en su medio circundante, es necesario que aprenda, este aprendizaje dependerá de la calidad de sus imágenes y de las acciones ideales, en las acciones ideales se incluyen los instrumentos mediadores los cuales permiten una mayor efectividad de las acciones concretas. Así que el reflejo psíquico posee tres elementos, la excitación, las imágenes y las acciones. Las primeras nos impulsan a actuar, las segundas nos muestran sólo las características indispensables de los objetos o fenómenos para actuar con ellos y las últimas nos señalan como debemos desempeñarnos para cumplir nuestro propósito, todo esto representado en nuestra psique.

2.7 Las aportaciones de J. S. Bruner

Palacios (Bruner, 1988: 14) comenta que tanto para Jerome Seymour Bruner, psicólogo norteamericano, como para Vygotski el desarrollo es “un proceso socialmente mediado, asistido,

guiado, en el que, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial. La intervención educativa es el factor determinante de lo que ha de hacer el curso evolutivo, su forma y contenido.”

Bruner indicaba que podemos enseñarle a cualquier persona cualquier asignatura siempre que sea de modo interesante y sincero, es decir, partir de su nivel de desarrollo para avanzar a formas complejas de conocimiento.

Bruner cree que la cultura permite que los seres humanos aumenten sus capacidades innatas a través de la adquisición de elementos que están en el exterior por medio de un proceso de conversión que parte de las capacidades o del nivel evolutivo del niño para que pueda conceptualizar el mundo que lo rodea.

Además Jerome S. Bruner se preocupó por explicar la conversión que viven los niños de un estado no verbal a verbal con la guía de los adultos que crean un ambiente controlado que le permita al pequeño adquirir por etapas el lenguaje humano.

2.7.1 Andamiaje

Bruner, citado por Palacios (Bruner, 1988: 9-14), menciona que si se compara la infancia del humano con la de otros primates observaremos que es más extensa, durante esta etapa el adulto le brinda **andamiajes** para que el pequeño se incorpore adecuadamente en la sociedad, los andamiajes los concebimos como andamios o tablonos en una construcción que ayudan a la edificación, conforme se va concluyendo cada etapa, los andamios serán retirados. De la misma forma, el aprendiz utilizará apoyos que en este caso son brindados por un experto, una vez que pueda desenvolverse por sí sólo, se irán eliminando los sostenes hasta que no quede rastro de ellos y el adulto será más exigente con el pequeño, así el experto parte de lo que puede hacer sólo y va jalando de él hacia arriba para que sea más competente y eficaz, por eso la denominación de andamio ya que se espera que el construya su propia pirámide.

El ser humano recibe estos elementos de apoyo en interacción con otros individuos, hay un proceso en el cual el aprendiz una vez que domine determinada habilidad la integrará a su psique, es un proceso que va desde fuera (**interpersonal**), de lo objetivo, a la internalización (**intrapersonal**), a lo subjetivo. Recreará dentro de sí el proceso que le ayudó a cumplir una tarea y recurrirá a él cada vez que sea necesario.

2.7.2 Categorización de la realidad

Para Bruner (Ibídem), una de las características distintivas del ser humano es su capacidad para ubicar aquellos estímulos del ambiente que sean de interés para cumplir con sus objetivos. Sería casi imposible que un individuo pudiera analizar al mismo tiempo todos los estímulos que percibe o de reaccionar con cada objeto o fenómeno como si fuera único ya que no hay dos fenómenos u objetos exactamente iguales. Una forma de lograrlo es a través de la adquisición de modelos que permitan categorizar la realidad, clasificándola de acuerdo con cualidades esenciales de los objetos o fenómenos. Se va formando en el sujeto una representación del mundo, una organización jerárquica con ramificaciones. Con la ayuda de estos modelos adquiridos el ser humano es capaz de anticipar eventos futuros, es decir, predecir lo que sucederá comparando partes de la experiencia presente con un modelo previamente formado. Esta anticipación no impide que se cometan errores durante la tarea, pero estas categorías permiten que el margen de error sea menor. Además, los modelos son estructuras complejas que ofrecen opciones de actuación para corregir los errores y conforme la experiencia aumenta, la ejecución de la actividad se vuelve más eficaz.

En este proceso de adquisición es adecuado que el ser humano comprenda que los entes o fenómenos existen aún al no estar frente a sus ojos, y sobre todo que la abstracción que el ser humano realice sobre estos no afectará su esencia ya que el ser humano al socializarse aprende más que actuar directamente con el mundo a manipular adecuadamente las representaciones sobre ese mundo.

Una característica crucial en la categorización es la creatividad lo que se traduce en la capacidad del sujeto para categorizar información adecuadamente y poder acceder a ella cuando sea necesario. Mientras la información del exterior se adecua a los modelos o categorías los mecanismos de alerta en la psique se mantienen en reposo, pero si no hay una correspondencia las alarmas se activan y nos ponemos en estado de alerta.

De acuerdo con Bruner (1988: 26-28) hay tres formas básicas de ir más allá de los datos presentes, es decir, de categorizar, esto es a través de:

La inferencia sencilla se refiere a la capacidad más primitiva del hombre para agrupar objetos o hechos a partir del contacto directo con algunos cuantos tomando en cuenta sus características esenciales. Esta forma básica permite que al encontrarse con nuevos objetos o fenómenos se determine si pertenecen o no a una de las categorías previamente adquiridas.

La inferencia por redundancia del entorno nos indica que el ser humano es capaz de adaptar un modelo a diferentes objetos o circunstancias que a simple vista no parecen coincidir, en este caso hará uso de la probabilística o del sentido común para determinar si pertenece o no a una categoría.

Las teorías permiten al hombre estructurar la realidad de una manera más asertiva, mejorar categorías, relacionar aquellas que parecían inconexas, dar forma a la naturaleza. Con ellas podemos manejar información tanto retrospectiva como prospectivamente.

2.7.3 Las prótesis humanas

Según Bruner (Ibídem) otra distinción del hombre sobre otros animales es nuestra vida “técnico-social”, que se caracteriza por el uso de herramientas, de prótesis que no nos fueron otorgadas por la naturaleza, sino aquellas que son fruto de generaciones y generaciones de seres humanos y se han transmitido en cada cultura. La evolución humana se ha dado en torno al desarrollo de estas herramientas, Bruner menciona tres tipos: amplificadoras de las capacidades motoras, amplificadoras de las capacidades sensoriales y amplificadoras de las capacidades humanas de raciocinio.

Para que estas técnicas o sistemas de ejecución sean aplicables favorablemente deben formar en el individuo un equivalente, una representación interna de acuerdo con el tipo de ejecución que se lleva a cabo ya que nos movemos, percibimos y pensamos según esquemas que dependen de las técnicas mencionadas. Bruner las designa como representación enactiva, icónica y simbólica e indica que en este orden es en el que aparecen en la vida del niño.

- **La representación enactiva** (de la acción), es limitada, está constituida por acciones motoras adecuadas basadas en la experiencia, estas acciones quedan grabadas en nuestros músculos.
- **La representación icónica** (de la imagen), es crucial para la siguiente representación, guarda las percepciones e imágenes en estructuras espaciales, temporales y cualitativas esta representación no es arbitraria.
- **La representación simbólica** (de los símbolos), es compleja y arbitraria, está formada por objetos y acontecimientos por medio de características formales como el distanciamiento y la arbitrariedad.

En la siguiente tabla podemos observar la correspondencia de las herramientas y acciones con el tipo de representación que le corresponde.

Tabla 2
Representaciones internas

Representación Enactiva	Representación Icónica	Representación Simbólica
<p>Técnicas amplificadoras de las capacidades motoras Ejemplo: Van de la palanca y la rueda hasta modernos ingenios</p> <p>Acción motora Ejemplo: Andar en bicicleta</p>	<p>Técnica amplificadoras de las capacidades sensoriales Ejemplo: Señales de humo hasta modernos lentes de aumento</p> <p>Imagen no arbitraria Ejemplo: Tres bolitas</p>	<p>Técnicas amplificadoras de las capacidades humanas de raciocinio Ejemplo: Múltiples formas lingüísticas, mitos y teorías científicas.</p> <p>Imagen arbitraria Ejemplo: el número 3 (que se relaciona con la representación anterior)</p>

(Bruner, 1988: 47-54)

2.7.4 La educación formal o conversión de los sistemas de codificación

Palacios (Bruner, 1988: 6) menciona que:

...en las sociedades primitivas el aprendizaje de los más jóvenes se lleva a cabo a través de la interacción directa con los modelos, mientras que en sociedades con una cultura mucho más compleja no es posible confiar todos los aprendizajes a la imitación o a la observación directa. Aparece así la educación formal que se transite en la escuela.

Bruner menciona que los Sistemas de Codificación (SC) son el conjunto de categorías que le ayudan a una persona a estructurar su mundo, están interrelacionadas y en constante cambio. Estos sistemas están estructurados de acuerdo con ciertos modelos de ejecución o técnicas, nuestros actos motores, de percepción y de pensamiento, las ya mencionadas representación enactiva, icónica y simbólica respectivamente. El problema es el cómo convertirlos o traducirlos, que sean accesibles a los niños, que los hagan suyos y los utilicen adecuadamente, pero sobre todo que estos sistemas se logren aplicar fuera del aula.

Lo que sugiere Bruner es tomar en cuenta que el niño aprende por niveles, por cada avance hay una etapa en la que el aprendiz consolida lo aprendido, cada uno de estos saltos se caracteriza por la necesidad de dominar ciertas capacidades, sobresaliendo las que se refieren al intelecto. Partir de actividades intuitivas en los niños para dirigir su conocimiento hacia formas de representación más estructuradas. Se propone que el pequeño domine un nivel sencillo ya que poseemos una capacidad de memoria limitada, una vez que el niño domine los aspectos concretos de la situación puede descubrir las regularidades que pueden ser agrupadas en los sistemas de codificación más generales, siempre retomando lo visto anteriormente, no en forma lineal sino en forma de espiral, es decir, retomar los puntos tratados pero desde un nivel superior. Se espera que el niño base sus actividades futuras no en las características del fenómeno sino en los sistemas de codificación reestructurados.

Bruner comenta que a partir de algunos experimentos se comprobó que el aprendizaje memorístico hace que los individuos adquieran cierta información a través de la conceptualización incidental de conceptos, pero más despacio y de menor calidad si se compara con una sesión en la que se les indica que es lo que hace ser a un objeto de una u otra clase. Esto se debe a que en un tipo de aprendizaje memorístico el individuo no activa una serie de estrategias que le permiten definir la clase de objeto que se está estudiando, esto es la capacidad de recoger los datos necesarios para contrastarlos con lo que ya sabe y llegar a una conclusión. El dominio de estas estrategias le permitirán al individuo decidir si un objeto pertenece o no a una categoría aunque no lo haya visto antes. Así que lo esencial de la memoria no es almacenar información sino recuperarla, lo que dependerá de cómo se haya codificado y procesado la experiencia.

Bruner no cree que la frase “la práctica hace al maestro” sea del todo cierta, ya que el sobreentrenamiento puede mejorar el desempeño de una determinada actividad pero no garantiza que se dé una transferencia de aprendizaje a otras actividades a menos que esta nueva situación contenga elementos idénticos, pero como vimos con Vygotski se aspira a que el aprendizaje formal sea prospectivo no retrospectivo, es decir, que el aprendiz pueda resolver problemas a los que no se ha enfrentado antes.

Bruner indica que para que el conocimiento nuevo sea inteligible al alumno se debe de partir con una representación motora, después dar paso a una representación basada en imágenes y por último trabajar con formas simbólicas cada vez más abstractas.

En un ambiente de aprendizaje el experto debe saber que es lo que su pupilo ha aprendido, verificar si ha aplicado correctamente un SC, es decir, si ha hecho una transferencia positiva, o si en su caso ha aplicado inadecuadamente el sistema, o ha hecho una transferencia negativa.

2.8 Conclusiones

En este capítulo se presentaron algunas de las teorías de aprendizaje con el propósito de seleccionar aquella o aquellas que nos orientarán en el diseño del material complementario para los cursos de PG 6 de inglés, de este modo, de los postulados presentados, concluimos que la teoría de la actividad se ajusta a nuestro propósito.

Una de las razones principales que nos llevo a elegir esta teoría es que, a diferencia del conductismo, el alumno no aprende a través del moldeamiento o de la repetición constante, ni de la aproximación a la conducta deseable o de la motivación de esta conducta por medio de reforzadores ya que la teoría de la actividad está interesada en la construcción que el alumno haga del objeto de estudio.

Ciertamente, varias teorías constructivistas comparten el interés por la construcción del conocimiento; sin embargo, la teoría de la actividad se preocupa, además, por describir, lo más detenidamente posible, el camino que recorre un individuo para llegar a determinado conocimiento. En general, se ha señalado que hay una transición de la acción al pensamiento pero esta explicación resulta ser escueta, lo que podría conducirnos a concebir al alumno como un sujeto autónomo durante el proceso de aprendizaje y a creer que el pensamiento se desarrolla de modo natural, o bien, de lo simple a lo complejo.

En el primer caso, al considerar que un estudiante, durante el aprendizaje, necesita solamente que sea expuesto directamente ante los objetos sin una explicación clara de lo que debe hacer con ellos, como indica la teoría psicogenética, el alumno podría actuar por medio del ensayo y error; copiar o imitar a sus compañeros; o, formar un modelo erróneo del proceso.

Vygotski indica que el aprendizaje es una actividad mediada en la cual participan tanto el aprendiz y el objeto de enseñanza como un experto y unos instrumentos de origen histórico social, no biológico; los instrumentos psicológicos (IP). Una de las aportaciones más destacadas de Vygotski, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), nos ayudará a comprender que el alumno no actúa en solitario, indica que hay un potencial del alumno, es decir, lo que puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de un experto y de algún IP, para lograr que el pupilo se apropie de determinados

conocimientos o habilidades se estructura un contexto particular que parte de lo que el alumno ya sabe, de lo que puede resolver por sí mismo y, con ayuda de andamiajes, como lo plantea Bruner, interioriza lo que, de otra manera, no podría haber resuelto independientemente, una vez logrado el objetivo, los andamiajes se retiran. En otras palabras, el alumno será autónomo, pero, sólo al final del proceso, subirá un escalón aunque, a su vez, se situará nuevamente en el papel de aprendiz para adquirir un conocimiento distinto.

Recordemos que Kozulin, menciona dos tipos de aprendizaje, uno el ordinario, que genera conceptos a partir de la experiencia, de la identificación de ciertas similitudes entre algunos objetos o fenómenos. Se diferencia del aprendizaje especializado en que este último se basa en modelos de cada área del conocimiento, que es sistemático, jerárquico y lógico, además no se adquiere de manera inmediata, se requieren varias etapas intermedias. Bruner distingue los tipos de inferencias que podemos llevar a cabo y la más especializada, la que conduce a la formación de teorías, nos permite estructurar la realidad de un modo más preciso. El papel de la escuela es lograr que los conocimientos ordinarios se vuelvan científicos o especializados.

Con respecto al segundo asunto, el pensamiento, más que una línea de desarrollo natural sigue una de tipo cultural. Los procesos psicológicos naturales o inferiores, los heredados, se transforman en procesos psicológicos culturales o superiores debido a la mediación del adulto o experto que busca que los individuos adquieran los modelos que guiarán su conducta con ayuda de los IP. La teoría de la actividad enfatiza el carácter social del ser humano porque la cultura es lo que lo hace humano, ocurre una conversión de lo social y objetivo a lo individual y subjetivo. Social, porque el conocimiento se adquiere en un ambiente cultural guiado por otros y objetivo porque el individuo no estructura el conocimiento a voluntad, sino que es regulado por las propiedades objetivas de su mundo circundante. De este modo, los individuos se apropian del conocimiento, lo internalizan, lo vuelven intrapersonal.

Tanto el conductismo como la Teoría de la Actividad buscan que los individuos formen reflejos condicionados, una forma de actuación automatizada con la que no se nace, sino que se aprende. Esta automatización permite que la psique se libere de cierta carga de trabajo y se desarrollen formas de actividad superior. Sin embargo, La teoría de la actividad incluye un actor decisivo para que la adquisición del conocimiento sea más efectiva, la Actividad Orientadora Investigativa, la cual está presente durante el proceso de aprendizaje y sirve de guía mientras se automatiza una tarea, a su vez, permite al individuo orientarse si se presenta una incongruencia entre los modelos que posee algún individuo y las nuevas condiciones en las que debe actuar. En cambio, sí nuestros alumnos aprenden mecánicamente algún contenido, como lo plantea el conductismo,

tendríamos que ocupar una gran cantidad de tiempo para lograrlo y emplear siempre actividades con una estructura semejante para que el alumno las pueda resolver debido a que, las actividades de aprendizaje directo o el uso de guiones no garantizan la transferencia de aprendizaje, no le dicen a los aprendientes que es lo que hace ser a un objeto de una u otra clase. Como comenta Bruner, lo esencial de la memoria no es almacenar información sino recuperarla cuando sea necesario pero, esto dependerá de cómo se haya codificado y procesado la experiencia

Sin lugar a dudas, toda tarea está encaminada a la concreción de un fin; pero, la teoría de la actividad nos dice que se cumple a partir del uso de imágenes que abstraen las propiedades esenciales de los fenómenos, que formen un duplicado para poder manejarlos a nivel mental. Esta duplicación ha sido posible gracias a la aparición del lenguaje y del pensamiento abstracto. Es decir, el lenguaje además de medio de comunicación ha hecho posible la apropiación de otros IP. Las imágenes que adquirimos nos dan la posibilidad de desenvolvernos adecuadamente en el mundo, reduciendo la posibilidad de cometer errores, o en su defecto, de corregirlos. La representación interna abstrae las características destacadas del objeto en cuestión, además, va acompañada de los medios de orientación en él. Esta categorización no sigue el orden natural o biológico porque cada cultura crea sus propios modelos de actuación. Bruner indica que las categorías pueden volverse más eficaces con la experiencia y varias categorías forman sistemas de codificación, así el profesor debe verificar que sus alumnos usen adecuadamente estos sistemas.

El objetivo de la educación formal es lograr que el alumno aprenda a resolver tareas prospectivamente, tareas a las que no se había enfrentado antes, pero las podrá solucionar si cuenta con un modelo de actuación adecuado y el alumno sea visto como productor, no como un simple imitador. Para que la adquisición sea fructífera se parte de los conocimientos ordinarios con los que cuenta el alumno y se guían, poco a poco, a conceptos científicos, de este modo sabrá lo que hace a un objeto ser lo que es.

Toda actividad conlleva diferentes tipos de procesos: una orientación, que le indique al sujeto las condiciones dadas en las que se resuelve una tarea (objetivos); una planeación para lograr el objetivo planteado (medios); el cómo actuar (acciones); y, el cómo debe controlar sus acciones (resultados). No se debe olvidar que toda tarea está constituida de acciones y las acciones a su vez de operaciones, sin alguna de ellas la tarea no se llevará a cabo adecuadamente. Cada tarea se identifica por un objetivo específico, así las acciones y las operaciones se subordinan al cumplimiento de ese fin.

Capítulo III

Marco Teórico II: La Enseñanza de la Lengua Extranjera

3.1 ¿Lenguaje o lengua?

En la presente sección revisaremos algunos conceptos como *lenguaje*, *lengua*, *lengua materna* y *lengua extranjera* para revisar más adelante la influencia de las teorías de aprendizaje vistas en una metodología y tres enfoques utilizados en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

El *lenguaje* es una capacidad humana que surgió por la necesidad que tenían los hombres de generar una comunicación estrecha y para designar el rol de cada individuo en el trabajo social (Luria, 1984: 23). Ilin y Segal (1963) señalan que los primeros rastros del lenguaje se remontan a los gestos, gruñidos y movimientos corporales de los primeros hombres que se ponían de acuerdo principalmente para cazar pues en aquel entonces no contaban con un órgano especializado para hablar, sus mensajes estaban ligados directamente a la práctica. Nuestros antepasados comenzaron a darle significado a las señales del mundo externo así como a las que producían sus congéneres, así ante la pisada de un animal no sólo veían una huella en el suelo sino la representación de un animal completo la cual les servía para indicarles a los demás donde se encontraba su presa con alguna otra señal como el movimiento de la mano. Poco a poco fue necesario mejorar la transmisión y recepción de señales lo que obligó a modificar la estructura interna del hombre, así que la cavidad cerebral se agrandó, su cerebro se volvió más complejo debido a la formación de nuevos pliegues, así como la generación de células con conexiones más complicadas, “El hombre iba aprendiendo a pensar” (Ibidem: 95). Al hombre no le fue suficiente el dominio de un lenguaje corporal, no era útil en medio de los bosques o en la noche, además conforme lograba dominar los elementos de la naturaleza sus mensajes necesitaban ser más específicos. Así que el hombre poco a poco desarrolló el lenguaje hablado, articulado, sistematizado. Al principio el sistema sólo nombraba objetos y acciones, más adelante distinguió las características de los objetos y las acciones así como los enlaces y relaciones entre ellos. Finalmente se desarrollaron relaciones complejas de alocución verbal (Luria, 1984: 23)

Saussure (Da Silva y Signoret, 2010: 14-17) indica que el lenguaje es la capacidad que posee todo ser humano para el intercambio de información, en tanto que la lengua es sólo una parte del lenguaje y se desarrolla de manera particular en cada grupo humano, aunque la lengua aparece

en la conciencia de cada individuo, se define por el grupo social al que pertenece, es como un diccionario y una gramática que han sido repartidas a todos sus miembros, así la lengua es un producto social que existió, existe y preexistirá a cada hablante. Sapir señala que, de hecho, no hay una sociedad sin lengua. Da Silva y Signoret complementan lo anterior, al indicar que la lengua es un sistema común a un grupo humano y a esta agrupación se le conoce como comunidad lingüística con un sistema gramatical implícito y con un sistema de reglas particular. Henry Giroux (Escamilla, 2008) comenta que el lenguaje además de ser un reflejo de la realidad va construyendo esa realidad al irse materializando en una lengua particular.

Basados en las aportaciones vygotskianas podríamos señalar que el lenguaje es un instrumento psicológico (IP) propiamente dicho, ya que, un IP establece un puente entre el mundo externo y los procesos psicológicos. El lenguaje es el medio que lleva la experiencia a la mente, que nos ayuda a categorizar el mundo. Vygotski señala que la mediación semiótica permite la comunicación entre los individuos de una sociedad, la apropiación de otros instrumentos psicológicos, gracias a él se origina la conciencia debido a que el individuo al manejar los instrumentos culturales obtiene control de sus propias acciones. El lenguaje es un complejo sistema de códigos formados durante la historia social (Mendoza, 2012; Rodríguez, 2012; García, 2001; Kozulin, 2000; Luria: 1984).

Da Silva y Signoret (2010) mencionan que el *signo lingüístico* es una señal que se utiliza en la interacción comunicativa, se divide en significante y significado, el significante es el elemento léxico que hace referencia a un elemento del mundo externo, el significado.

Luria (1984: 28 y 222) indica que la palabra además de sustituir un objeto y nombrar la acción, la cualidad o la relación, sistematiza los objetos por medio de la generalización. El lenguaje como sistema de códigos incluye a los objetos en determinados sistemas de categorías. Este sistema permite la formación del pensamiento abstracto, de la conciencia categorial. El lenguaje a través de las palabras permitió que el hombre pasara de un conocimiento sensorial a uno racional, que penetrara en la esencia de las cosas, que organizara su actividad, actividad encaminada a un fin a través del descubrimiento de los enlaces y las relaciones complejas los cuales son imperceptibles a la percepción inmediata. El lenguaje le permite al ser humano tener un pensamiento lógico verbal que permite sacar conclusiones deductivas a partir de formas complejas del pensamiento discursivo sin tener que dirigirse constantemente a la experiencia inmediata sino con los medios que dispone el lenguaje.

Para Madrugada (Escamilla, 2008: 2) el no tener que remitirse constantemente a los objetos o fenómenos de manera directa “es una facultad que le hace posible liberarse de restricciones

espaciales y temporales y le permite imaginar y descubrir una gama casi infinita de mundos posibles.” Da Silva y Signoret (2010: 38) señalan que el *desplazamiento* es la característica del lenguaje que permite emitir información sobre elementos o personas que no están presentes en el momento que se lleva a cabo la comunicación gracias a la capacidad de abstracción y generalización de la que hablábamos en el capítulo anterior. De hecho, el 90% de los mensajes llevan a cabo un *desplazamiento*.

3.1.1 Lengua materna

La lengua materna es la primer lengua que adopta cada ser humano, principalmente en el seno familiar por ese motivo se conoce como *Lengua Materna* (LM) o *Primer Lengua* (L1). La adquisición de esa lengua se lleva a cabo en un contexto informal de enseñanza y de modo inconsciente.

El lingüista norteamericano Noam Chomsky, fundador del Generativismo nos habla de una predisposición innata para poder adquirir una lengua la que denomina como *Gramática Universal* que es común a todos los seres humanos, es decir, somos poseedores de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje o *Language Acquisition Device* que nos permite adquirir de modo innato nuestra LM o L1. Al adquirir una lengua el hablante es capaz de emplearla adecuadamente aunque no pueda explicar porque escoge uno u otro signo lingüístico (Da Silva y Signoret, 2010; Escamilla, 2008).

La concepción generativista nace a partir del análisis del proceso de adquisición de la LM en los niños, tal adquisición les permite producir y comprender una cantidad infinita de nuevos mensajes incluso mensajes que nunca antes habían codificado o decodificado. Lo que pone en tela de juicio el concepto de aprendizaje conductista que señala que el conocimiento se adquiere a través de la repetición de estímulos en el niño, si eso fuera verdad los niños producirían sólo los mensajes que han escuchado o leído así que no crearían unos nuevos (Da Silva y Signoret, 2010; Escamilla, 2008).

Si bien es cierto que podríamos poseer una capacidad innata para adquirir de forma inconsciente una lengua, con la única condición de estar en el medio en el que se habla, recordemos que esta capacidad heredada no fue otorgada por la naturaleza, el lenguaje junto con otros rasgos distintivos del hombre como la capacidad de caminar erecto, se desarrollaron a partir de la creación y el uso de herramientas en conjunto con otros hombres para transformar su entorno, es decir, del trabajo deliberado no mecánico-adaptativo. El hombre heredó las primicias biológicas

para ser un ser social pero no las puede desarrollar al margen de la sociedad (Mendoza, 2012; Azárov, 1978).

Vygotski (García, 2001) observó que ciertos niños sanos por alguna razón interna o externa no se desarrollaron culturalmente así que no adquirieron adecuadamente el lenguaje, Vygotski los llamó, niños en estado *primitivo infantil*. Por su parte, Carrel, Devine y Eskey (1988) nos hablan de dos casos de niños *tarzán* que no tuvieron contacto con adultos que los familiarizarán con la cultura humana a partir de una enseñanza mediada, crecieron aislados, alejados de un ambiente cultural, los cuales tras ser rescatados y educados pudieron con dificultad reincorporarse a la sociedad. Tal es el caso de Víctor un niño de 12 años que se encontró en los bosques de Aveyron en Francia en 1799, aparentemente no había tenido contacto con ningún ser humano, el doctor Jean Mrc Gaspard se dedico 5 años a enseñarle a hablar, pero Víctor sólo llegó a articular “Leche” y “¡Oh Dios!”. Además se exaltaba ante los sonidos provenientes de la naturaleza como el crujir de los árboles. Los autores también comentan el caso de Genie, en 1970 una niña de 13 años fue rescatada del aislamiento en el que sus padres la mantenían, se encontraba atada en un cuarto, el padre impedía que la madre intercambiara algún tipo de conversación con ella. Después de su liberación, pudo interactuar aceptablemente en la sociedad con la ayuda de varios especialistas, pero su habla fue deficiente. Vygotski indica que debido a su origen socio-cultural el ser humano no posee mecanismos que le permitan subsistir aislado, debe adquirirlos en un proceso que involucra la interacción con otros hombres. (Vygotski, 2001)

Así que la simple predisposición a desarrollar el lenguaje es insuficiente para que los seres humanos adopten una lengua, el desarrollo biológico es también una determinante. De acuerdo con Vygotski, la influencia cultural no creará nada que esté más allá de las capacidades potenciales del desarrollo natural infantil (García, 2001).

Piaget (Luria, 1984: 224-229) concibió el proceso de desarrollo humano por etapas o estadios, en la etapa preoperacional el niño basa sus conclusiones en impresiones inmediatas, si un infante entre 3-4 años ve que se vacía la misma cantidad de agua de un recipiente ancho a uno angosto pero más alto deduce que hay más cantidad de agua en primero por ser más ancho o también puede deducir que el segundo es el que contiene más agua por ser más alto, estas conclusiones se deben a que el pequeño no está preparado para sacar generalizaciones, el pequeño concluye esto porque se basa en su experiencia práctica, antes de procesar la información por inducción o deducción tendrá que pasar por una serie estadios en los que se desarrollen las operaciones lógico formales. Con respecto a las etapas de desarrollo Luria considera que se le pueden presentar al niño elementos del pensamiento teórico a edades más tempranas que las señaladas

por Piaget y aclarar que la educación es fundamental en el desarrollo de esas formas complejas de pensamiento.

Observamos que los niños adquieren poco a poco el lenguaje. Vygotski (2001) indica que los pequeños comienzan con gestos, dibujos y el juego simbólico el cual se caracteriza por asignarle a sus juguetes una representación de un objeto real, el niño comienza a establecer la relación entre signifiante y significado, todo esto permitirá que el infante acceda más tarde a formas simbólicas más complejas.

Piaget (Kozulin, 2000) señala que el niño empieza a hablar para sí ya que carece de experiencia social, además el lenguaje le sirve para acompañar su propia actividad. Esta etapa egocéntrica será transitoria, dando lugar, más tarde, a un habla social.

A diferencia de Piaget, Vygotski observa que el niño es un ser social desde el principio, además señala que a la par del habla egocéntrica se forma un habla dirigida a los demás, el habla para sí cumple una función de interiorización de formas internas de razonamiento verbal (Kozulin, 2000). Los infantes utilizan el lenguaje para codificar su experiencia, analizarla y generalizarla (Rodríguez, 2012).

Durante la adquisición de la lengua el niño pasa de una interacción no verbal a verbal gracias a un entorno sistematizado y periódico utilizado por los adultos. Desde el inicio los pequeños tienen una participación activa en las conversaciones con los mayores, sus gestos o balbuceos son interpretados como intervenciones. En una conversación (Bruner, 1988: 14) madre-hijo vemos:

Madre: ¿Qué son?

Hijo: (Emite unos sonidos y sonrío)

Madre: Sí, son conejos.

En este caso, observamos que la madre sirve de guía, incluye al niño al señalar sus intervenciones por él, la madre irá quitando los apoyos, corregirá errores para que el hijo pueda hacerlo por sí mismo, Bruner (Da Silva y Signoret, 2010: 104) llama a este apoyo un andamiaje lingüístico “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje”.

3.1.2 Lengua extranjera

De acuerdo con Da Silva y Signoret (2010) la Lengua Extranjera (LE) es aquella lengua que se aprende en un contexto formal, escolar. Se denomina lengua extranjera porque los estudiantes no conviven en el entorno donde se utiliza como lengua materna.

Mendoza (2012) señala que el lenguaje es un subsistema que pertenece a un sistema más amplio, su función más importante es la de categorizar al mundo, es decir, que gracias a ella duplicamos el mundo en nuestra cabeza, pero no es una duplicación o reflejo como el de un espejo ya que sólo se toman los rasgos esenciales, así que al aprender otra lengua lo que debemos hacer los profesores es abstraer el sistema de la lengua tal y como lo ve el nativo hablante.

Esa categorización del mundo, particular a cada grupo humano, a cada comunidad lingüística, se ve reflejada en un rasgo distintivo del habla, la arbitrariedad del signo lingüístico, Da Silva y Signoret (2010:33-34) indican al respecto que no existe una relación natural entre el significado y significante. Se ha hablado que las onomatopeyas, una palabra o frase referente a un sonido natural o no discursivo, sí establecen una relación natural entre el signo y significante; sin embargo, no es así ya que guardan estrecha relación con la lengua de los hablantes que las producen, veremos 4 onomatopeyas que evocan el canto del gallo, observaremos que no hay gran parecido entre ellas:

- “Cocorocó” → Portugués
- “Quiquiriquí” → Español
- “Cocoricó” → Francés
- “Cacaraldudu” → Inglés

La arbitrariedad se refleja también en las estructuras sintácticas, por eso resulta difícil para un estudiante de LE aprender la lengua meta.

3.2 Enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera

Rodríguez (2012) señala que la educación como práctica social tiene una historia particular producto de los valores y creencias de la sociedad que la lleva a cabo. Francisco Manhães en *“Diferencias entre Enfoque y Método”* (2012) señala que el *enfoque* es el punto de vista o perspectiva con el que se ve determinado objeto o fenómeno y *método* es el camino para alcanzar un determinado objetivo. En esta sección veremos brevemente un método y tres enfoques sobre la

enseñanza de inglés como LE. Primeramente revisaremos el Método Audiolingual y el Enfoque Situacional basados en la teoría conductista. El Enfoque Comunicativo será el siguiente cuyo eje central es la comunicación y, finalmente el Enfoque Semántico Estructural desarrollado a partir de bases vygotskianas.

3.2.1 Método Audiolingual y Enfoque Situacional

De acuerdo con Zilberstein (2005), el conductismo se inmiscuyó en la enseñanza de lenguas como una práctica didáctica común basada en la repetición de las acciones con el objetivo de que el alumno forme un hábito sin analizar el por qué de esa acción.

Escamilla (2008: 34) señala que los métodos y enfoques basados en esta corriente centraron su atención en los componentes de la oración, esta influencia permitió el desarrollo del método más usado a nivel mundial en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la década de 1940 hasta finales de 1970, el Método Audiolingual.

El Método Audiolingual, diseñado por especialistas norteamericanos para ser aplicado durante la II Guerra Mundial, consiste en la adquisición de la LE a través de la imitación de los patrones verbales que escucha para producir emisiones correctas. Así que los patrones verbales que escucha serían los estímulos, la reacción del alumno la respuesta y el éxito, la aprobación, el fracaso o la autosatisfacción los reforzadores (Ibídem).

La capacidad oral es la habilidad que se desarrolla primordialmente para vincularla gradualmente con otras habilidades, se espera que el alumno use las reglas gramaticales y pronuncie correctamente. Escamilla (2008: 88-89) describe el procedimiento típico de una clase audiolingual:

1. El profesor lee un diálogo en voz alta o pone una grabación que lo presenta. El diálogo contiene las estructuras gramaticales a enseñar.
2. Los alumnos repiten cada línea del diálogo de manera individual, primero, y después en coro en todo el grupo.
3. En esta etapa, el profesor pone todo el énfasis en la pronunciación y la entonación.
4. Los errores gramaticales y de pronunciación se corrigen de manera directa e inmediata, pues al apegarse a los planteamientos conductistas, se proscribía la mala formación de hábitos.
5. El diálogo es aprendido de memoria línea por línea, por los alumnos.

6. En caso necesario, cada línea del diálogo es segmentada en tantas oraciones, frases o palabras como sea requerido para la explicación de las reglas gramaticales contenidas.
7. Se cambian las palabras o frases clave del diálogo para adaptarlas a la situación de los alumnos.
8. Del diálogo se seleccionan las estructuras gramaticales que sirven de base para la práctica de modelos orales; dicha práctica se realiza con repetición coral del grupo, primero y después individualmente por cada alumno. En este punto, se proporcionan algunas pocas explicaciones gramaticales.
9. Se aplican los modelos aprendidos a ejercicios de lectura y escritura.

Lo más característico del Método Audiolingual son los *drills*, patrones lingüísticos que manipulados en diferente forma pero con base en la repetición forman en el alumno hábitos.

Por otro lado, el Enfoque Situacional (ES) es la versión inglesa del Método Audiolingual y a diferencia de él, el ES enfatiza el escenario de cada estructura presentada a los alumnos ya que considera que las producciones orales o escritas siempre ocurren en un contexto particular.

El Enfoque Situacional tiene como objetivo la formación de hábitos de habla por medio del uso de modelos oracionales y de su respectiva ejercitación mecánica y repetitiva de los *drills* para presentarle más tarde actividades de lectura y escritura, así que considera las cuatro habilidades discursivas a través del énfasis en las estructuras gramaticales, además se pone especial énfasis en la corrección de errores.

Se utilizan listados de estructuras gramaticales e imágenes para presentar las nuevas estructuras. El método conocido como PPP (Presentación, Práctica y Producción) es la base de la enseñanza de este enfoque. Durante la primera etapa de presentación se introducen los temas que se verán en la clase, se espera que los alumnos los comprendan y reconozcan. En la siguiente fase se enfoca en la práctica y repetición de los contenidos presentados por el profesor, estas actividades se llevan a cabo en situaciones controladas. En la última etapa, durante la producción, los alumnos utilizan libremente las estructuras gramaticales con un énfasis en la comunicación.

Dentro de las observaciones sobre las prácticas educativas basadas en el conductismo tenemos lo que respecta a la memorización de la información, que de acuerdo con Talízina es una práctica con un carácter activo, es también una habilidad, pero es insuficiente ya que puede servir para recordar cualquier tipo de información; sin embargo, lo puedes llegar a recitar sin entender lo que estás diciendo. Igualmente cuando memorizamos por ejemplo, un teorema estamos pasando por

alto la demostración que obtuvo alguien más para llegar a ese teorema no la estoy demostrando yo. Si pedimos al alumno que repita y repita y más tarde le preguntamos el por qué de eso o aquellos seguramente no podrá explicarlo y se justificará diciendo que así lo dijo el profesor.

3.2.2 Enfoque comunicativo

3.2.2.1 Origen

De acuerdo con Escamilla (2008) y Castaños (2009), el Enfoque Comunicativo (EC) nació en un momento en el que la lingüística estaba enriqueciéndose con nuevas teorías y se desarrollaban corrientes psicológicas que se oponían a los postulados conductistas, entre ellas tenemos:

- La lingüística funcionalista,
- La teoría de los actos verbales,
- La gramática generativista de Noam Chomsky,
- La psicología cognoscitivista.

El EC puso como eje rector a la comunicación, con aportaciones de distintos campos incluyó conceptos como competencia comunicativa de la sociolingüística, el de capacidades mentales del cognoscitismo y las funciones comunicativas de Roman Jakobson (Escamilla, 2008).

De acuerdo con Da Silva y Signoret (2010) Dell Hymes se basó en las funciones del lenguaje de Roman Jakobson para hablar de la competencia comunicativa en contraposición a lo propuesto por Noam Chomsky. Roman Jakobson (Da Silva y Signoret, 2010: 28-29) nos habla de seis funciones del lenguaje:

1. **La función referencial** emite ideas para transmitir significados.
2. **La función emotiva** el emisor del mensaje transmite sus emociones.
3. **La función conativa** se refiere a mensajes que buscan influir en el comportamiento del destinatario.
4. **La función fática** establece un primer acercamiento con otra persona.
5. **La función metalingüística** utiliza la lengua para hablar de la misma lengua
6. **La función poética** se centra en los propios signos.

Por su parte el lingüista norteamericano Chomsky había hablado de la capacidad innata para adquirir una lengua, pero agregó que la Gramática Universal que poseen los seres humanos

formaría un hablante ideal que estructuraría mensajes gramaticalmente correctos. A este respecto Hymes agrega que un hablante no sólo debe crear mensajes correctos, no sólo se debe conocer su gramática sino que deben ser adecuados al contexto en el que se producen. La inadecuada producción de mensajes en determinadas situaciones es más notoria en la emisión de enunciados por estudiantes de LE que suelen ser correctas gramaticalmente pero inapropiadas para una situación particular (Escamilla, 2008).

3.2.2.2 Generalidades

Con un origen ecléctico el EC abarca términos como la comunicación auténtica, el uso primordial o exclusivo de la lengua meta en el aula y la utilización de un lenguaje sustancial, que se relacione significativamente con las estructuras previas de los alumnos. Una de las teorías que sobresale en el EC es la cognoscitivista que señala la existencia de procesos mentales para el aprendizaje de la lengua y no a partir de la repetición de estímulos como señala el conductismo, además el EC muestra una tolerancia a los errores cometidos por los alumnos ya que considera que es una manifestación del procesamiento de la información llevado a cabo por el alumno, probando, verificando o rechazando hipótesis, es decir, el alumno se encuentra construyendo su propio conocimiento como sostiene el constructivismo.

De acuerdo con Escamilla (2008) aunque para el EC la comunicación es el foco central no se descuidan aspectos morfosintácticos, así como se priorizan las cuatro habilidades discursivas, no sólo la producción oral. El aprendizaje es significativo, gradual, se incluyen procesos de ensayo y error o de acercamiento a la conducta deseada como lo señalaba el conductismo, se espera que los mensajes sean tan fluidos como precisos. Los alumnos descubren inductivamente las reglas gramaticales para su análisis y reflexión así como desarrollan sus propias rutas de aprendizaje por lo que podemos decir que es una enseñanza centrada en el aprendiente tal y como Jean Piaget describía la adquisición del conocimiento. Dentro de la enseñanza de lenguas esta independencia cognitiva da lugar a una negociación de significados dentro de una interacción.

3.2.2.3 Metodología

La metodología tiene como objetivo principal la comunicación, así que hay una gran flexibilidad que incluye varios lineamientos metodológicos aunque existen ciertas particularidades generales.

David Arthur Wilkins desarrolló un sílabo basado en dos categorías, las nociones y funciones. Las nociones se refieren al tiempo, distancia, cantidad, frecuencia, etc. y las funciones al papel

comunicativo, como pedir información, saludar, ofrecer, entre otras. No existe una clasificación homogénea, hay variantes o propuestas particulares, algunas se denominan sólo funcionales o sólo nocionales, otras incluyen además a la estructura, la interacción, las tareas o las generadas por los alumnos.

Debido a la amplia variedad de niveles y tipos de persona no hay una propuesta típica de proceder en una clase basada en el EC. Sin embargo, hay algunas características que se presentan en la mayoría de estas prácticas didácticas:

1. Fijación de la atención de los alumnos en el tema a enseñar,
2. Presentación de algún texto oral o escrito que refleje alguna situación de la vida cotidiana de los hablantes de la lengua meta,
3. Fijación de la atención de los alumnos en el tema,
4. Ejercitación de todas las habilidades,
5. Una práctica del tema enseñado,
6. Personalización de lo enseñado usando sus propias experiencias o condiciones.

Las prácticas además suelen ser mecánicas, significativas y comunicativas. Mecánicas porque se controla la producción, significativas porque deben ser comprensibles para los alumnos y comunicativas porque se debe hacer uso de la lengua que se está estudiando para que sea una práctica real.

El EC dio origen a dos posturas metodológicas, una es la basada en el proceso y la otra en el producto. La primera se enfoca en la utilización de procesos que faciliten el aprendizaje, en cambio la que se basa en el producto considera las habilidades adquiridas durante el proceso de aprendizaje.

La **enseñanza basada en el proceso** se divide a su vez en dos enfoques el que está basado en contenidos y el otro centrado en las tareas. Con respecto a los contenidos se espera que sean sobre temas específicos en la lengua meta. La que se ocupa de las tareas utiliza la realización de actividades específicas para que el alumno aprenda la lengua.

La **enseñanza basada en el contenido** se bifurca en una enseñanza basada en textos y una basada en competencias. Con respecto a los textos éstos son producidos por los alumnos tanto en una versión oral como escrita. Las competencias se relacionan con un currículum instruccional para sobrevivir o laborar, está dirigido principalmente a adultos.

3.2.3 Enfoque semántico estructural

Este enfoque permite que se puedan acercar las estructuras formales de la LM del estudiante que está aprendiendo la LE y las estructuras formales de la lengua meta. Es decir, poder hacer una descripción del modelo de la lengua en funcionamiento, la posibilidad de la “duplicación del objeto real en forma de objeto ideal para facilitar su asimilación y para fortalecer la motivación” (Mendoza, 2001: 23). Esta duplicación se crea a partir de la mediación de la experiencia, en la cual intervienen tanto instrumentos psicológicos como otros individuos, profesor y compañeros de clase, en un contexto social particular, el aula. El conocimiento debe pasar por un camino que va de lo externo a lo interno y nuevamente se exteriorizarse (Mendoza, 2006: 31).

Se indicó anteriormente que la categorización o duplicación del mundo a través del lenguaje ha permitido la abstracción de la esencia de las cosas y fenómenos así que al aprender una nueva lengua lo que hacemos es intercambiar conciencias y evitar su choque, explicarle a los alumnos lo que los nativos hablantes consideran a la hora de utilizar una u otra estructura formal, lograr una determinada competencia comunicativa en los cuatro tipos de actividad discursiva y sobre todo, considerar tanto el sistema de habilidades como el de conocimientos (Mendoza, 2012; 2001).

En la medida en que llevamos a cabo nuestras prácticas pedagógicas siguiendo la concepción tradicional los alumnos ven a la lengua como objeto externo, imposible de retener en la memoria, no pueden verla como actividad. Así que los profesores debemos analizar como el alumno observa, organiza y guarda en su mente las regularidades de la lengua, regularidades que le permitan resolver tareas comunicativas que sean relevantes en un contexto social (Mendoza, 2006: 31).

3.2.3.1 Método sistémico estructural

Talízina (1994: 76-77) comenta que el Método Sistémico Estructural es un método científico que permite analizar los fenómenos de una materia en conjunto, como un sistema, determinar sus elementos formadores y, sobre todo, identificar la base común de estos fenómenos, con el objetivo de no enseñar cada fenómeno de manera aislada.

Si los profesores trabajan con las bases y ejemplifican con casos particulares, es decir, con una orientación que va de lo general, de lo abstracto a lo particular o concreto, se motivará al alumno porque observará que existe una sistematización del objeto de estudio y no lo verá como un grupo incomprensible de actividades que se resuelven mecánicamente. Aunque la base común o las invariantes son el eje de la enseñanza, los fenómenos concretos se utilizan para asimilar y poner

en práctica las invariantes. Se utilizan sólo los ejemplos concretos que sean necesarios, así si se parte de la base, su número se reducirá considerablemente. Las invariantes o lo común a un conjunto de fenómenos tiene que ser aplicable a cualquier fenómeno concreto de su tipo, sino es así, entonces, no es una invariante. Los libros de texto suelen contener variantes, casos particulares, en ese caso se está fomentando sólo el pensamiento pragmático limitado por las condiciones particulares en las que se aprendió (Ibídem: 72-82).

El alumno debe trabajar con las invariantes, así no tendrá que hacer uso de la memorización mecánica aprendiendo un sinnúmero de variantes. Si presentamos a nuestros alumnos variantes sin ninguna orientación, sin señalarle la base común el va a generalizar las propiedades que el consideré comunes porque se cree que al trabajar con los objetos, ellos son los que dejan su huella en la psique humana y se eliminan de facto las características en las que difieren, pero no es así ya que es el individuo el que se acerca al objeto a través de la orientación de otro individuo. De las operaciones que se ejecutan con las manos, después se analizan con la vista, y finalmente llegan a la mente a través del lenguaje, se llama internalización.

El método ve al objeto de estudio como un proceso, Talízina (1994: 84) comenta que cada actividad puede conllevar diferentes tipos de procesos, hay procesos de trabajo, otros que implican movimiento, algunos de puesta en marcha, entre otros. Incluso el aprendizaje es un proceso, ya que es la actividad de asimilación en determinadas condiciones. Aparentemente los individuos pueden aprender por sí mismos mientras trabajan, juegan, etc. La asimilación, en otras palabras, está siempre presente; sin embargo, cuando estamos en una institución educativa la asimilación se vuelve un objetivo especial.

La mayoría de los profesores se enfrentan a tres problemas pedagógicos clásicos: para qué hay que enseñarle a nuestros alumnos, qué se les debe enseñar y cómo lograr esto. En concreto hablamos del objetivo, el contenido y el proceso de enseñanza que se tratarán a continuación (Talízina, 1994: 10-121).

a) Para qué enseñar

La mejor forma de saber cuáles son los objetivos de la enseñanza son las exigencias de la vida ya que el proceso de enseñanza no debe estar al margen de la vida real, incluso debe prepararlos para la vida. Talízina (1994: 18-21) propone tres tipos de exigencias que deben tomarse en cuenta en la enseñanza a nivel universitario, van en forma descendente, en la siguiente tabla se

presentan de forma esquematizada de las exigencias internacionales pasamos a las nacionales y finalmente a las profesionales.

Tabla 3
Exigencias a nivel universitario

Exigencias Internacionales	<i>Educación continúa</i> Los profesionales o especialistas podrán seguir estudiando por su cuenta como si fuera su propio maestro, por ejemplo en las habilidades se incluiría el leer de diferente forma.
	<i>Carácter colectivo del trabajo</i> Los estudiantes deben dominar habilidades para que se pueda trabajar con otros profesionistas en grupo, por ejemplo tener habilidades de comunicación, es diferente si te quieres comunicar con alguien que es tu superior o con alguien a tu mismo nivel.
Exigencias Nacionales	<i>Particularidades</i> Cada especialista debe estar preparado para resolver las tareas en su propio país, ya que difieren las circunstancias en cada nación.
Exigencias Profesionales	<i>Tareas prácticas propias de cada profesión</i>
	<i>Tareas científicas</i> En cada instituto se puede preparar a los alumnos para que empleen análisis científico, en los cursos de idioma, por ejemplo, podemos enseñarles a que lean científicamente.
	<i>Métodos</i> El especialista debe conocer los métodos que existen para la solución de tareas en su área, pero lo más importante es verificar que esos métodos son los mejores analizándolos científicamente y de ser necesario desarrollar nuevos métodos con este mismo rigor científico, además dar a conocer lo que se ha desarrollado para que otros puedan conocerlo, estudiarlo y tal vez implementarlo.
	<i>Tareas pedagógicas</i> Los profesionistas deben no sólo dominar la solución de tareas correspondientes a su área sino conocer los ciclos de enseñanza, la dirección del proceso de asimilación, etc.

(Talízina, 1994: 18-25)

b) Qué enseñar

Con respecto a los elementos estructurales se incluyen tanto los conocimientos como las habilidades. Talízina (1994: 30) señala que para saber cuáles son los conocimientos y habilidades que se deben desarrollar en los alumnos se deben seguir ciertos pasos:

1. Tomar una tarea,
2. Hacer el tránsito de las tareas a las habilidades o métodos de solución,
3. Señalar su contenido y
4. Ver cuáles son los conocimientos que hacen falta, cuáles son las operaciones y las habilidades a las que debemos recurrir.

Por habilidades se entiende aquello que es capaz de hacer el estudiante con determinado conocimiento, que sea capaz de resolver tareas y no sólo repita el contenido dado por el profesor. Se parte del establecimiento de una tarea debido a que, por un lado, la vida se trata de resolución de tareas y por otro, porque es mejor partir de tareas y no de habilidades, porque las habilidades pueden resolver diferentes tipos de tareas, así que la unidad de análisis será una tarea.

Talízina (1994: 83-85) comenta que además de las habilidades relacionadas con el objeto de estudio se deben tomar en cuenta otras que son necesarias para el estudio de cualquier materia:

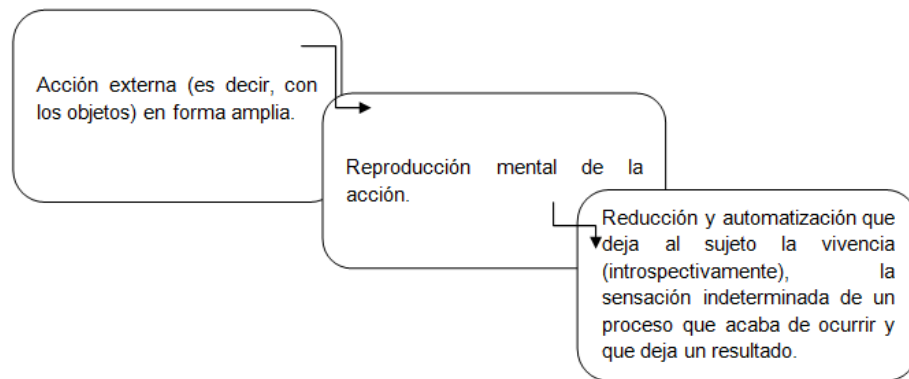
- Las acciones o procedimientos lógicos.
- Las psicológicas-son aquellas que están relacionadas o que conforman las habilidades para ser atento, para saber recordar, etc.
- Las acciones generales de la actividad –necesarias para cualquier tipo de actividad y no solamente para el aprendizaje. Acciones que tienen que ver con la planificación, o la acción para el control de su propia actividad, algo que le resulte tan necesario al hombre en el transcurso de toda su vida.

Talízina (Ibídem: 17)también sugiere que se analice el tipo de método de solución que vayamos a enseñarle a nuestros alumnos porque podríamos darle uno que nos haya servido muy bien en nuestra práctica profesional, pero nuestros alumnos deben conocer no sólo el que utilicemos sino el mejor o más adecuado. Tal vez nuestro método haya funcionado y al aplicarlo logre superar a un principiante pero si nuestros alumnos dominan el mejor método lo superarán cualitativamente. Es necesario aprender a evaluar los métodos que utilizan nuestros alumnos para que los armemos con los métodos más racionales.

c) Cómo enseñar o la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales

Galperin desarrolló un método pedagógico llamado formación por etapas que permite al profesor llevar a los alumnos a adquirir el conocimiento de modo gradual. Galperin (1979: 27-28), además de seguir con los postulados de Vygotski, enriqueció sus estudios con el descubrimiento de Teplov y Shezarev sobre el proceso de reducción que sucede durante la internalización.

Tabla 4
Proceso de reducción



(Galperin, 1979: 28)

Galperin explica que estos tres niveles son graduales, en el primer caso resulta fácil resolver alguna actividad en presencia de los objetos, en el segundo caso se reproduce mentalmente la acción a través de la verbalización de la acción y en el último estadio implica llegar a un nivel teórico en el que el individuo tiene una copia fiel del objeto en su cabeza, ideal porque sólo prevalecen las características que fueron indispensables para llevar a cabo una tarea con el objeto, no con el objeto real. Es importante destacar que el individuo adquiere no sólo una imagen del objeto sino incluso lo que puede hacer con él.

Los postulados de Galperin (Ibídem) se basan en la "ley de la doble formación" de Vygotski, la cual señala que el sujeto adquiere el conocimiento en un proceso que va de lo externo a lo interno, entonces se debe llevar a cabo por etapas. Talízina (1994: 110) menciona que las etapas son el estado común en el que se encuentran el conocimiento y las habilidades en la ruta para ser asimiladas. Las etapas son las siguientes:

1. **Etapa motivacional**, en esta etapa el profesor crea la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o de enriquecer los que ya poseen los alumnos. Talízina (1994) señala que los estudiantes suelen no experimentar esta necesidad, piensan en objetivos que no se

relacionan con el enriquecimiento cognitivo, como pasar un examen, la materia, obtener un certificado, etc. Si el docente no logra que el alumno se vea necesitado de adquirir conocimiento será difícil trabajar con él en el aula. Lo que se recomienda es ponerlo a resolver una tarea, es decir, un problema porque de eso se trata la vida, de resolver problemas.

2. **Etapla explicativa**, aquí el profesor informa a los alumnos sobre el objeto de estudio, el proceso de ejecución, las habilidades y conocimientos que utilizarán para resolver la tarea, así como el plan general o, mejor dicho se le señala al alumno la Base Orientadora de la Acción (BOA). Debemos recalcar que los elementos que se indiquen deben ser suficientes y necesarios para ejecutar las actividades intelectivas en las etapas posteriores.

Talízina (1994: 109) señala que la Base Orientadora de la Acción (BOA) nos orienta a resolver una tarea al establecer:

- Qué es lo que conocemos del objeto
- Cómo nos podemos representar claramente el objetivo
- Cómo nos representamos las operaciones que hay que complementar
- Cuáles son las condiciones externas en las cuales hay que hacer esto

Se le debe proveer al alumno de un plan general o una BOA y de un algoritmo o modelo de ejecución para las acciones posteriores, así como darle tres componentes de toda actividad: el orientador (nos señala las condiciones de las tareas); el ejecutor (cómo se llevan a cabo las acciones y operaciones correspondientes, de acuerdo con el modelo mental construido); y, el de control (de los resultados parciales y del final). Similar a lo que Bruner llamó Andamiaje (Mendoza, 2006: 32).

La parte orientadora incluye además del contenido operacional todas las condiciones indispensables, o como plantea Galperin (Mendoza, 1993), necesarios y suficientes para que la actividad se lleve a cabo con éxito más fácil y rápidamente. Talízina (1994) señala que si damos lo que es imprescindible a nuestros alumnos, no necesitarán buscar empíricamente las respuestas.

La parte orientadora es mucho más amplia que la que ejecuta debido a que ella toma en cuenta todas las condiciones para llevar a cabo la acción de manera efectiva cometiendo la menor cantidad de errores pero sin hacer nada todavía, todo es en un plano ideal y porque

permitirá la solución de cualquier problema con características estructural y psicológicamente similares.

Mendoza (2001: 39) señala que para que los alumnos formen la imagen o reflejo psíquico del objeto se debe tomar en cuenta los elementos de todo tipo de actividad:

Tabla 5
Elementos de toda actividad

Objeto actividad	Objeto acción	Objeto operación
Objetivo	Estrategia	Táctica
Una interacción discursiva encaminada a lograr un objetivo comunicativo predeterminado, a partir del dominio de su estructura psicológica (de contenido) y lingüística (formal)	La secuencia de pasos a seguir para resolver la tarea comunicativa planteada.	Los procedimientos a seguir para reconocer y/o estructurar los medios necesarios y suficientes de acuerdo con las condiciones en las que se ejecutan las acciones de solución.

(Mendoza, 2001: 40-41)

3. **Etapas de las acciones externas o materializadas**, se utilizan apoyos externos, además de los verbales. Talízina (1994: 111) señala que los apoyos pueden ser esquemas, gráficas, símbolos, etc. Mendoza (2001: 44) menciona que este apoyo debe concebirse como una *tarjeta de estudio*.

Es crucial que en esta etapa los alumnos se organicen en pequeños grupos porque los estudiantes deben trabajar y verbalizar el proceso para que en una etapa posterior los alumnos logren generalizar, reducir y automatizar la acción debido a que el habla permite concientizar cada uno de los pasos que se deben seguir para resolver la tarea ya que no todas las acciones externas pueden ser sustituidas de golpe por la vista, debe haber un tránsito de lo práctico a lo teórico. Los alumnos pueden intercambiar información, buscar comprobaciones y analizar como llevan a cabo la ejecución.

En esta etapa se forman acciones estereotipadas, actividades con ayuda de apoyos externos que no ofrecen amplias alternativas de solución con el objetivo de que formen un algoritmo de operación estable y, de este modo puedan orientarse los alumnos en el plano de la imagen (Mendoza, 2001: 81).

Resulta conveniente para el proceso de aprendizaje que los alumnos verbalicen a sus compañero o al profesor los pasos que siguieron para resolver la tarea. Esto permitirá que

los alumnos se sientan seguros, le darán pautas al profesor para visualizar como procederá más adelante. Por otro lado, los profesores verificarán si está claro el proceso sobre todo porque suelen utilizar términos que no dicen mucho al alumno sobre el contenido detrás de esas palabras.

Hasta aquí el alumno habrá transitado por una explicación, orientación y ejecución con apoyos externos materiales y verbales para la internalización de la actividad.

4. **Etapa verbal externa**, en esta etapa se retira la tarjeta de estudio y los alumnos verbalizan el proceso, es decir se trabaja a nivel teórico. Se puede continuar con el trabajo en equipos para apoyarse en caso de que algún paso se olvide e incluso recurrir a la tarjeta de estudio pero sólo para revisar algunos puntos del proceso. En esta etapa los alumnos comienzan a generalizar y a reducir los pasos, pero aún necesitan del apoyo de sus compañeros o de los apoyos externos. Al final de esta etapa es conveniente que el alumno comience a trabajar solo para que lleve a cabo la tarea de modo independiente.
5. **Etapa de las acciones mentales o final**, el alumno debe poseer una imagen del objeto de estudio en su cabeza, esta imagen, como se mencionó en otros apartados, es ideal y permite que el individuo pueda manipular el objeto de estudio en ausencia física de él. Finalmente tanto los conocimientos como habilidades que haya adquirido le permitirán resolver tareas futuras, tareas con las que no se haya enfrentado antes, como comenta Kozulin (2000) desarrollar un aprendizaje prospectivo. La fragmentación que se hizo del proceso se reduce y de manera inmediata el sujeto lo comprende y aplica. En este proceso el profesor es guía y mediador que brinda los instrumentos psicológicos necesarios para que el alumno construya el conocimiento a partir de su conocimiento previo como lo comentan Coll y Lucio (Mendoza, 2006: 32).

Galperin (1979) indica que puede cometerse el error de ver un proceso como una actividad inmediata y concreta, el individuo no reconoce el contenido y los mecanismos psicológicos detrás de él, se debe:

1. Reconocer todas las etapas de formación del proceso recurriendo a la historia de su formación (actividad orientadora) que nos permite conocer el camino que se recorrió desde la actividad externa a la formación del reflejo psíquico en la mente del individuo.

2. Examinar las funciones que le corresponden a la parte orientadora y a la parte ejecutora, así como las modificaciones que surgen en cada etapa.

Las aportaciones de Vygotski en la educación (Rodríguez, 2012) nos indican que se debe considerar:

1. La actividad del aprendiz,
2. Las interacciones entre quien enseña y quien aprende,
3. La especificidad del contexto en que ocurren estas interacciones y
4. Los materiales y estrategias que se utilizan en su realización.
5. Por otro lado, no debemos pasar por alto que indica Talízina (1994), la enseñanza debe caracterizarse por:
 - Ser asequible y reorganizada,
 - Incluir tareas que puedan ser resueltas sin engaños,
 - Alentar la cooperación entre los estudiantes y el profesor,
 - Relacionar la ciencia con la enseñanza pero que sea asequible a los alumnos,
 - Señalar la base común para que los alumnos observen como un sistema la materia que están estudiando.

3.2.3.2 Gramática categorial

En este enfoque la sintaxis se basa en una categorización que describe más claramente las estructuras gramaticales, los enunciados se conforman a partir del sentido y de la lógica. La gramática a la que se hace referencia es la gramática categorial que abstrae los sistemas en la forma que son vistas por los nativos hablantes así el alumno podrá desarrollar conscientemente una actividad discursiva, el papel del profesor es transferir, corregir y formar esa conciencia del lenguaje (Mendoza 2012, 2001).

Mendoza (2006: 32; 2001: 35-36) considera que los profesores de una LE han caído en dos extremos, por un lado han sobrestimado la gramática y dan una amplia cantidad de reglas estructurales para asegurar que el alumno realice una práctica discursiva correcta o la han desestimado y más bien su enseñanza es pragmática porque buscan un dominio práctico de la LE. No obstante, ha surgido un reconocimiento cada vez más creciente de la necesidad de dominar la gramática; sin embargo, no siempre se ha considerado:

- a) Si la LE se estudia en o fuera del medio lingüístico donde funciona como materna;
- b) La correlación de las “conciencias lingüísticas” subyacentes tras las estructuras formales de la LE y la LM;
- c) El número de horas de que se dispone para lograr el dominio por los estudiantes de los modos formales, nacionalmente específicos, que en la LE, materializan el contenido objetivo de la conciencia de los hablantes;
- d) Los objetivos que, en términos de habilidades y conocimientos, son factibles de formular –y de alcanzar– en determinadas circunstancias de aprendizaje.

Con la ayuda de esta gramática se pretende superar la dicotomía conocimiento-habilidad al combinar los principios de comunicatividad, carácter sistémico, asimilación consciente, consideración de la LM, accesibilidad y asequibilidad en el aprendizaje de la LM (Mendoza, 2001).

a) Conciencia lingüística

La conciencia lingüística o del lenguaje es la representación social del nativo hablante de su realidad plasmada en las estructuras formales y es necesaria su presencia en cada mensaje discursivo, así que se debe tomar en cuenta a la hora de organizar y materializar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. En la tabla 6 se desglosa el contenido objetivo de la conciencia o reflejo de la realidad que abstrae las características esenciales del mundo y se concretan en las estructuras formales como duplicación de la realidad.

b) Lengua materna

Hay que considerar la LM de los estudiantes que aprenden una LE fuera del medio que en que se habla, esta consideración es de tipo psicopedagógica ya que es inevitable que al menos en los primeros niveles de enseñanza el alumno “vea” las estructuras formales a través de su lengua. El estudiante tiene una visión estructurada socio-históricamente de los signos de su lengua y fundidos en ellos, así que esta lengua le sirve de base para orientarse, pero es labor del profesor disminuir, eliminar o bloquear en la medida de lo posible esta influencia durante la enseñanza. El profesor debe presentar al alumno la conciencia lingüística que posee el nativo hablante de la lengua meta y su LM sólo servirá como apoyo orientador externo.

Tabla 6

**CONTENIDO OBJETIVO DE LA CONCIENCIA
(Reflejo de la realidad)**

Significados Comunicativos	Significados Precomunicativos	
<p>Pragmático</p> <p>¿Por qué? ¿Para qué? ¿Con quién? ¿Dónde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas • Situaciones comunicativas aproximadas • Intenciones comunicativas aproximadas • Tipos de acciones discursivas (convencionales, narrativas, conativas y directivas) 	<p>Semántico</p> <p>¿Qué?</p> <p>Significados categoriales o proposicionales básicos a actualizar durante la comunicación, llevados a la conciencia del estudiante del centro a la periferia, para que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vean y asimilen el funcionamiento del modelo de la lengua extranjera • Ejecuten las acciones comunicativas necesarias y adecuadas 	<p>Sintáctico</p> <p>¿Cómo?</p> <p>Debe ofrecer los modelos oracionales básicos, modelos vivos tomados en lo esencial y en lo típico, que materializan los significados categoriales e intenciones comunicativas a actualizar en la interacción discursiva.</p>

**ESTRUCTURAS FORMALES
(Duplicación de la realidad)**

**CONCIENCIA LINGÜÍSTICA
(Elaboración de los futuros enunciados considerando los aspectos anteriores)**

(Mendoza, 2001: 19-23)

c) Terminología

Mendoza (2012) advierte que la enseñanza de lenguas tradicional utiliza términos que no ayudan a identificar la imagen, la duplicación detrás de la formalidad de las lenguas. Talízina comenta que los estudiantes no poseen conocimientos filológicos de su LM, es decir, que no pueden teorizar sobre ella, explicar porque utilizaron tal o cual estructura. Esto se debe a que les ha explicado la sistematicidad de su lengua a través de un vocabulario que no indica las razones psicológicas detrás de tales formas, que no señala porque se dice de una forma y no de otra, así que hace uso de la memorización.

Como vimos el objeto no es el que transforma la psique humana sino es el ser humano que abstrae sus propiedades, la calidad de la adquisición de una lengua dependerá del reflejo que se forme a partir de la descripción y presentación del objeto, este reflejo se forma en la psique con base en las experiencias sociales del individuo y de la interpretación subjetiva que haga de esa vida, en el caso de la lenguas, el reflejo se duplica lingüísticamente, se fija en su conciencia de modo ordenado, sistémico, categorial, sin importar los términos filológicos que domine. Por un lado, forma categorías sobre relaciones materiales como sujeto, objeto, estado, acción, entre otros. Por otro, categorías sobre la interpretación de esas relaciones materiales como temporalidad, modalidad, cualidad, etc. Las categorías se expresan en las palabras, y sus combinaciones, y en los enunciados (Mendoza, 2001: 54).

Estas categorías son conceptos básicos ya que se reflejan en la lengua y está dirigida por las actividades que se llevan a cabo en la vida, por su relación con el medio circundante, por el medio extralingüístico que se refleja en la conciencia y pensamiento del ser humano.

3.3 Conclusiones

En este apartado de la investigación se trataron brevemente algunos métodos y enfoques relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se escogió el enfoque semántico estructural ya que sigue los postulados de la teoría de la actividad enfocándose en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El Enfoque Semántico Estructural cree adecuado acercar las estructuras formales de la LM con las de la LE a través de un método científico, el Método Sistémico Estructural, que tiene como objetivo la sistematización de los fenómenos y la enseñanza de las bases del objeto de estudio, en este caso del inglés. Desde esta perspectiva la lengua materna sirve como apoyo orientador externo para abstraer el mundo como lo concibe un nativo hablante de la lengua meta. Así, si el alumno sabrá lo que se debe considerar a la hora de producir o comprender, sobre todo se motivará al ver que la lengua que está estudiando resulta ser un objeto ordenado. De este modo, la memorización mecánica dará paso al aprendizaje de las regularidades de la lengua, de lo que es habitual, así como de su ejemplificación y práctica con variantes concretas que permitan su adquisición.

En esta unidad se mencionaron las características de una lengua materna y una extranjera. En el caso de la lengua materna, al parecer, hay una predisposición fisiológica que nos permite adquirirla, pero no es determinante; es necesario un proceso de aculturación. O sea, los padres o expertos les brindarán a los pequeños andamiajes lingüísticos que los conduzcan a comunicarse por sí solos. Es decir, aunque un individuo cuente con una predisposición fisiológica que le permita

adquirir una lengua, necesita pasar por varias etapas en un contexto informal de aprendizaje guiado por un experto. La lengua materna es aprendida informal e inconscientemente; el hablante la utiliza sin explicar el por qué de una u otra producción discursiva y le permite crear una cantidad infinita de combinaciones.

Por otro lado, la lengua extranjera se aprende en una institución educativa porque el alumno no se encuentra en el medio que se utiliza como materna. Los profesores utilizarán andamiajes; sin embargo, el proceso de aprendizaje es formal y el alumno toma conciencia de su proceso de aprendizaje.

Un aspecto que se debe tomar en cuenta es la enseñanza para la vida, considerando tanto exigencias internacionales, nacionales como profesionales, partir de tareas para saber cuáles son los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben dominar, brindarles los mejores métodos de solución posible y preparar actividades que lleven a los alumnos por un proceso gradual de adquisición de los conocimientos y habilidades estipulados.

Una de las aportaciones de la teoría de la actividad es el detalle con el que se explica el camino por el que pasa el conocimiento, de formas externas a internas. Así, la *formación por etapas de las acciones mentales* parte de la actividad en presencia de los objetos; después la verbalización externa de la acción; más tarde, la verbalización que hacen los alumnos para sí mismos con el objetivo de duplicar el objeto de estudio en la psique, de este modo se reducen los pasos y se automatizan con la práctica. En este proceso de asimilación, el profesor les proporciona a los pupilos la Base Orientadora de la Acción, la guía general que incluye cómo el alumno se debe orientar, actuar y controlar su actividad; tomar en cuenta el objetivo, la estrategia y la táctica. Asimismo, el profesor hace uso de una herramienta visual denominada *tarjeta de estudio* que servirá de apoyo al alumno y se irá retirando gradualmente. Las actividades que se reducen o se llevan a cabo de manera sintética se deben desglosar adecuadamente.

La gramática categorial comparte la idea del alumno como un ente activo que emplea procesos psíquicos al aprender una lengua, pero la diferencia con otras posturas metodológicas es la concientización deliberada de las estructuras morfosintácticas que llevan a cabo los alumnos, esto debido a que las estructuras formales responden a la duplicación del mundo de determinada comunidad lingüística, la cual se sistematiza lógicamente en significados comunicativos o pragmáticos y significados precomunicativos tanto semánticos como sintácticos los cuales abarcan la llamada conciencia lingüística.

Se denomina gramática categorial debido al énfasis en la categorización que el hombre hace de su realidad, a la abstracción que hace de su entorno a partir de un razonamiento psicológico de porque se utiliza determinadas formas concretas y no otras por lo que la gramática categorial hace uso de términos que guíen al alumno más que a un conocimiento de experto de la lengua a un conocimiento práctico de la lengua extranjera tal y como lo hace un nativo hablante.

Capítulo IV

Marco Teórico III: La Lectura

4.1 Actividad Discursiva

Una vez que se interioriza una lengua, se adquiere una conciencia lingüística particular, un modelo ideal de los conocimientos y habilidades del uso de la lengua en la cabeza; a su vez, el individuo es capaz de exteriorizar esa adquisición, de llevar a cabo una acción o actividad discursiva, en la cual se materializan los propósitos comunicativos del hablante (Mendoza, 2001).

Por su parte, Da Silvia y Signoret (2010) señalan que el comportamiento verbal es una actividad que lleva a cabo el hombre en la cual pone en práctica la capacidad potencial que tiene de comunicarse utilizando signos verbales y que se materializa en una lengua particular, es decir, la actuación de un individuo que demuestra poseer determinados conocimientos y habilidades que lo hacen ser parte de una comunidad lingüística, ser hablante de español, inglés, náhuatl, etc.

La actividad discursiva media tanto el aprendizaje formal como el informal, y nos permite desarrollar una conversación con interlocutores explícitos e implícitos, y a través de sistemas simbólicos internos (Rodríguez, 2012).

La actividad se compone de diferentes tipos de acciones, por lo que éstas deben devenir la unidad de análisis; Talízina (1994: 86) comenta que las acciones pueden ser clasificadas de diversas formas, uno de cuyos criterios es el lugar estructural que ocupan en el sistema de la actividad de aprendizaje:

- **Objeto de asimilación**, cuando son acciones nuevas por ser asimiladas, debido a que no se nace con ellas.
- **Medio de asimilación**, eran, en un principio, objeto de asimilación para convertirse más tarde en una herramienta de la propia asimilación, como las habilidades para estudiar o leer, ya que como procesos psicológicos superiores no son habilidades innatas, sino que deben ser aprendidas.

El orden de la actividad discursiva (Mendoza, 2001, 2012), como de cualquier otra actividad, se desarrolla de la siguiente forma:

1. Actividad; es el nivel más alto, se lleva a cabo por un motivo relacionado con un objeto y está dirigida a la consecución del objetivo que satisface el motivo, la necesidad.
2. Acción; este nivel medio se orienta por un objetivo intermedio o meta consciente.
3. Operación; está guiada por las condiciones y las herramientas.

4.1.1 Tipos receptivos de actividad discursiva (AD)

Feike (2010: 52-53) nos indica que hay dos tipos receptivos de AD: la comprensión auditiva y la comprensión lectora. En general, la actividad discursiva contiene un objeto, instrumentos, un producto o resultado. En los tipos receptivos el objeto es la percepción, la comprensión e interpretación del pensamiento de otros. Los productos tanto en tipos receptivos como productivos pueden ser ideales o materiales. En el caso receptivo el producto se trata de la conclusión a la que se llega, la cual determina el cese de la actividad. El resultado es la comprensión o no del discurso. Mendoza (2013) indica que la actividad de percepción implica: la búsqueda activa de datos que la fuente de información pueda proporcionarle, la orientación en las particularidades de esta fuente, así como, la distinción y comparación de sus características.

Cassany, Luna y Sanz (2005: 93) señalan que, en general, el sujeto, en calidad de receptor, domina un mayor número de dialectos de la lengua, es decir, que además de la comprensión de la variante de su lengua, el individuo es capaz de comprender otras. A diferencia de los tipos productivos, el individuo, al emplear los tipos receptivos, no puede controlar la producción de los mensajes que decodifica.

4.1.2 Tipos productivos de actividad discursiva

Son la contraparte de los receptivos, a saber: la producción oral y la producción escrita. En estos tipos de actividad el objeto es la expresión del pensamiento, el producto es el discurso oral o escrito y su resultado es la reacción de otros hablantes con respecto a estos productos. En estos casos el que produce suele tener un uso más restringido de las variantes de una misma lengua o dialectos, así que los domina en menor grado que en los tipos receptivos. Además, el productor controla las formas lingüísticas utilizadas en sus mensajes (Feike, 2010; Cassany et al., 2005).

4.2 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva

La lectura es una actividad discursiva perceptiva, o sea que el lector, percibe la estructura de un texto impreso; una vez percibido el material, decodifica la información contenida en él; después procesa los datos obtenidos, para, más adelante, poder comprenderlos y, finalmente, reinterpretar el mensaje escrito (Mendoza, 2013).

Desde una perspectiva constructivista, la lectura es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, es decir, intervienen tanto la estructura y contenido del texto, como los objetivos y el conocimiento previo del que lee (Solé, 1996: 22-23). Así, el lector lleva a cabo una reconstrucción de la información y le confiere significados a partir de su contexto histórico-cultural particular. Por otro lado, el texto no es visto como un ente en abstracto, sino que posee particularidades que lo distinguen de otros, por lo que cada uno debe ser abordado de forma diferente. Esta interacción se vuelve una experiencia formativa que se produce en un contexto específico (Solé, Op. cit.; Rodríguez, 2012).

De acuerdo con Cassany (Op. cit.), la lectura es una de las aportaciones más destacadas que otorga la educación formal; su adquisición permite que se desarrollen capacidades cognitivas superiores; tal es el caso de la reflexión o del espíritu crítico. Solé (1996) menciona que la lectura se considera no sólo como un objeto de estudio, sino que se convierte en un instrumento psicológico esencial del aprendizaje que permite a sus usuarios ser autónomos. Como señalaría Talízina (1994), se convierte en objeto de asimilación.

Tanto el habla como la escritura nos permiten producir, reproducir y transformar nuestra manera de pensar y actuar. Es por esa razón que la escuela debe brindar a los alumnos estas herramientas indispensables para comprender razonadamente nuestro mundo. Sin embargo, es adecuado destacar que con la lecto-escritura, además de acceder al conocimiento, podemos reflexionar sobre ese mismo conocimiento. Rodríguez (2012) apunta que las posibilidades de reorganización psíquica aumentan cuando contamos no sólo con el habla, sino con la lectura y la escritura como herramientas, ya que el lenguaje escrito, a diferencia de la mayoría de los intercambios que se llevan a cabo “inconscientemente”, requiere de una planeación más cuidadosa, o sea, tanto en la codificación como en la decodificación de un texto.

4.2.1 Modelos explicativos de lectura

Existen varios modelos que describen el proceso de lectura, y para nuestros fines describiremos dos tipos: los modelos seriales y los modelos en paralelo.

Los modelos seriales, o también conocidos como jerárquicos, se dividen en **ascendentes**, o **bottom-up**, y **descendentes**, o **top-down**.

Los **modelos ascendentes** enfatizan la información que aporta el texto, es decir, no se toma en cuenta el conocimiento previo del lector, las hipótesis que este lleva a cabo o la inferencia del significado a partir del contexto. Se denominan ascendentes ya que parten de la decodificación de letra por letra, después de palabras y enunciados hasta llegar al desciframiento de todo el texto. Cairney (1992) señala que el proceso comienza con la relación que hace el lector entre sonidos y símbolos, continúa con el desciframiento del vocabulario, después con el uso de las reglas sintácticas para descifrar los enunciados, y así sucesivamente, por lo que, para llegar al conocimiento del texto, se necesita descifrarlo por completo. Esta visión de la lectura cree que el texto contiene un único significado decodificable.

Solé (1996) comenta que los **modelos descendentes**, por el contrario, se enfocan en los conocimientos que ya posee el lector, en las predicciones que realiza a medida que lee, pero desestiman lo que el texto aporta. La jerarquización se realiza partiendo de las hipótesis que el lector haga hasta la verificación de éstas. Mientras más conocimientos del tema posea aquél, mayor será la precisión con la que descifre cualquier escrito. Cairney (Op. cit.) apunta que en este caso el texto posee varios significados que serán descifrados dependiendo de los objetivos del lector.

Existen otro tipo de modelos, los **denominados paralelos o interactivos**. Dentro de los **modelos en paralelo** encontramos al **modelo interactivo**, el cual según Solé (1996), es una síntesis de los modelos señalados a comienzos de este apartado: *bottom-up* y *top-down*. A medida que lee, el lector se mueve en un proceso ascendente, transitando desde el desciframiento de cada palabra hasta obtener significados más complejos, pero, a su vez, va elaborando expectativas de lo que encontrará, es decir, desciende desde sus predicciones, basadas en sus conocimientos previos, a la comprobación de éstas a través de la decodificación.

El lector le atribuye sentido y significado al texto; además, su participación es activa por lo que debe contar con un **objetivo** que guíe la lectura y le permita confirmar o refutar lo que ya sabía

sobre el tema, o aplicar los nuevos conocimientos. Se debe tomar en cuenta que es determinante no sólo la información del texto, aunque permanezca invariable, sino que son los objetivos los que establecerán qué es lo que será extraído (Solé, 1996). A este respecto Lenin (Galperin, 1979: 37-38) indicó:

Cada objeto tiene muchos aspectos, características, y a su vez cada aspecto constituye el objeto de estudio de ciencias independientes...Llegan dos hombres y preguntan... qué es un vaso...Uno de ellos responde: "Es un cilindro de cristal"... El segundo dice: "El vaso es un utensilio para beber"... Sin duda el vaso es un cilindro para beber. Sin embargo, el vaso no tiene estas dos características o cualidades, sino que tiene una cantidad infinita de características diferentes, cualidades, aspectos interrelacionados y mediados con todo el mundo restante. El vaso es un objeto pesado que puede ser utilizado para lanzar, el vaso puede servir de pisapapel o como medio de cazar insectos, independientemente de si sirve para beber, de si está hecho de vidrio o no, de si su forma es cilíndrica o no lo es.

Esto nos revela la importancia de que la lectura tenga un objetivo determinado. Cairney (Op. cit.) explica que algunas teorías no toman en cuenta este aspecto, tal vez por considerar que no influye en el desciframiento del texto. Estas teorías de las que habla Cairney se relacionan con los modelos ascendentes que dan prioridad a los escritos.

Cairney (Op. cit.) habla del papel indispensable del contexto, ya que los textos se producen en el seno de una cultura y de relaciones sociales particulares que deben ser tomadas en cuenta, sobre todo si no la comparte el lector. Con respecto a este punto, Puente (Op. cit.: 74) enfatiza la importancia del conocimiento activo y estructurado en forma de esquemas del conocimiento que son generalizaciones que omiten rasgos particulares y ayudan a la interpretación e integración de nuevo conocimiento.

4.2.2 Tipos de lectura

El lector experto debe contar con un objetivo que lo guíe en el proceso lector; de esta manera sabrá cómo actuar ante el texto que está leyendo, es decir, podrá guiar su actividad desde la propia percepción del texto, hasta las acciones y operaciones que debe llevar a cabo, incluso, hasta cómo interrelacionarlas. En concreto, el alumno podrá guiar su actividad lectora dependiendo del tipo de lectura que se trate (Mendoza, 2013).

El tipo de texto genera determinadas expectativas en el lector, prioriza ciertos objetivos y plantea diferentes exigencias (Cairney, Op. cit.: 31). El objetivo puede ser propio o asignado. Dentro de los posibles objetivos Solé (1996) menciona:

1. Evadirse
2. Llenar un tiempo de ocio y disfrutar
3. Buscar una información concreta
4. Seguir una pauta o instrucciones para determinada actividad
5. Informarse de un determinado hecho
6. Confirmar o refutar un conocimiento previo
7. Aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.

Puente (Op. cit.: 81-82 y 90) cita, con respecto a este tema, un experimento de Anderson y Pearson en el que se conformaban dos grupos a los que se les daba un texto que describía una casa. A un grupo se le pedía que asumiera el papel de compradores que tienen la posibilidad de adquirir la casa, y los otros asumían el rol de ladrones que planeaban sustraer los objetos de valor. Al final se les aplicaron pruebas sobre lo que recordaban del texto. Los resultados de los mismos, fueron sorprendentes, ya que los lectores a quienes se les pidió que leyeran el escrito con el objetivo de comprarla, recordaban mejor la localización con respecto a su trabajo o escuela, la distribución y las condiciones de la casa, etc. con respecto del resto de las características mencionadas. Por el contrario, “los ladrones” mencionaban con mayor seguridad la distancia entre la casa y las de los vecinos o del módulo de policía, el tipo de ventanas, la iluminación entre otros datos relacionados con su objetivo. Así que el objetivo es determinante y se debe tomar en cuenta a la hora de planear una actividad de lectura en clase.

Aunque podríamos considerar una cantidad amplia de tipos de lectura, en este apartado se revisarán, las lecturas de ojeada, de búsqueda, de familiarización y de estudio.

a) Lectura de ojeada

Este tipo de lectura busca cumplir tres objetivos: obtener una idea general, tanto de la esfera de conocimientos, como del contenido del texto y, determinar si se profundizará en la lectura o no. Para lograrlo se analizan los elementos gráficos y ortográficos que sobresalen a primera vista, como títulos, subtítulos, imágenes, paréntesis, comillas, entre otros., que nos darán una idea general del contenido del texto. Aunque es una actividad que, aparentemente, requiere de poco

esfuerzo, exige el conocimiento de la estructura de diferentes tipos de texto, así como de aspectos léxicos y sintácticos de la lengua extranjera, entre otros.

b) Lectura de búsqueda

Esta lectura se utiliza cuando el lector desea obtener información concreta del texto con la finalidad de aumentar o comparar la información contenida en el texto con otra anteriormente obtenida.

c) Lectura de familiarización

La lectura de familiarización busca obtener una idea general del contenido del texto, por lo que emplea los mismos elementos que la lectura de ojeada, sólo que en este caso es con el objetivo de saber a qué tipo de problemas el lector podría enfrentarse y planear las posibles vías de solución, lo que le exige enfocarse sólo en lo fundamental, no en lo secundario.

d) Lectura de estudio

Si tanto la lectura de ojeada como la de familiarización nos señalan que el texto es útil a los propósitos del lector, se da un cambio en su tratamiento, y se procede a una lectura de estudio, ya que tiene como meta comprender con plenitud y exactitud el contenido del material lingüístico, obtener la idea central, interpretar la información y evaluarla desde un punto de vista crítico. Esto la distingue de los otros tres tipos, ya que el proceso es más lento porque la información obtenida debe ser retenida en la memoria a largo plazo, lo que exige releer algunos pasajes.

4.2.3 Mecanismos psicofisiológicos operantes durante el proceso de lectura

La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva, que hace uso de una combinación de imágenes gráficas y auditivo-motrices, y que conduce al procesamiento de la información textual, no podría llevarse a cabo sin los mecanismos psicofisiológicos que operan durante esta actividad y, que son similares a aquellos actuantes durante la comprensión auditiva. A continuación los explicaremos brevemente.

- a) Lenguaje interiorizado.** Resulta uno de los más importantes y posibilita la combinación, antes mencionada de las imágenes gráficas con las auditivo-motrices. Es decir, el lector no sólo percibe el texto, sino que transforma las señales gráficas del texto en sistemas de

articulación, es decir, las pronuncia para sí; lo curioso en este caso es que, al mismo tiempo, las escucha como si provinieran desde fuera.

- b) **Segmentación de la cadena discursiva.** Este mecanismo permite identificar los grupos semántico-gramaticales o haces de sentido que son clave para poder comprender los enunciados o grupos de enunciados. El lector novato aprende poco a poco a dar saltos visuales cada vez más largos y abarcar una mayor cantidad de haces de sentido acompañados de una subvocalización más compleja.
- c) **Memoria operativa (de corto plazo).** A medida que el lector lleva a cabo la actividad de lectura, este mecanismo almacena en la conciencia tanto palabras, como enunciados o unidades más grandes, el tiempo necesario para la comprensión de lo que va leyendo. De este modo, contribuye a cumplir satisfactoriamente el objetivo de lectura. La distinción entre la lectura de un experto y la que realiza un novato radica en la mayor cantidad de información que puede retener el primero respecto del segundo.
- d) **Identificación conceptual.** Permite al lector identificar la función léxico-semántica específica de una palabra o combinación polisémica. Para ello el mecanismo hace uso del contexto y situación particular en la que se halle la o las palabras dentro del texto.
- e) **Pronóstico probabilístico (anticipación).** Nos permite predecir el final de una palabra, frase, sintagma, enunciado o grupo de enunciados, párrafo o texto a partir de una orientación en el comienzo de las unidades antes mencionadas. Este mecanismo funciona en dos niveles: el de sentido y el estructural. Con respecto al de sentido, se anticipa el contenido temático del texto antes de leerlo totalmente, a partir de un análisis rápido del título, subtítulo y/o los primeros enunciados o párrafos. Además, una vez que se lee, el lector va anticipándose a los hechos, gracias a la situación comunicativa que se presenta, al macro-contexto, contexto y micro-contexto, al tipo de texto que se trate y a los conocimientos del autor (factores extralingüísticos). A nivel estructural podemos inferir tanto palabras como la estructura sintáctica que se vaya a leer; en el caso de las palabras podemos inferirlas por las letras iniciales; en el caso de la estructura sintáctica podría ser: por las primeras palabras, por su combinación lógico-sintáctica, por la semántica de un verbo o un nombre, etc.
- f) **Memoria a largo plazo.** Sirve de base para el trabajo de los mecanismos de identificación conceptual y de pronóstico probabilístico. La memoria de largo plazo confronta lo que está guardado en la conciencia con las señales gráficas percibidas como bloques de

información que provienen del texto. El lector percibe estos bloques, a nivel semántico y estructural, como conocidos o desconocidos. Este mecanismo no se ejercita con la práctica, sino que su desarrollo depende de en qué medida se aproveche la experiencia social y lingüística del lector experto o novato.

- g) Interpretación.** Es el mecanismo de mayor relevancia, ya que transforma la información verbal, es decir, externa, en una imagen interna. Se transforma el contenido del texto leído, creando una especie de texto equivalente con sentido personal para él. Es decir, que este mecanismo interpreta lo principal y desecha lo irrelevante o secundario. Lo anterior permite a la memoria de largo plazo recordar sólo lo verdaderamente esencial para cumplir con el objetivo de lectura. A su vez, brinda al lector la oportunidad de valorar lo percibido y de asumir una postura ante estos nuevos datos obtenidos.

4.2.4 Sentido superficial y subtexto

La lectura implica el dominio de determinadas habilidades, un grupo de éstas se enfoca en el procesamiento de la información percibida a nivel lingüístico. De acuerdo con Mendoza (2013), estas habilidades se clasifican en 4 tipos:

1. **Técnica de la lectura**, esto implica que el lector debe leer con una pronunciación, entonación y ritmo correctos. Los lectores novatos comienzan leyendo en voz alta, poco a poco esta lectura se interioriza en subsistemas de vocalización y se produce el tránsito hacia la lectura silenciosa. Esto no quiere decir que los lectores expertos no recurran nuevamente al uso de la lectura en voz alta; la llevan a cabo si algún fragmento del material que están leyendo resulta complejo para su asimilación.
2. **Comprensión del material de la lengua**, se subdivide a su vez en:
 - a) **Comprensión de las unidades léxicas**, resultante de la combinación de las imágenes gráficas y auditivo-motrices con las imágenes almacenadas en la memoria a largo plazo.
 - b) **Comprensión de la combinación de palabras y enunciados**; en este caso la memoria a largo plazo cuenta con la imagen no sólo de un cúmulo de elementos léxicos sino de cómo se combinan éstos en un enunciado. En este rubro se consideran también las frases estereotipadas.
 - c) **Separación en un enunciado de lo fundamental respecto de lo secundario**; esta habilidad permite al lector evaluar la carga informativa de los elementos del enunciado.

La memoria operativa tiene un papel decisivo ya que mantiene presente a lo largo de la actividad determinados fragmentos en la memoria a corto plazo que son necesarios en este proceso.

3. **Habilidades vinculadas con la comprensión del contenido de un texto**; aquí el lector relaciona y sintetiza todos los elementos del texto en un solo ente. Para lograrlo se basa en entender la relación entre los enunciados y entre los párrafos; por supuesto no se descuidan otros elementos como los apoyos iconográficos y tipográficos.
4. **Interpretación de la información**, para poder llevarla a cabo, el lector debe tener claro qué espera obtener de la lectura, es decir, considerar: para qué empleará el texto, las características del mismo, sus conocimientos previos sobre el tema, las habilidades estratégicas y tácticas con las que cuenta, el tiempo que puede dedicar a la lectura y, finalmente, las condiciones en las que se llevará a cabo esta actividad discursiva.

Por otro lado, Luria (1984: 188 y 209-217) indica que el texto indudablemente presenta un sentido externo, pero muchas veces la comprensión no se reduce a una interpretación superficial, sino a la comprensión de su **sentido interno** o encubierto, denominado **subtexto**, que puede presentarse incluso en los enunciados más breves. Por ejemplo, si aparece en una novela la expresión “Hace mucho frío”, una lectura somera, externa, nos indicaría que el personaje siente una temperatura más baja de lo esperada en la habitación donde se encuentre, pero el subtexto puede referirse a que el individuo buscaba una forma de iniciar una conversación o de pedir que se cerrara una ventana. Así que el subtexto puede diferir de una interpretación superficial. Esta discordancia puede responder a varios factores:

- El texto, en general, no está compuesto de frases aisladas, ya que cada una de ellas incluye en sí el sentido anterior; esta relación de las frases es llamada por Vygotski “fusión de los sentidos”,
- El objeto del que se habla cambia constantemente durante la exposición,
- Los enlaces suponen a veces la unión de elementos que están distantes unos de otros,
- El sujeto lógico puede no coincidir con el sujeto gramatical; de la misma forma el predicado lógico puede no concordar con el predicado gramatical,
- La probabilidad de que aparezcan elementos semánticos importantes puede ser baja, es decir, las hipótesis que vamos elaborando a medida que leemos con base en conjeturas lógicas pueden resultar erróneas,

- La aparición de un doble plano (sentido externo e interno) puede ser intencional, como la utilizada en expresiones de sentido figurado; ejemplo de ellas son las comparativas (pies de plomo, mano de hierro), los proverbios y las fábulas.

Para llegar al subtexto es posible que se necesite de una lectura profunda, de una actividad especial de búsqueda tanto del sujeto como de los enlaces del discurso que deben corresponderse, así como de los elementos centrales y secundarios del texto; en última instancia, comprender cuál es el motivo que llevó al escritor a redactar la obra tratada. Esta actividad especial es la actividad orientadora.

La actividad orientadora nos lleva a una lectura no lineal de palabra por palabra o de frase por frase, sino a una pausa en las partes informativas, a movimientos complejos de avances y retrocesos, a una comparación de fragmentos que están distantes unos de otros, en concreto a un análisis por medio de una síntesis. Durante esta actividad se hace uso de medios auxiliares como el análisis de los elementos gráficos, de los signos ortográficos, de la división de los párrafos, etc., pero a medida que se practica este tipo de actividad se automatiza la lectura, así que cuando se dice que un individuo hace una lectura rápida se refiere a la capacidad que tiene de ver lo esencial de forma altamente automatizada (Luria, 1984: 211).

Mendoza (2013) habla de dos tipos de habilidades que nos permitan acceder a lo que está detrás del texto, de su subtexto:

- a) Habilidades para la comprensión del motivo y del objetivo del autor.** El lector puede llegar a comprender lo que hay detrás del texto, el motivo que condujo al escritor a producirlo, puede establecer la relación entre la estructura del texto y el problema o problemas que plantea el autor, así como su solución o pretensión de solución o, en otro caso, una demostración.
- b) Habilidades para la materialización de la propia motivación de la lectura.** Podemos observar que el autor tenía en mente cumplir determinado propósito: formativo, de modo de vida, de instrucción, de gustos estéticos, con respecto a su entorno social o de orden práctico.

Argudín y Luna (1994: 37, 38) nos hablan de ciertas estrategias que permiten hacer una lectura más eficiente, es decir, saber leer críticamente. Saber si la fuente es confiable y está actualizada; si el autor se basa en hechos, inferencias u opiniones; reconoce el lenguaje, el propósito y objetivo

del autor; la hipótesis o tesis que el autor propone; si la argumentación es sólida y coherente, si el texto cambió su posición original sobre el tema y, finalmente, el lector tiene que fijar una posición propia frente al texto. A continuación se desglosan algunas de estas características que buscan alcanzar la habilidad de procesar el subtexto:

a) Confiabilidad de la Fuente.

Las autoras comentan que para evaluar los textos que leemos es importante evaluar a su autor. Sugieren que se consulte si es experto en la materia, si es objetivo o si, por el contrario, tiene una posición tendenciosa sobre el tema. Otro aspecto a evaluar es el lugar y la fecha donde fue publicado. A continuación veremos tres ejemplos en los que se mencionan cuándo una fuente es veraz o no, en el caso de la invalidez se da una explicación en la última columna sobre por qué se llegó a esa conclusión.

Tabla 7
Ejemplos de confiabilidad de la fuente

<i>Tipo de texto</i>	<i>Fuente veraz</i>	<i>Fuente no veraz</i>	<i>Explicación</i>
Un libro sobre esquí acuático	Escrito por el ganador de varias competencias	Una persona que jamás ha esquiado	No tiene autoridad sobre la materia
Un libro sobre los usos de la energía atómica	1973	1935	Fuera de época
Un artículo sobre la legalización de ciertos fármacos	Un médico que ha realizado investigaciones sobre los efectos de los fármacos	Narcotraficante	Tendencioso

(Argudín y Luna, 1994: 39)

Es conveniente señalar que los anónimos no siempre indican falta de confiabilidad, por lo que se tiene que recurrir al análisis de otros elementos como: el editor o la editorial, dónde aparece el texto (en una revista, periódico, en una página de internet, etc.) Algunas publicaciones se caracterizan por ser confiables, serias y presentan la información de manera objetiva o, por el contrario, son usualmente tendenciosas, con falta de seriedad, etc.

Otro elemento del que se puede hacer uso es la fecha de publicación. En unos textos, se encuentra en la portada; en otros, en la página que sigue a la portada o bien, en la última.

b) Si el autor se basa en hechos, inferencias u opiniones

Estos aspectos indican cómo presenta el autor la información:

Hecho. Razonamiento o argumentación lógica que puede ser verificada a través de la experiencia o de la lógica. También pueden ser axiomas, principios evidentes que no necesitan ser demostrados. En el caso de las matemáticas y otras ciencias se hace uso frecuente de axiomas.

Hecho (comprobable): “Está lloviendo”

Axioma (no necesita demostración): “El todo es mayor que sus partes”

Inferencia. Una consecuencia que se obtiene de un hecho, o que se basa en un razonamiento lógico, así que tiene como apoyo información confiable.

Inferencia: “El cielo está nublado, infiero que sea probable que llueva.”

Opinión. Un juicio de valor. Hay algunos casos en los que las opiniones aparecen en textos académicos, pero están basadas en hechos o inferencias.

Opinión: “Creo que mañana lloverá.”

c) El lenguaje

A través del lenguaje podemos identificar si el autor de un texto es objetivo o no acerca del tema que escribe. Los tres tipos de lenguaje son:

El lenguaje objetivo. No se deja llevar por los sentimientos.

“En 1985 hubo un terremoto en la Ciudad de México”

El lenguaje subjetivo. Refleja el modo personal de pensar y sentir del que escribe.

“En 1985, dolorosa y consternadamente, vivimos un terremoto en la Ciudad de México”

Las connotaciones. Es el sentido oculto, los tonos emocionales de una palabra. Son utilizadas por el escritor para cambiar los juicios o las opiniones del que lee. Es válido si hace uso de ellas para darle más vida al mensaje pero no es adecuado que se sirvan de ellas para manipular al eventual lector. Dado que las connotaciones valoran, pueden ser un indicador de una posición prejuiciosa del autor. La connotación puede representar algo agradable o desagradable.

“¡Ese chico es un mango!” *Mango*, en un sentido connotativo, quiere decir guapo.

“¡Qué naco es ese chico!” *Naco*, en vez de decir que es incivilizado.

Las connotaciones también nos permiten descubrir el marco de referencia del texto en su totalidad. Por ejemplo:

“Necesidades del alma”	El texto es religioso
“Modos de producción”	El escrito es marxista

d) El propósito y objetivo del autor

Tanto los propósitos como los objetivos del que escribe indudablemente influirán en el contenido y estructura del texto, entre algunos tipos de propósitos encontramos:

Informar Aunque todos los autores tienen el propósito de informar, el autor puede intentar persuadirnos por lo que utilizará menos hechos, más inferencias y opiniones, en otras palabras empleará un lenguaje subjetivo, pero sí su único propósito es informar debe basarse en hechos u usar un lenguaje objetivo.

Instruir Si el objetivo es enseñar los textos deben ser actuales, claros, utilizar un lenguaje objetivo y basarse principalmente en hechos.

Persuadir Los textos persuasivos pueden utilizar hechos pero los autores utilizan más inferencias, opiniones así como un lenguaje subjetivo con el fin de convencerlo de modificar su opinión o conducta.

Tabla 8

Ejemplos de texto informativo y persuasivo

<i>Texto informativo</i>	<i>Texto persuasivo</i>
Un artículo en un periódico sobre un asalto reciente.	Un editorial en un periódico sobre un asalto reciente.
La definición de «aborto» en un diccionario.	Un panfleto a favor (o en contra) del aborto.
Un libro científico sobre la contaminación.	Un volante de un programa ecologista sobre la contaminación.

(Argudín y Luna, 1994: 52)

e) La hipótesis o tesis que el autor propone

Para hablar de la hipótesis o tesis debemos considerar el tema o hilo conductor del texto que es la idea central que motivó al autor a escribir y que da cohesión a todos los elementos. La hipótesis es la suposición de que algo debe verificarse. Hay varios tipos:

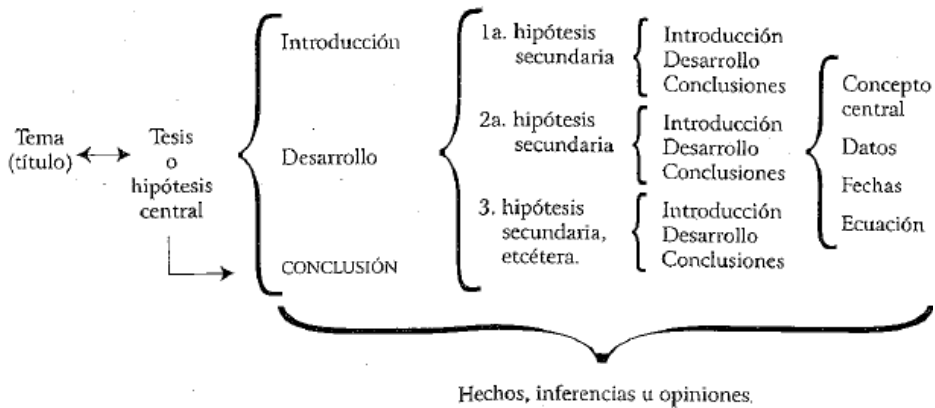
Hipótesis plausibles Tienen fundamento teórico, pero no han sido demostradas.

Hipótesis convalidadas Tienen fundamento teórico y han sido comprobadas a través de la experiencia.

Hipótesis secundarias Hechos o variables subordinadas a la tesis o hipótesis central

Tabla 9

Modelo de construcción de los textos



(Argudín y Luna, 1994: 73)

El objetivo del lector será encontrar la hipótesis del texto y verificar si se demostró o no. Por otro lado, en el caso de las tesis se refiere a la propuesta que hace el autor y que mantiene con argumentos basados en razonamientos.

4.3 Enseñanza/ aprendizaje de la lectura

Los modelos interactivos de lectura nos señalan que cuando se lleva a cabo el proceso lector hay una interacción entre el sujeto y el texto. Recordemos que para que el sujeto, o en este caso el alumno, aprenda a interactuar con los estímulos, objetos o fenómenos externos, no lleva a cabo esta interacción aislada y espontáneamente, el sujeto adquiere los conocimientos que necesita a través de una experiencia de aprendizaje mediado (MLE), que incluye a un experto y a unos instrumentos psicológicos (IP). Una MLE se caracteriza por ser intencional, es decir, se enfoca en el aprendizaje del alumno, se busca que la experiencia sea trascendental y que esté llena de significados.

4.3.1 La lectura como medio y como fin

En esta MLE o, mejor dicho, en el proceso docente, la lectura puede verse como medio o como fin, cada uno encierra distintas funciones y objetivos. En la lectura como medio, se va formando la habilidad de leer, se habla de una lectura docente, de un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la lectura como fin se manejan distintas estrategias y tácticas que dependerán del propósito informativo que se desee cumplir.

Nos enfocaremos primero en la **lectura como medio**. A este respecto se consideran varios tipos de lectura docente o formas de trabajo que buscan formar propiamente la habilidad de leer.

- a) **La lectura en voz alta y silenciosa**, la primera es una técnica de lectura que debe darse de modo sistémico. Se utiliza en los primeros niveles de enseñanza para desarrollar la subvocalización (o lenguaje interiorizado) –o para controlar la formación de esta habilidad o verificar la comprensión de la leído en etapas subsecuentes. Los alumnos principiantes no suelen relacionar apropiadamente las grafías con los sonidos de la lengua meta, ni leen con un tono y ritmo adecuados. El énfasis en la lectura en voz alta busca que poco a poco el alumno lea para sí, que desarrolle una lectura silenciosa y sólo recurra a la lectura en voz alta si algún pasaje que sea difícil de comprender.

Debemos ser cuidadosos con la práctica de esta lectura para que no se sobreentrene. La lectura en voz alta es una etapa de transición; el alumno, una vez que desarrolle una adecuada lectura interna, dará paso al análisis del contenido del texto.

- b) Las lecturas con y sin traducción**, son tipos de lectura en las que se manifiesta el grado de participación de la lengua materna de los estudiantes durante la exteriorización del contenido del texto.

Aunque hablamos de “traducción”, no es tal, ya que la comprensión y la traducción requieren del desarrollo de habilidades distintas. En este caso, el tipo de traducción al que hacemos alusión es aquel que busca convertir las imágenes gráficas del texto en imágenes mentales que se acerquen a las que el autor reflejó en el texto de modo lingüístico.

- c) La lectura con preparación o sin preparación previa.** La diferencia entre estos dos tipos radica en la preparación de actividades pretextuales para facilitar la abstracción de la información o no. La decisión se basa en la estructura del texto. Si el material escrito presenta determinadas dificultades lingüísticas o extralingüísticas se pueden preparar estas actividades, pero cuidando que no se revele la información en él. Se sugiere trabajar lo morfosintáctico con ayuda de otro escrito y el léxico desconocido en un entorno lingüístico conocido.

- d) La lectura en clase y para la casa.** Las dos varían por el lugar y las condiciones en las que se llevan a cabo. Indudablemente la lectura en el aula no se elimina y continúa guiando gradualmente los conocimientos y habilidades lectoras. Además controla y encauza la formación y asimilación de las acciones y operaciones indispensables para leer. La lectura para la casa nos sirve para medir el grado de aplicación independiente de las estrategias y tácticas vistas en clase y, sobre todo, permite el ahorro de tiempo en el aula.

La **lectura como fin**, por su lado, se refiere a lo indispensable de que el profesor cuente con un propósito-base comunicativo que guíe las tareas docentes, el cual puede ser de tipo académico, profesional o cognoscitivo.

Mendoza (2013) comenta que con base en el análisis de intereses de los alumnos de los cursos de lectura en lengua extranjera del CEI (FES-Acatlán), se notó que no hay gran diferencia con aquellos que leen en su lengua materna. Se concluyó, a partir de esto, lo siguiente:

1. Los textos que sean vistos o trabajados en el aula deben ser diversos en género y temática, de modo que despierten el interés del alumno y los anime a romper con la “barrera lingüística”.
2. Los textos, deben informar e interesar por su contenido, no sólo deben ser decodificados. Este tipo de textos llevará a los alumnos a sacar sus propias conclusiones sobre lo planteado en ellos y compararlo con lo que ya saben, así valorarlo, fijar una postura ante ellos, discutir su contenido, etc.

Mendoza (Op. Cit.) señala que “no leemos por leer, sino para resolver problemas que nos presenta nuestra actividad cotidiana, práctica o teórica”.

4.3.2 Sistema de actividades

Un sistema de actividades es un conjunto ordenado de acciones que se interrelacionan entre sí. Tiene como fin el desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión de un texto. Estas actividades organizadas de acuerdo con la dificultad tanto lingüística como operacional. Además se toma en cuenta la secuencia en la que se formará la habilidad discursiva.

Un sistema de actividades toma en cuenta tanto las estrategias como las tácticas. Las **estrategias** son grupos de acciones intelectuales y discursivas que conducen al éxito de la actividad lectora, es decir, a la correcta manipulación de los conocimientos y habilidades encaminados a cumplir el objetivo lector. Las **tácticas** son los ajustes intelectuales y discursivos que debe llevar a cabo el lector durante la lectura. Por lo tanto, las tácticas dependen del dominio del código de la lengua extranjera y del estilo cognoscitivo particular a cada lector. Solé (1996) comenta que las estrategias permiten la regulación de la conducta; si es necesario, el individuo selecciona, evalúa, continua o abandona determinadas acciones con el objetivo de cumplir su propósito.

Las estrategias y tácticas, como toda actividad humana, se dividen en: las que pueden ser **transferidas**, las que deben ser **corregidas** y las que deben ser **formadas**. Es especialmente importante en este sentido que los profesores de lectura en lengua extranjera se centren en los dos últimos apartados.

Una persona que es capaz de utilizar adecuadamente estrategias de lectura para cumplir sus objetivos, considerando las particularidades del texto al que acceda, se convierte en una persona capaz de desenvolverse de manera autónoma en esta sociedad letrada (Solé, 1996: 18). Así que el profesor debe asegurar que los alumnos no sólo comprendan, sino que apliquen

adecuadamente tanto las estrategias como las tácticas. Winograd y Hared (Mendoza, 2013) señalan 5 factores que deben ser trabajados en el aula:

1. Qué es una estrategia (o táctica)
2. Por qué debe ser aprendida
3. Cómo utilizarla
4. Cuándo y dónde debe ser aprendida (aplicada)
5. Cómo evaluar su uso (su grado de éxito)

Con respecto a un sistema de actividades, existen varias propuestas para materializarlas. A continuación presentamos el modelo de instrucción directa, la clasificación de las actividades para desarrollar habilidades de lectura y la clasificación más usada, la dividida en pretextuales, textuales y posttextuales.

El **Modelo de Instrucción Directa**, de acuerdo con Mendoza (2013: 219-220) se parece en mucho a la formación por etapas que propone Galperin. En general, este modelo debe cumplir con las siguientes condiciones:

1. Enseñanza de las habilidades previas y la discriminación de componentes de una estrategia; antes de comenzar se debe demostrar el dominio de ambas (Según Galperin, este es el sistema de conocimientos y habilidades preliminares, la base orientadora de la acción dada en la tarjeta de estudio).
2. El profesor dirige y demuestra las secuencias iniciales de todas las presentaciones didácticas (es el momento en el que el profesor brinda a los estudiantes el algoritmo ejecutivo de la acción, también en la tarjeta de estudio).
3. Todos los pasos que componen la secuencia inicial son observables y provocados. La retroalimentación es inmediata, frecuente y específica (según la teoría de Galperin, es el momento en el que, al ejecutar una determinada secuencia de acciones, los estudiantes dan un reporte verbal de los pasos seguidos).
4. La enseñanza atraviesa una serie de fases. El paso a la siguiente supone el dominio de la anterior. En las últimas fases se combinan los pasos y son menos observables. La aplicación de la estrategia es más automática y menos dirigida por el profesor (comienza aquí la etapa de interiorización, de conceptualización de los rasgos esenciales de la tarea a resolver).

5. En la fase final, la dirección del profesor se reduce al mínimo y el alumno realiza ejercicios individualmente sin que la estrategia sea observable (se ha creado la imagen mental y el estudiante opera con el objeto “en la cabeza”).
6. Las habilidades y estrategias que se van adquiriendo se repasan acumulativamente y se deben programar actividades encaminadas a la fijación del concepto (es la etapa de acciones y operaciones automáticas con el objeto de estudio, de aplicación del modelo mental).
7. La habilidad de identificar la idea principal consiste en localizar un concepto de dimensión única. El profesor debe enseñar las secuencias didácticas que presentan dicha dimensión (se enfatiza en la dirección de la actividad orientadora de los estudiantes por parte del profesor).
8. En la secuencia didáctica deben incluirse ejemplos positivos y negativos de la idea principal (en este momento el profesor orienta el proceso de generalización, a fin de lograr una aplicación adecuada de la estrategia aprendida).
9. También deben incluirse ejemplos de evaluación que se realicen inmediatamente después de la explicación del profesor (a esto se refería Galperin, al plantear que, después de una breve explicación previa, el estudiante podía poner en práctica inmediatamente lo aprendido).

Las **actividades para desarrollar habilidades de lectura**, se utilizan para formar, encauzar y/o desarrollar estrategias y tácticas que puedan llevar al éxito de la lectura, se clasifican en:

- a) Actividades para la técnica de la lectura,
- b) Actividades para aumentar la velocidad de la lectura,
- c) Actividades que forman la habilidad de destacar lo fundamental,
- d) Actividades que desarrollan hábitos de predicción sobre la base de la formación de palabras,
- e) Actividades que forman la competencia lógico-formal.

Subsistema de actividades

- a) **Pretextuales.** Forman organizada y dirigidamente los mecanismos psicofisiológicos operantes durante la lectura, explican los significados de las nuevas palabras y fenómenos morfosintácticos, activan los conocimientos previos sobre el tema (si existen), además de entrenar previamente el material al que se enfrentarán los alumnos.

- b) **Textuales.** Forman el propósito (la orientación), de la lectura, establecen el nivel de extracción de la información y desarrollan las estrategias y tácticas (acciones y operaciones) necesarias para alcanzarlo.

- c) **Posttextuales.** Aseguran el control de la comprensión de lo leído, el éxito en el procesamiento de la información factual y de sentido, es decir, la consecución de los objetivos formulados para la clase. El nivel de control debe establecer la profundidad de la comprensión del contenido factual del texto, además del grado de concientización de los estudiantes, de las motivaciones e intenciones del autor, del subtexto.

4.3.3 Habilidades comunicativas y técnicas generales

En la enseñanza-aprendizaje de la lectura hablamos de una competencia inicial, media y avanzada. Mendoza (Op. Cit.) indica que en cada uno de estos niveles se estipula:

- a) Determinadas tareas formativas y objetivos instructivos;
- b) Una adecuada descripción de las actitudes y valores que se espera sean adquiridos por los alumnos;
- c) Habilidades comunicativas y conocimientos que se requieran para materializar las mencionadas actitudes y valores;
- d) Indicadores objetivos que nos permitan conocer con precisión y concretamente las acciones estratégicas y operaciones tácticas que deben ejecutar nuestros alumnos.

Las habilidades comunicativas a desarrollar son: la técnica de lectura, la comprensión del material lingüístico, la comprensión de la información y la interpretación del contenido. Es decir, las que se relacionan con el procesamiento de la información factual y las que nos sirven a procesar el sentido, las cuales fueron tratadas en un apartado anterior.

En este apartado hablaremos de las etapas en las que se forman los conocimientos y habilidades receptivos:

1. **Familiarización.** Se presenta y orienta el nuevo material, de modo que se concienticen los elementos formales externos y de fenómenos lingüísticos más o menos complejos;

2. **Formación de estereotipos.** Se llevan a cabo actividades que permitan la automatización de las operaciones receptivas de reconocimiento-identificación y comprensión-asimilación

del material en cuestión por medio del manejo independiente de estas operaciones para que sean guardadas en la memoria junto con las regularidades en las que se llevan a cabo;

3. **Variación.** Se asegura la culminación de la automatización, en un tránsito de la lectura docente a otros tipos con propósitos distintos a los planteados en un aula con un fragmento o con todo el texto. Se busca que el alumno comprenda con precisión enunciados complejos, así como bloques o párrafos difíciles gramatical y semánticamente;
4. **Comprensión e interpretación de todo un texto.** Aquí se espera que el alumno comprenda con precisión y plenitud todo el texto.

4.3.4 Criterios de selección del texto

Estos criterios importantísimos para la planeación y ejecución del proceso de E-A de la lectura, se establecen a partir de la elucidación de las características generales del texto escrito. Luria (1984: 187-191) menciona como características del texto las siguientes:

- No contiene casi ningún medio de expresión complementario, ya que es principalmente no-verbal, así que el lector debe hacer uso de medios gramaticales.
- Se puede releer, volver a cada uno de sus elementos componentes cada vez que se desee, no así en el discurso oral.
- Es resultado de un aprendizaje particular, consciente en sus inicios para más tarde automatizarse.

Cassany (2005: 91), por su parte, expone características que consideramos complementarias a las anteriores:

- Es diferido en el tiempo y el espacio, no es inmediato.
- El contenido es duradero, se convierte en testigo de la historia cultural.
- Es conveniente señalar que además del contenido, cada texto posee una determinada organización, por lo que el lector debe tener una idea, aunque sea intuitiva, de cómo abordar cada tipo de texto, por ejemplo: un cuento difiere en estructura de un poema; un artículo de una revista comercial de un reporte de investigación.

Talízina (1994) menciona que los textos adaptados, que difieren de los llamados “textos originales”, pueden hacer que nuestros alumnos no estén preparados para consultar la bibliografía profesional a la que se enfrentarán. Cassany (2005: 87) por su cuenta señala que es conveniente

que se utilicen textos que no han sido creados para la enseñanza o que hayan sido manipulados excesivamente.

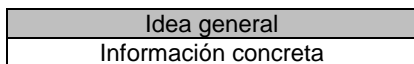
Debido a que el lenguaje escrito contiene únicamente elementos gramaticales, es decir, marcadores no-verbales, no existe la entonación o lenguaje corporal y no hay una comunicación directa, el lector debe hacer uso de los medios gramaticales y gráficos, de manera que se sugiere que los textos sean en la medida de lo posible sinsemánticos, o sea, que el significado no dependa de un contexto particular, que los medios mencionados sean suficientes para la transmisión del mensaje; de esta manera el lector podrá transitar fácilmente del sentido externo al interno (Luria, 1984: 187-188).

Mendoza (2013) nos señala que hay características objetivas presentes en el texto, a partir de las cuales propone cinco criterios de selección:

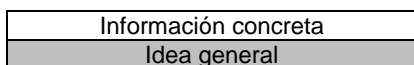
- a) **Dificultad lingüística.** Se debe considerar el nivel o la etapa de aprendizaje en la que se encuentre el profesor y alumnos. El texto debe estar estructurado de modo que sea lo suficientemente conocido por el alumno, que sea pleno en significado y con una construcción lógica para él.

- b) **Estructura lógico-composicional.** Se debe lograr que el alumno se forme una imagen psíquica de la estructura interna y externa de un texto, no sólo de su tipo y estilo, sino de su composición, ya que podrá comprender mejor lo que aporta el texto, si sabe cómo se presentan los bloques informativos. Babáilova (Mendoza, 2013) habla de 5 modos de presentación de la estructura:

- Deductivo: la idea general aparece al inicio del texto y se concreta posteriormente:



- Inductivo: las conclusiones o generalizaciones que llevó a cabo el autor se sitúan al final:



- Deductivo-inductivo o marco deductivo-inductivo: al inicio del texto se presenta una idea general, la cual se concreta, después el autor concluye las ideas generales del texto:

Idea general
Información concreta
Idea general

- Inductivo-deductivo, la conclusión que generaliza la información concreta inicial resulta ser la idea general, la cual es seguida de una nueva concreción informativa:

Información concreta
Idea general
Información concreta

- Traductivo: presenta únicamente ideas concretas, no hay generalizaciones o se hallan distribuidas en todo el texto:

Información concreta

Babáilova señala que los textos que pueden ser más sencillos de comprender y de transmitir información con mayor precisión son los del tipo deductivo y deductivo-inductivo; por el contrario, los de mayor dificultad son los inductivo-deductivo y traductivo. Por otro lado, los de carácter inductivo son descifrados con mayor lentitud, aunque la información suele retenerse mejor en la memoria.

- c) **Temática** o faceta de contenido. Debe corresponderse en lo posible tanto con el nivel de los conocimientos del mundo de los estudiantes, como con sus intereses cognoscitivos.
- d) **Longitud**. Es un factor decisivo que, aplicado incorrectamente, puede conducir a un cambio del objetivo de lectura que no se había previsto.
- e) **Formato**. Incluye factores objetivos como subjetivos. Dentro de los objetivos podemos mencionar la legibilidad, el tipo de letra, la separación entre líneas, la longitud de las líneas. Con respecto a los factores subjetivos, podemos mencionar: que el diseño tipográfico sea atractivo y que existan elementos icónicos (fotos, láminas, dibujos, etc.).

4.4 Conclusiones

En este capítulo, el último apartado del marco teórico, se definió la lectura como un tipo de actividad discursiva y se contextualizó su enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera.

Así, la lectura puede indicar que se han interiorizado determinados conocimientos y habilidades que permiten el dominio de una lengua en particular. Por lo tanto, nuestro deber como profesores es hacer que esos conocimientos y habilidades, antes de materializarse, queden grabados en la cabeza de nuestros estudiantes.

La lectura, como todo tipo de actividad, se divide en acciones y éstas, a su vez, en operaciones. La relación de estos tres componentes se da en un nivel descendente: la actividad, en el nivel superior desea satisfacer un motivo o una necesidad a través de un objetivo; en el nivel medio encontramos a las acciones que se enfocan en un objetivo intermedio o en una meta consciente y, por último las operaciones, que se encargan de analizar las condiciones en las que se encuentra el individuo así como las herramientas con las que cuenta. Observamos, más adelante, que ya no se habla de acciones y de operaciones, sino de estrategias y tácticas.

El proceso lector se abrevió en 5 etapas: percepción, decodificación, procesamiento, comprensión y reinterpretación. Esta abreviación nos permitió contar con una idea general de lo que ocurre cuando leemos, y, de esta manera, integrar poco a poco otros elementos que intervienen durante este proceso.

La lectura es una actividad que en un principio es objeto de asimilación, ya que los individuos no poseemos esta habilidad de manera innata, es el resultado de la educación formal. Más tarde se convierte en una herramienta de asimilación y realiza una importante contribución al desarrollo cognoscitivo, reflexivo y crítico del que lee.

La lectura es vista como una relación interactiva entre el texto y el lector; intervienen tanto los objetivos y conocimientos previos del que lee como la estructura y contenido del texto. Existen modelos que han tratado de describir el proceso lector; algunos de ellos le dan más peso al texto o al lector. Es conveniente conocerlos para evitar caer en uno u otro extremo.

Un elemento destacado que vimos en capítulos anteriores es el papel de la necesidad, ya que es el motor que guía nuestras actividades cotidianas. Esta necesidad se verá reflejada en un objetivo que espera ser cumplido para satisfacerla. En lo que respecta a la lectura, no hay diferencia debido a que cualquier individuo tiene en mente un objetivo lector que cumplir. Una de las ventajas de tener claro lo que queremos hacer con un texto es recurrir al tipo de lectura que se adecue a nuestro objetivo; si sólo se va a ojear o si se profundizará el contenido.

Sin embargo, un aspecto que pocos autores han considerado durante el proceso lector es el nivel de dominio de las habilidades y conocimientos lectores que posee el que va a enfrentarse a un texto. Así, aunque observamos diferencias considerables entre un lector experto y uno novato, las carencias del último no se corrigen, o no se forman las estrategias lectoras que le hagan falta. De hecho, en lo que respecta a la lectura en lengua extranjera, se asume que los estudiantes han interiorizado ciertas estrategias en su lengua materna y que simplemente las transfieren a la lengua que está siendo estudiada. Por lo tanto, podríamos incluir algunas actividades evaluativas breves en el sistema de actividades que desarrollemos, además de cubrir el propósito de enseñanza planteado originalmente.

Los mecanismos fisiológicos que operan durante la lectura enriquecieron la definición abreviada de la lectura: la percepción del escrito va acompañada de un lenguaje interiorizado; decodificamos un enunciado o los enunciados como grupos semántico-gramaticales; durante el procesamiento del texto hacemos uso de la memoria operativa que permite que retengamos cierta información durante la lectura; si en el camino nos topamos con una palabra polisémica, que en el caso del inglés es muy común, haremos uso del mecanismo de identificación conceptual que nos permitirá darle un significado y función semántica que se ajuste con lo que estamos leyendo; a medida que leemos vamos prediciendo lo que aparecerá más tarde a nivel morfológico, semántico y sintáctico; para poder comprender lo que se lee, el mecanismo de memoria a largo plazo permite confrontarlo con la información previa con la que contamos, la eficacia de este tipo de memoria se relaciona con el manejo de la información social y lingüística que posea el lector por lo que las actividades previas que preparemos para abordar el texto deben colaborar enormemente a la memoria a largo plazo; finalmente, se interpreta o, mejor dicho se reinterpreta ya que la información obtenida se interioriza, se forma una imagen psíquica, una imagen ideal de lo que resulta esencial del escrito para cumplir con el objetivo de lectura.

Con respecto a los textos, notamos que su desciframiento se da en dos niveles: a nivel lingüístico y a nivel de sentido. En el primer caso, hablamos de la interpretación del contenido, desde las unidades léxicas hasta la discriminación de lo principal de lo secundario, para sintetizar el texto como uno solo y poder cumplir el objetivo de lectura. En el segundo caso, buscamos el subtexto, es decir, un sentido encubierto, por lo que necesitamos analizar cuál es el objetivo y propósito del autor, qué tipo de lenguaje emplea, si el autor es experto en el tema o no, etc.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, hay determinadas actividades docentes en las que se ve a la lectura como medio. De este modo el profesor analiza el tiempo del que dispone, la carga de trabajo y las características del grupo para que planee determinadas

actividades en clase o fuera de ella, hace uso de la lengua materna de los alumnos, prepara actividades pretextuales o no. Por otro lado, la lectura vista como fin obliga al profesor a plantear un propósito de lectura que sea claro para los alumnos.

Ya que el sistema de actividades debe materializarse, se presentaron varias opciones como el modelo de instrucción directa o el subsistema de actividades. Dependiendo del que se elija se debe considerar: por qué deben ser aprendidas, cómo utilizarlas, cuándo y dónde deben ser aplicadas y cómo evaluar su uso. Además no debe olvidarse la inclusión de tareas que permitan a los alumnos familiarizarse con el material, formar estereotipos de las operaciones necesarias para cumplir con el propósito de lectura, variar la actividad, comprender e interpretar todo el texto.

En el caso de los textos, se mencionaron sus características principales y 5 características objetivas que se deben considerar al momento de elegirlo para cumplir nuestros objetivos docentes: la dificultad lingüística, la estructura lógico-composicional, la temática, la longitud y el formato.

Capítulo V

Unidad Didáctica

5.1 Fundamentos teóricos

a) Justificación

En el capítulo III Talízina señala que los contenidos temáticos de cualquier materia, a nivel universitario, deberían estar basados en tres aspectos: exigencias internacionales, nacionales y profesionales. De este modo, partimos de lo que está ocurriendo a nivel internacional, donde gracias a las TIC hay un mayor flujo de información, aunque muchas de estas fuentes no están basadas en un pensamiento científico. En lo que respecta a las exigencias nacionales, vivimos en un país en el que se lee poco y se recurre más al uso de los medios electrónicos. Finalmente, desde un punto de vista profesional, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las instituciones que aporta al país más del 50% de la investigación científica, estipula en la Legislación Universitaria que los alumnos, que pasan por sus aulas, sean introducidos al método científico, es decir, que dominen herramientas metodológicas, como las que proporcionan los cursos de CL, para desempeñarse profesionalmente. Por todo lo mencionado, decidimos diseñar un material que les permita a los alumnos identificar si la información, contenida en los textos en lengua inglesa, está basada en hechos, opiniones, inferencias o connotaciones, y, de esta forma puedan desarrollar ciertas habilidades de la lectura crítica.

b) Lectura

El proceso lector implica el procesamiento de la información en dos niveles: uno es la obtención de la información literal, y el otro, el análisis del trasfondo, del propósito del lector, del uso de determinado lenguaje para cumplir con ese propósito, por lo que optaremos, en primer lugar, por centrarnos en el significado superficial y, posteriormente, trabajar con el trasfondo de los escritos que revisemos. En el caso del significado literal, podremos verificar que los mecanismos psicofisiológicos que operan durante la lectura se trabajen apropiadamente, por ejemplo, verificar que los alumnos dominen un lenguaje interiorizado. En el caso del procesamiento del sentido, trabajaremos algunas de las estrategias propuestas por Argudín y Luna, dentro de cuyos postulados encontramos: el tipo de información en la que se basa (si es hecho u opinión), el lenguaje y el propósito del autor.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, consideramos que los tipos de lectura que deben desarrollar nuestros alumnos en esta unidad, deben ser la de familiarización y la de estudio. En cuanto a las estrategias de enseñanza, habíamos mencionado que verificaríamos el desarrollo del lenguaje interiorizado de los alumnos, poniéndolos a leer en voz alta. Durante la lectura en voz alta, los estudiantes suelen centrar su atención en la pronunciación y entonación, y descuidar la interpretación de la información; así que, es conveniente que los alumnos tengan un acercamiento previo con el texto, para que puedan centrarse en este tipo de lectura.

Debido a que el material está planeado para utilizarse en clases destinadas al desarrollo de los cuatro tipos de actividad discursiva (la comprensión lectora y auditiva, así como la producción oral y escrita), las actividades en él contenidas están en inglés, lo que promoverá el uso de las otras tres habilidades discursivas en clase, no sólo de la comprensión lectora.

Las actividades están pensadas para que se lleven a cabo en clase, ya que requieren de una guía constante del profesor; del mismo modo, si el profesor considera que sus pupilos pueden trabajar algunas actividades en casa, puede disponer de ellas de esa forma.

c) La selección de textos

Las lecturas fueron escogidas siguiendo los criterios de selección de textos que se revisaron en capítulo 4:

Dificultad lingüística. Los alumnos están en nivel 6 de posesión; tal vez haya habido poca instrucción para llevar a cabo una lectura de estudio; sin embargo, han tenido determinados conocimientos morfosintácticos para utilizar textos en inglés que no han sido adaptados para la enseñanza. Además, seleccionamos textos que pudieran generar interés en los alumnos; cuidamos que tuvieran cierta transparencia, es decir, que no incluyeran términos regionales o técnicos que fueran desconocidos para nuestros alumnos.

Estructura lógico-composicional. Los dos primeros textos que se presentan tienen una composición sencilla y no muy extensa. Esta decisión se tomó porque queremos que los alumnos se centren principalmente en el tipo de lenguaje que usa el autor del texto, así como en los posibles propósitos que tuvo para redactar el texto con el que estamos trabajando. En el último escrito, se optó por uno que pudiera entrar en la clasificación propuesta en la unidad 4 (deductivo, inductivo, deductivo-inductivo o inductivo-deductivo); así los alumnos podrían enfocarse también en cómo se puede distribuir la información, además de analizar el lenguaje y el propósito del autor.

Temática. Escogimos el tema de la adopción por parejas del mismo sexo debido a que suele ser un tema controversial en la actualidad; sin embargo, es un tema que debería ser discutido desde una postura objetiva a partir de un análisis profundo de su contenido. Esperamos que los alumnos se sientan motivados con las lecturas y actividades propuestas, así como con la necesidad de cumplir con los objetivos planteados en cada actividad, de que no lean sólo por leer.

Longitud. Con el objetivo de que a los estudiantes no les sea difícil llevar a cabo las tareas que se les van solicitando, trabajarán con tres textos, los cuales se presentan en un orden ascendente tanto en estructura como en longitud.

Formato. Cuidamos la legibilidad de los textos, es decir, que tuvieran la letra y el espaciado adecuados para facilitarles a los alumnos la lectura de cada uno de los escritos.

d) Sistema de actividades

Elegimos la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, por coincidir con el concepto de formación de los conceptos científicos que propone la teoría de la actividad, que ve a la tarea como un proceso y no como un objeto acabado, que forma en el sujeto una imagen ideal del objeto en cuestión de forma gradual. Consideramos que la internalización y automatización exigen una presentación, regulación y corrección cuidadosa en cada etapa, a fin de que los alumnos no apliquen erróneamente una estrategia. Buscamos que los conocimientos ordinarios con los que cuentan los alumnos se entrelacen con los conocimientos especializados que presenta la unidad didáctica. En este caso, las habilidades previas que poseen sobre como analizar un texto para saber si la información proporcionada es objetiva o no. En el material no se hace una clara distinción de dónde se ubica determinada etapa, por lo que a continuación presentamos una descripción de la ubicación de ellas a lo largo de la unidad.

- 1. Etapa motivacional.** Cada actividad presenta una tarea inicial que esperamos motive a los estudiantes, ya que no parte de objetivos netamente lingüísticos, sino relacionados con la vida (por ejemplo, discutir los pros y contras de la adopción por parejas del mismo sexo). Además se les pide que resuelvan una tarea, como analizar la objetividad de un texto.
- 2. Etapa explicativa.** Se les indica el objetivo que deben alcanzar, este objetivo será la guía permanente durante cada actividad. Se incluye el proceso de ejecución, es decir, cómo llevar a cabo la tarea o el plan general.

3. **Etapa de las acciones externas o materializadas.** Una vez que se orientó a los alumnos sobre lo que tienen que llevar a cabo, se les proporciona una tarjeta de estudio, la cual contiene amplias alternativas de solución para cada tarea planteada. Se cuidó que la tarjeta de estudio tuviera los elementos necesarios y suficientes para que los alumnos pudieran cumplir con cada objetivo. Se les pide que trabajen en equipos o que una vez concluida su actividad, compartieran sus resultados con otro compañero, sobre todo para que verbalizaran lo que llevaron a cabo.
4. **Etapa verbal externa.** En la Actividad 3 podemos comenzar a retirar los apoyos externos o evitar en la medida de lo posible la dependencia de los alumnos respecto de sus apuntes o de lo tratado en el material, para que vayan creando una imagen, en su cabeza, de las estrategias de lectura trabajadas, vayan generalizando y reduciendo los pasos para llevar a cabo cada tarea.
5. **Etapa de las acciones mentales o final.** Desafortunadamente, no llegaremos a esta etapa, ya que requeriría de un material más amplio, por lo que se sugiere que, basándose en las actividades propuestas, los profesores incluyan tareas similares ya sea para analizar la objetividad de otros textos o discursos. Observamos en la actividad 1 que un pequeño texto puede ser de gran ayuda, ya que no se invierte mucho en la obtención de la información literal y de sentido, así que alentamos a los profesores a continuar con este tipo de análisis.

e) Estructuración

La unidad didáctica, está dividida en 3 secciones; cada una de las cuales, a su vez, se subdivide en dos partes: una sugerencia de cómo trabajar con cada unidad y el material con el cual trabajarán los alumnos.

Unidad 1

➤ Actividad pre-textual

Una vez que se centró la atención de los alumnos en el tema de la adopción de parejas del mismo sexo, es conveniente aclararles que las opiniones vertidas no buscan generar conflicto en el aula y que el tema es tratado desde un punto de vista académico. En este apartado los alumnos activarán sus conocimientos previos sobre el tema a favor o en contra de la adopción por parejas homosexuales.

➤ Actividad textual

Se enfatizan los objetivos que se espera conseguir una vez concluidas las tareas de esta actividad, para que los objetivos guíen a los alumnos.

Los alumnos trabajarán algunas estrategias relacionadas con la lectura de familiarización, además del título y una imagen, se les pide que le den un vistazo rápido al texto. El profesor puede escoger a un alumno al azar para ejemplificar cómo se haría esta lectura, preguntándole como llegó a determinadas conclusiones.

Para llevar a cabo la actividad de lectura, se forman equipos de 4 personas y se les asigna una controversia, que incluye un punto de vista a favor y uno en contra. El profesor cuidará que todas las controversias sean discutidas por alguno de los grupos, al final cada grupo mencionará sus conclusiones a la clase. El profesor les pide a sus alumnos que anoten las conclusiones en su cuaderno porque más tarde se comparará lo discutido entre ellos con los puntos de análisis que se proponen en la unidad.

➤ Actividad posttextual

Los alumnos comenzarán con el análisis del sentido del texto, del propósito del autor basándose en el tipo de información que emplea, pueden utilizar ideas del propio texto para completar los ejemplos que le piden o pueden ser de cualquier otro tema. Los estudiantes pueden, escribir los ejemplos en el pizarrón o, si se considera conveniente, acomodarlos en equipos más grandes y que ellos decidan cuáles son los mejores ejemplos y se compartan con el resto de la clase.

Unit 1

Objectives

You will be able to:

- predict the information based on the title, a picture and a quick glance of the text,
- realize that a text has a structure that you can use to get the information from the text easily,
- analyze the objectivity of the text based on the type of information it contains,
- realize there is an author's purpose reflected in the vocabulary used.

➤ PRE-READING

1. Look at the picture. Do you agree with gay couples adopting children? Yes/ no? Why?



2. Work in pairs. Write a list of pros and cons of gay adoption.

PROS	CONS

➤ READING

3. Based on the title, the picture, the source and a scanning, can you tell us what is going to be mentioned?
- a) Pros of gay adoption
 - b) Cons of gay adoption
 - c) Pros and cons of gay adoption



Are You For or Against Gay Adoption?

Which are you, for or against gay adoption? Once you take a look at the following statements, you will see that it seems that the problem lies in society's tendencies to cling to social stigmas that are discriminatory and archaic.

against - The child will become a homosexual.

for - Studies have proven that this statement is false. Many children from heterosexual families have also been known to become homosexuals.

against - As a (teen daughter) she would want to talk with mom about teenage issues such as dating, relationships, when to become sexually active vs. postponing it, birth control, etc., and a (teen son) would want to talk with dad.

for - Children can find positive mother/father figures within your family members or friends

against - Children should have a mother and a father as role models.

for - It is not just the parents who influence a child's behavior. Society also plays a role in their upbringing.

against - In an area that does not readily accept gays and lesbians, the child might be socially stigmatized or get picked on

for - Children get picked on at some point in time, and it is usually about something else (something physical) like being chubby or looking different.

against - If the adoptive parents were men, parents of the child's potential friends might subscribe to the common but erroneous belief that gays are likely child molesters, and forbid their child to associate with the adopted child.

for - It has been proven that more heterosexuals molest their children.

against - It's not natural for gays to adopt.

for - In which case, single people and couple's who can't conceive through sex shouldn't adopt or have a surrogate-it's not natural.

against - homosexual relationships don't last very long.

for - Neither do nearly half of straight marriages.

against - In some areas, both members of a gay couple adopt the child and are considered legal parents, but in others, only one person can adopt the child (because a child is legally considered to be capable of having only one father or one mother). If the adoptive parent dies, the child is an orphan and may be removed from the custody of the non-adoptive parent.

for - Wouldn't the same thing happen if a single parent adopted or both parents in a heterosexual relationship became deceased?

Taken from: <http://www.child-adoption-matters.com/against-gay-adoption.html>

4. Work in groups of four people. Choose one controversy, discuss it and tell the group which point of view you consider is more reliable.

For example:

Controversy #1

against - The child will become a homosexual.

for - Studies have proven that this statement is false. Many children from heterosexual families have also been known to become homosexuals.

We think the point of view *against* gay adoption is more reliable because... _____ or

We think the point of view *for* gay adoption is more reliable because... _____

➤ POST-READING

5. Read the information about the objectivity or subjectivity of a text. Then, write two examples of each type of information.

Is the text objective or subjective?

Objective	Subjective
<p>The text is mainly based on <i>facts</i> rather than <i>opinions</i> or <i>connotations</i>. If the author uses <i>inferences</i>, they must be based on facts. It can contain <i>axioms</i>.</p>	<p>It expresses the personal and emotional point of view of the author, it will contain more <i>connotations</i>.</p>

Facts

Logical thinking, a truth that can be verified by your experience or observation.

“It’s raining” (you can see it through the window)

Axioms

Principles that don’t need to be confirmed:

“Two plus two equals four (2+2=4)”

Inferences

They’re based on a fact:

“It’s cloudy. It might rain”.

Opinion

It’s a judgment:

“That shirt is disgusting.”

Connotations

- They hide a sense and show emotions (suggest other than literal meaning) to give life to reading or to persuade the readers to change opinions.

“An empty house is like a stray dog or a body from which life has departed.” (giving life to reading)

“You must not believe him, he’s a storyteller.” (persuading)

They can be nice or unpleasant:

“That’s a chic person.” / “He’s dumb.”

- They can show the ideas of a specific group.

“My Jesus, my savior”

Christianity

“Religion is the opium of the people”

Marxism

Facts

1. _____
2. _____

Axioms

- 1. _____
- 2. _____

Inferences

- 1. _____
- 2. _____

Opinion

- 1. _____
- 2. _____

Connotations

- 1. _____
- 2. _____

6. See the analysis of some parts of the reading. Can you continue with the rest of the text?

Are You For or Against Gay Adoption?

Which are you, for or against gay adoption? Once you take a look at the following statements, you will see that it seems that the problem lies in society's tendencies to cling to social stigmas that are discriminatory and archaic.

Connotations, the author uses the words “discriminatory” and “archaic”. They show the emotions of the author. So, he’ll probably want to persuade you to support gay adoption.

It looks like a fact, but it cannot be verified by the experience because they’re not plenty of gay families to compare.

against - The child will become a homosexual.

for - Studies have proven that this statement is false. Many children from heterosexual families have also been known to become homosexuals.

It’s verified by the experience. Most of us know homosexuals who come from heterosexual families.

against - As a (teen daughter) she would want to talk with mom about teenage issues such as dating, relationships, when to become sexually active vs. postponing it, birth control, etc., and a (teen son) would want to talk with dad.

It's a fact. It can be verified by your experience, but it's partially true, there are kids who don't feel comfortable talking to their parents about these topics.

for - Children can find positive mother/father figures within your family members or friends.

It's a fact. It can be verified by your experience.

against - Children should have a mother and a father as role models.

It's an opinion.

for - It is not just the parents who influence a child's behavior. Society also plays a role in their upbringing.

against - In an area that does not readily accept gays and lesbians, the child might be socially stigmatized or get picked on

for - Children get picked on at some point in time, and it is usually about something else (something physical) like being chubby or looking different.

against - If the adoptive parents were men, parents of the child's potential friends might subscribe to the common but erroneous belief that gays are likely child molesters, and forbid their child to associate with the adopted child.

for - It has been proven that more heterosexuals molest their children.

against - It's not natural for gays to adopt.

for - In which case, single people and couple's who can't conceive through sex shouldn't adopt or have a surrogate-it's not natural.

against - homosexual relationships don't last very long.

for - Neither do nearly half of straight marriages.

against - In some areas, both members of a gay couple adopt the child and are considered legal parents, but in others, only one person can adopt the child (because a child is legally considered to be capable of having only one father or one mother). If the adoptive parent dies, the child is an orphan and may be removed from the custody of the non-adoptive parent.

for - Wouldn't the same thing happen if a single parent adopted or both parents in a heterosexual relationship became deceased?

<http://www.child-adoption-matters.com/against-gay-adoption.html>

7. Based on the quantity of information, is the text objective or not?

The text is based mainly on... Use a tick (✓)

Facts	Axioms	Inferences
Opinions	Connotations	

So, the text is _____ (objective or subjective).

8. What can be the purpose of the author?

- a) Talk about the disadvantages of gay adoption
- b) Try to convince you about the advantages
- c) Increase the support of gay adoption
- d) _____

9. Now, use the same analysis with your own ideas written in section 2 and 4. Are they mainly objective or subjective?

10. Did the text give you extra information about gay adoption? Which one?

Unidad 2

➤ Actividad pre-textual

Los alumnos llevarán a cabo una tarea más sencilla, dado que el tema de la adopción por parte de parejas del mismo sexo se trabajó en la unidad previa.

➤ Actividad textual

Los alumnos deberán profundizar en la lectura, pasar de una lectura de familiarización a una de estudio, partiendo de una predicción de lo que se verá en cada apartado del texto, después contestarán unas preguntas relacionadas con el contenido del escrito.

➤ Actividad posttextual

Los alumnos aplicarán lo que se vio en la unidad anterior, pueden seguir trabajando en parejas, se le invitará a que no recurran a la revisión de las actividades anteriores para que puedan despegarse de ese apoyo y generar en su cabeza una imagen del tipo de análisis que deben llevar a cabo con el texto a fin de determinar si este tiende a ser objetivo o no.

Unit 2

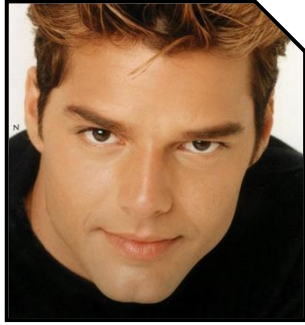
Objectives

You will be able to:

- familiarize with the text analyzing title, subtitles and some parts of the text,
- realize that it has a structure and you can use it to get easier the information in it,
- analyze its objectivity based on the type of information it contains,
- identify the purpose of the author reflected in the vocabulary used.

➤ PRE-READING

1. Do you know this singer? How many children does he have? Is he married or single?



2. Do you know another celebrity in the same situation?

➤ READING

3. Check the title, read the subtitles, the source of information and scan it to familiarize with the text.

Both Sides of the Issue

Lesbian and Gay Adoption Rights

By Kathy Belge, About.com Guide

The Issue:

- Determining whether or not gay people should adopt children
- Looking at whether gays and lesbians should be allowed to adopt as a couple
- Looking at the Florida Law that forbids gays and lesbians from adopting children

Background:

Many gay and lesbian people are choosing to become parents. Some bring children with them from previous relationships or some couples impregnate through artificial insemination. Others are finding adoption to be their preferred method of bringing a child into their family. Since state laws vary on adoption rights, not every gay and lesbian person has the same ability to adopt.

Only four states, Vermont, New Jersey, Massachusetts and California permit same sex couple adoption. Some states permit single people to adopt, others discourage it. Because gays are not allowed to marry, it can be hard for gay people to adopt a child in those states. Because Vermont has Civil Unions, both parents have equal rights in adoption cases.

Currently Florida specifically bans gays and lesbians from adopting. The law dates back to 1977 when Anita Bryant led a statewide campaign to over-turn Dade county's gay rights law. Claiming that gays and lesbians were child-molesters, Bryant was able to convince state senators to vote for a ban on gay adoptions. The law has been challenged several times, but each time, it has not been overturned and remains on the books today.

The ACLU currently has a lawsuit challenging the law. At the center of the debate is a Florida couple who wish to adopt several foster children they have been raising for years.

The Case For Gay and Lesbian Adoptions:

- The United States has many children waiting to be adopted. Older children and those with special needs are especially hard to place. Children who fit this category are in foster homes right now with gay and lesbian parents who want to adopt them. It is unfair to the children to deny them permanent secure homes.
- Most children in the United States do not live with two married parents. In fact, according to the 2000 census, only 24% homes were composed of a married mother and father with children living at home. The Florida court argues that children are better off raised in a two-parent heterosexual household. In fact, scientific studies have shown that children who grow up in one or two-parent gay or lesbian households fare just as well emotionally and socially as children whose parents are heterosexual. Studies have shown that children are more influenced by their interactions with their parents, than by

their sexual orientation. With this in mind, the American Association of Pediatrics supports gay and lesbian couples adopting children.

- There is no legal reason why gays and lesbians should be denied the right to adopt children. The law only hurts children waiting to be adopted and deprives loving parents who would care for these children.
- If a couple has a child through artificial insemination, only the birth parent is recognized as the legal guardian. Through second-parent adoption, both parents can obtain legal custody of the child. In the states that do not allow second-parent adoption, if something happens to the custodial parent, the remaining parent, even if they have been raising the child for years, can be seen as a stranger in the eyes of the law. The child may not be eligible for the non-custodial parent's health insurance, social security or other insurance if that parent becomes incapacitated. There is no way this can be in the best interest of the child.

The Case Against Gay and Lesbian Adoptions:

1. Florida argues that it has the right ban gay adoptions because it is the state's way of saying it disapproves of gay and lesbians becoming parents.
2. The Florida court argues that children are better off in homes with a mother and a father who are married.
3. Some opponents argue that children of gay and lesbian parents will be subject to harassment and ridicule.

*Taken from:
<http://lesbianlife.about.com/cs/families/a/adoption.htm>*

4. The text is divided mainly in three parts. Can you identify what is going to be mentioned in each of them?

- Determining whether or not gay people should adopt children (background)

- Looking at whether gays and lesbians should be allowed to adopt as a couple (The Case For Gay and Lesbian Adoptions)

- Looking at the Florida Law that forbids gays and lesbians from adopting children (The Case Against Gay and Lesbian Adoptions)

5. Answer the following questions about the reading.

a) How many ways can gay couples be parents? Which ones are they?

b) Mention the opposite situation of gay adoption in Vermont and Florida.

c) Identify an argument that supports gay adoption.

d) Mention an argument that disapproves gay adoption.

➤ POST-READING

6. Do you remember how you can determine if a text you're reading is objective or not?
Complete the following chart.

Both Sides of the Issue		
Lesbian and Gay Adoption Rights		
The text is mainly based on... Use a tick (✓)		
Facts	Axioms	Inferences
Opinions	Connotations	
So, the text is _____ (objective or subjective).		

7. Once you have checked the objectivity of the text. Can you determine the purpose of the author? Read the following information to help you do it.

<p>Inform If the author wants to inform, he has to use mostly facts and must be objective.</p> <p>Teach The texts in these cases have to be current, clear, use an objective language and contain more facts than opinions.</p> <p>Persuade If he's trying to persuade you, he'll use fewer facts and more inferences, opinions with a subjective point of view and connotations.</p>
--

Purpose of the author

Unidad 3

➤ Actividad pre-textual

En este apartado nuevamente pediremos a nuestros alumnos que trabajen en parejas para generar respuestas más amplias y, de este modo, puedan predecir una mayor cantidad de información.

➤ Actividad textual

No se debe olvidar recalcar los objetivos que se persiguen en cada unidad, así que los estudiantes puedan generar una imagen de los objetivos que se establezcan y de lo que lograron o no al final.

Los alumnos continúan trabajando con algunas estrategias relacionadas con la lectura de familiarización y relacionan lo que sabían previamente con la información que proporciona el texto, en este caso, sobre los problemas a los que se enfrentan las parejas del mismo sexo que cuentan con niños a su cuidado.

Actividad posttextual

Se agrego una actividad más: el análisis del perfil del autor, aunque se limitó a indicar si es experto o novato, así como indicar si su perfil puede indicar cierta predisposición que se vea reflejada en la información que presenta en el texto o en cómo el autor la presenta.

Unit 3

Objectives

You will be able to:

- predict the information based on the title, a picture and a quick glance of the text,
- realize that it has a structure and you can use it to get easier the information in it,
- analyze its objectivity based on the type of information it contains,
- realize there is an author's purpose reflected in the vocabulary used,
- take into account the profile of the author to determine its objectivity.

➤ PRE-READING

1. Can you imagine the difficulties gay couples face once they have children?

LEGALLY	FINANCIALY	EMOTIONALLY

➤ READING

2. Check the title, read the subtitles, the source of information and read it quickly to familiarize with it.

A Family With Two Moms, Except in the Eyes of the Law

By TARA SIEGEL BERNARD
Published: July 20, 2012



From left, Katrina, Michelle, Carter, 7, and Carson Muzingo, 1. If something happened to Michelle, the children might be denied benefits on her work

Same-sex couples raising children must stand ready to prove to the world they are a family, just one that happens to have two mothers or two fathers.

This constant burden of proof is especially difficult for families like the Muzingos, who live in a state that doesn't allow them to establish legal ties to each other. Michelle Muzingo was in the delivery room when her wife, Katrina, gave birth to each of their three children, who are now 7, 4 and 1. She cut their umbilical cords and was the first to hold the children, who call her "mommy." Yet because they live in Ohio, a state that does not allow gay couples to adopt, she is unable to make that title official.

"We are always scanning the circle around us to see what we need to put in place to protect ourselves," said Katrina, 37.

A report released earlier this week illustrates just how vulnerable these couples and their children are, both legally and financially. After all, 30 states do not have laws that allow same-sex parents to both adopt, while six states restrict them or impose outright bans.

Even families who live in states that recognize their relationships can run into trouble if they travel or move. And if something were to happen to a parent who was unable to adopt or otherwise establish legal ties, the child might be denied certain federal benefits — something that children of most heterosexual parents receive automatically.

"Outdated state laws really place children being raised by lesbian and gay families at risk, whether they do so intentionally through antigay legislation or whether they do so unintentionally because they haven't updated their laws to reflect modern and contemporary family structures," said Laura Deaton, policy research director of Movement Advancement Project, which wrote the report with two other research and advocacy groups, the Family Equality Council and the Center for American Progress.

The Muzingos, who live in Brunswick Hills, Ohio, but married in Canada in 2005, know their children would be unable to collect Social Security death or disability benefits on Michelle's work record.

"We have way more life insurance than probably a typical middle-class family," said Katrina. "If something were to happen to Michelle, the sole breadwinner, we would have zero rights to her Social Security, to her pension, to anything."



Katrina, left, and Michelle Muzingo have three children, but Michelle, the sole breadwinner, isn't recognized as a parent.

They have to deal with smaller inconveniences, too. When the couple went to sign up their son Carter for kindergarten, they had to get a notarized letter stating that he lived in the family's home in the school district because the home was in Michelle's name only (Michelle, 42, said she was unable to easily add Katrina to the title at closing because their marriage wasn't recognized and Katrina wasn't on the mortgage).

Michelle's guardianship papers, which they drafted shortly after Katrina became pregnant for the first time, weren't enough. And as the couple has learned, those papers — along with the powers of attorney, health care proxies and wills, which together cost \$2,000 — don't guarantee that they'll be recognized as a family.

The same goes for many of the estimated two million or more children being raised by lesbian, gay, bisexual and transgender parents who are unable to formalize relationships with both of their parents, according to the report.

These families bear a variety of financial, legal and emotional costs. A child may be unable to receive insurance through the employer of a nonbiological parent, for instance, a particularly big burden if that parent is the sole breadwinner. (Even if the parent's employer does provide coverage, the family may owe extra taxes on the value of that insurance, unlike their heterosexual married peers with children.)

The same parent may not have the authority to make routine or emergency medical decisions for the child, or even sign a school permission slip. And in the event of a breakup, both parent and child could be hurt: the child may be denied financial support from a parent, or the parent may be denied visitation rights.

"When both parents have legal ties to their children, family court can award custody and visitation to the most suitable parent or jointly to both parents based on the interest of the child," the report said, "as opposed to having to exclude one parent from consideration."

The inequities don't end there. If the biological or legal parent were to die or become disabled, the child could be placed with a distant relative or in foster care instead of staying with the nonlegal parent. Having a legal relationship also provides children with the right to sue over a parent's wrongful death, and it usually gives them the right to inherit from a parent who dies without a will.

So many families go to great lengths to establish strong legal relationships where they can. Take, for instance, a lesbian couple with one spouse who is pregnant. The report said that, with the exception of Iowa, all states that recognized their union would allow the second mother to be listed on the child's birth certificate because the state's statutes recognized her as the "presumed parent." This is an easy and free way to establish legal ties.

But some lawyers still advise the nonbiological parent to go through the adoption process anyway. Why bother adopting your own child? If the family moves or travels to a less friendly state, that state generally must honor another state's court judgments — but it is not obliged to honor birth certificates or relationships borne from a state statute. Adoption also creates an independent legal tie between parent and child, the report said, regardless of the parents' relationship.

And adoption is easy for most people to understand. "Most schools, churches, summer camps and doctors understand adoption and adoption judgments," Ms. Deaton added.

The road to adoption, however, can be more arduous and costly for same-sex couples, depending on where they live. Fifteen states plus the District of Columbia recognize same-sex unions — whether through marriage or a domestic partnership — and permit the couples to adopt jointly. An individual who is married to a child's parent can usually adopt through a relatively streamlined and simple process known as stepparent adoption.

Five additional states — Colorado, Indiana, Maine, Montana and Pennsylvania — allow second-parent adoptions. This allows the partner of a legal parent to adopt even if the adults aren't considered married, though they usually have to clear more hurdles.

In Colorado, second-parent adoptions require a background check, fingerprints and a home study, under which a social worker evaluates the home and adoptive parent. The cost can run \$800 to \$2,000, according to Erica Johnson, an estate planning lawyer with Ambler & Keenan in Denver. If the couple decides to hire a lawyer, they have to pay \$1,400 to \$2,000 more, she said, while stepparent adoptions are much easier.

"If they were able to get married, they don't have any of that intrusiveness," said Ms. Johnson, adding that the process can take months.

Beth Moloney, who lives with her wife, Barbara, in Providence, R.I., gave birth to a daughter last September. And even though the couple was married in Massachusetts in 2010 and their state recognizes civil unions, they were unable to list Barbara as a parent on their daughter's birth certificate.

So Barbara pursued a second-parent adoption, which she completed earlier this year. "It's like a bad movie in a lot of ways," Ms. Moloney said. "Barbara was there when she was conceived, when she was born, was the first to hold her, and she swaddled better than I did. And here's the state saying you're not a parent."

Since Barbara had to live with the baby for at least six months before the adoption could be completed, Beth said they were

afraid to visit friends out of state until everything could be fully documented. “I understand in a regular adoption why these things are important,” Ms. Moloney said. “But this is not a regular adoption. There is no third person we are taking out of the picture. There is just us.” And while some states offer new types of protections, the lack of consistency across the country — depending on which courthouse you visit, or even within states that have policies — means many children are left with legal ties to only one parent.

Repealing the law that defines marriage as between one man and one woman — part of the Defense of Marriage Act, known as DOMA — wouldn’t solve these issues either. It would help children become eligible for certain federal benefits in states that allow same-sex couples to marry, and it would help families qualify for child-related tax deductions and credits. But it wouldn’t oblige states to perform second-parent adoptions, for instance.

Ms. Moloney said she hoped that by the time her daughter grew up, these obstacles would be gone. “When I sit here and look at my daughter, I think, by the time you are a young adult and you are out in the world, I hope that you will be telling your friends, ‘Oh, my parents had to do this. Isn’t that silly?’ ”

“I hope so,” she added. “I really do.”

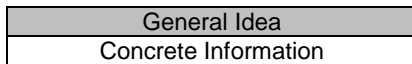
Taken from: http://www.nytimes.com/2012/07/21/your-money/same-sex-couples-often-face-obstacles-in-establishing-legal-ties-to-children.html?pagewanted=all&_r=0

3. Read the text and complete the chart. Then, compare the results with your predictions.

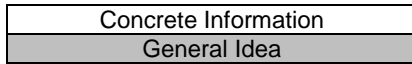
LEGALLY	FINANCIALY	EMOTIONALLY

4. In the previous two units we identify a structure just by giving a glance of it. However the structure can be also classified according to the distribution of the information through the text. Read the four types we give you and identify the structure of this text. We can mention four ways the information can be distributed:

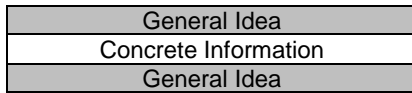
- Deductive, the general idea goes at the beginning of the text and it concretizes at the end:



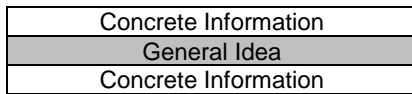
- Inductive, the author's conclusions or generalizations go at the end:



- Deductive-inductive, the general idea appears at the beginning of the text, it concretizes, later the author concretizes the general ideas of the text:



- Inductive-deductive, the conclusion that generalizes the first concrete information comes the general ideas which goes with another concrete information:



➤ POST-READING

5. Do you remember how you can determine if a text you're reading is objective or not? Complete the following chart.

A Family With Two Moms, Except in the Eyes of the Law

The text is based mainly on... Use a tick (✓)

Facts	Axioms	Inferences
Opinions	Connotations	

So, the text is _____ (objective or subjective).

6. Finally, we can analyze a text by checking the profile of the author. Read the examples about the kind of profiles an author can have. Then, read the profile of Tara Siegel Bernard the author of *A Family With Two Moms, Except in the Eyes of the Law* and get a conclusion.

About the author

1. Is the author mentioned?

YES		NO				
a) Do you know him?						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">YES</th> <th style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Answer the following questions.</td> <td style="padding: 5px;">Look for information about him (on the web, for example, search on more than one webpage). If you don't have access to a source of information right now, analyze its language, follow suggestions in section III.</td> </tr> </tbody> </table>	YES	NO	Answer the following questions.	Look for information about him (on the web, for example, search on more than one webpage). If you don't have access to a source of information right now, analyze its language, follow suggestions in section III.	<ul style="list-style-type: none"> Analyze the language of the text by verifying its reliability. Follow suggestions in section III. 	
YES	NO					
Answer the following questions.	Look for information about him (on the web, for example, search on more than one webpage). If you don't have access to a source of information right now, analyze its language, follow suggestions in section III.					
b) Is he an expert?						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">YES</th> <th style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">So, the text may be objective.</td> <td style="padding: 5px;">So, the text may be not so objective.</td> </tr> </tbody> </table>	YES	NO	So, the text may be objective.	So, the text may be not so objective.		
YES	NO					
So, the text may be objective.	So, the text may be not so objective.					

Examples:

Text	Valid source	Invalid source
Diving	A diver	A person who has never dived.
Drug Legacy	A doctor who has done research about consuming drugs.	A drug user



Tara Siegel Bernard is a personal finance reporter for The New York Times. Before joining The Times in 2008, she was deputy managing editor at FiLife, a personal finance Web site, and a news editor at CNBC. Ms. Siegel Bernard also spent a decade at Dow Jones, where she wrote a weekly personal finance column and was a regular contributor to The Wall Street Journal's small-business and health costs columns.

Before writing about personal finance, she covered the banking and credit card industries. Ms. Siegel Bernard graduated from Hofstra University and lives with her husband in Brooklyn. She wants to learn more about your financial concerns, and can be reached at tsbernard@nytimes.com.

Taken from: http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/people/b/tara_siegel_bernard/index.html

5.3 Conclusiones

En este último apartado se desarrolló el material complementario que permitirá a los alumnos identificar el tipo de lenguaje utilizado en un texto en inglés, así como el propósito que llevó al autor a redactarlo. Para cumplir dicho fin se recurrió a la teoría de la actividad, al emplearla como modelo de aprendizaje. Por otro lado, el subsistema de actividades y la *teoría de la formación por etapas de las acciones mentales* se combinaron para que los alumnos puedan interiorizar los procesos para llevar a cabo este tipo de lectura. Así, cada actividad se subdividió en pre-textual, textual y posttextual, con el propósito de facilitar el manejo de los textos, de modo interno.

Los tres apartados que conforman la unidad didáctica se estructuraron de manera gradual para que los alumnos pudieran profundizar en la lectura, desde un análisis del significado literal al sentido interno, así que se tomó la propuesta de Argudín y Luna. Además, se emplearon textos de breves a más extensos y con una distribución de la información sencilla a una más compleja.

Pese a que en la unidad didáctica no se trataron todos los mecanismos psicofisiológicos que operan durante la lectura, consideramos que los profesores deben tomarlos en cuenta durante la planeación de las actividades en clase.

Conclusiones Generales

Esta investigación cumplió su objetivo principal, la presentación de material complementario para que los alumnos de inglés del nivel 6 del Plan Global del Centro de Enseñanza de la FES-Acatlán desarrollen habilidades de identificación de hechos u opiniones en textos en lengua inglesa. Sin embargo, se observó que para analizar la objetividad de un texto se debe, además, revisar la confiabilidad de la fuente, el lenguaje que utiliza el autor, el propósito que lo llevo a redactar el escrito, entre otros. Por lo que el material no sólo se diseñó para cumplir con el objetivo inicialmente planteado.

En lo que respecta al marco teórico, se conformó una metodología del aprendizaje basada en los postulados de la teoría de la actividad que indican que el conocimiento se adquiere a través de un proceso de conversión de lo interpsicológico en intrapsicológico o de lo social y objetivo a lo individual y subjetivo. Este proceso de adquisición descansa en la llamada *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales* que guían el proceso de aprendizaje de forma gradual, en una actividad mediada por el profesor, que se lleva a cabo con otros compañeros y con la ayuda de un apoyo externo denominado *Tarjeta de Estudio*. Esta enseñanza por etapas permite que el profesor guíe al alumno a partir de lo que el pupilo es capaz de hacer por sí mismo, brindándole apoyos o andamiajes que le permitan desarrollar sus conocimientos y habilidades en potencia, es decir, cambiar su Zona de Desarrollo Próximo, elevar su nivel de conocimientos. En la teoría de la actividad se destaca la importancia de generar una Experiencia de Aprendizaje Mediado (MLE) en la que el aprendizaje sea intencional y trascendente, además de que se utilicen instrumentos psicológicos. Se ve al conocimiento como un proceso, no como un ente estático, así que se debe emplear un análisis dinámico, recorrer el camino de la internalización de determinado conocimiento para recrearlo en el aula.

Se presentaron varios enfoques utilizados en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se seleccionó el semántico estructural por basarse en la teoría de la actividad, que se consideró adecuada para cumplir con el objetivo de este trabajo de investigación. Este enfoque busca reproducir el modelo de la lengua en funcionamiento, que los alumnos dupliquen la lengua extranjera en forma de objeto ideal a través de la mediación de la experiencia en el aula que hace uso de instrumentos psicológicos y de la interacción social. El lenguaje es concebido no sólo como un medio para la comunicación, sino para la transmisión de conocimientos, la esquematización del pensamiento y el manejo de los objetos en ausencia de ellos, una conducción de la realidad a nivel mental.

La lectura se describió como uno de los 4 tipos de actividad discursiva, la cual no debe concebirse como un ente estático sino como un proceso. Además, al ser una actividad, está dividida en acciones, y éstas, a su vez, en operaciones, todas orientadas al cumplimiento de un objetivo.

La habilidad de lectura cumple una tarea fundamental en la sociedad de la información ya que una vez adquirida, sirve para hacer propio el conocimiento que la humanidad ha almacenado por generaciones, así que cumple un papel fundamental en el desarrollo cognoscitivo de los individuos.

También se comentó el papel interactivo que desempeña el lector, con determinadas habilidades lectoras, con cierto conocimiento del mundo y con un objetivo de lectura que cumplir. Por otro lado, se habló de la importancia de la estructura del texto para que sea abordado de determinada forma por el que accede a él.

La lectura no es una habilidad innata; se deben aprender conscientemente los distintos tipos de estrategias lectoras, así como desarrollar, en un ambiente formal, los mecanismos psicofisiológicos que operan durante la lectura. De hecho, se indicaron las diferencias en el desempeño de un lector novato y uno experto.

Los alumnos no llegarán a formar acciones estereotipadas con el empleo de este material, ya que requerirían estar practicándolas las estrategias lectoras constantemente, por lo que exhortamos a los profesores a que las incluyan en sus actividades en clase, ya que las habilidades de identificación del tipo de lenguaje y propósito del autor permitirán a nuestros alumnos analizar con mayor profundidad los textos en inglés a los que accedan.

Bibliografía

"1990, Año Internacional de la alfabetización (Editorial)" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 20, Núm. 3, Mes: TRI, Año 90. Págs. 5-12.

Acevedo J. J., Barba C., M. A. y Reyes, C. (2003) *Curso de Lectura en Inglés Nivel 1*. Edición piloto. México: UNAM.

Alfaro L. H. G. "*Tiempo líquido: la crisis del libro y la lectura*" en *Investigación Bibliotecológica*. Vol. 14, Núm. 28, Mes: Ene- Jun, Año: 2000, Págs. 53- 70.

Argudín, Y. "*Habilidades Básicas Implícitas en la competencia de Comunicación. Aprendiendo a pensar leyendo y escribiendo bien*" en *DIDAC*. Núm. 41, Mes: PRI, Año: 2003, Págs. 22- 27.

Argudín, Y. y Luna, M. (1994) *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México D.F.: Plaza y Valdés.

Azárov, N. I. et al. (1978) *Diccionario Marxista de Filosofía*. D.F.: Ediciones de Cultura Popular

Baena P., G. (1989) *Instrumentos de investigación*. Edo. Mex.: Editores Mexicanos Unidos.

Barba C., M. A. y García J., R. (2003) *Curso de Lectura en Inglés Nivel 2. Edición piloto*. México: UNAM.

----- (2003) *Curso de Lectura en Inglés Nivel 3. Edición piloto*. México: UNAM.

Baquero, R. (1990) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique

Blaubierg, I. V. et al (1978) *Diccionario Marxista de Filosofía*. México: Ediciones de Cultura Popular.

Briones, J. (2005) *Propuesta metodológica para promover habilidades de expresión oral a partir de la lectura de textos de contenido de ciencias sociales y humanidades en el nivel 5 del programa global de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas* (Tesis de Licenciatura) FES-Acatlán, Naucalpan, Estado de México.

Bruner, J. S. (1988) *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.

Cairney, T. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata.

Capdet, D. (2010) *Nuevas Alfabetizaciones y Nuevos Entornos Conectivistas* (Manual de Curso). Valencia: Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/udie/nanec/manual.pdf> [5 Noviembre 2012]

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

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castaños, F. "Diez contradicciones del enfoque comunicativo" en Estudios de Lingüística Aplicada. Año: 27, Núm. 50, Antología Especial de Aniversario, Mes: Diciembre 2009, Págs. 177- 192.

CELCE- MURCIA, M. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. EUA: Heinle & Heinle.

Coon, D (2005) *Fundamentos de psicología*. México: Thomson

Capdet, D. (2010) *Nuevas Alfabetizaciones y Nuevos Entornos Conectivistas* (Manual de Curso). Valencia: Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/udie/nanec/manual.pdf> [4 Enero 2013]

Crystal, D. (2011a, Marzo) *From the world to the world –and back again-*. Conferencia Magistral en el Primary Languages Show del CILT (The National Centre for Languages), "From the Word to the World". Liverpool: UK. Disponible en: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Education27.pdf [5 Enero 2013]

------(2011b, Junio) "*O brave new world, that has such corpora in it!*" *New trends and traditions on the Internet*. Conferencia Magistral en ICAME 32, Departamento de Literatura, Estudios de Área y Lenguas Europeas, Facultad de Humanidades, Universidad de Oslo, "Trends and Traditions in English Corpus Linguistics". Oslo: Noruega. http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet21.pdf [20 Enero 2013]

-----"*English: A status report*" en Spotlight. Septiembre de 2011c, pp. 28-33. Disponible en: http://www.davidcrystal.com/David_Crystal/articles.htm [15 Enero 2013]

Da Silva, G. y Signoret D., A. (2010) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

Daviña, L. R. (1999) *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Santa Fe: Ediciones Homo Sapiens.

Díaz, B. A., F. y Hernández R., G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Diccionario de la Real Academia de La Lengua Española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [Agosto, 2012]

Diccionario en Línea WordReference. Disponible en: <http://www.wordreference.com/> [15 Noviembre 2012]

"*Diferencias entre Enfoque y Método*" en Prática de ensino de espanhol lingua estrangeira- Parte teórica e reflexiva. Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=361&articuloSeccion_id=6665 [23 Octubre 2012]

Escamilla, C. (2008) *Elementos esenciales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (Tesis de Maestría) Universidad Marista, Distrito Federal, México.

Feike, P. (2010) *Modelo de Intervención Pedagógica para fomentar, en alumnos de nivel intermedio-avanzado, el aprendizaje significativo durante la lectura en español como lengua extranjera* (Tesis de Licenciatura) FES- Acatlán, Naucalpan, Estado de México.

Flores d' Arcais, G. (1990) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. España: Ediciones Paulinas.

Galperin, P. Y. (1979) *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.

García G., E. (2001) *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

García M. J. A. et al (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Garrido, F. (2000) *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Editorial Planeta Mexicana.

Gómez de Mas, M. E. et al. "Estrategias y habilidades de lectura: opinan los profesores. Resultados de entrevistas realizadas en la UNAM" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Vol. 12, Núm. 19- 20, Mes: Dic- Jul, Año: 1994, Págs. 326- 348.

Gómez, M. A. (2005) *Unidad Didáctica para la localización de palabras clave en casos especiales (cantidad) como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa*. (Tesis de Licenciatura) FES- Acatlán, Naucalpan, Estado de México.

Hernández S. R. et al. (1997) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Disponible en: http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf [3 Febrero 2012]

Jiménez, J. "Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional" en *Revista de Educación*, Núm. 338, Año: 2005, Págs. 273-294. Islas Baleares: Departamento de Inspección Educativa.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Krashen, S. D. (1987) *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Prentice- Hall International.

Ilin, M. y Segal, E. (1973) *Como el Hombre se hizo Gigante*. La Habana: Gente Nueva.

- Kneller, G. F (1974) *Introducción a la antropología educacional*. Argentina: Paidós.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1993) *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1998) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López C. J. (2001) *Método e hipótesis científicos*. México D.F.: Trillas.
- López, R. (2000) *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos positivos en lengua inglesa. (Sobre la base del programa de III nivel del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades)* (Tesis de Licenciatura) FES- Acatlán, Naucalpan, Estado de México.
- Luria, A. R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mendoza, F. (2001) *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: ENEP Acatlán UNAM.
- "Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera" en Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. N°47, diciembre de 2006. México: UAM Xochimilco, pp. 29- 36. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004705.pdf> [22 Agosto 2012]
- (2012, agosto) *Desarrollos actuales de la psicopedagogía y su importancia para la formación de lenguas extranjeras*. Curso impartido en la Facultad de Estudios Superiores Aragón a través de la Unidad de Planeación, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.
- (2013, marzo) *La Enseñanza de los Tipos de Actividad Discursiva*. Curso impartido en el sexto semestre de la Licenciatura en la Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como lengua extranjera en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Naucalpan de Juárez, Estado de México.
- Montaño G., E. (2012, 28 de noviembre) *Decrece en México el número de lectores, según encuesta*. La Jornada, Cultura, p. 5. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/28/cultura/a05n1cul> [22 Enero 2013]
- Olivares A., E. (2010, 28 de enero) *Instituciones generan casi 50% de la Investigación científica en el país*. La Jornada, Sociedad y Justicia, p. 39. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/28/sociedad/039n1soc> [15 Diciembre 2012]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.

- Palacios S. M. et al. (1995) *Leer para pensar: búsqueda y análisis de la información*. Edo. Méx.: Longman
- Pérez R., J. A. (1991) *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide.
- Pescador, J., H. S. (1986) *Principios de Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Puente, A. et al. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Quintana-Adriano, E. A. y Valadés, D. (2001) *Compendio de legislación Universitaria 1910-2001. Volumen I*. México, D.F.: UNAM.
- Ramírez L. E. "La lectura un problema para la sociedad de la información". En *Investigación Bibliotecológica*. Vol. 15, Núm. 31, Mes: Jul- Dic, Año: 2001, Págs. 195- 211.
- Reza C., J. L. (2003) *Aplicación de actividades para reforzar el hábito de la lectura dentro de la asignatura de literatura en alumnos de segundo grado de preparatoria* (Tesis de Licenciatura). ENEP Aragón. Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.
- Richards, J., et al (2000) *New interchange 1*. EUA: Cambridge University Press.
- Rizo P., M. "Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 34, Núm. 2, Mes: Abr- Jun, Año: 2004, Págs. 113- 137.
- Rodríguez A., W. C. (s.f.) *El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación*. Tomado de materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento. Disponible en <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/El%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.htm> [13 Octubre 2012]
- Rodríguez, M.L. (1995) *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Rojo, G. M. (s.f.) *Educación y Desarrollo: el Constructivismo, Piaget y Vygotski*. Cuba: Universidad de la Habana. Tomado de materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento en <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Educacion%20y%20desarrollo.htm> [15 Octubre 2012]
- Rosas B., F. "La cultura en México: Cifras clave" en *Educación 2001*, Núm. 20, Mes: Dic, Año: 1997, Págs. 35- 38.
- Rugarcía T., A. "¿Por qué no leen los estudiantes?" en *Ciencia y Desarrollo*. Vol. 25, Núm. 146, Mes: Mayo-Jun, Año: 1999, Págs. 46- 53.

Silberstein, S. (1987) *Let's take Another Look at reading: twenty five years of Reading instruction*. English Teaching Forum. V, XXV. 31- 35

Solé, I. (1996) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

Talízina, N. F. (1994) *La teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la educación superior*. México, D.F. : UAM-Xochimilco.

Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaria de Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional (1978) *Síntesis de la Universidad de México*. México, D.F.: UNAM.

----- (2003) Legislación universitaria. Normatividad Académica de la UNAM. Docencia y planes de estudio. Marco institucional de docencia. Disponible en: <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm> [30 Noviembre 2012]

-----Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. Disponible en: <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/> [15 Octubre 2012]

-----Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. Departamento de Inglés. Disponible en: <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/103/> [15 Octubre 2012]

Valadés, D. (1974) *La Universidad Nacional Autónoma de México. Formación, estructura y funciones*. México, D.F.: UNAM.

Vygotski, L. S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Vigotski, L. S. (2001) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

Wynarczyk, H. (2003) *La estructura de la tesis. Un modelo estándar para grados de licenciatura y máster en disciplinas de ciencias de administración y ciencias sociales*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.cyta.com.ar/ta0206/v2n6a3/v2n6a3.htm> [15 Enero 2013]

Zilberstein T., J. et Margarita Silvestre Oramas (2005) *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Estado de México: Ediciones CEIDE