

REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL

“Diseño de programa y metodología para un curso de lectura compresión de textos en inglés para estudiantes de ingeniería”

Autor: María de los Ángeles Dueñas Corona

**Tesis presentada para obtener el título de:
Maestría en Ciencias en Calidad de la Educación Superior**

**Nombre del asesor:
DR. Phil Bernardo Enrique Pérez Álvarez**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación “Dr. Silvio Zavala” que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo “Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada”, se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.



POSGRADO EN EDUCACIÓN

**DISEÑO DEL PROGRAMA Y METODOLOGÍA PARA UN CURSO DE
LECTURA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS PARA
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA**

TESIS

QUE PRESENTA:

MARIA DE LOS ANGELES DUEÑAS CORONA

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

ASESOR

DR. PHIL. BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ

CLAVE: 16PSU0061A

ACUERDO: MAES071214

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO 2009

*A MI PADRE DIOS
Por su infinita Misericordia*

*A MI ESPOSO
Con amor*

*A MIS HIJAS
Fuentes de inspiración*

*A MI MAMÁ Y A LA MEMORIA DE MI PAPÁ
Con eterno agradecimiento*

*A MIS HERMANOS Y HERMANAS
Con fraternal cariño*

*A MIS AMIGOS Y AMIGAS
Por su cariño*

AGRADECIMIENTOS

*A mi asesor, Dr. Bernardo E. Pérez Álvarez,
Por su invaluable ayuda al guiarme en este trabajo con gran capacidad y sencillez haciendo que pareciera fácil y alcanzable lo difícil y así culminar exitosamente esta tesis.*

*A mis Maestras Sinodales, Mtra. Mayra M. Banderas Fierro y Mtra. Jacqueline Murillo Ruíz,
Por su buena disposición de tomar un tiempo extra de su apretada agenda para la revisión de este trabajo*

*A la Universidad Vasco de Quiroga,
Por ser formadora de mejores hombres y mejores mujeres*

*A mis maestros de la UVAQ,
Por su dedicación y ejemplo*

*A la Universidad Michoacana,
Por su apoyo en mi continua formación académica*

*A mi esposo
Por su ayuda, comprensión y entrega. Por su total atención a los mínimos detalles que me hicieron mejorar este trabajo. Por ser mi refugio donde he encontrado siempre la paz y el amor. Por hacerme sentir amada*

*A mis hijas, María Alegría y Aura Esther,
Que son la fuente de mi alegría y esperanza de un mundo mejor*

*A Jonathan,
Por su apoyo y cariño*

RESUMEN

DISEÑO DEL PROGRAMA Y METODOLOGÍA PARA UN CURSO DE LECTURA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Maria de los Angeles Dueñas
Universidad Vasco de Quiroga, 2009

Asesor: Dr. Phil. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Esta tesis presenta un estudio de las bases para el diseño de un programa de lectura comprensión para estudiantes de ingeniería. Este estudio describe las diferentes consideraciones y factores implicados con el diseño de un curso semestral de inglés EFL/ESP. Por más de una década, se han hecho bastantes investigaciones acerca de la naturaleza del proceso de lectura comprensión. Este estudio se enfoca, por una parte, en la selección del mejor modelo que facilita la comprensión de la lectura de un texto. También en este estudio se investigó y seleccionó la metodología de las estrategias cognitivas y metacognitivas que los lectores efectivos utilizan para construir el significado de un texto.

El diseño del contenido del curso se enfoca al área al que los participantes están expuestos, es decir, ciencias e ingeniería, con la finalidad de cumplir con las necesidades y expectativas propuestas en el curso integral. También, el programa del curso está diseñado con el objetivo de utilizar la tecnología como una herramienta para facilitar y mejorar el aprendizaje de la lengua y dar oportunidad a los estudiantes de practicar el trabajo colaborativo.

Palabras clave: *nature of the process of reading, methodology, cognitive and metacognitive strategies, schemata, content area, collaborative work.*

ABSTRACT

CURRICULUM DESIGN AND METHODOLOGY OF A READING COMPREHENSION COURSE FOR EFL ENGINEERING STUDENTS

Maria de los Angeles Dueñas
Universidad Vasco de Quiroga, 2009

Supervising Professor: Dr. Phil. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

This thesis is about the selection of the basis of a reading comprehension program for engineering students. The study presents a competency framework and addresses many issues in the implementation of a one semester course design of an EFL/ESP course. Over the past decade, extensive research has been done to try to understand the nature of the process of reading. The work presented in this thesis focuses on the selection of the best model to enhance reading comprehension of a text. Also, this study investigated the methodology that effective readers utilize with cognitive and metacognitive reading strategies and schemata in constructing meaning from a text.

The program that was designed focuses on the content area of engineering and science in order to accomplish the specific needs and expectations for an integrated course design. Furthermore, this course is designed in an attempt to use technology as a tool to improve and facilitate language learning and to promote opportunities for collaborative work.

Keywords: *nature of the process of reading, methodology, cognitive and metacognitive strategies, schemata, content area, collaborative work.*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABLAS	x
GLOSARIO.....	xi
CAPITULO	
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Objetivos.....	2
1.3 Justificación.....	3
1.4 Descripción del Contenido de los Capítulos.....	3
2. BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL PROCESO DE LECTURA Y COMPRENSIÓN.....	6
2.1 Introducción.....	6
2.2 Naturaleza del Proceso de Lectura y Comprensión.....	6
2.2.1 Componentes Centrales del Proceso de Lectura.....	8
2.2.2 Tipos de Textos.....	9
2.3 Organización Lingüística de un Texto.....	10
2.4 Diferentes Tipos de Lectura.....	14
2.4.1 Aspectos del Proceso de Lectura.....	16
2.5 Fundamentos de Lectura y Comprensión en una Segunda Lengua.....	19
2.6 Modelos de Procesos de Lectura con Diferentes Enfoques.....	20
2.6.1 Procesos “Bottom-Up”, de lo Específico a lo General o Ascendentes.....	20
2.6.2 Procesos “Top-Down”, de lo General a lo Específico, o Descendentes.....	22

2.6.3	Los Modelos Interactivos.....	24
2.7	Comprensión.....	27
2.8	Conciencia Metacognitiva.....	28
2.8.1	Habilidades Metacognitivas.....	29
2.9	El Lector de una Segunda Lengua.....	29
2.10	Dificultades en la Comprensión de una Lectura.....	30
2.11	La Enseñanza-Aprendizaje del Proceso de Lectura de Textos en Inglés Para Estudiantes de Ingeniería. El Rol del Maestro.....	31
2.12	Metas Primordiales a Conseguir Por el Estudiante en la Enseñanza- Aprendizaje de la Habilidad de Lectura Comprensión Apoyadas en Recientes Investigaciones.....	34
3.	METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA UNA LECTURA Y COMPRENSIÓN EFICIENTES.....	35
3.1	Introducción.....	35
3.2	Estrategias y Habilidades.....	36
3.3	Estrategias a Considerar en la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura en una Segunda Lengua.....	37
3.3.1	Estrategias de Acuerdo al Modelo de Lectura.....	41
3.3.2	Estrategias del Método “Active”.....	43
3.4	Descripción de las Estrategias.....	44
3.4.1	Activate Prior-Knowledge (Activar el conocimiento previo).....	44
3.4.2	“Cultivate Vocabulary” (cultivar vocabulario).....	45
3.4.3	“Teach for Comprehension” (Enseñar para la Comprensión).....	50
3.4.4	“Increase Reading Rate” (Incrementar la velocidad de lectura).....	59
3.4.5	“Verify Reading Strategies” (Verificación de estrategias de lectura).....	62
4.	PROPUESTA DE PROGRAMA Y METODOLOGÍA PARA UN CURSO DE LECTURA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA.....	63
4.1	Introducción.....	63
4.2	Antecedentes de las Diferentes Variables que Conforman el Contexto Actual de la Propuesta.....	64
4.2.1	De la Institución.....	64
4.2.2	De los Estudiantes.....	65

4.2.3	En Cuanto a las Instalaciones.....	69
4.2.4	En Cuanto a el Material Didáctico.....	69
4.2.5	Relativo a los Maestros que Imparten los Cursos de Inglés.....	69
4.2.6	En Cuanto al Trabajo de Academia de la Materia de Inglés.....	70
4.3	Propuesta del Diseño del Programa de Lectura Comprensión de Textos en Inglés para Estudiantes de Ingeniería.....	70
4.3.1	Enfoque del Diseño del Programa de Inglés III.....	71
4.3.2	Objetivo General del Curso.....	74
4.3.3	Objetivos Específicos del Curso.....	74
4.3.4	Propuesta de Programa Para el Curso.....	77
4.3.5	Justificación del Contenido de Cada Unidad en la Propuesta del Programa del Curso.....	83
4.3.6	Recomendaciones Estratégicas Para la Aplicación de la Metodología Propuesta.....	90
4.3.7	Competencias Deseables del Maestro de Inglés	92
4.4	Propuestas a Corto y Mediano Plazo.....	93
5.	CONCLUSIONES.....	95
	BIBLIOGRAFÍA.....	99
	APÉNDICE A-1 EXAMEN DE DIAGNOSTICO.....	103
	APÉNDICE A-2 CUESTIONARIO.....	108
	APÉNDICE B SITIOS WEB PARA ESTUDIANTES Y MAESTROS.....	110

LISTA DE FIGURAS

2.1	Modelo del Proceso de Lectura, con énfasis en los propósitos en la misma. (Just and Carpenter's model, 1980, 1987). Modelo añadido por Kintsch y van Dijk, 1978.....	17
2.2	Representación gráfica del proceso "bottom-up".....	21
2.3	Circularidad de los procesos en los modelos interactivos.....	26
2.4	Orden jerárquico del desarrollo del proceso de lectura en una segunda lengua.....	27
2.5	Competencias deseables de un maestro de inglés del área de ingenierías.....	33
3.1	Clasificación de Estrategias de acuerdo a O'Malley y Chamot. (1994).....	38
3.2	Scaffolding Model: Teach, Model, Practice, Apply. (Echevarria, et al. 2004).....	52
3.3	Scaffolding Model: Grouping. (Echevarria, et al. 2004).....	52
4.1	Modelo de la Instrucción en el Proceso de Lectura Comprensión (Adaptación del meta-modelo de instrucción bilingüe de J.Mora).....	75
4.2	Estructura Fundamental de la Propuesta del Programa de Lectura Comprensión....	76
4.3	Desarrollo del Proceso del Programa de Inglés III para Estudiantes de Ingeniería...	76

LISTA DE TABLAS

3.1	Las catorce palabras.....	49
3.2	Palabras de Transición.....	58
3.3	Procesos de Lectura y sus Velocidades Típicas.....	60
4.1	Resultados de la Evaluación grupal del Examen de Diagnóstico, Desglosado por Estrategias.....	66
4.2	Resumen de Hábitos de Lectura en L1 y L2.....	68

GLOSARIO

EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
L1	Lengua materna, en este caso, Español
L2	Segunda lengua, en este caso, Inglés
MCP	Memoria a corto plazo
MLP	Memoria de largo plazo
AERT	Advanced English Reading Test
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
GO's	Graphic Organizers
CBI	Content-Based Instruction
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CALLA	Cognitive Academic Language Learning Approach
wpm	words per minute
COTE	Certificate for Overseas Teachers of English
SBI	Skills-Based Instruction
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

En los últimos años, los sistemas educativos de las universidades de todo el mundo están bajo la presión de preparar graduados con los conocimientos y habilidades que les permitan competir en el mundo globalizado actual. Además de los conocimientos en el área que los ocupa, los profesionistas deberán cultivar valores y actitudes de un ciudadano competente para responder a las necesidades de la sociedad del presente.

Asimismo, todos los países en los ámbitos sociales, económicos y educativos y especialmente los que más desarrollan la ciencia y la tecnología, requieren de un lenguaje de comunicación común que les permita unificar criterios y trabajar en colaboración para enfrentar los retos de los problemas modernos del presente. En consecuencia, en los años recientes el lenguaje más utilizado para una comunicación a nivel internacional es el idioma inglés.

Debido a ello, en nuestro país los programas educativos de las áreas de ciencia e ingeniería, entre otras, apuntan a que los estudiantes adquieran una segunda lengua que les ayude a vincularse internacionalmente y que logren un nivel mayor de competitividad para que sean capaces de opinar más crítica y asertivamente en la toma de decisiones.

Por la visión anterior, la Facultad de Ingeniería Eléctrica, dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a partir de Febrero de 2006, incluye en los programas curriculares de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Electrónica e Ingeniería en Computación, la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en un plan de 4 semestres. El programa de inglés, deberá cumplir con las necesidades descritas anteriormente cuidando de no encasillarlo en habilidades lingüísticas limitadas, como únicamente en la enseñanza de vocabulario del área y

formas básicas, sino que habilite a los estudiantes para una efectiva comunicación internacional tanto en expresión oral como por escrito.

Como segunda lengua el idioma que más se enseña en nuestro país a nivel licenciatura es el inglés, sin embargo, en la mayoría de las licenciaturas este aprendizaje no está integrado en un plan curricular sino que se imparte como materia optativa.

1.2 Objetivos

Como objetivo general este trabajo de investigación plantea el diseño de la propuesta del programa de inglés III de lectura y comprensión de textos en inglés, para estudiantes de ingeniería.

Los objetivos específicos de este estudio son:

- La propuesta de la metodología para la adquisición de la habilidad de lectura comprensión y la utilización apropiada de las estrategias social-afectivas, cognitivas y metacognitivas de aprendizaje;
- La selección del contenido del programa, así como del material didáctico del mismo;
- Otro objetivo específico importante es el entrenamiento en la aplicación de las estrategias metacognitivas que preparan al estudiante para una lectura propositiva, efectiva y persistente. El estudiante será capaz de conocer cuál es el propósito de la lectura, planear cómo leerá el texto, auto-monitorear sus errores en la lectura comprensión y auto evaluar el progreso de su aprendizaje para establecer mejores caminos para una lectura más eficaz.
- Un objetivo más que se pretende conseguir, además de las habilidades que conllevan la adquisición de una segunda lengua; tanto por parte de las autoridades de la facultad, como de todos los profesores de la misma, es el reconocimiento de la materia de inglés como una asignatura que reúne las características de calidad que ayudan a la

formación integral de los estudiantes y promueve la adquisición de otras disciplinas y áreas de aprendizaje para el estudiante.

1.3 Justificación

En el Departamento de Idiomas de la UMSNH, se enseña dentro de otros idiomas, el inglés con características EFL, “English as a Foreign Language”. Sin embargo, para las necesidades de los estudiantes de la FIE, se requiere que puedan leer y comprender una gran variedad de información y artículos académicos en inglés con eficiencia y fluidez, por lo que resulta sumamente importante para ellos el aprendizaje del idioma inglés con el enfoque de un curso de Inglés con Propósitos Específicos, ESP (“English for Specific Purposes”). Incluso en algunas materias los estudiantes utilizarán el inglés como medio o herramienta para conocer información de contenido académico o informativo.

1.4 Descripción del Contenido de los Capítulos.

- En el capítulo dos, se desarrollan las siguientes áreas con el objeto de establecer el marco referencial de la investigación: se describe la naturaleza del proceso de lectura y comprensión y sus componentes principales. Y se revisa la importancia del conocimiento de un texto y la participación interactiva entre las variables del lector y el texto.

Asimismo, se examinan los diferentes modelos del proceso de lectura, dando seguimiento a los modelos “bottom-up”, “top-down” y modelos interactivos con la finalidad de seleccionar el modelo que más resultados positivos han reportado los investigadores psicolingüistas en los últimos años, para facilitar la comprensión efectiva y fluida de la lectura de textos académicos en inglés.

También se analiza la complejidad de la lectura en el idioma inglés y las posibles transferencias positivas y negativas que se adoptan por parte del lector de su primera lengua, en este caso del español.

Finalmente en este capítulo dos, se examinan las posibles causas en la deficiencia de la formación docente del maestro de inglés en las escuelas

de ingeniería. Las competencias que debe reunir el maestro de inglés son también muy demandantes por la congruencia a las necesidades de actualización y competitividad que deben alcanzar los estudiantes. Así pues, se revisan las propuestas para el maestro de inglés competente de varias instancias y organismos internacionales.

- En el capítulo tres se describe la metodología, así como cada una de las estrategias aplicables al proceso de lectura comprensión. Se fundamenta cómo es que la aplicación de cada una de las estrategias responde a un propósito específico de lectura y al tipo del texto objeto. La aplicación de la metodología se sustenta en la teoría de los modelos interactivos que procesan en paralelo los modelos “bottom-up” y “top-down” que los teóricos han desarrollado para facilitar la comprensión del proceso de lectura.
- En el capítulo cuatro se presenta la propuesta del programa de Inglés III, de lectura y comprensión de textos en inglés para estudiantes de ingeniería. Se identifican los factores y consideraciones a tomar en cuenta para la construcción del marco contextual de la investigación: los antecedentes de la Institución objeto, de los sujetos de investigación; de los maestros que imparten la materia de inglés, y las facilidades y acceso a material didáctico. Se añade el examen de diagnóstico y el cuestionario de habilidades en L1 y L2 en los apéndices correspondientes.

Enseguida se hace la propuesta del programa de lectura comprensión, con la justificación de la selección en el contenido y metodología de cada una de las ocho unidades del programa. Es importante mencionar la aplicación de la tecnología en las actividades online, sugeridas en la mayoría de las unidades, como agente complementaria en la pedagogía de las clases propuestas. En muchas de las actividades propuestas, la instrucción que se propone al estudiante además de utilizar el sitio web indicado, como fuente de información, es que también se involucre en un aprendizaje colaborativo.

Finalmente, se presentan algunas propuestas para la impartición de los cuatro semestres que conforman el programa de Inglés en la FIE. Y las propuestas a corto y mediano plazo para mejorar la calidad del programa de inglés.

- En el capítulo cinco, se presentan las conclusiones de este proyecto de tesis y se establecen propuestas de trabajo futuro a desarrollar en esta área.

CAPÍTULO DOS

BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL PROCESO DE LECTURA Y COMPRENSIÓN

2.1 Introducción

En este capítulo se define la actividad de la lectura, se discuten modelos del proceso de lectura y comprensión de acuerdo a varios teóricos, dando importancia a aquéllos que dado los resultados de sus investigaciones se acerquen a las mejores posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir la fluidez y efectividad en la lectura en una segunda lengua. Se hace una breve revisión de los diferentes tipos de procesos de lectura y de las habilidades apropiadas y necesarias para conseguir los objetivos propuestos y así fundamentar las estrategias metodológicas para la aplicación y adquisición de las mismas en el curso de lectura y comprensión de textos en inglés para estudiantes de ingeniería.

2.2 Naturaleza del Proceso de Lectura y Comprensión

La lectura se puede definir como una actividad cognoscitiva compuesta de un conjunto de procesos. De otra manera también se puede definir a la lectura como “el proceso de recibir e interpretar información codificada en un lenguaje por medio de la escritura” (Urquhart & Weir, 1998:22). Grabe por su parte dice que, leer es, “un diálogo entre el lector y el texto” (Grabe 1988:56). La naturaleza del proceso de lectura y comprensión es el cómo se procesa una información textual. El cómo se aprende a procesar la información de un texto, ha sido estudiado por muchas décadas y se han desarrollado teorías cognoscitivas y teorías de comportamiento que se describirán brevemente en una sección posterior.

La enseñanza efectiva de la lectura y comprensión necesita de un entendimiento en su naturaleza y en el análisis de sus componentes, incluyendo también al texto y a las variables del lector. Grabe (1997) lo establece así: “los componentes centrales del proceso de lectura incluyen: proceso ortográfico, código

fonológico, reconocimiento de las palabras (acceso al léxico), activación del trabajo de memoria (Van Dijk, 1983:9), desglosamiento de las oraciones, integración proposicional, formación proposicional del texto-modelo, desarrollo del texto modelo, y el desarrollo de una situación mental apropiada (modelo mental).

No hay duda que se lee para comprender, sin embargo, necesitamos entender cuándo, cómo y por qué algunos lectores fallan en generar modelos situacionales apropiados del texto que leen a pesar de la adaptación aplicada a las características lingüísticas (Grabe, 1997). De esta manera, surge la necesidad de responder a preguntas no resueltas desde la gramática de oraciones tradicional. En ella se ha estudiado a las oraciones de manera aislada y se ha considerado a la oración como unidad de análisis sintáctico. Debido a esto, surgen limitaciones en el análisis estructural de las oraciones; existe un desfase entre las habilidades desarrolladas para la lectura y el aprendizaje de la gramática. (Pérez, 1997)

De acuerdo a Teun A. Van Dijk¹(1980b) la gramática de una lengua debe dar cuenta no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de los hablantes nativos, sino también de las relaciones entre las oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones. También, Vigotzki (1978) y Krashen, (1985) proponen que al enseñar un nuevo material deberá haber una conexión entre lo nuevo por aprender y lo ya aprendido. Por lo que la progresión que se presente de los núcleos gramaticales mínimos de la fonología, sintaxis y léxico, deberán darse con una metodología muy particular y muy cuidadosa de acuerdo al contenido y objetivos que se pretenden conseguir en el curso de lectura y comprensión.

El estudio del papel del lector y del proceso de lectura ha sido un campo prominente de investigación en las últimas décadas, como lo muestran las investigaciones de (Van Dijk & Kintsch,1983; Hoey,1983; Crombie,1985; y Carrell, y Devine y Eskey,1988) entre otros; y los pedagogos han adoptado las teorías de estos

¹ Mencionamos tres textos básicos donde Van Dijk hace sus principales planteamientos : *Texto y contexto* (1980a) , *Estructuras y funciones del discurso* (1980b) y *La Ciencia del texto* (1978).

investigadores a la enseñanza de lenguas extranjeras. Las investigaciones en este campo podrían resumirse en lo siguiente:

- i) el texto² es considerado como discurso
- ii) la lectura es vista como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y
- iii) las relaciones entre los elementos en un discurso pueden ser estudiados (o trazados) para encontrar los patrones estructurales, los cuales mejoren las habilidades de lectura del aprendiz.

Esto muestra que el desarrollo de las habilidades de lectura representa un verdadero reto para ambos, el lector y el maestro.

2.2.1 Componentes Centrales del Proceso de Lectura

De una manera esquemática podrían extraerse dos grandes componentes de la lectura y comprensión: el texto, que puede variar en su forma y contenido, y el lector, que puede tener grandes variantes en cuanto a sus conocimientos y a las operaciones cognoscitivas que el lector pone en juego. Como se menciona anteriormente, la lectura de comprensión es una actividad en la que se sucede una serie de procesos: cuando el lector encuentra una palabra la reconoce (acceso al léxico) y activa las características semánticas correspondientes (codificación semántica); se trata de procesamientos léxicos. Luego, las palabras se agrupan en función de su organización sintáctica (corte sintáctico), este ensamblaje lleva a la formación de proposiciones (integración semántica); aquí se trata de procesamientos sintácticos. Empezaremos por describir el primer componente de la lectura-comprensión que es el texto.

² La distinción entre discurso y texto es fundamentalmente pragmática, texto es la construcción teórica estructurada de un discurso, y éste es la emisión unitaria y específica hecha por un hablante. Texto no es un libro o ensayo solamente, sino todo conjunto de unidades significativas que se convierte en un complejo significativo. (Pérez 1997)

2.2.2 Tipos de Textos

El formato de un texto va de acuerdo, principalmente, a la intención comunicativa y propósitos del lector. En realidad, la clasificación de textos es muy variada; sin embargo, en un sentido muy amplio podrían clasificarse en cuatro géneros diferentes:

- a) textos descriptivos,
- b) textos narrativos,
- c) textos expositivos y
- d) textos persuasivos.

Existen otras subclases dentro de estas categorías, o bien algunos son textos híbridos de varios géneros. En un inicio los psicólogos cognitivos dedicaron la mayor parte de sus esfuerzos a los textos expositivos. (Kintsch, 1974; Meyer, 1975). Y de acuerdo a si el emisor tiene intención de instruir, informar, narrar, describir, argumentar, reportar, etc., elaborará un texto con determinada superestructura³.

De acuerdo al tipo de escrito la clasificación de un texto que sugieren algunos escritores, sería la siguiente:

- Intención comunicativa. Brooks y Warren (1952) definen *argumentación* como el tipo de discurso que son usados para hacer pensar o actuar a la audiencia como el autor sostiene.
- Contenido. Calfee y Curley (1984), definen *Objeto* como la discusión de cosas, personas y aun de ideas.
- Estructura. Calfee y Curley (1984) definen *Secuencia* como lo que tenga que ver con descripciones en las cuales la progresión es la clave de la estructura.

³ “...Las superestructuras son unidades globales que caracterizan un tipo de texto independientemente de su contenido, sirven para determinar el orden de las partes y configurar un esquema al que el texto se adapta...” Tomado de Materiales de apoyo para la capacitación docente. 1997.

- Estado de la información. Moore (1980) establece que La *Exposición* presenta el conocimiento ya establecido, mientras que *Cuestionario* se ocupa de realizar preguntas y expresar dudas y posibilidades.

2.3 Organización Lingüística de un Texto

La coherencia de un texto no solo radica en la presencia o ausencia de palabras que le impriman una consistencia lógica, como las conjunciones, que están en un nivel “superficial”, sino en las relaciones subyacentes entre las oraciones de un texto a las que las conjunciones apuntan. A partir de los años setenta muchos modelos fueron desarrollados en el cómo graficar la coherencia en un texto.

Un punto importante de partida para conocer la estructura organizacional de un texto es el conocer sus características lingüísticas, estas incluyen: patrones del léxico, señales gramaticales, y patrones del discurso. De acuerdo a la estructura de un texto, el modelo de Meyer (1975) es tomado del lingüista Grimes (1975). La unidad básica es la *proposición* que consiste de un predicado y uno o más argumentos. Hay dos clases de proposiciones: léxica y retórica. En la primera, los argumentos están relacionados con sus predicados por roles semánticos tales como el agente, paciente, rango, etc. (cf. Fillmore, 1968). La segunda clase son las proposiciones retóricas.

Por otra parte, para Kintsch y van Dijk (1978), el conocer la estructura organizacional de un texto, es mucho más que esto, su modelo contiene una considerable discusión acerca del proceso de lectura y de cómo el lector procede con él. Entre sus afirmaciones concluyen que las “señales de la superficie” de un texto, muestran claves al lector que le ayudan a establecer relaciones entre las oraciones y a través de sus fronteras. (van Dijk, 1977; Coulthard, 1977; Paulston & Bruder, 1976). Por lo que las relaciones entre las oraciones deberán construirse con señales que el lector pueda interpretar. Kintsch y van Dijk, proponen que la organización lingüística de un texto se da en dos niveles:

- a. Las señales de la estructura que el lector interpreta, y
- b. El modo que el oyente o lector interpreta

a.1 Las señales de la estructura que el lector interpreta. Formación de macroestructuras y macrorreglas.

La comprensión de un texto se da cuando el lector identifica el tema del que se habla en el escrito, y además es capaz de interpretar su estructura. Así mismo, la comprensión se sucede si el lector puede reproducir el tema del que se habla en el texto. La lingüística distingue metafóricamente diversos niveles de las emisiones, como si se tratara de los pisos de un edificio. Van Dijk (1997), considera el nivel “superficial” de la expresión y “hacia abajo” a los niveles más “profundos” o “subyacentes” de la *forma*, el *sentido* y la *acción*. Finalmente, el receptor del mensaje podrá construir una oración que engloba el tema general del discurso, realizando una macroestructura⁴ semántica.

Este proceso de reconstrucción del tema del discurso por parte del receptor, se da bajo dos aspectos: la construcción sintáctica y semántica que el oyente recibe, y los procesos cognoscitivos que le permiten interpretar dicho mensaje.

Con respecto a el primer punto, van Dijk, establece: “es esencial afirmar que un texto está formado por una serie de oraciones, que para ser comprendido se debe considerar en su conjunto. La relación entre las oraciones en un texto, guardan la relación entre las ideas que al ser tratadas en su conjunto nos dan la construcción de su significado”. De otra manera el problema semántico se presenta. También podría tratarse como el análisis semántico con la construcción de macroestructuras. “Una macroestructura de una secuencia de frases es una representación semántica de algún tipo, es decir, una proposición vinculada por la secuencia de proposiciones que subyacen al discurso (o parte de él)”. (Van Dijk, 1980a)

⁴ “Macroestructura es la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” (van Dijk 1980b)

a.2 Construcción de macroestructuras según las macrorreglas seleccionadas.

De acuerdo a los estudios de Kintsch y van Dijk (1978) las macroestructuras son construidas simultáneamente con las microestructuras⁵; en otras palabras, la primera no es un resumen de las últimas. La macroestructura es formada parcialmente por la aplicación de las macrorreglas, la cual opera en la microestructura, por ejemplo, borrando proposiciones irrelevantes, o substituyendo generalizaciones para secuencias de proposiciones detalladas. Las proposiciones así derivadas son organizadas por un "schema", (término definido por (Kintsch y van Dijk, 1978:386) como "estructuras esquemáticas convencionales del discurso"), el cual es traído por el lector en contacto con la microestructura.

Las características anteriores, inherentes al texto, son las que el receptor percibe. Van Dijk (1977) establece que existe la organización macroestructural del discurso, cuya función es regularmente la de marcar la transición de un tema en un párrafo a otro párrafo. También pueden ser utilizadas expresiones temáticas, las cuales tienen estructuras superficiales específicas, generalmente al inicio o al final de un párrafo. Al inicio, usualmente, ayudan al lector a crearse una hipótesis acerca del tema.

b.1 El modo que el oyente o lector interpreta (los procesos cognitivos)

La memoria juega un papel central. Van Dijk, distingue dos tipos de memoria: memoria a corto plazo (MCP) y memoria de largo plazo (MLP) La primera, que manipula la información que requiere de poco tiempo para ser procesada ya que no tiene mucha capacidad de almacenamiento, y la segunda que almacenará la información después de haber sido procesada en la MCP.

La función de MCP es la de organizar la información en hechos cognitivos, siendo un hecho cognitivo la unidad mínima con información

⁵ Microestructura: nivel local del discurso, esto es, la estructura de proposiciones individuales y sus relaciones. (Kintsch y van Dijk, 1978:365)

semántica. Una vez constituida en hecho podrá ser almacenada en MLP, de esta forma MCP se vacía para poder recibir más información. La capacidad de almacenamiento de MLP es mucho mayor que la de MCP, sin embargo, su funcionamiento depende también de su organización para que en el momento que se requiera información almacenada, se disponga de ella inmediatamente.

Cuando el receptor aprende de una nueva área de estudio, (en este caso el inglés) puede presentar diversos problemas: si el receptor no está seguro del momento en que debe almacenar un hecho cognitivo, los niveles macroestructurales son confundidos, o en otra forma cuando no se establecen hechos cognitivos, se pierde la secuencia del discurso.

Una vez establecidos los hechos cognitivos, se procede a relacionar la información. La MCP recurrirá a MLP para establecer contacto entre los distintos hechos establecidos. En este momento es importante considerar el marco⁶ del oyente (“prior knowledge”), los conocimientos previos juegan un rol de apoyo en la lectura de un mensaje escrito (los primeros estudios datan de los estudios de Bartlett, 1932), ya que influirá de manera decisiva en la comprensión, y almacenamiento de información.

b.2 Almacenamiento de información semántica.

Hasta el momento hemos tratado el primero de los dos puntos planteados, la construcción de un texto, y las reglas aplicables para reducir la información semántica en la entrada (al momento de recibir el texto como discurso), ahora abordaremos nuestro segundo problema: de qué manera se procesa la información.

La información semántica permanece en MCP hasta que se formula una macroproposición (constituida en hecho cognitivo) y el oyente se da cuenta que se ha tomado otro tema para el cual se construye otra macroestructura, la

⁶ Marco de conocimiento es el que engloba y agrupa los distintos hechos como relacionados para dar coherencia a las macroestructuras. (Antología, Pérez A. Bernardo E, 2007)

información es “etiquetada” y pasa a MLP, de donde se tomará una vez que se vuelva a requerir.

La recepción de la información no se da aislada o en el vacío, sino dentro de un marco individual específico, en el que se encuentran diversos factores como el bagaje cultural y la actividad global: ¿cuál es el conocimiento de la lengua, del tema, de las situaciones en que se realiza la recepción del texto, la experiencia tratando textos similares? Además ¿qué actitud tiene el receptor, con qué finalidad se acerca al texto? ¿qué espera obtener de él? Esta serie de elementos debe tomarse en cuenta al momento de revisar el proceso cognoscitivo.

b.3 Recuperación y Reproducción del Discurso en MLP.

Hay dos formas de recuperar la información: el recuerdo y el reconocimiento. El recuerdo funciona de manera activa tratando de reconstruir el proceso de recepción, mientras que el reconocimiento establece la búsqueda en MLP a través de unidades semánticas específicas, deteniéndose en aquéllas donde se encuentre la información. El proceso de recuperación no se da en forma pura, siempre se mezclan unidades de información distintas, por lo que se puede considerar al proceso de recuperación un trabajo *activo* o *constructivo* en el momento en que se relaciona con otros elementos semánticos que se relacionan con el tópico que se reconstruye.

2.4 Diferentes Tipos de Lectura

Los modelos de lectura de acuerdo al propósito que se persigue, han sido descritos por los colegas de la universidad de Shanghai Jiatong University, y desarrollados para el uso del “Advanced English Reading Test” (AERT). Los tipos de lectura han sido diseñados cuidadosamente y los agrupan en cinco tipos:

1. “Skimming” (Lectura para buscar ideas principales)
2. “Scanning” (Lectura para buscar detalles en un texto)
3. “Search Reading” (Lectura para búsqueda de información)

4. “Careful Reading” (Lectura cuidadosa) y
5. “Browsing” (*Echar un vistazo* a la información)

1) **“Skimming”**. Lectura por las ideas principales en un texto. El lector se pregunta: ¿de qué trata este texto? Evita los detalles. Las características que definen a este tipo de lectura son: a) la lectura es selectiva; b) se hace un intento consciente para construir una macroestructura o sea, la esencia del texto.

2) **“Scanning”**. Lectura selectiva. Tipo de lectura utilizado para lograr metas de lectura muy específica. Por ejemplo, buscar el número en un directorio, la capital de algún país, etc. La principal característica en “scanning” es que cualquier parte del texto que no contiene la preseleccionada información es descartada. Puede involucrar el buscar por palabras/frases, figuras/porcentajes, nombre/fechas específicas de eventos particulares o en un índice.

3) **“Search reading”**. Localizar información en predeterminados temas. El lector quiere información para contestar una serie de preguntas o proveer datos., por ejemplo, en completar tareas. Difiere de skimming en que la investigación es guiada para predeterminados temas por lo que el lector no necesariamente tiene que establecer una estructura macroproposicional para el texto entero.

4) **“Careful Reading”**. La lectura cuidadosa es la que muchos pedagogos y psicólogos favorecen con respecto a todos los otros tipos. Es asociada con lectura de aprendizaje, por ejemplo, la lectura de libros de texto. Las características que la definen son: a) que el lector trata de manejar la mayor parte de la información en el texto, esto es, el proceso no es selectivo. b) que el lector adopta un rol sumiso, y acepta la organización del escritor, incluyendo lo que el escritor considera son las partes importantes, y c) que el lector intenta

crear una macroestructura con base en la mayor parte de la información en el texto.

5) **“Browsing”**. Es el tipo de lectura menos definido. Es el tipo de lectura donde las metas no están muy bien definidas, partes de texto pueden ser evitadas al azar, y hay poca intención de integrar la información en una macroestructura; excepto quizá por la estructura del tema: “..este tema parece ser acerca de”

2.4.1 Aspectos del Proceso de Lectura

Los aspectos del proceso de lectura se ilustran en una representación (Fig. 2.1) derivada de los estudios de Just y Carpenter (1980,1987) con adiciones de Kintsch y van Dijk (1978), en la cual se pretende discutir el proceso de lectura

En la Figura 2.1 se incluye el “goalsetter”, el propósito de lectura, puesto que la argumentación se refiere a diferentes tipos de comportamiento de lectura, al decidir el propósito principal de la lectura, también se selecciona el tipo de lectura y se centra la ayuda para conseguir la meta propuesta, y un monitor que provee al lector con retroalimentación acerca del éxito del proceso particular de lectura. El monitor es controlado por el propósito de lectura, como hemos visto, el procedimiento de monitoreo depende crucialmente del tipo de lectura. Se supone que las habilidades deberían ser vistas como aspectos automatizados de la memoria a largo plazo (MLP).

Las habilidades locales emergen en respuesta al monitor, el cual alerta al lector que un problema ha emergido, y da al lector a escoger y emplear una adecuada estrategia. Las estrategias globales pueden ser vistas como el ser activadas por los propósitos propuestos de lectura. El lector puede escoger entre escanear, encontrar las ideas principales, investigar o leer cuidadosamente, todo en respuesta a las demandas percibidas por la tarea de aprendizaje. Como ejemplo, podemos empezar con “careful global reading”, lectura global cuidadosa, que muestra el uso de todos los componentes del modelo

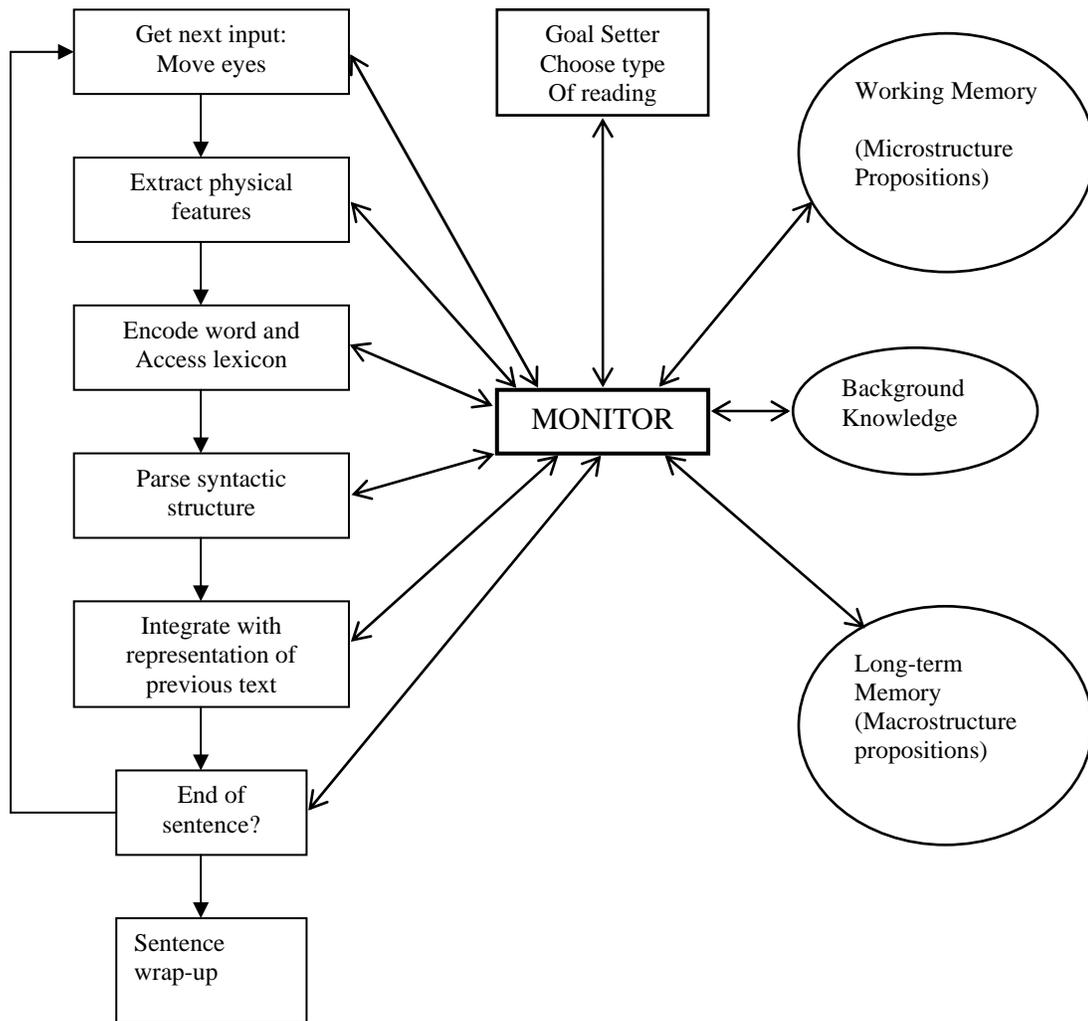


Figura 2.1 Modelo del Proceso de Lectura, con énfasis en los propósitos en la misma. (Just and Carpenter's model, 1980, 1987). Modelo añadido por Kintsch y van Dijk⁷, 1978.

El lector decide leer el texto cuidadosamente, con intención de estudio o de un propósito similar. En los términos del esquema anterior, el "goalsetter" se centra en "careful reading". Este en turno da al monitor sus instrucciones. El lector empieza

⁷ Se tiene que recordar que el modelo de Kintsch y van Dijk se establece para describir el proceso real de lectura, en el cual las proposiciones son procesadas en ciclos, generalmente cerca de 4 a un tiempo, con proposiciones seleccionadas siendo llevadas sobre el siguiente ciclo. (Urkuhart S.&Weir C.,1998)

cada oración al comienzo y continúa hasta el final, siguiendo los procesos detallados, esto es, “extracting features”, extracción de características, “encoding words”, decodificación de palabras, “parsing”, analizar gramaticalmente, etc. En los modelos de Kintsch y van Dijk lo que ellos toman en cuenta son las microestructuras⁸ que son procesadas, convertidas en proposiciones semánticas, y guardadas en la memoria de trabajo, mientras la coherencia entre ellas es establecida. Como el proceso se mueva, una macroestructura ha empezado a construirse. El conocimiento previo, que realmente estaba guardado en la memoria a largo plazo, es utilizado para formar con una estructura apropiada la macroestructura, así como para ayudar a la detección de coherencia en la construcción de la microestructura.

Mientras todo esto sucede, el monitor está al nivel alto de atención, revisando, sobre otros asuntos, si los significados accesados del léxico son apropiados, si el desglosamiento de oraciones resulta en una estructura oracional apropiada, si un esquema provisional apropiado ha sido localizado, y así continúa.

Comparándolo ahora con lo que se realiza en la actividad de escanear, se tiene que este proceso es selectivo: Aquí hay menos componentes del modelo involucrados. El “goalsetter” ha sido puesto al nivel más bajo, escanear un texto para encontrar un nombre. En este proceso no sabemos qué meta es propuesta para “escanear”. Supuestamente, sin embargo, el proceso sintáctico que necesita ser involucrado es poco o nada, no existe revisión de la coherencia, y no hay intento de crear una macroestructura. De hecho, es discutible que solamente una cantidad limitada de acceso lexical es requerido; el lector quizá escanee decodificando solamente, sin acceder al significado y a la representación fonológica de las palabras. Cualesquiera sea el caso, el monitor puede ser visualizado como en el nivel si/no, revisando solamente para ver si la palabra o palabras escaneadas quedan en la descripción investigada o no. Si sí quedó, entonces la búsqueda es terminada, si no la palabra será rechazada, y la búsqueda continúa. Entonces, no hay necesidad de completar la

⁸ Microestructura, es el nivel local del discurso, es decir, la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones. (Kintsch & van Dijk, 1978)

lectura de la oración, o integrar la palabra en una estructura precedente en el texto. Aún más el revisar la coherencia de las microproposiciones sería redundante, y de poca utilidad para la construcción de alguna macroestructura.

2.5 Fundamentos de Lectura y Comprensión en una Segunda Lengua

Sin lugar a dudas, una de las habilidades más importantes a desarrollar en el ambiente académico es la lectura de textos en inglés como segunda lengua/inglés como lengua extranjera, por sus siglas en inglés: (ESL/EFL) “English as a second/foreign language”, y en la modalidad de clases en inglés con propósitos específicos, (ESP). Al desarrollar ampliamente esta habilidad los estudiantes tendrán mayores oportunidades de desarrollo y competitividad en las áreas de ciencia y tecnología y habilidades comunicativas en el orden internacional. Y aunque, la lectura comprensión es una de las habilidades más complejas, es también una habilidad necesaria a desarrollar con gran fluidez y efectividad en el idioma inglés (L2).

Las investigaciones en el proceso de lectura reportan que el desarrollo en L1 y L2 es muy similar en ciertas maneras: a) en complejidad, la competencia en lectura L1 y L2 requiere de la adquisición de múltiples habilidades; b) en jerarquía, habilidades de pequeñas unidades contribuyen a dar sentido a habilidades de unidades mayores; c) es acumulativo, aunque lo que interesa al aprendiz depende de la edad o de los intereses del aprendiz, las habilidades orales, de sintaxis y semánticas son aplicables. Sin embargo, el desarrollo de L2 es diferente porque los aprendices relacionan y transfieren sus competencias y experiencias que provienen de L1.

El aprendizaje de la habilidad de lectura se ve seriamente afectada cuando los estudiantes no han adquirido las habilidades necesarias para una lectura y comprensión en su primer lengua, por lo que el tener la oportunidad de un curso de lectura y comprensión curricular llevará un doble objetivo: reaprender y reforzar el proceso de lectura comprensión en español y el desarrollarla y adquirirla en el idioma inglés.

La habilidad lectora es un proceso de desarrollo progresivo. La lectura puede verse claramente como una actividad cognoscitiva e individual que tiene lugar en la mente humana y las manifestaciones físicas de esta actividad, como lo son el movimiento de ojos, la subvocalización, entre otras, son comparativamente superficiales.

La vinculación entre la lectura en la lengua materna y en una segunda lengua será la experiencia lingüística que aporte más situaciones de su propia experiencia. La enseñanza de una segunda lengua consiste, en su dimensión cognoscitiva en transmitir conocimientos y en crear competencia lingüística, en su dimensión pragmática, en el acopio y puesta en práctica de formas de comportamiento y el desarrollo de las habilidades de leer y comprender, de escuchar, hablar y escribir.

2.6 Modelos de Procesos de Lectura con Diferentes Enfoques.

Durante las pasadas dos décadas, los teóricos han investigado cómo un lector puede ser capaz de desarrollar una lectura comprensión altamente competitiva. (Carrell, 1987; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Los expertos han desarrollado teorías cognoscitivas y teorías de comportamiento para tratar de responder a la pregunta que para muchos todavía está vigente: ¿Cuál teoría trabaja mejor en la enseñanza para la lectura comprensión?

El querer responder a esta pregunta, ha dado lugar a una gran variedad de métodos y técnicas para la enseñanza-aprendizaje del proceso de la lectura en una segunda lengua. Tres aproximaciones importantes que han sido el centro de investigaciones y que explican la naturaleza de cómo se aprende a leer son:

- a) modelo “bottom-up”,
- b) modelo “top-down” y teoría de “schema theory”
- c) modelos interactivos

2.6.1 Procesos “Bottom-Up”, de lo Específico a lo General o Ascendentes.

Los procesos “bottom-up”, enfatizan lo que generalmente se denomina “procesos de lectura de bajo-nivel”, es decir, se centran en el reconocimiento de

palabras y acceso del léxico, por lo que son dependientes de la información presente en un texto. Segalowitz, Poulsen & Komoda (1991) indican, que estos procesos consisten en el reconocimiento de palabras incluyendo reconocimiento visual de las características de las letras, identificación de letras, la generación de correspondencia de grafemas-fonemas, utilización de redundancias ortográficas tales como regularidades en secuencia de letras, asociación de palabras a sus representaciones semánticas, *posible identificación* de estructuras sintácticas básicas dentro de porciones de texto recientemente leídas, y de unidades proposicionales. (Fig.2.2)

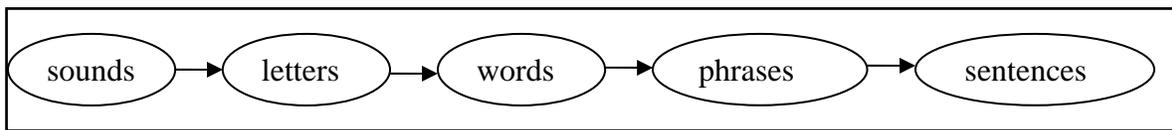


Figura 2.2 Representación gráfica del proceso “bottom-up”

Este modelo, fue influenciado por los teóricos de la psicología de comportamiento durante los años cincuenta. Definieron a la adquisición del aprendizaje como “la formación de hábitos” obtenidos por la repetida asociación de estímulos a una respuesta. Luego entonces, el aprendizaje de una lengua era caracterizado como “un sistema de respuesta que los humanos adquieren a través de procesos automáticos condicionantes”. (Omaggio, 1993:45). En donde ciertos patrones eran reforzados (para adquirirlos) y otros no. (Omaggio, 1993:46)

Estas habilidades de bajo nivel están conectadas al estímulo visual o escrito, y consecuentemente reconocidas y recordadas. El lenguaje es un código y el lector es un decodificador pasivo que su tarea consiste en identificar los grafemas y convertirlos en fonemas. (Samuels y Kamil, 1988:25). Actualmente, estos modelos se basan principalmente en los estímulos que proceden del texto, o de partes del texto. Estos procesos están asociados con la Metodología de la Fonología. (Goodman, 1973, 1976; Gough, 1985; Rumelhart, 1985).

En la práctica, estos procesos no se suceden totalmente como tal y la comprensión efectiva de un texto se inhibe porque este proceso no describe completamente cómo llegar a la completa interacción entre el lector y el texto. El lector es un decodificador pasivo que depende exclusivamente de la información que proviene del texto. Los procesos “bottom-up” quedan en niveles bajos de conocimiento de estructura de textos, no ayuda a la interrelación de ideas y no responde preguntas que surgen en la adquisición de una segunda lengua: si las dificultades en la pronunciación de algunas palabras con las que se encuentra el lector en un texto, inhibe o no la comprensión efectiva para el lector L2. La enseñanza-aprendizaje ESL/EFL ha sido ampliamente influenciada por estos procesos y se asocian con el método audiolingüal y con actividades de reconocimiento de palabras que promueven la adquisición de la habilidad de la automaticidad.

2.6.2 Procesos “Top-Down”, de lo General a lo Específico, o Descendentes

Opuestos al modelo “bottom-up”, los modelos “top-down”, se centran en el conocimiento previo que el lector posee para comprender un texto escrito (Stanovich, 1980). El lector se involucra activamente con el texto haciendo hipótesis sobre lo que lee. Los procesos “top-down” se refieren a los procesos de alto-nivel, “higher-level”, es decir, a la integración de la información textual, incluyen el resolver las ambigüedades en el texto, relacionan palabras con sus co-referentes, integran unidades proposicionales a través de las oraciones, generan y actualizan el esquema o representación del texto como un todo, e integran la información textual con los conocimientos previos del lector. (v. S.Urquhart & C.Weir, 1998:42)

Los modelos “top-down” se asocian con “schema theory”, la teoría de las estructuras mentales del lector. Los teóricos, reconocen ampliamente que la “estructura” (conocimiento del mundo) de un lector, “prior-knowledge”, provee las bases para un aprendizaje más significativo al reconocer, relacionar y recordar los hechos e ideas que se encuentran en un texto. Todos los modelos “top down” tienen

en común la visión del lector hábil. El que está activamente involucrado en las pruebas de hipótesis a medida que procede a través del texto. (Stanovich, 1980:34).

Desde esta visión, leer no es solamente extraer la información de un texto, sino describe en detalle cómo el conocimiento previo del lector interactúa con la tarea de la lectura e ilustra cómo el conocimiento del estudiante y su experiencia previa con el mundo es crucial para descifrar el texto. De acuerdo a Nunan (1999:201), “la teoría de las estructuras está basada en la noción de que experiencias pasadas nos permiten crear marcos mentales que ayudan a dar sentido a nuevas experiencias”. Por otra parte (Smith, 1994:14), llama “schemes” a “las representaciones extensas de los patrones comunes o a las regularidades que ocurren en nuestra experiencia.”

Así mismo, las estructuras del aprendiz se reestructurarán a su vez para acomodar la nueva información y añadirla al sistema (Omaggio, 1993). Las estructuras mentales pueden ser de dos tipos, Carrell (1984):

- De Contenido
- Formales

Las estructuras de contenido, se enfocan al conocimiento de la materia o contenido del texto. Por lo que si el tema del texto es familiar al lector, la tarea de la lectura será más productiva y eficiente.

Las estructuras formales, se enfocan al conocimiento de la estructura de un texto. Por lo que se refiere a la forma en que un texto está organizado, de acuerdo a las estructuras organizacionales de Kintsch y van Dijk, que se revisaron en un apartado anterior, (ver apartado 2.3) por lo que este conocimiento facilitará al lector su interacción con los textos e incrementará su comprensión.

Los modelos “top-down” tienen su origen en las ciencias cognoscitivas como un nuevo paradigma que explica la innata capacidad de la mente para el aprendizaje. Los teóricos cognoscitivos se refieren a cómo los seres humanos adquirimos nuestra

primera lengua y han tenido gran impacto en la enseñanza-aprendizaje en los textos EFL/ESL. Los psicolinguistas explican “cómo las representaciones internas de una lengua extranjera se desarrollan dentro de la mente del aprendiz” (Omaggio, 1993:57). Ausubel (1968), psicólogo cognitivo muestra la diferencia entre: *aprendizaje significativo*,⁹ y el que no lo es. El aprendizaje de información aislada de la memoria es temporal y sujeto a perderlo.

A partir de los años setenta, se ha aplicado a la enseñanza de una segunda lengua, los modelos “top-down” y con ello se revolucionó la concepción de la forma en la que los estudiantes aprenden a leer. (Goodman, 1967; Smith, 1994). La lectura no es una actividad mecánica pasiva, sino con un propósito, dependiente de un conocimiento previo y con expectativas de parte del lector. Es por ello que este modelo es apropiado para aprendices L2 en ciertas etapas, más que para experimentados lectores L1.

Sin embargo, en este modelo es difícil pensar que el lector, únicamente empiece el proceso de comprensión a partir de todo el texto, después con pequeñas partes de texto, y finalmente con oraciones y letras; por lo que sugiere su nombre: “top-down” parece ser engañoso.

2.6.3 Los Modelos Interactivos.

Los modelos más recientemente aceptados como los que describen con mayor claridad la comprensión del proceso de lectura son los modelos interactivos. Este tercer tipo de modelos combina los elementos de los dos anteriores: los “bottom-up” y los “top-down” asumiendo que “la síntesis de un patrón se basa en información provista simultáneamente por muchas fuentes de conocimiento” (Stanovich, 1980:35). Stanovich (1980:35), es quizá el mayor exponente de los modelos interactivos.

⁹ Aprendizaje significativo: la información relevante que se presenta en un texto, el lector la relaciona con sus conocimientos previos y es “fácilmente integrada en el conocimiento ya existente, permitiendo la formación de nuevas estructuras” (Omaggio, 1993:58).

Murtagh (1989) establece que, los mejores lectores en una segunda lengua son aquéllos que pueden integrar eficientemente los modelos interactivos. En el modelo “bottom-up” una etapa es completada antes de que otra empiece, en los modelos interactivos esto no sucede, Rumelhart (1977). En el modelo de Rumelhart una vez que “la estructura del instrumento de extracción” ha operado en la bodega de información visual, pasan los datos a un patrón sintetizador, el cual recibe información de entrada sintáctica, semántica, léxica y conocimiento ortográfico, todos operando potencialmente al mismo tiempo. Ya anteriormente, Goodman (1967:266) había establecido que “los lectores utilizan no uno, sino tres tipos de información simultáneamente”, se refería a la ortográfica, la sintáctica y la semántica. Si se toma la definición de Stanovich como la base de los modelos interactivos, entonces la de Goodman también lo es.

Grabe (1991), establece que son dos las concepciones de los enfoques interactivos:

- la interacción que ocurre entre el lector y el texto, y
- la interacción de enfoques de los procesos “bottom-up” y “top-down”.

Acerca de la primera concepción, ya se ha abundado bastante anteriormente (v.2.6.1), en la segunda idea, una lectura fluida involucra tanto la decodificación como habilidades de interpretación. Investigaciones en esta habilidad muestran también que una lectura fluida integra muchas habilidades, estrategias, y procesos que no son tan fáciles de describir. Grabe, apunta finalmente que “una descripción de lectura fluida, tiene que ver con que sea, rápida, propositiva, interactiva, comprendida, flexible, y gradualmente desarrollada” (Grabe, 1991: 378).

La revisión de los modelos teóricos de lectura comprensión nos muestran cómo pueden influir éstos en la enseñanza de estrategias para adquirir la habilidad de comprensión en la lectura de una segunda lengua. El término interactivo proviene de la idea de que hay constante interacción entre los procesos “bottom-up” y “top-down”. La forma como los lectores hacen uso interno de muchos tipos de habilidades de decodificación e interpretación de los textos son muestras del uso de la combinación

de estas teorías. El modelo “top-down” muestra que la comprensión es mayor cuando los conocimientos previos del lector son activados. (Eskey, 1988:96). La Fig. 2.3 nos muestra como puede representarse la circularidad de estos procesos.

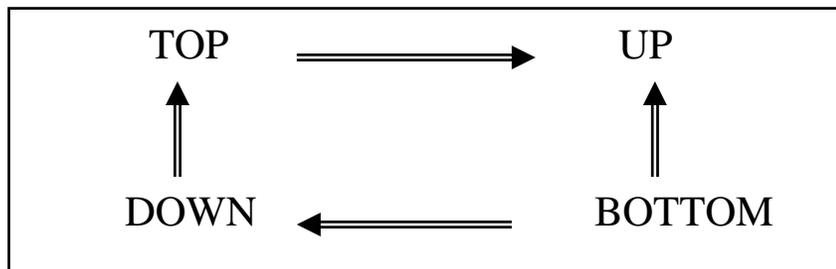


Figura 2.3 Circularidad de los procesos en los modelos interactivos

Perspectivas de instrucción. Por lo general, al observar a nuestros alumnos en una clase de lectura, podemos ver que el método interactivo es el que mejor describe su comportamiento cuando ellos leen para lograr la comprensión: hacen un poco de proceso “bottom-up” al decodificar vocabulario desconocido, si las fotocopias no son nítidas en su impresión, tratan de adivinar acerca de la parte gramatical de una palabra en particular, o se preguntan acerca de la parte gramatical de una palabra conocida. Enseguida hacen un poco de los procesos “top-down” anticipándose a hacer posibles sugerencias de lo que trata el tema del texto que leen, basados en experiencias anteriores sobre el tema, y/o pueden preguntar si es correcta la continuidad en la selección de los párrafos en el artículo que leen –que intencionalmente hemos puesto en desorden para que los alumnos ordenen-, etc.

Las perspectivas de instrucción basados en los modelos interactivos será dedicar cierto tiempo a desarrollar habilidades de los procesos “bottom-up” para adquirir la automaticidad en el reconocimiento de palabras y que el lector de L2 pueda dedicar mayor esfuerzo al desarrollo de las habilidades “top-down”, a la comprensión global, y al contenido del tema para lograr la efectividad en la comprensión del texto. El proceso de lectura es a la vez complejo y jerárquico y se utilizan ambos procesos en paralelo como se representa en la Fig. 2.4. Los hallazgos de ciertos teóricos,

concluyen que todos los lectores utilizan el contexto para buscar significado, pero los lectores más hábiles son menos dependientes del texto que los que no lo son.

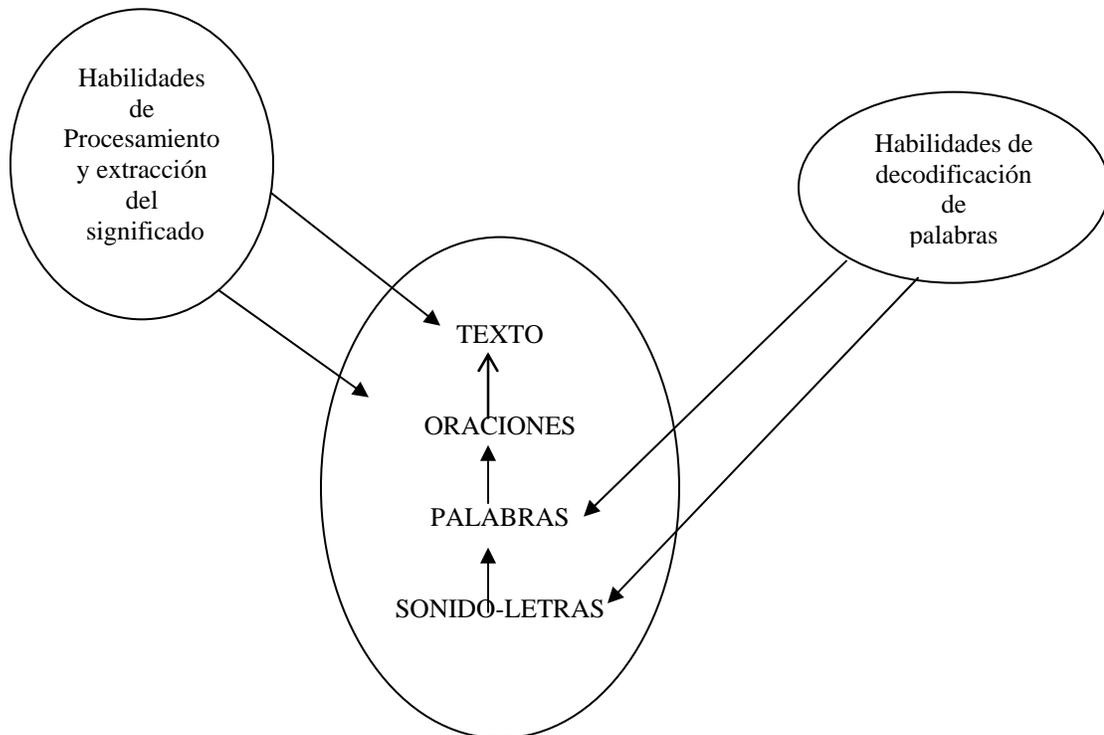


Figura 2.4 Orden jerárquico del desarrollo del proceso de lectura en una segunda lengua.

2.7 Comprensión

Anterior a los años setentas, los educadores centraban la atención de la lectura en cómo *decodificar* un texto; sin embargo, a partir de los desarrollos de los teóricos en este campo, el foco de atención de un escrito cambió a la *comprensión* del mismo. La teoría que sustenta el modelo “top-down” sugiere que la comprensión es facilitada cuando la información previa del lector es activada, Eskey (1986).

Desde entonces muchos teóricos han definido lo que significa comprender:

- (Anderson,1994:469) explica que, “un lector comprende un mensaje cuando es capaz de traer a la mente la estructura que da sentido a los objetos y eventos descritos en el mensaje”
- “relacionar las experiencias pasadas con las nuevas experiencias”. Esto incluye el conocimiento de “objetos y eventos o situaciones, así como el conocimiento de procedimientos para guardar, organizar, e interpretar la información (Kucer, 1987:31)
- “interactuar entre la vieja y la nueva información” Anderson y Pearson (1988).

Para un lector es de suma importancia el monitoreo de su progreso en la comprensión de la lectura. El saber qué tanto está comprendiendo un texto, lo lleva a tomar acciones para complementar o corregir su proceder en la lectura. Un área que ha influenciado enormemente el desarrollo de la lectura y comprensión en una segunda lengua es la aplicación de habilidades metacognitivas. Está muy ligado con la instrucción de las estrategias de comprensión que se detallarán posteriormente en el capítulo 4. Los investigadores de la naturaleza del proceso de lectura en L1 y L2 han llegado a la conclusión de que el uso apropiado de estas estrategias mejora la comprensión.

2.8 Conciencia Metacognitiva.

Metacognición puede ser definida como conocer cómo se piensa. La comprensión de un texto no reside en el texto mismo. La comprensión del escrito es alcanzada cuando el lector integra además del conocimiento previo del tema, el conocer cuál es el propósito de la lectura, qué estrategias de lectura serán más apropiadas utilizar, así como también el conocimiento organizacional del texto. Los maestros somos facilitadores del aprendizaje cuando preparamos a los alumnos a tomar conciencia de cómo aprenden. En el proceso de lectura comprensión de un texto por la enseñanza de cómo ser cognitivamente conscientes de lo que están haciendo mientras leen y después ser metacognitivamente capaces de discutir cómo se llegó a la comprensión del texto.

2.8.1 Habilidades Metacognitivas.

Un área que ha influenciado enormemente el desarrollo de la lectura y comprensión en una segunda lengua es la aplicación de habilidades metacognitivas. Está muy ligado con la instrucción de las estrategias de comprensión que se detallarán posteriormente en el capítulo 4. Los investigadores en el proceso de lectura tanto de L1 y L2 han llegado a la conclusión de que el uso apropiado de estas estrategias mejora la comprensión. Para Brown (1980:453) metacognición es “el control deliberado y consciente de nuestras propias acciones cognitivas”. En el proceso de lectura, las habilidades metacognitivas involucran la consciencia de saber qué entendemos y qué no entendemos, e incluye el procesamiento de habilidades de pre-lectura, y la revisión y monitoreo de la comprensión mientras se lee.

2.9 El Lector de una Segunda Lengua.

El proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura en una segunda lengua (L2) se ve afectado por una serie de factores. Bernhardt (1991), distingue entre aprendices literatos y no literatos en L2, y es uno de los pocos escritores que resalta una diferencia entre los aprendices L2 y L1. Por lo que no los considera como a un grupo homogéneo. El maestro de una segunda lengua deberá tener en cuenta las variables del aprendiz y enfocar el curso hacia sus diferentes necesidades:

- i. La competencia lingüística en L1. Algunos aprendices pueden tener competencia en lenguaje en L1, y otros no. El nivel de competencia en la lengua que tenga el estudiante proveerá las bases para establecer expectativas de aprendizaje de los estudiantes.
- ii. La relación lingüística entre L1 y L2. Por ejemplo el inglés y el español son comparativamente similares en muchos aspectos, pero el inglés con el turco no lo son. En el caso de estudiantes de una misma lengua, este problema no existe.

- iii. Relaciones sociolingüísticas y culturales. El aprendizaje y adquisición de una L2 se encuentra estrechamente ligado a su cultura, por lo que condiciona la forma de comportarse y comunicarse entre sí. Los conocimientos previos culturales de la lengua objetivo del aprendiz determinan un aprendizaje más efectivo de la misma.
- iv. La velocidad y estilo individual de aprendizaje, y las habilidades lingüísticas y cognitivas individuales del aprendiz.
- v. La variabilidad del tiempo de adquisición de la habilidad de lectura comprensión. La mayoría de los estudiantes requieren de 5-9 años de instrucción para lograr la fluidez necesaria en la lectura en el área académica como la adquieren los estudiantes nativos.

2.10 Dificultades en la Comprensión de una Lectura.

Para poder corregir las dificultades que los aprendices puedan tener en el proceso de comprensión de lectura los maestros necesitan saber dónde están sus debilidades en la lengua. Estas debilidades pueden deberse a varios factores:

Anderson (1994), apunta que cuando los lectores no pueden ajustar la estructura que acomoda a un escrito, su lectura puede llegar a ser incomprensible. Por ello, el maestro debe estar preparado para involucrar y “enganchar” al estudiante en “como construir nuevos conocimientos acerca del tema, así como activar los conocimientos previos ya existentes” (Carrell, 1988:248)

Por otra parte, Bransford (1994) muestra que las dificultades en la comprensión pueden ser atribuidas a la ausencia de conocimiento previo que el texto asume del lector, por lo que el maestro deberá motivar al estudiante en dos sentidos: en activar las estructuras pre-existentes y a ayudar a los estudiantes a integrar los “paquetes” aislados de conocimiento en una estructura o a crear una nueva.

Otra dificultad, que McDonough reporta en sus estudios, es cómo los estudiantes pueden mal interpretar los textos cuando los estudiantes tienen una diferente cultura a la de la lectura en la segunda lengua y ésta no les es muy familiar. Por lo tanto, el lector puede no tener conocimientos previos culturales necesarios para procesar el texto en la manera del “top-down”.

Carrell (1984), refiere que los resultados de sus investigaciones con estudiantes no nativos de la lengua, muestran deficiencias en conocimientos previos debido a limitaciones lingüísticas. Los no hablantes de la lengua enfocan su atención a procesar la lectura comprensión a nivel de palabras y oraciones y no atienden las características organizacionales de altos niveles y la información previa. La investigadora sugirió que en el nivel del umbral de competencias del lenguaje, pueda permitirse al lector involucrarse en el proceso del “top-down”.

Van Dijk y Kintsch (1977:152), asumen que la organización macroestructural del discurso indica funciones específicas que dan pauta a señalizaciones y a conocimiento de la organización del texto, que en caso de que el estudiante no esté consciente de estas estructuras no serán herramientas útiles para la comprensión efectiva de un texto.

2.11 La Enseñanza-Aprendizaje del Proceso de Lectura de Textos en Inglés Para Estudiantes de Ingeniería. El Rol del Maestro.

Los maestros de lectura y comprensión de textos en inglés en una escuela de Ingeniería se enfrentan a una serie de retos y dificultades que tendrán que ser capaces de resolver. Un curso de lectura comprensión tradicional ha sido considerado en muchas ocasiones, como pasivo y monótono, idea que es necesario cambiar. La adquisición de la habilidad de lectura comprensión requiere de trabajo arduo, paciencia y sobre todo, de lectura extensa personal. Uno de los roles del maestro de lectura es el facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura que han sido introducidas recientemente en el salón de clase EFL, (que se tratarán ampliamente en el capítulo tres), por lo cual el maestro deberá ser altamente competente en su

profesión. En la Fig. 2.5 se muestra la relación de las competencias deseables de un maestro de inglés para escuelas de ingeniería.

La enseñanza del proceso de lectura comprensión de textos en inglés del área científica, tecnológica y técnica, surge cada vez más como una de las ramas de la enseñanza del inglés que requieren de mayor interés e importancia en este mundo globalizado. (TEFL) Ewer (1976). Asimismo, el rol verdadero del docente en el marco general de una universidad, consiste en ser un orientador profesional, enfatizando que dentro del contexto universitario de ingenierías es una exigencia que el maestro no deje de lado el aspecto afectivo y social del estudiante.

Diferentes organismos internacionales han tenido consenso entre los expertos en educación con respecto al perfil profesional del docente; con lo referente al desarrollo comunicativo, dentro del Marco Común Europeo de la Lengua, 2006, se ha establecido una serie de competencias ¹⁰ lingüísticas de un estudiante para el desempeño comunicativo a nivel internacional. Esas competencias están identificadas como: “comprensión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral y expresión oral interactiva.” Como lo establece Cano (2005) lo que se pretende es que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad.

Basados en recientes investigaciones de los teóricos psicolingüistas, hay por lo menos 11 importantes implicaciones para la instrucción de la lectura y el desarrollo curricular:

- Asegurar fluidez de reconocimiento de palabras y automaticidad
- Enfatizar aprendizaje de vocabulario y crear un ambiente rico en vocabulario
- Asegurar efectividad de habilidades de comprensión general
- Enfatizar aprendizaje de vocabulario y crear un ambiente rico en vocabulario
- Asegurar efectividad de habilidades de comprensión general

¹⁰ De acuerdo a Gipps (1994), *competencia* es lo que una persona *puede hacer* en circunstancias ideales. Por otro lado *desempeño* es lo que una persona *realmente hace* en las circunstancias existentes.

TEORÍA LINGÜÍSTICA

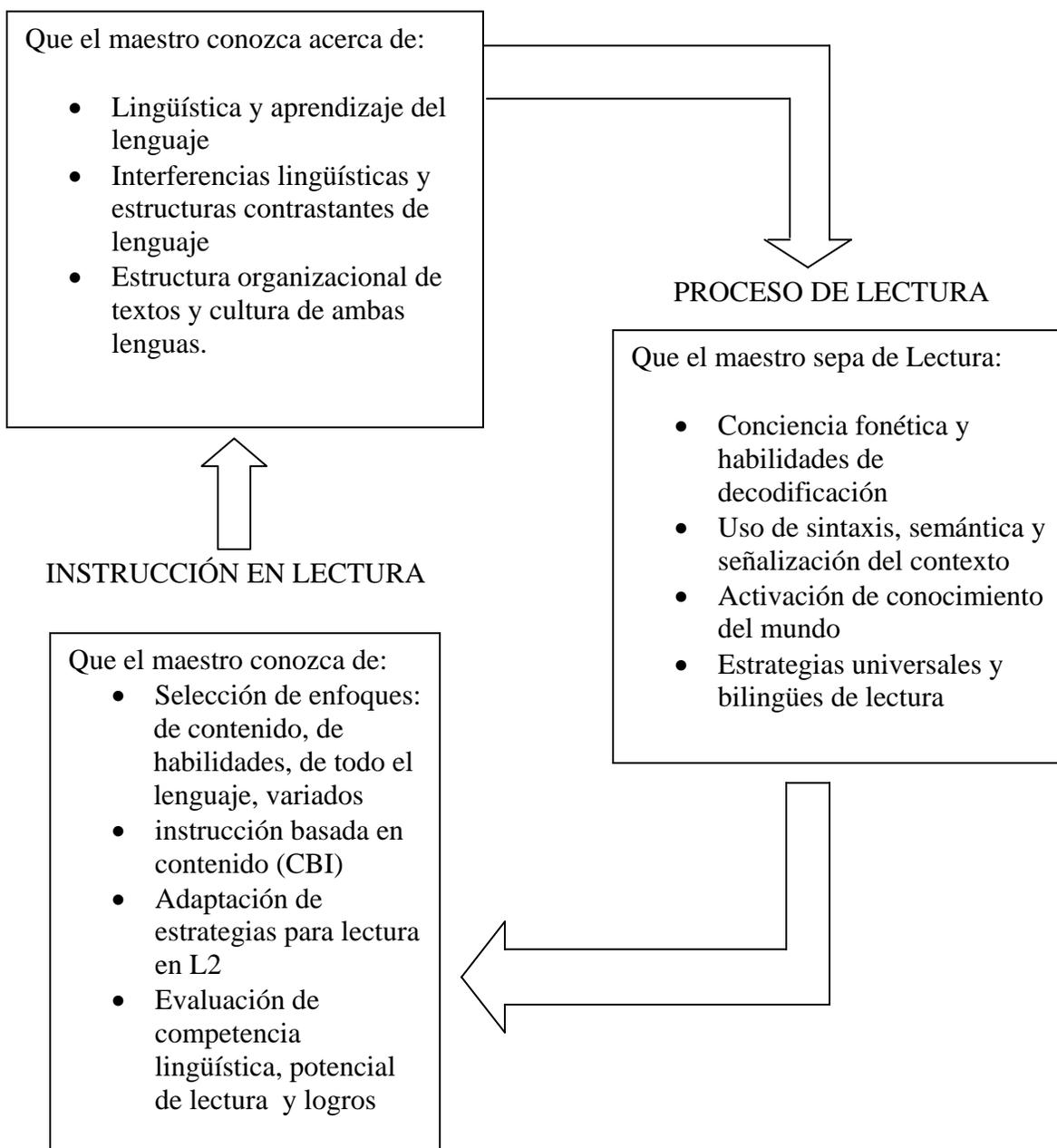


Figura 2.5 Competencias deseables de un maestro de inglés del área de ingenierías.

- Enseñar estructuras de texto y organización de discurso
- Promover lecturas estratégicas en lugar de enseñar estrategias de lectura individuales
- Construir fluidez de lectura y rapidez
- Promover lecturas mas extensas
- Desarrollar motivación intrínseca por la lectura
- Integrar desarrollo de habilidades de lenguaje
- Planear un currículo coherente para los estudiantes aprendices (integrando desarrollo de lectura con aprendizaje de contenido)
- Crear un ambiente de apoyo para la lectura (salón de clase/institucional)

2.12 Metas Primordiales a Conseguir Por el Estudiante en la Enseñanza- Aprendizaje de la Habilidad de Lectura Comprensión Apoyadas en Recientes Investigaciones.

Los escritores, L. Haarman et. al (1977), señalan que las capacidades del lector de una segunda lengua para que comprenda el significado de un texto deberán ser:

- 1) tener habilidad para decodificar señales léxicas y sintácticas de un texto
- 2) tener conocimiento de cómo esas características se combinan para realizar proposiciones lingüísticas y retóricas.
- 3) ser capaz de utilizar eficientemente las habilidades y estrategias apropiadas de lectura.

CAPÍTULO TRES

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA UNA LECTURA Y COMPRENSIÓN EFICIENTES

3.1 Introducción.

En los últimos años los maestros de lenguas se han beneficiado de la constante investigación de los teóricos lingüistas, que los pedagogos han utilizado para introducir la aplicación de estrategias que ayudan a mejorar sustancialmente la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectura comprensión. En este capítulo se revisará el proceso metodológico de las habilidades y estrategias requeridas para la adquisición de la habilidad de lectura en el idioma inglés de varios tipos de textos. Ya en el capítulo anterior se ha discutido la naturaleza del proceso de lectura (v. 2.2) y la función interactiva entre sus dos componentes principales: el lector y el texto. Asimismo, se discutieron los diferentes enfoques de los modelos de lectura y se consideró al modelo interactivo como el más utilizado por los lectores más hábiles para la obtención de una lectura de comprensión eficiente y efectiva. El presente capítulo se enfoca a la pedagogía de las estrategias con fundamento en las bases teóricas tanto del modelo “bottom-up” como del “top-down”, que se utilizarán uno a uno respectivamente o en paralelo de acuerdo al propósito de la lectura.

Muchos de los estudiantes de ingeniería se sienten sobrepasados en sus retos académicos al tener que leer una gran cantidad de información y de textos en inglés. Por una parte, su vocabulario en el inglés no es extenso, no tienen la habilidad del reconocimiento de los tipos de textos y su organización; y por otra parte, su lectura no es fluida y por lo tanto no se involucran activamente con el texto de una forma significativa. En este capítulo, se presenta una propuesta de cómo el maestro de lectura puede responder a la siguiente pregunta: ¿cómo

facilito en mis estudiantes la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje para que logren la comprensión efectiva de la lectura?

En primer lugar, se describirá el uso y la aplicación de cada una de las estrategias que facilitan el proceso de lectura de acuerdo a varios teóricos, señalando especialmente las que promueven una directa y explícita instrucción de la comprensión. También se describirán las estrategias metacognitivas, que muestran la parte activa del lector al monitorear su comprensión y que le ayudan a conocer qué entiende y qué no entiende en una lectura mientras lee. Otro aspecto que se discute en este capítulo es el reciente desarrollo de la instrucción¹ basada en el contenido del área que ocupa al estudiante, por sus siglas en inglés, CBI; y la relación del uso del inglés y de la tecnología como herramientas en el desarrollo de plataformas que ayuden al estudiante en su aprendizaje de áreas académicas.

En este capítulo analizaremos como el uso de una estrategia no deberá darse en forma aislada sino que el método ideal es el conocer cómo utilizar combinaciones de estrategias apropiadas para conseguir los objetivos propuestos en la lectura. Por último, se describirán las habilidades necesarias para desarrollar la velocidad y fluidez de la lectura, habilidades que mejorarán considerablemente la comprensión. Aprender a leer es un proceso, y la enseñanza-aprendizaje de las estrategias tienen que ver directamente con la definición de Grabe (1991): “la descripción de lectura, apunta a que ésta sea rápida, propositiva, interactiva, comprensiva, flexible, y gradualmente desarrollada”. Por lo que cada maestro de lectura es quien deberá desarrollar su propia filosofía para adecuar el curso de lectura comprensión a las necesidades de los estudiantes objeto.

3.2 Estrategias y Habilidades

Una *habilidad*, de acuerdo a los investigadores Williams & Moran (1989:223) puede ser definida como una técnica la cual ha sido automatizada, esto es, es una

¹ Cuando se refiere a “Instrucción” se remite a modelos pedagógicos que se han desarrollado recientemente y que se relacionan especialmente con el desarrollo académico de los estudiantes.

operación subconsciente; mientras que una *estrategia* es un procedimiento consciente utilizado para resolver un problema.

Otra forma de definir a una habilidad puede ser sencillamente como una técnica cognitiva la cual es utilizada por el lector cuando interactúa con un texto escrito. Y una estrategia puede ser descrita como la metodología para hacer algo. Las estrategias han sido estudiadas e introducidas mucho después de las habilidades, llegando a ser populares hasta los ochenta.

La comprensión es frecuentemente mencionada en psicología cognitiva y educacional, así como en los cursos de literatura pedagógica. Por lo general se supone que la meta del proceso de lectura es llegar a la comprensión de un texto. Por otra parte, mucho de lo que se ha referido acerca de los componentes de los modelos del proceso de lectura pueden ser traducidos en términos de *habilidades*. *Decodificar* es una habilidad, *acceder al léxico* es una habilidad, *desglosar estructuras sintácticas* es una habilidad, y así sucesivamente. Por lo que respecta a las *estrategias*, éstas han sido introducidas por investigaciones recientes del proceso de lectura vía la psicología. En ambas, la investigación del proceso de lectura y del desarrollo de la misma, el enfoque central dado a las estrategias tiene como objeto, la comprensión y el aprendizaje por parte del aprendiz. (learner-centred).

3.3 Estrategias a Considerar en la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura en una Segunda Lengua

De acuerdo a Fitzgerald y Noblit, (2000) las estrategias de lectura que son consideradas efectivas en una primera lengua, lo serán también para los lectores en una segunda lengua. La aplicación de los resultados de las investigaciones de los teóricos, a la práctica del desarrollo de la lectura comprensión, ha dado lugar a numerosas técnicas y constantes innovaciones del uso de estrategias que los pedagogos clasifican y dividen según las aplicaciones de las mismas.

Un primer ejemplo de cómo se agrupan las estrategias es la categorización de O'Malley y Chamot (1994), (Fig. 3.1) de acuerdo a ellos, las estrategias de aprendizaje pueden agruparse en tres categorías:

- socio-afectivas,
- cognitivas, y
- metacognitivas,

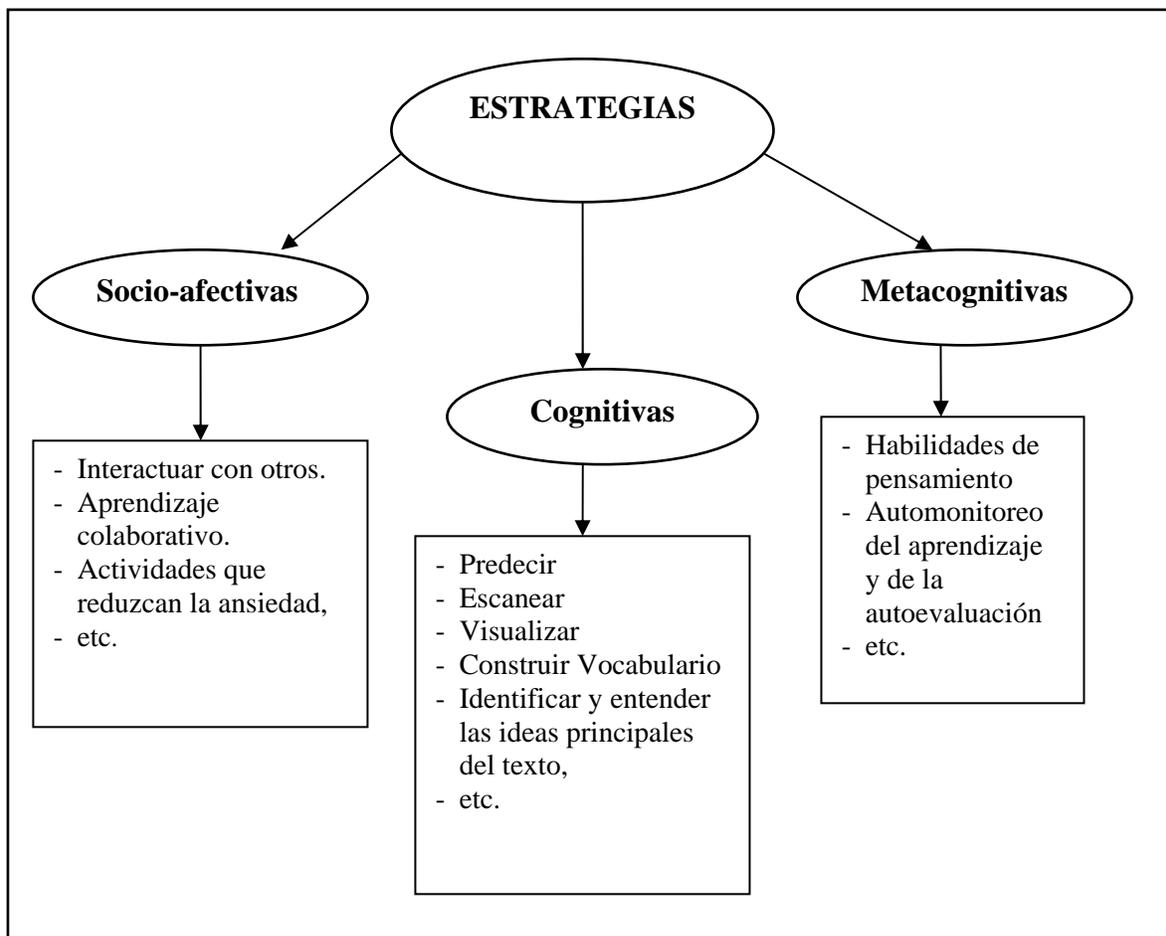


Fig. 3.1 Clasificación de Estrategias de acuerdo a O'Malley y Chamot. (1994)

a. Estrategias Socio-afectivas.

Este tipo de estrategias está basado en las teorías de psicología social que estudian la pre-disposición del aprendiz en involucrarse o no involucrarse con el aprendizaje, señala J. Mora (2002). El aprendizaje cooperativo o el hacer

preguntas para clarificar, el prepararse mentalmente para la lección, son ejemplos de estrategias socio-afectivas. En estas estrategias el aprendiz interactúa con una o más personas para reforzar o construir su aprendizaje.

b. Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas ayudan al lector en la construcción del significado de un texto. En general, las investigaciones de lectura en L1 como en L2, muestran como se provee una división binaria de estrategias cognitivas de los modelos “bottom-up” y “top-down” (Block,1986; Carrell,1989; Davis y Bistodeau, 1993).

De acuerdo a Aebersold y Field (1997) durante la lectura la mente del lector se involucra en una variedad de procesos. Usando las estrategias “bottom-up”, el lector se centra en la identificación del significado y en las categorías gramaticales de las palabras; en la sintaxis de las oraciones y detalles del texto; y así sucesivamente. El lector va procesando la información que cada oración le va dando; enseguida revisa la información obtenida usando las estrategias “top-down”, tales como conocimiento previo, predicción, identificación de las ideas principales u otras estrategias durante la lectura (Barnett, 1988; y Carrell, 1989). Todas ellas son ejemplos de estrategias cognitivas que tienen por objeto que el lector manipule mentalmente el material por aprender, ya sea visualizándolo o físicamente creando organizadores gráficos. Además de las anteriores, otras estrategias cognitivas son:

- Scanning² (escanear)
- Previewing and predicting (revisión previa, visualizar)
- Building vocabulary (construir vocabulario)
- Concentrating on grammar (Entendimiento de la gramática)
- Identifying the gist (Identificación de la esencia del texto)
- Identifying the Main Ideas³ (Identificación de las ideas principales de un texto)

² *Scanning*, lectura rápida de un texto con objeto de buscar detalles específicos.

- Understanding paragraph patterns (Conocimiento de los patrones organizacionales: causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste, definición, etc).
- Distinguishing between opinions and facts (Distinguir entre opiniones y hechos)
- Skimming (Lectura rápida para identificar las ideas principales en un texto)
- Making comprehensive questions (Hacer preguntas de comprensión)
- Writing a short summary. (Escribir un resumen corto)

c. Estrategias Metacognitivas

“Metacognición ⁴” significa “conocer lo que conocemos” o monitorear intencionalmente nuestro pensamiento (Baker & Brown, 1984). La metacognición está caracterizada por seleccionar estrategias de pensamiento crítico y solución de problemas que se ajusten a situaciones específicas de aprendizaje:

- ⇒ clarificar objetivos de aprendizaje;
- ⇒ monitorear la comprensión personal a través de auto-preguntas.
- ⇒ realizar acciones correctivas cuando falla la comprensión.

La ejecución de habilidades de “orden superior” que involucran la planeación del monitoreo, o el evaluar el éxito en las actividades de aprendizaje, son como describen (O’Malley & Chamot, 1990:44) a las estrategias metacognitivas.

Por otra parte, también se puede activar la conciencia metalingüística, que J. Mora (1998), señala como la habilidad de hablar y pensar acerca del lenguaje como una “cosa” abstracta o proceso que analiza cómo el lenguaje es usado sistemáticamente para expresar significado.

³ La idea principal en un párrafo o en un texto, es la oración que nos muestra la idea del autor acerca del tema. La idea principal es siempre una oración completa que contiene tanto el tema como las ideas que el autor quiere expresar acerca del tema.

⁴ El prefijo “meta” es utilizado en inglés para indicar un concepto el cual es abstraído de otro concepto, para añadir significado al concepto original. (J. Mora, 2008)

Por su parte también, Williams y Burden (1977:148), señalan que las estrategias metacognitivas “incluyen la habilidad de manejar y regular conscientemente el uso de estrategias apropiadas de aprendizaje para diferentes situaciones”. Estas técnicas, involucran “la parte consciente de los procesos mentales del lector y la habilidad para reflexionar en cómo uno aprende”, en otras palabras, “conocer acerca de lo que uno conoce”. Aplicado a la lectura, las estrategias metacognitivas implican especificar un propósito de lectura, planeación de cómo será leído el texto, auto-monitoreo de errores en lectura comprensión, y auto-evaluación de qué tan bien los objetivos están siendo cubiertos, lo que lleva a tomar medidas de corrección si la comprensión no está siendo alcanzada.

En la práctica el uso de las estrategias metacognitivas muestran su utilidad, cuando en una clase de lectura EFL, los lectores requieren identificar las ideas centrales de un artículo científico extenso. Los lectores, regularmente tienen dificultades para el reconocimiento y comprensión rápida y eficiente de las ideas principales del texto, sin embargo, los lectores han encontrado que al aplicar estrategias metacognitivas les permiten tomar conciencia de su actuar en la localización e identificación de las mismas. (Urquhart y Weir 1998; Weir 1983).

3.3.1 Estrategias de Acuerdo al Modelo de Lectura

Las estrategias pueden ser clasificadas en cuanto a los componentes que conforman cada modelo del proceso de lectura. Como se consideró anteriormente, en el capítulo dos, en el proceso de lectura hay una interacción a dos niveles: entre el lector y el texto y entre los procesos “bottom-up” y “top-down”, por lo que se consideró adecuado utilizar el enfoque del modelo interactivo.

Eskey y Grabe (1988), en su libro “Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction” mencionan estas dos implicaciones de la enseñanza aprendizaje del proceso de lectura en una segunda lengua.

La metodología del uso de las estrategias y su posible secuencia puede considerarse de la siguiente manera:

- a) Algunas veces se utilizarán estrategias del modelo “bottom-up”, en lo que concierne a la decodificación: la rapidez e identificación del léxico y formas gramaticales. Enfocarse a palabras individuales: cuestionario del significado de una pregunta, uso del diccionario. Otras ocasiones, a las características entre oraciones: pregunta de una oración o cláusula, preguntas de la estructura gramatical, y otras más a repetir lo establecido: parafrasear, o la re-lectura.
- b) Algunas otras veces las estrategias a utilizar se enfocarán a los procesos top-down; lo que concierne al proceso de lectura para encontrar el significado global (opuesto a solo decodificar) de un texto, desarrollando la habilidad de tomar riesgos (como tratando de adivinar el significado en ausencia de la certeza), y desarrollando una adecuada estructura mental que ayude a la apropiada interpretación del texto. (Eskey y Grabe 1988:227)

Asimismo, Grabe y Stoller (2002), indican que leer grandes porciones de texto rápidamente favorece la comprensión general, lo cual pueden hacer la mayoría de los lectores fluidos en su primer lengua; sin embargo, es difícil de conseguir en una segunda lengua y quizá no sea una habilidad transferible

En la práctica el lector, podría empezar con las estrategias del primer tipo, sin suponer que el proceso “top-down” debería preceder al proceso “bottom-up”, ya que la decisión de cuál proceso es primero es decisión personal. Con el fin de incrementar las bases de conocimiento del aprendiz, el maestro puede emplear varias actividades de pre-lectura, para anticipar y predecir el contenido en el texto. Sin embargo, el lector tendrá algunas dificultades en concentrarse en la decodificación del lenguaje, por lo que el uso de las estrategias perderá un poco su rol. Será necesario que el maestro modele y explicita las estrategias tan frecuentemente como sus estudiantes lo requieran.

3.3.2 Estrategias del Método “Active”

Neil Anderson (1994), ha desarrollado una filosofía personal para la selección de estrategias en base a la investigación de los teóricos de esta área y también a su experiencia personal, y presenta la integración de muchos elementos que dan como resultado un marco referencial que agrupa las ideas pedagógicas de la enseñanza del proceso de lectura. Anderson, centra la atención en seis elementos clave que hacen recordar al maestro que esta actividad es un proceso activo y no pasivo, señala las ocho estrategias fundamentales a considerar en la enseñanza de una clase de lectura ESL/EFL/ESP:

- A Active prior knowledge (Activar el conocimiento previo)**
- C Cultivate vocabulary (Cultivar vocabulario)**
- T Teach for comprehension (Enseñar para la comprensión)**
- I Increase reading rate (Incrementar la velocidad de lectura)**
- V Verify reading strategies (Verificar estrategias de lectura)**
- E Evaluate progress (Evaluar el progreso)**

Las otras dos estrategias remanentes tienen que ver con la motivación y planeación y la selección del material didáctico apropiado. (Estas dos últimas estrategias se detallarán en una sección posterior). Las estrategias no deben ser vistas en forma lineal o como una aplicación secuencial de estrategias, en realidad pueden ser utilizadas indistintamente pero en forma muy interactiva. El maestro tendrá que enseñar a los estudiantes cómo “orquestrar” la combinación y uso de las estrategias, dependiendo del propósito de lectura. Cada una de las estrategias puede superponerse a otra u otras más. Otra consideración es que no necesariamente tienen que utilizarse las mismas estrategias para todos los cursos de lectura. Cada maestro puede seleccionar y dar énfasis a las diferentes estrategias de acuerdo a los objetivos a desarrollar en el curso particular de lectura comprensión.

3.4 Descripción de las Estrategias

3.4.1. Activate Prior-Knowledge (Activar el conocimiento previo)

“*Prior-knowledge*” o “*background knowledge*” se refiere al conocimiento previo del lector, o las bases de conocimiento que el lector tiene en su bagaje cultural, es decir todas las experiencias previas que el lector trae al texto: experiencias de vida, educacionales, conocimiento de cómo los textos pueden estar organizados retóricamente, conocimiento de cómo funcionan las palabras en su primer lengua, conocimiento de cómo funciona el lenguaje en la segunda lengua, y conocimientos previos sobre la cultura en las dos lenguas, entre otros. También el conocimiento previo es referido como “*schema*”, “estructuras esquemáticas convencionales del discurso” (Kintsch y van Dijk, 1978:386; Carrell y Eisterhold, 1983) (v. 2.3, a.2) o marco mental del lector.

McNeil (1987) sugiere que la activación del conocimiento previo puede ser activada proponiendo metas, realizando preguntas y haciendo predicciones.

La enseñanza de cómo aproximarse a un texto en inglés, para lograr la mayor comprensión de él, es una tarea que deberá ser desarrollada y mejorada por el maestro de segunda lengua. Por otra parte, las actividades más conocidas para facilitar la activación de la estrategia del conocimiento previo, o del lector pueden ser:

a. “Pre-viewing”. (Predecir o visualizar)

De acuerdo a la teoría cognitiva, esta estrategia es la discusión que realizan los lectores previo a la lectura del texto, ayudados con un vistazo al título, subtítulos, o gráficos; con tan sólo visualizarlo por unos segundos y revisar el material a leer, compartiendo con otros compañeros de clase las expectativas que se tienen acerca de ese texto, o usando una actividad de mapeo semántico, ayudará a los estudiantes a construir una representación mental del texto a medida que lo leen, y a hacer conexiones internas (conexiones dentro de la información del texto) y conexiones externas (conexiones entre la información del texto) que harán una gran diferencia en la comprensión a diferencia de cuando no se realizan estas actividades.

b. “Semantic mapping” (mapas semánticos)

Esta actividad consiste en provocar la activación de la mente por medio de una lluvia de ideas a partir de una palabra clave o de un tema; lo que permite a los estudiantes conectar sus ideas y conceptos anteriores con los nuevos conceptos que aprenderán y de esta forma podrán construir conocimientos nuevos previos a la lectura objeto. La información se organiza en los “graphic organizers”, GO’s (organizadores gráficos), mismos que ayudarán al estudiante a visualizar dicha información.

3.4.2 “Cultivate Vocabulary” (cultivar vocabulario)

El cultivar vocabulario no es una actividad que pueda desarrollarse de una sola vez. Por el contrario, el ejercitar el vocabulario necesita ser parte de un programa completo de mejora de lectura. (W.Grabe, 1991:25) establece en su trabajo “Personal Communication”: “creo que el desarrollo del vocabulario es una de las áreas más críticas de la lectura de una segunda lengua. El vocabulario es la llama que enciende el fuego de la lectura comprensión del texto que uno lee”.

Para cultivar el vocabulario en una L2, se deben observar las habilidades de los buenos lectores en L1 en cuanto al rol del vocabulario y relacionarlo en el proceso de lectura. Algunas de estas habilidades pueden ser:

- La habilidad para reconocer las partes de una palabra, como los prefijos, sufijos, raíces, etc.
- La habilidad para reconocer las partes de la lengua y cómo están relacionadas con el significado de las palabras
- La habilidad para reconocer grandes cantidades de vocabulario; (la manera más efectiva de adquirirlo es a través de lectura extensa)
- La habilidad de proyectar significado por medio del uso de palabras clave en el contexto, o reconocimiento de palabras que nos conectan las ideas (palabras de transición). Por ejemplo, los pronombres utilizados para sustituir a los nombres.

- La habilidad de conocer cómo una palabra funciona en un contexto determinado. Por ejemplo, palabras específicas que se usan en determinadas materias del área académica.
- La habilidad de crear mapas semánticos y tratar de agrupar o categorizar las palabras dentro de un concepto relacionado.
- La habilidad para “adivinar” el significado de una palabra en contexto. Cuando se trata con el significado de una palabra desconocida, puede ser de utilidad el texto alrededor de la palabra objeto, para encontrar su significado al relacionarla con él; esto es, el contexto.

Por otra parte, los investigadores psicolingüistas señalan que una manera inequívoca de adquirir el aprendizaje de una lengua es la exposición con la lengua, e involucrarse en su procesamiento a través de la lectura, escritura, lengua hablada o auditiva. Stanovich (1986, 2000) ha descrito cómo la exposición a la lectura extensa contribuye a un cambio cognitivo; y en particular en la habilidad de lectura comprensión y conocimiento de vocabulario. Dentro de otras actividades típicas para cultivar vocabulario, se mencionan las siguientes:

- a. Una actividad que señala N. Anderson, (1994) para cultivar vocabulario y ganar fluidez es la de ejercitar el reconocimiento de palabras. Con ello también se trabaja en el adquirir la automaticidad.
- b. Otra actividad más que N. Anderson enfatiza es que el vocabulario básico debería ser enseñado explícitamente a los lectores L2 y al mismo tiempo enseñárseles cómo usar el contexto para adivinar el significado de vocabulario menos frecuente.
- c. Por su parte, Nation (1990) propone en resumen las consideraciones teóricas más importantes que un maestro debe considerar para que los estudiantes estén expuestos al vocabulario pertinente y necesario en su curso de lectura:

- I. ¿Qué vocabulario necesitan mis estudiantes aprender?
- II. ¿Cómo aprenderán este vocabulario?
- III. ¿Cómo puedo conocer lo que mis estudiantes necesitan aprender y cuánto saben ahora?

Otras actividades típicas posibles de salón de clase para construcción de vocabulario:

- Conocimiento de las reglas de ortografía
- Análisis de la estructura de palabras
- Técnicas mnemónicas
- Actividades de parafraseo,
- Ejercicios de reconocimiento de palabras, y
- Rompecabezas de vocabulario

Dentro de estas actividades, una de las más comunes es usar el contexto para adivinar el significado de palabras, habilidad sugerida por Clarke y Nation, (1991) y recomendada en muchos libros de texto. Y sugieren seguir los siguientes pasos:

Paso 1. Reconocer la parte de la palabra desconocida (sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio)

Paso 2. Analizar la cláusula u oración en que se encuentra la palabra desconocida, si es sustantivo, ¿qué adjetivo la describe? ¿cuál verbo está cerca de ella?, o sea, ¿qué hace este sustantivo y qué le hacen a él, si la palabra desconocida es un verbo, que sustantivo va con él? etc.

Paso 3. Vea la relación entre la cláusula o la oración conteniendo la palabra desconocida y otras oraciones o cláusulas. Algunas veces esta relación estará señalada por una conjunción como “but”, “because”, “if”; o por un adverbio como “however” o “as a result”. Continuamente no hay palabras clave. Los posibles tipos de relación incluyen causa y efecto, contraste,

inclusión, tiempo y resumen. La puntuación también sirve como señalización.

Paso 4. Utilizar el conocimiento de los pasos 1-3 para adivinar el significado de la palabra.

Paso 5. Revisar que la palabra sea correcta

a. Si la parte gramatical de la palabra encontrada es la misma que la parte gramatical de la palabra desconocida, es correcta. Si no son iguales, hay un error.

b. Al reemplazar la palabra desconocida por la encontrada en la oración que corresponda, deberá tener sentido si la palabra encontrada es correcta.

c. Partir la palabra desconocida en su prefijo, raíz, sufijo, si es posible. Si los significados de ellos corresponden a la palabra encontrada, será correcta.

d. Utilizar el diccionario como una manera de revisar.

Otra actividad más, es el uso de la técnica mnemónica, que ha probado ser de gran utilidad para recordar nuevo vocabulario. Esta técnica involucra al lector en crear una imagen mental inusual que conecta con una nueva palabra con el sonido similar de la palabra en su primera lengua. Por ejemplo, Nation, 1990, para la palabra indonesia “parit” que significa “ditch” asocia la palabra por sonido similar en inglés con “parrot”.

Una Actividad sugerida como obligatoria por Nation, (1990) es la de reconocimiento de “Las Catorce Palabras” (Tabla3.1). Esta lista de palabras clave usan una combinación de prefijos y raíces y el conocimiento de la lista, señala Nation, puede dar lugar a que se reconozcan más de 14,000 palabras en inglés (Nation,1990).

Tabla 3.1 Las catorce palabras. (Nation, 1990)

Words	Prefix	Common Meaning	Root	Common Meaning
1. precept	pre-	before	cept	take, seize
2. detain	de-	Hawai, down	ten, tain	hold, have
3. intermittent	Inter.-	Between, among	mis, mit	send
4. offer	ob-	against	fer	bear, carry
5. insist	in-	into	sist	stand
6. monograph	mono-	alone, one	graph	write
7. epilogue	epi-	upon	logue	say, study of
8. aspect	ad-	to, toward	spect	see
9. uncomplicated	un-	not	plicate	fold
	com-	together, with		
10. nonextended	non-	not	tend	stretch
	ex	out, beyond		
11. reproduction	re-	back, again	duc, duce	lead
	pro-	forward, for	duct	
12. indisposed	in-	not	pose	put, place
	dis-	apart, not		
13. oversufficient	over-	above	ficient	make, do
	sub.	under		
14. mistranscribe	mis-	wrong	scrip,	write
	trans-	across, beyond	script,	
			scribe	

3.4.3 “Teach for Comprehension” (Enseñar para la Comprensión)

En muchos programas de lectura comprensión, una gran cantidad de tiempo y énfasis se utiliza en evaluar la comprensión de la lectura más que en enseñar a los lectores cómo aprenden a comprender. Una de las tareas del maestro es el modelar o enseñar a sus alumnos cómo se llega a la comprensión de un texto, enseñarles cómo hacer conexiones, cómo sintetizar, y aproximarse a nuevos géneros. Una técnica común y parte central para la instrucción de la lectura es leer en voz alta y expresar lo que piensan los lectores mientras leen.

Aprendiendo de los lectores más experimentados surge la pregunta de qué es lo que hace a un lector hábil y eficiente en su lectura. Los buenos lectores:

- Hacen conexiones entre el texto que leen y sus propias experiencias de vida,
- Mientras leen sus mentes se llenan de pensamientos, quizá se hacen preguntas acerca de lo que leen o hacen inferencias,
- Los lectores estratégicos dirigen sus pensamientos hacia una conversación interna que les ayuda a hacer sentido con lo que están leyendo,
- Buscan respuesta a sus preguntas y de las palabras escritas construyen significados basados en sus propios pensamientos, conocimientos o experiencias. El lector es parte escritor.

Pearson *et al.* (1992) resumieron las estrategias que los lectores activos y competentes usan cuando construyen significado de un texto.

- ❖ Buscar conexiones entre lo que se conoce y la nueva información que se encuentra en el texto de lectura
- ❖ Preguntarse a sí mismo, acerca de lo que se lee
- ❖ Hacer inferencias durante y después de la lectura
- ❖ Distinguir las ideas importantes de las menos importantes en el texto
- ❖ Adquirir el hábito de sintetizar la información a través de los textos
- ❖ Corregir las fallas de comprensión
- ❖ Monitorear el progreso de su entendimiento

3.4.3.1. Construcción de Significado

Sabemos que la construcción del significado de un texto es la meta de la comprensión. La comprensión viene a significar más que sólo entender literalmente un texto. Isabel Beck *et al.* (1997) definen a la comprensión desde un punto de vista constructivista; esto es, que el aprendiz pueda conectar la información que se conoce con la previa y ser capaz de utilizar esa nueva información. Como se discutió en el capítulo dos, los teóricos psicolinguistas han puesto mucha atención en la decodificación a nivel de palabras. En contraste Kintsch y van Dijk (1978) desarrollaron un modelo que va mucho más allá de ese nivel, y que se enfoca en la *comprensión* por arriba del nivel de decodificación de palabras, señalan Samuels y Kamil (1988:188).

Comprensión significa que los lectores piensen no solamente acerca de qué están leyendo, sino acerca de qué están aprendiendo. Cuando se usa el término “constructing meaning”, se refiere a la construcción del conocimiento y promoción de la comprensión. Por lo tanto, la mejor manera de enseñar estrategias de comprensión, de acuerdo a las investigaciones de Durkin (1979) es utilizando suficiente tiempo para demostrar a los estudiantes cómo resolver las tareas cognitivas de lectura. El maestro debe anticipar las posibles preguntas de sus estudiantes para clarificar procedimientos y promover la comprensión. Mucha de la responsabilidad de los maestros cuando se enseña un curso de lectura es hacer lo que es implícito, explícito. Esto significa instrucciones de lectura explícitas que muestren a los aprendices cómo se piensa mientras se lee.

3.4.3.2 “Scaffolding Techniques” (Técnicas de instrucción de “andamiaje”)

Estas técnicas están asociadas con en el principio de Vygotsky (1978) de su noción de la Zona de Desarrollo Próxima (ZPD). En esencia, es la diferencia entre lo que una persona puede aprender por sí sola o con la ayuda o asistencia de otra persona más experimentada. En el caso de la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectura comprensión, el maestro recurre a este principio para

incorporar la instrucción efectiva y usar un marco instruccional que incluye la enseñanza explícita, el modelaje, y oportunidades de práctica con otros, y finalmente las expectativas para que los estudiantes apliquen sus propias estrategias independientemente. (Figs. 3.2 y 3.3)

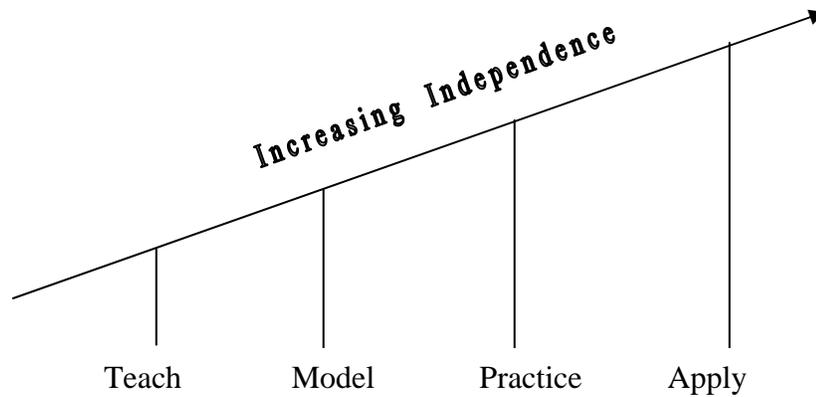


Fig. 3.2 Scaffolding Model: Teach, Model, Practice, Apply. (Echevarria, et al. 2004)

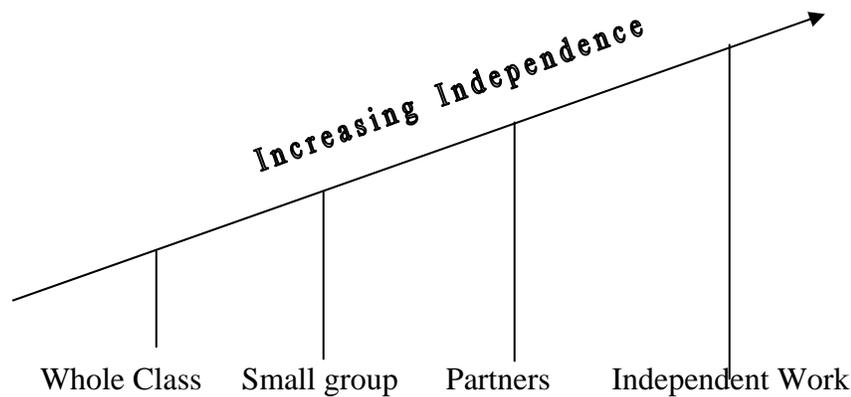


Fig. 3.3 Scaffolding Model: Grouping. (Echevarria, et al. 2004)

Para Fielding y Pearson (1994) la instrucción de “scaffolding” para incrementar la comprensión está identificada en cuatro componentes que dejan la gradual responsabilidad al estudiante:

i. Modelaje del maestro

- ❖ El maestro explica la estrategia

- ❖ El maestro demuestra cómo aplicar la estrategia exitosamente
- ❖ El maestro piensa en voz alta los procesos mentales que utiliza mientras lee

ii. Práctica guiada

- ❖ Después de modelar explícitamente, el maestro gradualmente deja responsabilidad al estudiante de completar la actividad
- ❖ El maestro y los estudiantes practican la estrategia juntos
- ❖ El maestro intenta andamiajes de los estudiantes y apoya los pensamientos de los estudiantes, dando retroalimentación durante las discusiones en el salón de clase
- ❖ Los estudiantes comparten su manera de ver el proceso en parejas, en pequeños grupos o con la clase.

iii. Práctica independiente

- ❖ Después de trabajar con el maestro y otros compañeros, los estudiantes tratan de aplicar las estrategias individualmente
- ❖ Los estudiantes reciben retroalimentación regularmente con el maestro y con otros estudiantes

iv. Aplicación de la estrategia en situaciones de lectura reales

- ❖ Los estudiantes aplican una estrategia claramente entendida a nuevos géneros o formatos
- ❖ Los estudiantes demuestran el uso efectivo de una estrategia en textos de mayor dificultad

3.4.3.3 Monitoreo de la Comprensión

Monitorear la comprensión es esencial para una lectura exitosa. De acuerdo a Eskey (1986:6) “la comprensión es siempre dirigida y controlada por las necesidades y propósitos de los estudiantes”. Muchas organizaciones educativas han desarrollado estándares en las áreas académicas; una de ellas, “The

American Council on the Teaching of Foreign Languages” describe dentro de los estándares aquellos que se refieren al conocimiento e incluyen las siguientes estrategias apropiadas para la enseñanza de lectura comprensión:

- Aplicar habilidades básicas de lectura comprensión tales como “skimming”, “scanning”, “previewing”, y “reviewing” un texto.
- Usar el contexto en la construcción de significado.
- Aplicar estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección y utilizarlas apropiadamente en las actividades de aprendizaje.
- Evaluar su propio avance y éxito al finalizar las tareas de aprendizaje.

Las estrategias descritas anteriormente, aunque no mencionan el término metacognición, sí están relacionadas con las actividades metacognitivas ya que se refieren a cómo:

- Seleccionar
- Conectar y explicar la información
- Formular preguntas
- Aplicar auto-monitoreo y auto-corrección
- Construir estrategias y expandir a conocimientos base
- Evaluar su propio alcance en una tarea terminada

3.4.3.4 Lectura Intensiva y Lectura Extensa

La lectura intensiva es otra área a considerar en la enseñanza de lectura comprensión. Esta práctica, puede ser definida como el uso de un texto para el máximo desarrollo de las habilidades de comprensión. Todas las actividades están diseñadas explícitamente para enseñar a los lectores a transferir las habilidades y estrategias de comprensión aprendidas en clase fuera del salón de clase cuando los estudiantes realicen lectura personal.

La lectura extensa puede ser definida como la lectura de grandes cantidades de texto con el objeto de lograr una comprensión general de un tema Aebersold and Field (1997). La práctica de la lectura extensa, es también una de las formas más seguras para la adquisición de vocabulario. Típicamente, la lectura extensa es combinada con otras actividades por lo que la actividad de lectura extensa es sólo una parte de las tareas del aprendiz. Un ejemplo de esta actividad puede ser la lectura de un libro, o un texto extenso para preparar un escrito mostrando diferentes puntos de vista y comparando y contrastando el tema. Otra alternativa sería que los lectores usaran la información leída para preparar un reporte de alguna investigación bibliográfica.

Diversos autores recomiendan el considerar un balance entre la lectura intensiva y extensa en la enseñanza de lectura comprensión. Day y Bamford (1998) describen las siguientes características de un programa exitoso de lectura extensa:

- los estudiantes leen lo más que se pueda
- con una gran variedad de temas
- los estudiantes seleccionan lo que ellos quieren leer
- los propósitos de lectura regularmente son por placer o información
- la lectura es su propio premio
- el material de lectura está dentro de la competencia lingüística del lector
- la lectura es individual y en silencio
- la lectura regularmente es más rápida que lenta
- los maestros orientan a los estudiantes acerca de las metas del programa
- el maestro es el rol modelo de lectura para los estudiantes

3.4.3.5 Instrucción de la Lectura Basada en el Contenido

Un área reciente de desarrollo en investigación educativa es el modelo pedagógico basado en la instrucción del contenido como enfoque principal, CBI. “Content-Based Instruction”. Los objetivos de este programa son el desarrollo del lenguaje para mejorar la comprensión del contenido de las áreas que ocupa a los

estudiantes. Este programa CBI, se basa en la idea de que el lector EFL aprende una segunda lengua no como objetivo en sí, sino como una herramienta o medio para lograr información y aprendizaje sobre todo en el área académica. La segunda lengua (en este caso el inglés) ayudará entonces a aprender otras materias relativas al área de tecnología o de ciencias, por ejemplo, computación, biología, matemáticas, etc.

En los últimos años se han desarrollado muchos métodos con objetivos de enseñanza-aprendizaje en contenido, lenguaje y utilizando tecnología como herramienta. Chamot y O'Malley (1994) han contribuido muy significativamente a este modelo pedagógico con el desarrollo del programa de aprendizaje de lenguaje académico cognitivo (CALLA), "Cognitive-Academic Language Learning Approach". Ellos desarrollan tres componentes principalmente:

- a. la selección del contenido del tema
- b. el desarrollo de las habilidades académicas del lenguaje
- c. la instrucción explícita de aprendizaje de estrategias para ambos: el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje del contenido.

El objetivo del método va en diferentes líneas: aprendizaje de vocabulario del área, la gramática del contenido e importantes conceptos y habilidades de uso del lenguaje académico. Los aprendices también desarrollan importantes funciones como: análisis, evaluación, justificación, y persuasión. De esta manera los estudiantes desarrollan actividades cognitivas demandantes en las cuales la comprensión se da por el soporte contextual en el que instrucciones de "andamiaje" guían la adquisición del contenido.

3.4.3.6 Actividades Típicas de Estrategias de Lectura Comprensión

Basados en las investigaciones descritas anteriormente, una aplicación de las estrategias en la enseñanza de la lectura comprensión, podría tenerse las siguientes actividades en una clase regular de lectura comprensión:

i. Monitoreo de la comprensión de la lectura. Mientras los estudiantes están realizando la lectura, detenerlos periódicamente para que se hagan ellos mismos preguntas de comprensión como: “¿porqué estoy leyendo este material?”, “¿qué espero aprender?”, “¿entiendo lo que estoy leyendo?”, “¿específicamente qué estoy haciendo ahora para comprender lo que estoy leyendo?”, si no estoy entendiendo lo que leo, “¿qué más puedo hacer para comprender?”

ii. Pedir a los estudiantes que formulen preguntas para ellos mismos. Las preguntas pueden ser elaboradas con distintos objetivos. Que hagan preguntas acerca del material que desconocen, y qué les gustaría que el maestro o sus compañeros les aclararan. Regularmente, el lector incrementa su comprensión al identificar qué es lo que no comprende.

iii. El hacer un resumen del texto leído aumenta la comprensión. El valor de esta herramienta radica en que el lector es capaz de distinguir diferentes niveles de importancia en el texto: ideas principales, ideas de soporte y detalles. Un resumen efectivo mostraría que el lector ve la diferencia entre esos diferentes niveles y puede poner énfasis en el propio nivel.

iv. La revisión de palabras comunes de transición en un texto es otra actividad que facilita la comprensión. El compartir con los estudiantes una lista de palabras de transición que se muestra a continuación.

v. Identificar palabras de Transición

Un método efectivo para aumentar la comprensión de un texto es que los estudiantes sean capaces de reconocer las palabras de transición en un texto y su uso en el mismo. Es importante facilitar esta información a los estudiantes que les será de mucha utilidad. Enseguida se tiene la tabla 3.2, proveniente de “Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language (Maclin, A. 1996). Washington, D.C., con la lista de palabras de transición más comúnmente usadas.

Tabla 3.2. Palabras de Transición (Maclin, A. 1996).

To contrast	To add information and reasons	To show cause and effect	To explain, give reasons
however	also	accordingly	actually
Instead	besides	As consequence	admittedly
in spite of that	equally	as a result	certainly
Anyhow	further	consequently	for example
nevertheless	furthermore	then	in fact
on the contrary	in addition	therefore	indeed
on the other hand	moreover	thus	really
otherwise	too		of course
Still			that is

To show chronological order

subsequently	then	first
Later	now	formerly
Next	nowadays	earlier
after that	concurrently	previously
afterwards	simultaneously	before
		that

To show order

First, second,...

Finally

Last

3.4.4. “Increase Reading Rate” (Incrementar la velocidad de lectura)

El incrementar la velocidad de la lectura permite a los lectores incrementar su comprensión. Cuanto más rápido sea el lector en traer vocabulario del léxico mental, el cual está a nivel de conocimiento, más competente será la lectura comprensión teniendo capacidad para realizar habilidades más automatizadas, tales como las siguientes: reconocimiento rápido y fluido de palabras (automaticidad) y desglosamiento de la formación semántica de las proposiciones (unidades de significado a nivel-cláusula).

Entender el concepto de automaticidad es de gran valor para el maestro de lectura de una segunda lengua. Comúnmente, los estudiantes de centran en muchas tareas al mismo tiempo y por ello no logran la comprensión total de la lectura. Además, su lectura es muy lenta, lo que resulta en el no entendimiento de lo que ellos han leído. Por el contrario, el incrementar la velocidad de lectura permite que ellos puedan dar mayor espacio a la capacidad cognitiva de las habilidades de comprensión.

Desde su experiencia, la maestra Carolyn O’Keeffe recomienda que desde los niveles de principiantes se puede practicar y construir la habilidad de automaticidad. Un ejemplo que nos muestra el inicio de esta habilidad es el rápido reconocimiento de los números:

8	1	9	7	8	6	3
4	1	3	4	5	7	9
11	1	12	21	10	11	17

.....

Dentro de las series de 10 grupos de números, como la muestra anterior, la tarea es encontrar el número dentro del grupo de la derecha que sea igual que el de la izquierda. El maestro tomará tiempo de la actividad, incrementando la velocidad tan luego los estudiantes empiecen a reconocer los números de manera más

automática. La maestra sugiere pasar enseguida del reconocimiento de números a reconocimiento de letras, palabras, etc.

3.4.4.1. Velocidad de Lectura Óptima

Dubin y Bycina (1991) establecen que “la velocidad de 200 palabras por minuto, (wpm), parece ser la mínima velocidad de lectura para una comprensión completa”, Carver (1990) propuso cinco procesos de lectura, y cada uno tiene una velocidad típica, como se muestra en la tabla 3.3

Tabla 3.3 Procesos de Lectura y sus Velocidades Típicas. Carver (1990)

Reading process	Processing components	Target (wpm)*
Scanning	Lexical accessing	600
Skimming	Semantic encoding	450
Rauding**	Sentence integrating	300
Learning	Idea remembering	200
Memorizing	Fact rehearsing	138

* words per minute

** rauding: término que Carver ha definido como “comprensión de todo o casi todos los pensamientos que se encuentran durante la lectura; comprendiendo 75% o más de los pensamientos encontrados durante la operación de este proceso”

Si la velocidad de lectura es mayor o menor de 300 wpm, (palabras por minuto) puede decirse que el lector estará escaneando, buscando las ideas principales del texto, o aprendiendo o memorizando el material. Una meta razonable para la clase de lectura seria 200 wpm. Cuatro actividades que pueden incrementar la velocidad de lectura en una segunda lengua, en las cuales el maestro no tiene necesidad de preparar ningún material especial son las siguientes:

- i lectura para incrementar la velocidad
- ii re-lectura
- iii lectura al ritmo de la clase
- iv lectura de auto-ritmo

3.4.4.2. Fluidez Versus Efectividad

Es importante cuidar el equilibrio en la práctica de las habilidades de la fluidez y de la efectividad: sin sobrepasarse en una o descuidar la otra. El equilibrio en la aplicación de ambas mejoran sustancialmente la comprensión. Estos términos se pueden definir de la siguiente manera:

- Lectura fluida y eficaz. Investigaciones recientes en este campo consideran a la fluidez como uno de los componentes más importantes de la lectura comprensión. (Nacional Reading Panel Report, 2001). La lectura fluida incluye habilidades de bajo nivel y de alto nivel.
- Efectividad. La efectividad consiste en la construcción de la fluidez de lectura con tiempo -y a cierto ritmo- las actividades de lectura, ejercicios de reconocimiento de palabras, leer en voz alta individualmente, en parejas o en grupo; actividades de re-lectura, y lectura extensa dentro y fuera del salón de clase (Grabe y Stoller, 2001)

Las siguientes son actividades que ayudan a desarrollar la efectividad en la Lectura:

- Estrategias de Comprensión de Párrafos
- Estrategias de Establecimiento de Niveles Macroestructurales
- Estrategias de Niveles Macroestructurales
- Estrategias de Lectura Rápida

3.4.5. “Verify Reading Strategies” (Verificación de estrategias de lectura)

Las estrategias también pueden ser definidas como “acciones deliberadas que los aprendices seleccionan y controlan para alcanzar las metas u objetivos propuestos” (Winograd y Hare, 1988:123). Esta definición resalta el rol activo de los lectores en la lectura estratégica.

Garner, Macready, y Wagoner, (1984:301) señalan que “una estrategia es una secuencia de actividades, no un evento aislado y los aprendices pueden haber adquirido algunas estrategias de la secuencia, pero no todas”. Así como a los lectores de L2 se les enseña cómo utilizar una estrategia de lectura, así mismo se les debe enseñar cómo determinar si ellos están teniendo éxito en el uso de esa estrategia; así se determina la verificación del uso de la estrategia. Gardner (1982), enfatiza que los lectores de baja competencia necesitan práctica guiada para que el entrenamiento de las estrategias sea un éxito.

Por otra parte, el rol que tiene el maestro en la explicación del uso de la verificación de una estrategia es también parte integral del éxito de la misma. Como podemos inferir de lo descrito anteriormente, la lectura estratégica no es solo cuestión de aprender cómo aplicarla, sino también de cómo combinarla con otras estrategias. “No es suficiente conocer acerca de las estrategias; el lector debe ser capaz de aplicarlas estratégicamente” (N. J. Anderson, 1991:468)

CAPITULO CUATRO

PROPUESTA DE PROGRAMA Y METODOLOGÍA PARA UN CURSO DE LECTURA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

4.1 Introducción

En el presente capítulo se presenta la propuesta del programa de lectura comprensión de textos en inglés para estudiantes de Ingeniería. La propuesta del programa contempla dos aspectos principales: el contenido y la metodología o instrucción de la selección de las estrategias y actividades apropiadas para la adquisición de la habilidad para una lectura comprensión fluida y eficiente de textos en general o relativos al área de ingeniería. Para la fundamentación de esta propuesta se tomaron en cuenta diversas consideraciones y factores que construyen el marco contextual, y que son: la investigación teórica de los modelos de lectura comprensión, los antecedentes contextuales de la Institución objeto, así como de los que competen a las competencias en la segunda lengua de los estudiantes, las competencias de los maestros que imparten los cursos de inglés, el acceso y facilidades del material didáctico y otros factores más que se mencionan en el apartado correspondiente. Se incluyen tanto el examen de diagnóstico, como el cuestionario de habilidades en L1 y L2 aplicados como un primer acercamiento a las necesidades de los estudiantes del tercer semestre de la Facultad de Ingeniería Eléctrica (FIE).

También, se justifica la selección y propuesta de cada una de las unidades del programa. Se mencionan las competencias deseables del maestro de inglés que imparta este curso de lectura comprensión para estudiantes de ingeniería. Y por último, se añaden algunas propuestas para la impartición de los cuatro cursos que constituyen el programa de inglés en la FIE.

4.2 Antecedentes de las Diferentes Variables que Conforman el Contexto Actual de la Propuesta

La propuesta del programa está basada en la investigación realizada por la autora para colaborar en el diseño del currículo de la materia de lectura comprensión de textos en inglés; materia que forma parte curricular en el programa de Ingenierías en la Facultad de Ingeniería Eléctrica. Otra razón para hacer esta propuesta, es por el deseo docente de lograr que el curso de lectura comprensión sea reconocido como una asignatura necesaria e importante en la formación integral de los estudiantes. Esto significa que además de lograr los objetivos propios de la materia de que los estudiantes adquieran la habilidad de una lectura eficiente, paralelamente otras habilidades se estarán conformando en la formación integral de los estudiantes; esto es, la adquisición de hábitos positivos como el trabajo constante, disciplina, planeación del trabajo, organización, trabajo en equipo, entre otros. Los frutos que resultan de esas prácticas les facilitará lograr la habilidad de lectura-comprensión eficiente de textos académicos y de otras lecturas en áreas de su interés.

4.2.1 De la Institución

La Facultad de Ingeniería Eléctrica dio inicio a un nuevo plan de estudios en el ciclo escolar 2005-2006, ofreciendo tres licenciaturas: Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica e Ingeniería en Computación con el plan semestral. Dentro del plan curricular de las licenciaturas se integró el esquema de aprendizaje de un idioma extranjero, específicamente el inglés. El programa de inglés para todos los estudiantes de las tres licenciaturas de esta Facultad incluye cuatro semestres, con una duración de 48 horas en cada curso, esto es, 3 horas/semana, y se especifica que el estudiante adquiera “cierto grado de dominio” de la lengua. Es necesario señalar que dentro de la misión y visión que la Facultad promueve en sus egresados considera “la formación integral de los profesionistas para que sean competentes en este mundo globalizado siendo factores de cambio que permitan la renovación y desarrollo de la sociedad y logren mejorar la calidad de vida de ellos y de sus

familias”. No tenemos duda que el adquirir una segunda lengua les ayudará sustancialmente al logro de estos ideales.

4.2.2 De los Estudiantes

Con respecto a los estudiantes se tienen los siguientes antecedentes:

- No se tiene implementado un examen de ingreso con un nivel de competencias de requisito mínimo para la materia de inglés, por lo que los estudiantes de nivel 1, presentan diferente nivel de conocimientos básicos.
- Los prerrequisitos para que un estudiante pueda cursar el tercer semestre son haber cursado y aprobado los niveles I y II de inglés. Los estudiantes que ingresan al tercer semestre al curso de lectura comprensión, provienen de diferentes secciones, con un nivel de competencia heterogéneo.
- El diseño curricular de los cursos de inglés I y II, proponen que el estudiante adquiera los conocimientos básicos del lenguaje en las cuatro habilidades, dando un mayor énfasis en las habilidades de leer y escribir. El programa curricular de la materia de inglés no presenta material didáctico diseñado con propósitos específicos; hasta el presente es utilizado el material con la temática de un libro de texto. Se deja al maestro la responsabilidad de darle el enfoque necesario para que el estudiante tenga la oportunidad de aprender y desarrollar las cuatro habilidades y, como ya se mencionó anteriormente, con el énfasis en las habilidades de lectura comprensión y escritura, y la adquisición de vocabulario relativo al área de ciencias e ingeniería.
- Como un primer acercamiento para conocer las competencias en la lengua de los estudiantes que iniciaron el tercer semestre en la FIE, se les aplicó un examen de diagnóstico. Este examen inicial se muestra en el Apéndice A-1. Los resultados se muestran en la tabla 4.1.

Tabla 4.1 Resultados de la Evaluación grupal del Examen de Diagnóstico, Desglosado por Estrategias.

Item Number	Kind of Skill	Comprehension Strategy	Group's Grade Average
1	Cognitive skill	General understanding (T/F)	3.02
2	Cognitive skill/ Metacognitive skill	Finding the Topic. Cross out the word that does not fit	2.16
3	Cognitive skill	Discovering the topic of a paragraph	3.6
4	Cognitive/Metacognitive skill	Identifying the Main Idea. State it in a sentence	0.8
5	Metacognitive skill	Thinking skill: ending the sentence	3.33
6	Cognitive skill	Scanning	5.29
7	Cognitive/ metacognitive skills	Using Vocabulary Knowledge for Effective Reading: cohesion	2.83
8	Cognitive skill	Recognizing clue words in a text	4.79
9	Cognitive/metacognitive skills	Identifying Pattern of Organization: Cause/Effect	4.9
10	Cognitive skill	Reading Faster/ general understanding	86.2 wpm* 3.12

*words per minute

La evaluación grupal del examen de diagnóstico dio como resultado un promedio de 2.96 en escala de 10 y muestra lo siguiente:

- a. Que los estudiantes no han estado expuestos a este tipo de pruebas de lectura comprensión.
 - b. Que la mayoría de los estudiantes no conoce las estrategias de lectura comprensión por lo que no fueron capaces de identificar ni el tema, ni la idea principal de un párrafo. Así mismo, no tuvieron éxito en la comprensión de algunos textos por desconocer los patrones de organización de un texto.
 - c. La mayoría de los estudiantes encontró difícil la comprensión de las instrucciones por desconocer el vocabulario apropiado
 - d. La mayoría de los estudiantes desconocían el uso de la estrategia de lectura rápida y se sintieron rebasados en el tiempo límite para completar esta actividad.
- Se aplicó un cuestionario¹ a dos grupos testigo para conocer su habilidad de lectura comprensión tanto en la lengua materna como en el idioma inglés. El cuestionario se presenta en el Apéndice A-2. La tabla 4.2 resume la información que nos arroja el cuestionario con respecto a los hábitos de lectura en L1 y L2

Observaciones:

En el curso que se propone se tendrá cuidado de corregir en los estudiantes los hábitos adquiridos erróneamente:

1. No se deberá leer palabra por palabra un texto, ya que esto interfiere en la comprensión.
2. Al leer no deberá decirse las palabras en voz alta mientras se lee porque este hábito influye negativamente en la fluidez.

¹ Mikulecky B.S. y Jeffries L. (2004). More Reading Power. Longman

3. El leer más lentamente interfiere en la comprensión. Al mover los ojos rápidamente sobre conjuntos de palabras la mente trabaja mejor en la reconstrucción del significado.
4. Aprender mucha gramática no es el único método para mejorar la lectura, influyen muchos otros aspectos.
5. La metodología del uso de las estrategias de lectura, varía según el tipo de texto y del propósito específico que se quiere conseguir.

Tabla 4.2 Resumen de Hábitos de Lectura en L1 y L2

Hábitos en L1 y L2	Descripción del Hábito	Español	Inglés
Diferentes	Siempre leo cada Palabra en un texto	30.0%	62.0%
Diferentes	Leer en voz alta mejora Mi lectura	30.7%	80.0%
Diferentes	Digo las palabras en Voz alta cuando leo	23.0%	54.0 %
Similares	Leer más lento favorece La comprensión	61* %	100 %
Muy similares	La mejor forma de mejorar la Lectura es saber mucha gramática	92.0 %	100 %
Diferentes	Uso los mismos métodos Para todo tipo de textos	46.1 %	25.4%

* Porcentaje muy alto. La falta de comprensión en la lengua materna se debe en gran parte a la falta de conocimientos del proceso de lectura comprensión.

4.2.3 En Cuanto a las Instalaciones

Se tienen aulas adecuadas para la impartición de las clases; sin embargo, no se cuenta con equipo de audio y video en cada una de ellas. La facultad cuenta con un laboratorio de cómputo, pero esta materia no tiene asignado dentro de su horario de clase, tiempo de laboratorio. Esto puede ser por falta de espacio y/o tiempo para otras actividades curriculares. En la actualidad no hay facilidades para impartir clase de inglés en línea desde un salón de clase. Sin embargo, un punto importante es que existe red inalámbrica de Internet en todos los salones de clase.

4.2.4 En Cuanto a el Material Didáctico

Para el curso de lectura comprensión de textos en inglés, actualmente es utilizado como material didáctico un libro de texto que no se aproxima totalmente a las necesidades de aprendizaje del lenguaje del contenido del área de ingeniería. La metodología de las estrategias de lectura, especialmente las metacognitivas tampoco son resaltadas y utilizadas apropiadamente y no conforma el material ideal a utilizar para el programa de Inglés III, de Lectura Comprensión. Es nuevamente el maestro quien tendrá que compensar y facilitar el material adecuado para las necesidades e intereses de los estudiantes. La Facultad de Ingeniería Eléctrica, proporciona cierto apoyo para material didáctico requerido en un curso; sin embargo, para un curso de lectura comprensión resulta insuficiente ya que se requiere de mucho material extra para ser utilizado en cada sesión de clase. No se cuenta con software, u otros materiales de apoyo para la práctica individual de los estudiantes en lectura comprensión.

4.2.5 Relativo a los Maestros que Imparten los Cursos de Inglés

Actualmente, sólo son dos los profesores de tiempo completo que impartimos la materia de inglés en los cuatro semestres correspondientes en cada licenciatura. Los maestros de inglés, además de la formación en el área de ingeniería están certificados por el COTE (Certificate for Overseas Teachers of English); sin embargo, algunos de los maestros contratados de forma interina no cumplen con las competencias deseables para impartir cursos de inglés con propósitos específicos.

4.2.6 En Cuanto al Trabajo de Academia de la Materia de Inglés

En la FIE, el trabajo de academia se trabaja adecuadamente en algunas áreas, desafortunadamente en el caso de la academia de inglés todavía no es así, quizá por ser todavía una academia relativamente muy joven. Ya se ha iniciado el diseño de los programas de inglés para cada semestre, aunque no ha sido como un trabajo colaborativo. Todavía hay mucho trabajo pendiente por realizar en este apartado. En cuanto a los exámenes parciales y finales no se han realizado departamentalmente por diversos motivos, el principal podría ser la falta de coordinación de los horarios de cada sección y como consecuencia la falta de coordinación en el tiempo disponible de los maestros de inglés.

4.3 Propuesta del Diseño del Programa de Lectura Comprensión de Textos en Inglés para Estudiantes de Ingeniería.

En esta sección se mencionan las consideraciones e implicaciones tomadas en cuenta en el diseño del contenido del programa:

- a. La naturaleza y estructura del proceso de lectura comprensión.
- b. Las necesidades de la sociedad, los ideales de la Institución y las necesidades e intereses del estudiante.

Se mencionan también los factores que conforman el desarrollo de esta propuesta, los cuales son:

- a. El enfoque de la propuesta del programa.
- b. La selección y organización del contenido de la propuesta.
- c. La importancia de la metodología utilizada en la aplicación de las diferentes estrategias, especialmente las metacognitivas y el enfoque dado de cada estrategia para cada tipo de texto.
- d. La justificación de la selección de los contenidos y la metodología utilizada en cada unidad de la propuesta.

Finalmente en esta sección, se comentarán las competencias deseables del maestro que imparta un curso de lectura comprensión de textos en inglés para

estudiantes de ingeniería, y por último, se mencionan las expectativas a conseguir para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de este curso a corto y mediano plazo.

4.3.1 Enfoque del Diseño del Programa de Inglés III

El enfoque central del diseño de la propuesta del programa de lectura comprensión se basa en primer lugar en la investigación que acerca de los diferentes modelos de lectura realizó la autora de este trabajo, con respecto a la naturaleza del proceso de lectura. Lo anterior se realizó con la finalidad de seleccionar el modelo o combinación de modelos de lectura que han sido reportados como los que permiten al lector atender a los recursos que lo habilitan para la construcción e integración de las ideas de un texto, acceder a sus conocimientos previos y usarlos en la construcción de nuevas ideas; esto es, en adquirir una mejor comprensión de lectura. El modelo del proceso de lectura seleccionado, “es al que la mayoría de los investigadores se adhieren”, indica Hudson (1998:46) y es el modelo interactivo; que necesariamente involucra a dos modelos con enfoques opuestos en el entendimiento del proceso de lectura, pero que se complementan al integrar habilidades de procesos de *bajo-nivel* y procesos de *más alto-nivel* en los modelos “bottom-up” y “top-down”. (v. 2.6)

Las consideraciones en las que se basa la propuesta del programa se refieren a las metas e intereses de desarrollo personal y profesional del estudiante, a los objetivos del proyecto formativo de la Institución y a las demandas vigentes de la sociedad. Podemos hacer notar que el programa de lectura comprensión propuesto en este curso de inglés III, pretende colaborar en el cumplimiento de las consideraciones anteriores desarrollando en el estudiante habilidades lingüísticas en una segunda lengua que le habiliten para comunicarse internacionalmente, que tenga capacidad de gestión de la información y de toma de decisiones, entre otras competencias ² instrumentales. Aún más, que desarrolle competencias

² “En este contexto, el término *competencias* se usa para referir a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo

interpersonales como habilidades de trabajo en equipo, de apreciación de la diversidad y multiculturalidad, de compromiso ético, etc. que le permita ser más competitivo en el mundo globalizado actual.

En lo que respecta a la selección y organización del contenido del programa de inglés III, se ha decidido organizarlo por unidades temáticas, el cual tiene las siguientes características: (a) el propósito del contenido del programa es mixto: por una parte generar el aprendizaje de la lengua en general, y por una segunda, el contenido del programa es específico para quien va dirigido, información del área de ciencias e ingeniería; por lo tanto, el aprendizaje de lenguaje y el desarrollo de competencias afines: capacidad de análisis de la información, pensamiento crítico, etc. La adaptación del material de libros de texto, de artículos auténticos, o de muchos sitios de internet serán la fuente de los recursos del material didáctico para el aprendizaje de la lengua y la adquisición de la habilidad de comprensión de la información; (b) la adquisición de vocabulario específico del área promoverá la comprensión de textos académicos de interés para los estudiantes; (c) la complejidad en las competencias lingüísticas será gradual y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Esta combinación de enfoques se fundamenta en el modelo pedagógico de la Instrucción Basada en Contenido CBI, por las siglas en inglés de “Content-Based Instruction”.

Una consideración más en la propuesta del programa de Inglés III, es dar un mayor énfasis a las habilidades de lectura y escritura que a las de habla y auditiva, tomando en cuenta que el tiempo asignado a la materia es de 48 horas/semestre en un total de cuatro semestres.

El enfoque de la metodología propuesta en este programa de inglés III, tiene por objeto desarrollar las habilidades que faciliten la comprensión de la lectura. Se ha diseñado la metodología para la aplicación y desarrollo de una diversidad de

conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”. (Tuning Educational Structures in Europe”, 2003)

estrategias que les permitan alcanzar a los estudiantes los propósitos específicos de las lecturas. La secuencia y progresión en la metodología de las estrategias seleccionadas será progresiva en su complejidad.

Además, otra particularidad en la metodología de las estrategias de comprensión es el integrar herramientas computacionales (ver Fig. 4.1) que faciliten y promuevan las actividades colaborativas de aprendizaje por medio de actividades de investigación “online”. En los últimos años, se han desarrollado varios modelos pedagógicos que fundamentan la instrucción de las actividades para reforzar o adquirir aprendizaje, sobre todo en una segunda lengua, un ejemplo de ellos es CALL, por sus siglas en inglés “Computer-Assisted-Language-Learning”, y otro de ellos es SBI, por las siglas en inglés “Skills-Based Instruction”.

Una atención esmerada se dará en la propuesta de este programa a la enseñanza-aprendizaje de las actividades metacognitivas. El uso apropiado de las estrategias metacognitivas serán de gran utilidad para activar la parte cognitiva de los estudiantes y conozcan cómo pueden mejorar su proceso en la construcción del aprendizaje y adquisición de las habilidades de lectura. La progresión y continuidad del uso de las estrategias metacognitivas serán determinantes para que los estudiantes auto-monitoreen su progreso en la adquisición de las habilidades de lectura comprensión. A medida que los aprendices van adquiriendo conciencia del uso de las estrategias metacognitivas, éstas paulatinamente se irán utilizando de forma más inconsciente es decir, automática.

Para lograr el equilibrio en el programa propuesto es necesario balancear las partes que lo sustentan. Dar un enfoque efectivo que cubra los ideales de la Institución y las necesidades exploradas de los estudiantes; seleccionar un contenido relevante y adecuado y aplicar una metodología de las estrategias apropiadas de acuerdo al propósito de lectura, y finalmente facilitar la práctica de ellas, con una organización de clase centrada en el estudiante y que logre adquirir el dominio de las habilidades de lectura comprensión. Este balance en el diseño del programa objeto se muestra en la Fig. 4.2. Por otra parte, en la Fig. 4.3, podemos observar

gráficamente el desarrollo del proceso de la propuesta del programa de Inglés III para los estudiantes de ingeniería.

4.3.2 Objetivo General del Curso

El objetivo general de este curso de lectura comprensión en una segunda lengua para estudiantes de ingeniería es que los estudiantes conozcan la naturaleza del proceso de lectura comprensión, así como sus componentes y sus implicaciones, y aprendan a utilizar las diversas estrategias socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas más apropiadas para facilitar la comprensión efectiva y fluida de textos, artículos, o documentos varios, especialmente de carácter técnico-académico y/o científico. El estudiante de ingeniería desarrollará habilidades de pensamiento crítico que le capacitarán para leer fluidamente material en inglés de su área, utilizando menos tiempo en decodificar, para centrarse en el contenido del mismo.

4.3.3 Objetivos Específicos del Curso

Los objetivos específicos a alcanzar en este curso son:

- a. Que los estudiantes aprendan a ser conscientes de su marco mental, y lo relacionen con lo que piensan mientras leen, interactúen con la nueva información y logren la construcción de significado.
- b. Que los estudiantes utilicen apropiadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas y aprendan a tomar consciencia de lo que saben, de lo que conocen y de lo que pueden conocer y aprender y monitoreen su progreso en el aprendizaje y en el uso adecuado de estrategias de lectura para lograr un aprendizaje autónomo
- c. Que los estudiantes visualicen, infieran; se hagan preguntas antes, durante y después de la lectura; para que sean capaces de extraer y determinar los detalles de un texto, las ideas importantes del mismo, y las sintetizen, utilizando el menor tiempo posible para la realización de estas actividades.

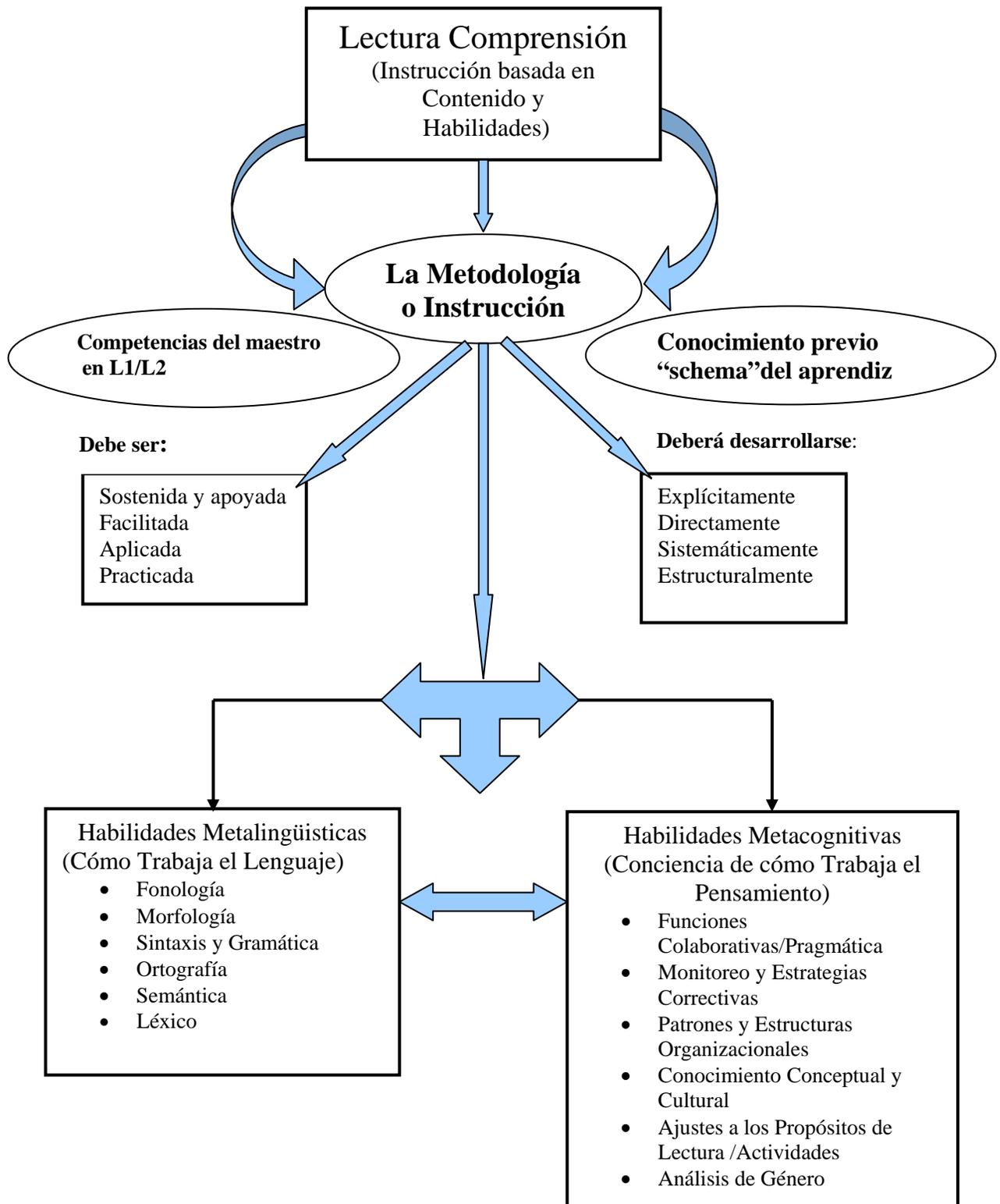


Fig. 4.1 Modelo de la Instrucción en el Proceso de Lectura Comprensión (Adaptación del meta-modelo de instrucción bilingüe de J.Mora)

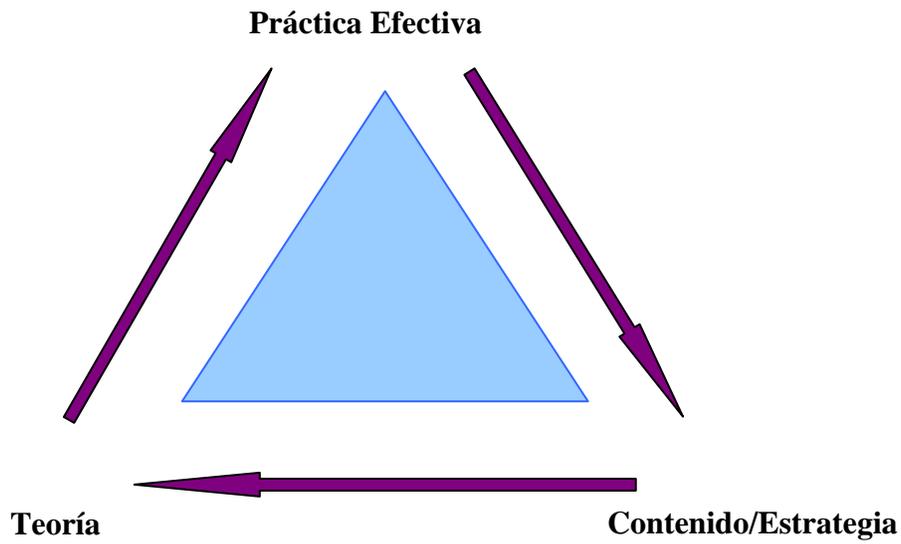


Fig. 4.2 Estructura Fundamental de la Propuesta del Programa de Lectura Comprensión

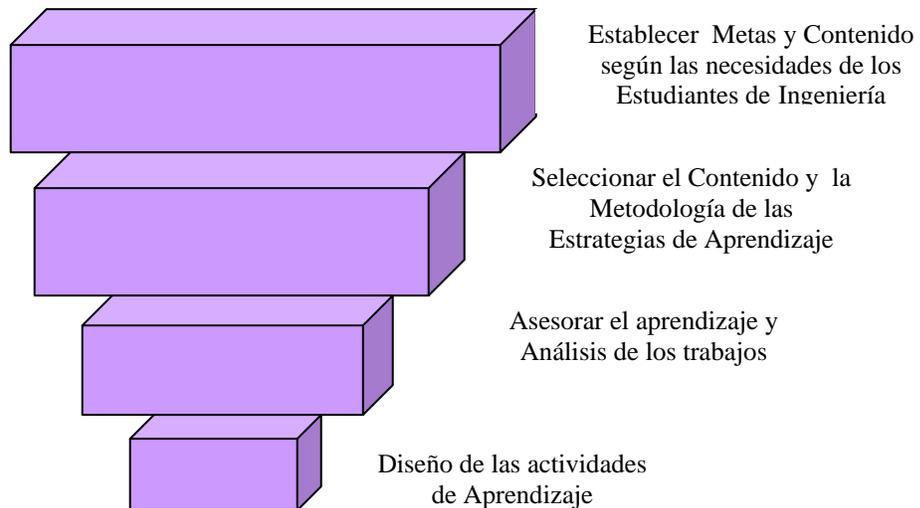


Fig. 4.3 Desarrollo del Proceso del Programa de Inglés III para Estudiantes de Ingeniería.

- d. Que los estudiantes demuestren su comprensión de los procesos de análisis crítico y desarrollo de teorías y puedan referirse a ellos de una manera clara y adecuada.
- e. Que los estudiantes sean conscientes de que la adquisición de la habilidad de lectura comprensión es un proceso que empezará en este tercer semestre, pero que continuarán adquiriendo y practicando en el cuarto semestre reforzando el uso de las estrategias aprendidas; y que este proceso continuará perfeccionándose de por vida.

4.3.4 Propuesta de Programa Para el Curso

UNIT 1.

INTRODUCTION

- 1.1. The Nature of the Reading Process. Its main components: the Reader and the Text.
- 1.2. Orientation to Reading Instruction
 - 1.2.1 A decision- making process
 - 1.2.2 A set of goals and expectations for students
 - 1.2.3 A guide and suggestions to have a successful reading comprehension course
 - 1.2.4 The good Language Learner Strategies
- 1.3 Strategy versus Ability
- 1.4 Different types of Strategies: Cognitive, Metacognitive and Social-affective
- 1.5 The advantages of Extensive Reading (Reading for Pleasure)
- 1.6 Diagnostic exam and Questionnaire about “Reading habits in L1 and L2”

(4 h)

UNIT 2.

PREPARING TO READ: APPLYING BASIC READING COMPREHENSION SKILLS

- 2.1 Learning to use potentially useful metacognitive skills
 - 2.1.1 Pre-reading strategies: Previewing, predicting, activating schemata
 - 2.1.2 While reading strategies: self-questioning, self-monitoring
 - 2.1.3 Post-reading strategies: evaluation of the text, self-evaluation of one's performance
- 2.2 Recognizing text structure
 - 2.2.1 Finding details
 - 2.2.2 Understanding a paragraph
 - 2.2.3 Recognizing topic sentences
- 2.3 Building Vocabulary
 - 2.3.1 Using context clues
 - 2.3.2 Words with similar meanings
- 2.4 Reading. Real-Life Reading: School Materials
 - 2.4.1 Campus Map and real facts about the students school

Suggested Topic: School Around the World

Suggested Source Material: Adapted from a Textbook/authentic material

(6 h)

UNIT 3.

LEARNING TO READ A CONTENT-AREA TEXT

- 3.1 The CBI (Content-Area Instruction)
- 3.2 Pre-reading strategies: What do I know about the topic?
 - 3.2.1 Employing prior-knowledge of the subject

- 3.2.2 Using contextual clues to predict
- 3.3 Scanning
- 3.4 Recognizing Text types
 - 3.4.1 A biography of a great Mathematician
- 3.5 Developing Mathematics Vocabulary
 - 3.5.1 Recognizing verbs making definitions
 - 3.5.2 Recognizing verbs telling what to do in a problem
 - 3.5.3 Terms used in mathematics that may have different meanings in ordinary conversation

(self-correctiveness and self-evaluation)

Suggested Topic: Mathematics:

Suggested source of material: A Calculus Textbook/An internet website/An adapted textbook

(6 h)

UNIT 4

READING AN INFORMATIVE ARTICLE OF EXPOSITION

- 4.1 Introduction to Reading Faster
 - 4.1.1 Guidelines for reading faster
 - 4.1.2 Modeling the steps to read faster
- 4.2 Text structure
 - 4.2.1 Recognizing Patterns of Organization
 - 4.2.2 Semantic mapping and semantic feature analysis:
The Outline
 - 4.3.1 Connecting words and phrases
 - 4.3.2 Transition words
 - 4.3.3 Identifying the topic sentences
- 4.3 A macroactivity: Skimming to identify the main ideas
- 4.4 Vocabulary Development: word recognition

- 4.4.1 Figuring out new vocabulary in context
- 4.4.2 Recognizing parts of speech: -Nouns, -Adjectives, -Adverb Suffixes
- 4.5 Real-life Reading. Presentation in groups: “What are the steps to follow in an emergency?”

(self-correctiveness and self-evaluation)

Suggested Topic: Health

Suggested source material: Adapted from a textbook/ a Health magazine/ e-magazine

(6 h)

First Exam------(2h)

UNIT 5

READING A SCIENTIFIC ARTICLE

- 5.1 Pre-reading strategies
 - 5.1.1 Activating prior-knowledge
- 5.2 Reading Faster
 - 5.2.1 Keeping record of progress
 - 5.2.2 Adjusting reading rate and focus for purpose, difficulty and content
- 5.3 Scanning: reading features of computer magazines
- 5.4 Reading comprehension skills
 - 5.4.1 Identifying pattern of organization
 - 5.4.1 Reading carefully to discover the main idea
 - 5.4.2 Identifying questions an interviewer asks dealing with unknown vocabulary
 - 5.4.3 Checking and monitoring one’s comprehension
- 5.5 Learning to develop the skill of summarizing
 - 5.5.1 List of words to summarize
 - 5.5.2 Summarizing sentences

5.5.3 Summarizing short passages

Suggested Topic: Computers

Suggested Material Source: a computer magazine/ an electronics magazine/ a reading adapted from a textbook

(6 h)

UNIT 6.

MOTIVATING READINGS TO KEEP THE INTEREST UP IN THE READING PROCESS

6.1 Why do people read? What are your reasons to read?

6.2 Reading faster: checking your increasing reading rate

6.3 Skimming

6.4 Critical Thinking skills

6.4.1 Evaluate the role of obstacles and character in personal success

6.4.2 Compare personal experiences

6.4.3 Compare and contrast two life histories

6.4.4 Interpret quotations and make predictions

6.5 Retelling the stories

6.6 Cultivating vocabulary

6.6.1 synonyms/ antonyms

6.6.2 odd words out

Suggested Topic: Dreams never die: Reading Biographies of successful and strong personality people

Suggested Source of Material: adapted from a textbook/ a magazine/e-articles/books

(6 h)

UNIT 7.

READING ADVERTISEMENTS, INTERVIEWS AND READER'S LETTERS

- 7.1 Pre-reading skills
 - 7.1.1 Predicting reading content
- 7.2 Reading Faster: keeping record of progress
- 7.3 Recognizing text types
 - 7.3.1 An advertisement
 - 7.3.2 An interview
 - 7.3.3 A reader's letter
- 7.4 Identifying main ideas
- 7.5 Skimming for main ideas
- 7.6 Scanning for information
- 7.7 Building Vocabulary
 - 7.7.1 Using context clues
 - 7.7.2 Adjective phrases and noun phrases
 - 7.7.3 Compound words

Suggested Topic: Jobs and Professions

Suggested Source of Material: Adapted from a Textbook/ online

(6 h)

UNIT 8.

SEARCHING ONLINE: FINDING ALTERNATIVES TO MODERN PROBLEMS

- 8.1 Pre-reading strategies
- 8.1 Activating prior-knowledge: green lexis, employing knowledge of the world
 - 8.1.1 Semantic mapping using GO's (graphic organizers)
- 8.2 Skimming: Finding the gist in short articles or news

- 8.3 Scanning: Finding details to support the main ideas
- 8.4 Critical Thinking skills:
 - 8.4.1 Problem/solving: diagnose a problem, find alternatives
 - 8.4.2 Giving advice
 - 8.4.3 Agreeing/Disagreeing
- 8.5 Paraphrasing/summarizing:
 - 8.5.1 Preparing notes to give an oral presentation
 - 8.5.2 Separating fact and opinion
- 8.6 Building vocabulary
 - 8.6.1 Relating a new word to a known word
 - 8.6.2 Contextual clues

Suggested Topic: Global warming issues

Suggested Source material: internet website/ adapted from a textbook/ an environment magazine

(6 h)

Second Exam -----(2h)

4.3.5 Justificación del Contenido de Cada Unidad en la Propuesta del Programa del Curso

Unidad 1.

INTRODUCTION

En esta unidad se considera esencial que los estudiantes conozcan la naturaleza del proceso de lectura comprensión y los principales componentes

implicados en este proceso: el lector y el texto. Este conocimiento les descubre claramente que para conseguir las metas y objetivos propuestos en el curso de lectura comprensión, su participación activa y constante es primordial. También se les orienta en cómo se desarrollará gradualmente este proceso, se describirá el cómo utilizar diferentes estrategias les permitirá avanzar en adquirir habilidades que les ayudarán a lograr una lectura eficiente y fluida. Es sumamente necesario que los estudiantes rompan con el prejuicio de que “nunca” logrará la comprensión en la lectura de textos en inglés; en su lugar, se le indicará las actitudes y el camino a seguir para lograr el éxito, camino que sólo con trabajo y disciplina les permitirá conseguir la habilidad de la comprensión eficiente y fluida de los textos en inglés. Por último, es sumamente necesario que los estudiantes se den cuenta de sus competencias reales en la segunda lengua y sean conscientes del trabajo que tienen que desarrollar para ir logrando los objetivos que se proponen. Por ello se aplicarán cuestionarios y un examen de diagnóstico a los estudiantes que inician el curso de lectura comprensión.

Unidad 2.

PREPARING TO READ: APPLYING BASIC READING COMPREHENSION SKILLS

En esta unidad es muy importante que el maestro les de confianza a los aprendices y modele las estrategias que les permitirán su primer acercamiento a un texto; esto es, las estrategias de pre-lectura. Este paso, podría compararse con el primer acercamiento con una persona desconocida que nos interesa conocer: una mirada rápida, una revisada a través de su figura, el escuchar atentamente alguna palabra que exprese esa persona, etc. y hacer nuestras predicciones acerca de cómo creemos que es esa persona; si le conocemos algún antecedente será más rápida nuestra asociación de cómo creemos que es. Simultáneamente se les mostrará cuáles son las estrategias metacognitivas y cómo las usarán a través de todo el proceso de lectura,

iniciando a tomar consciencia del proceso de auto-monitoreo. Estas estrategias les permitirán controlar su conocimiento, planearlo, organizarlo y evaluarlo. El maestro modelará cada estrategia empezando con “pre-viewing”, leyendo el título, viendo las figuras o dibujos en el texto si es que los hay, resaltando alguna palabra en algún encabezado que le llama la atención y comentando en voz alta cómo lo relaciona con algo que ya conoce, haciendo predicciones, trayendo a su mente más vocabulario relacionado con el tema que cree o vislumbra puede ser el que se tratará en el texto por leer, etc. El modelar cómo activar los conocimientos previos del lector, “activating prior-knowledge”, es esencial porque es traer a la mente del lector sus experiencias de vida, sus experiencias educacionales, su conocimiento de cómo los textos están organizados en su primera lengua, y cómo serían en la segunda lengua, sus conocimientos culturales, etc.

También en esta segunda unidad, el maestro modelará cómo se empieza el monitoreo durante la lectura, haciéndose a sí mismo continuamente preguntas acerca de si entiende lo que está leyendo, haciendo pausas para relacionar lo que lee con su marco mental de conocimiento. También el maestro enseñará al estudiante el acercamiento del lector con el texto mostrando cómo reconocer la estructura del mismo y cómo identificar y reconocer a un párrafo del que no lo es. Les mostrará cómo identificar el tema principal de un párrafo y cómo cada párrafo desarrolla una idea relacionada con la idea principal.

Se combinará en cada unidad el uso de las estrategias para dar variedad y no perder el interés en el aprendizaje. Por ello, también se iniciará el modelaje de la estrategia de alguna de las variedades de construcción de vocabulario. Finalmente, lo aprendido en los textos modelo se relacionará con alguna actividad aplicable en la vida real de los estudiantes.

Es importante que al inicio de esta unidad se dé a conocer a cada estudiante su desempeño en los cuestionarios y en el examen de diagnóstico, así como sus perspectivas iniciales de progreso.

Unidad 3.

LEARNING TO READ A CONTENT-AREA TEXT

En esta unidad se introduce el concepto de aprendizaje de una segunda lengua utilizada como herramienta para lograr objetivos académicos; sin embargo, en realidad en esta unidad se utilizarán conceptos matemáticos (en este caso) ya conocidos por los estudiantes para desarrollar las estrategias que les permitan adquirir la habilidad de comprensión. En este primer acercamiento con los textos de contenido del área de ingenierías, es recomendable que el contenido del tema no rebase muy por arriba las competencias de los estudiantes. Se aplicarán los principios de lenguaje-concepto sugeridos por J.Mora ³, (1999): “para enseñar un concepto desconocido se utilizará lenguaje conocido, y para enseñar lenguaje desconocido, se utilizará un concepto conocido”. Se modela la estrategia “scanning” que es la localización visual rápida de detalles de información en el texto. Los estudiantes estarán expuestos cotidianamente a este tipo de búsqueda de información y practicarán esta estrategia hasta que lleguen al dominio de la misma. Con respecto al reconocimiento de la estructura del texto, se expondrá la organización de una lectura de biografía de un matemático famoso y alguno de sus desarrollos en el área. Para cultivar vocabulario relacionado con las matemáticas se mostrarán definiciones de algunos conceptos, y se utilizará vocabulario relacionado con la solución de algunos problemas.

Unidad 4.

READING AN INFORMATIVE ARTICLE OF EXPOSITION

³ Mora, J. (1999). *Metalinguistic Transfer in Biliteracy Instruction: Theory, Research & Effective Practice*. San Diego State University.

Regularmente los estudiantes tienen una gran cantidad de material que investigar y leer en su carga académica, por lo que en esta unidad encontrarán muy útil e interesante la introducción a la estrategia de lectura rápida. Se explicarán las razones de la lectura rápida y cuándo es conveniente utilizarla y cuándo no; así como los pasos a seguir para ir adquiriendo la habilidad. Finalmente, se les orientará en cómo llevar su propio seguimiento de lectura en gráficas de progreso.

En todos los escritos es común que el autor utilice un patrón organizacional para comunicar más claramente sus ideas. En esta unidad se aprenderá a reconocer los distintos patrones organizacionales de un texto (específicamente se mencionarán los relacionados con los textos de: “listing, time order, comparison/contrast, and cause/effect”) y sus características. Además en esta unidad se enseñará a los estudiantes la construcción de mapas conceptuales, los cuales muestran la comprensión y significación de las ideas de un texto. Se añaden otras herramientas organizacionales como el reconocer palabras que conectan las ideas o frases para mostrar la fluidez del texto.

Se continuará practicando el reconocer el tema de una oración, y las ideas principales de un párrafo para conectarlas a la idea o ideas principales de un texto con el propósito de mostrar una estrategia más: “skimming”, en la que los estudiantes practican las estrategias aprendidas para lectura selectiva, poniendo ahora énfasis en encontrar las ideas que el autor pretende comunicar en su escrito, y aprender a su localización leyendo sólo partes del texto. Se pide por último a los estudiantes, para que ellos relacionen lo aprendido con la vida real, realizar una investigación y presentar en pequeños grupos sugerencias de consejos para un determinado problema “Emergency steps to follow in a case of....”.

El tópico sugerido “*Health*” se ha seleccionado con dos propósitos: en primer lugar, este tema, por lo general siempre es actual e interesante para todas las audiencias y se pueden encontrar gran variedad de lecturas conteniendo los patrones organizacionales mencionados y, en segundo lugar,

se busca motivar a los estudiantes profesionalmente, ya que el área de la salud tiene bastante relación en su desarrollo con las tres ingenierías: eléctrica, electrónica y en computación.

Unidad 5.

READING A SCIENTIFIC ARTICLE

En esta unidad los estudiantes estarán expuestos nuevamente al aprendizaje de contenido del área objeto en combinación con el aprendizaje del uso de estrategias apropiadas para los objetivos de comprensión de las lecturas, iniciando con las estrategias de pre-lectura para activar los conocimientos previos del lector y relacionarlos con los nuevos por aprender. Una vez más, practicarán la lectura rápida de los artículos propuestos para encontrar detalles informativos y para predecir el contenido de los mismos, así mismo se identificarán las ideas principales de las lecturas y se les mostrará a los estudiantes otra estrategia metacognitiva: hacer preguntas acerca de palabras desconocidas.

En esta unidad se introduce una estrategia más que ayudará a los estudiantes a incrementar la comprensión de un texto: “summarizing”; esta estrategia muestra el procedimiento para decir con sus propias palabras y en una versión mucho más corta que en la original, las ideas más importantes de un texto. Se les guiará en esta práctica para que conozcan la lista de palabras que les ayudará a resumir iniciando primeramente con reducciones de oraciones, seguido de párrafos y textos breves. Las actividades y estrategias para cultivar vocabulario pueden ser variadas dependiendo de las lecturas seleccionadas.

Unidad 6.

MOTIVATING READINGS TO KEEP THE INTEREST UP IN THE READING PROCESS

Por lo general, es común que a través de un curso por diferentes motivos el interés de los estudiantes decaiga un poco, por lo que el maestro necesita estar preparado para generar nuevos motivos que interesen a los estudiantes y los ayuden a mantener o recuperar la motivación en el aprendizaje. En esta unidad, se practicarán estrategias del proceso de lectura comprensión con contenido motivacional, que les dará la oportunidad de reflexionar sobre las actitudes que el ser humano presenta en muchas ocasiones en su vida ante las adversidades y/o problemas. Como consecuencia, el paralelismo que ellos verán en su tarea de aprendizaje del proceso de lectura comprensión los motivará a no “bajar la guardia” y seguir atentos en su auto-monitoreo y auto-evaluación.

Con respecto a las estrategias a desarrollar en esta unidad, se contempla la introducción de una estrategia muy importante para un estudiante de ingeniería: “critical thinking skill” con la cual el estudiante estará expuesto a pensar en inglés para poder evaluar, comparar, interpretar, inferir, apoyar o desaprobar de acuerdo a las ideas del autor con respecto a el tema dado en un escrito.

Unit 7.

READING JOB ADS, LETTER APPLICATIONS AND READER’S LETTERS

En esta unidad, los estudiantes practicarán el auto-monitoreo y la auto-evaluación en su progreso en el uso de estrategias de pre-lectura y lectura rápida; así como de la organización de diferentes tipos de textos. Se reforzará el uso y adquisición de estrategias de comprensión como “skimming” y “scanning”; y conocerán otra estrategia para reconocer palabras que darán cohesión a las ideas en un texto. Además, se verán otras estrategias que les ayudarán a cultivar vocabulario.

Los estudiantes podrán conocer por la investigación de lectura de anuncios de trabajo, las características y competencias que son requeridas

actualmente a los profesionistas para cierto tipo de trabajos, específicamente en el área de las ingenierías.

Unidad 8.

SEARCHING ONLINE: FINDING ALTERNATIVES TO MODERN PROBLEMS

El contenido del material en esta unidad les permitirá a los estudiantes involucrarse con problemas reales de este mundo globalizado y a tener conciencia de la responsabilidad que tenemos todos de cuidar nuestro medio ambiente. Practicarán estrategias metacognitivas de pre-lectura para predecir su contenido y activar los conocimientos previos del lector acerca del tema. Los estudiantes construirán y/o utilizarán organizadores gráficos como otra alternativa de promover la comprensión de un texto al organizar las ideas más importantes en un diagrama conceptual.

Así mismo, en esta unidad los estudiantes practicarán estrategias de comprensión para la localización rápida de las ideas principales y los detalles que sustenten esas ideas. Se expondrá nuevamente a los estudiantes a estrategias que les permitirán pensar en inglés mientras leen, tomando notas para ser capaces de diagnosticar un problema global del mundo actual, ya sea del medio ambiente, de educación u otro similar, de proponer o dar alternativas para su posible solución; y de expresar su opinión acerca de los criterios seguidos por la sociedad para solucionar un problema ambiental específico.

4.3.6 Recomendaciones Estratégicas Para la Aplicación de la Metodología Propuesta.

1. Las estrategias socio-afectivas se desarrollarán a lo largo de cada unidad. Se deberá promover el que entre los estudiantes se dé una atmósfera

de confianza propicia para el aprendizaje. Haciendo énfasis tanto en actividades individuales como en las que los estudiantes interactúen entre sí y facilitando el aprendizaje colaborativo.

2. Como se crea conveniente, la retroalimentación del progreso del estudiante deberá darse para que el aprendiz pueda tener la percepción de cómo va adquiriendo sus metas. Y por supuesto, cuando sea necesario y pertinente la gramática y las formas lingüísticas requeridas se presentarán al nivel de procesamiento de las necesidades de los estudiantes para una mejor comprensión de las lecturas.

3. El resultado promedio de las pruebas de diagnóstico arroja que los estudiantes tienen un nivel de competencia de la segunda lengua de “beginners”, “low-intermediate” a “intermediate”; lo que da por resultado una clase multi nivel. En realidad, en la mayoría de los cursos de una segunda lengua la clase se conforma de estudiantes que provienen de diferentes niveles y que poseen diferentes habilidades. Aunque se da esta realidad, generalmente el maestro asume tener una clase “homogénea”. En este curso de lectura comprensión para estudiantes de ingeniería se tendrá en cuenta el diversificar las actividades para que tengan oportunidad de desarrollo de sus competencias individuales los estudiantes con diferentes niveles.

4. Generalmente, los estudiantes de un curso de lectura comprensión no tienen el hábito de la lectura por placer. Desde la primera unidad se les explicará a los estudiantes los beneficios de la lectura extensa; ellos podrán elegir el área y tema de un libro en inglés con el objeto de obtener información y aprender a disfrutar de la lectura. (Se recomendará que el libro sea lo suficiente accesible a su nivel de competencia para que el uso del diccionario no sea indispensable).

5. Con la finalidad de que los estudiantes y/o los maestros tengan oportunidad de una mayor exposición a material auténtico, en el Apéndice B se proporciona una lista de sitios web que han sido seleccionados para este curso.

4.3.7 Competencias Deseables del Maestro de Inglés

El papel del maestro de cursos de inglés para estudiantes de ingeniería es muy demandante, en primer lugar, deberá construir y facilitar el aprendizaje en los estudiantes sin descuidar el contenido del área que los ocupa. El maestro de inglés, también deberá cuidar los aspectos de aprendizaje que habiliten a los estudiantes para una comunicación oral y escrita en este mundo globalizado; y aún más, el maestro no deberá descuidar la actividad esencial del educador: la formación integral de los estudiantes. La buena planeación, la selección adecuada de material didáctico que contenga claramente las estrategias por aprender y practicar, y el enfoque claro de los objetivos específicos a conseguir en cada sesión de lectura comprensión son también elementos primordiales de la instrucción. El maestro necesita conocer lo que los estudiantes quieren y necesitan conocer para que las clases sean interesantes y motivadoras. Es labor del docente favorecer el desarrollo en el campo afectivo, psicomotor y social.

El maestro de inglés deberá estar debidamente calificado para favorecer las condiciones propicias para el éxito del aprendizaje de los objetivos propuestos en el curso. Se presentan las competencias que de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas, son deseables tanto del usuario de una lengua como del profesor que la enseña; y por otra parte también la declaración de los directivos de TESOL, 2003, (Teachers of English to Speakers of Other Languages), en los que se propone que:

“Los maestros calificados ESL (English as a Second Language) y EFL (English as a Foreign Language) no solo deberán demostrar un alto nivel de competencia en el inglés oral y escrito, sino también en la enseñanza del inglés. Los maestros

calificados ESL y EFL, deberán conocer las implicaciones en el campo de la lingüística, lingüística aplicada, adquisición de una segunda lengua, sociolingüística, pedagogía de la enseñanza y metodología, desarrollo en diseño del currículo y material didáctico, y competencia cultural de comunicación en las lenguas implicadas”.

“Muy importante es que los maestros ESL y EFL, como todos los maestros lo requieren, continúen su desarrollo profesional, y reciban los apoyos necesarios para su actualización y crecimiento profesional”

De acuerdo a la UNESCO, 1972, el profesor de una segunda lengua, deberá tener las siguientes competencias:

- competencia lingüística
- competencia comunicativa
- competencia cultural y la competencia metodológica y pedagógica

La competencia de un profesor se extiende en tres direcciones: 1) el saber, 2) el saber hacer, y 3) el saber ser. Estas competencias no se desarrollan por separado sino integralmente

Es importante mencionar que los docentes somos transmisores de un bagaje cultural en el que nuestra personalidad se reflejará en nuestros estudiantes, por lo que debemos ser responsables de nuestro actuar y proceder.

4.4 Propuestas a Corto y Mediano Plazo

Para obtener la efectividad esperada en el curso de Lectura Comprensión es importante que el estudiante tenga el nivel de competencia lingüística adecuado para este curso. Por esta razón se propone replantear también los cursos I, II y IV de inglés tomando en cuenta lo siguiente:

- a. Es necesario implementar un proceso de selección por niveles de competencia de inglés para los estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de Ingeniería de la FIE. Una sugerencia para esta selección es tomar como base las competencias que se indican en el Marco Común Europeo de Referencia (2004)
- b. Se propone que en el re-diseño de los programas de Inglés I y II, se incluyan en la currícula actividades de aprendizaje constructivista, que se fomenten las actividades donde se adquieran hábitos de estudio, reducción de ansiedad y manejo del tiempo.
- c. El diseño curricular del cuarto semestre de Inglés en la FIE, deberá contemplar la continuidad del desarrollo de las competencias comunicativas escritas y de la adquisición de las habilidades de lectura comprensión, donde el estudiante sea capaz de comprender textos académicos y de otras áreas; que como se mencionó anteriormente este aprendizaje es un proceso que durará toda la vida.
- d. Que se implemente tiempo de laboratorio para que los estudiantes tengan acceso a practicar las habilidades de la lengua.
- e. Que se adquiera material adicional de soporte en el área de inglés para la biblioteca de la Facultad: software, libros de lectura, diccionarios del área etc. para que los estudiantes tengan apoyo en su quehacer de investigación y aprendizaje.
- f. Que se promuevan y se implementen cursos de actualización para maestros de inglés de la FIE y/o de otros maestros de inglés con propósitos específicos.

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES

El presente trabajo consistió en desarrollar un marco teórico-metodológico, a partir de un soporte documental y bibliográfico, que permitió enmarcar los fundamentos para el diseño del programa del curso de lectura de inglés III, para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica.

Dentro de la investigación bibliográfica, se encontró que ha habido abundante investigación para entender cómo es el proceso de la naturaleza de lectura. Un hallazgo nada sorprendente es conocer que el proceso de lectura es altamente complejo. A partir de las investigaciones de los psicolinguistas, han surgido varios modelos que han sido propuestos. Barnett (1989) señala que un modelo de lectura provee una representación imaginaria del proceso de lectura. Los dos modelos más desarrollados son opuestos en su perspectiva del entendimiento en como se da el proceso de lectura. El modelo “bottom-up”, que permite el reconocimiento de las palabras y la adquisición de nuevo vocabulario, entre otras características de “bajo-nivel”, y por la otra parte, el modelo “top-down” que sugiere que los conocimientos previos del lector son traídos al texto por el lector, permitiendo la construcción de nuevo significado y efectuándose procesos de “más alto-nivel”. Sin embargo, investigaciones más recientes permiten conocer que el modelo de lectura que facilita una mejor comprensión, es el modelo interactivo, el cual, procesa en forma bilateral y simultánea los procesos cognitivos mencionados anteriormente. Esto es, desde procesamiento de patrones de reconocimiento de palabras, acceso al léxico, activación de conceptos, análisis sintáctico, decodificación proposicional, integración de las ideas entre oraciones y párrafos, activación de la información previa del lector, información almacenada y monitoreo de la comprensión.(Bernhardt, 1991; Carrell, Devine & Eskey, 1988; Grabe & Stoller, 2002; Kintsch & van Dijk, 1978).

Por lo tanto, el programa del curso de lectura de Inglés III, para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica se diseñó con el enfoque del modelo interactivo. Este modelo enfatiza la interacción entre el lector y el texto. Un lector hábil es un lector cognitivamente activo que conoce como leer estratégicamente (Dole, Duffy, Roehler, y Pearson, 1991). El énfasis dado al enfoque de cada proceso se reflejará en el uso de las estrategias de lectura para lograr la comprensión.

Por otra parte, se revisaron también numerosos estudios que tienen que ver con las implicaciones pedagógicas enfocadas a la metodología para el uso y la adecuada aplicación de las estrategias que permitan al lector mejorar la comprensión de la lectura. Muchas definiciones del concepto nos aclararon que una *estrategia* es un procedimiento consciente utilizado para resolver intencionalmente un problema. Muchos investigadores han hecho la similitud de la lectura con una actividad en la que la comprensión es vista como un “problema” a resolver. Las estrategias serán las “herramientas” que le permitan al lector estar muy bien equipado para resolver los problemas que se le presenten en un texto. La categorización de las estrategias hechas por varios teóricos, nos permitieron seleccionar las más necesarias y apropiadas para desarrollar en los estudiantes de ingeniería las habilidades que les permitan la comprensión eficiente de un texto de su área.

Dentro de las estrategias que promueven la comprensión, muchos teóricos han hecho innumerables clasificaciones y categorizaciones, una de las más populares es la categorización de (O'Malley y Chamot, 1994) en socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas. Para este programa, se resolvió aplicar la clasificación anterior utilizando cada una de las tres categorizaciones de acuerdo a las características de lectura, siguiendo la secuencia organizativa del llamado método “ACTIVE”, y con cierta flexibilidad de acuerdo al propósito de lectura.

Se concluyó que dentro de la instrucción más adecuada a seguir, los maestros de lectura, deberán modelar cada una de las estrategias que promuevan la comprensión y deberán ir construyendo plataformas de aprendizaje (Vygotsky, 1978) que le permitan al estudiante realizar actividades estratégicas de lectura - primero con ayuda del maestro, y después paso a paso hasta lograr autonomía- para mejorar la comprensión. Empezando por las estrategias de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura. La activación de la conciencia metacognitiva será fundamental para que los estudiantes conozcan qué conocen y monitoreen su aprendizaje y comprensión.

Al revisar en la bibliografía las actualizaciones en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectura, se encontró que las herramientas computacionales son ya componentes indispensables. El diseño del programa de inglés III, promueve el uso de sitios de internet (Apéndice B) con la finalidad no solamente de que los estudiantes adquieran información, sino de que realicen trabajo colaborativo, por medio de actividades de aprendizaje del lenguaje diseñadas especialmente utilizando la tecnología.

En la parte de la selección del contenido de este programa, se concluyó que éste debería basarse en el interés y necesidades comunicativas e informativas necesarias del área de los estudiantes, por lo que se buscó dar un equilibrio en esos factores. Las consideraciones y criterio en la selección del contenido fueron: (a) la cantidad, variación, y profundidad de cobertura, (b) la secuencia, jerarquía y progresión en la dificultad de las competencias lingüísticas (c) la relevancia, prioridad e importancia.

Trabajo en un Futuro Inmediato

La aplicación del programa propuesto tendrá que tener un seguimiento en su metodología y avance, por ello se plantea la necesidad de un seguimiento evaluativo, que pudiera incluso fundamentar posteriormente un estudio longitudinal para la mejora continua. Los resultados de las evaluaciones darán las bases para

las actualizaciones y correcciones necesarias al programa que reflejarán un avance en la calidad del curso de lectura comprensión y por ende en la calidad educativa de la Institución.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, N.J. (2002). CALL: Digests: *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>

Anderson, Neil J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Heinle & Heinle. International Thomson Publishing Company. Donald Freeman, Series Editor. Canada

Biggs, John. B. (2003) *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (2nd ed.) Buechingham: Society for Research into Higher Education

Block, E. (1992). *See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers*, TESOL Quarterly 26 (2), 319-43

Bouchard, Margaret. (2005). *Comprehension Strategies for English Language Learners*. Scholastic. New York.

Carrell, P.L., Pharis, B.G. and Liberto, J.C. (1989). *Metacognitive strategy training for ESL reading*. TESOL Quarterly 23 (4), 647-78

Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (1988). *Interactive Approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, P.L. (1985). *Facilitating ESL reading by teaching text structure*. TESOL Quarterly 19:727-752

Cook, Vivian . (2004). L2 Learning Strategies.
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Vivian%20Cook.htm>

Cook, Vivian.(2003). "Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with two Languages." In: Mark Aronoff and Janie Rees-Miller (eds.). *The Handbook of Linguistics*. Blackwell: Oxford

Cohen, A.D. (2008). *Considering Learner Strategy Instruction*. TESOL. TEIS News .Vol 23 (1)

Coterall, Sara. (2006). *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language* . ELT Journals. Oxford Journals. Vol 61, Number 1, pp.20-29

Coterall, S. (2006). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language. *ELT Journals*. Oxford Journals. Vol 61, Number 1, 20-29

Crandal, JoAnn and Kaufman, Dorit. (2002). *Content-Based Instruction in Higher Education Settings: Case Studies in TESOL Practice Series*. Jill Burton, Series Editor. Alexandria, Virginia. TESOL

Day, R.R. and Bamford, J.(1998). *Extensive Reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R.R. and Bamford ,J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14 (2). <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>

Echevarria, Jana; Vogt, MaryEllen and Short, J.D. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (2nd Ed). Pearson Education, Inc.

Eskey, D. E. (1986). Theoretical foundations. In F.Dubin, D:E: Eskey, and W.Grafe (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 3-23

Eskey, D.E. (1988). *Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers*. In Carrell, Devine, and Eskey, 93-100

Golder, Carolina and Gaonac'h, Daniel.(2002). *Leer y Comprender fundamentos teóricos. Psicología de la lectura*. Siglo XXI. México

Goodman, Kenneth S.. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. Journal of the Reading Specialist 6 (4): 126-35

González, J. y Wagenaar, R (eds.), (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities Contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Graesser, Arthur C.; Gernsbacher, Morton A. y Goldman, Susan R., (2003). “Cognición” En Van Dijk (ed.). *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa.

Green, J. and Oxford, R. (1995), A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender, *TESOL Quarterly*, 29, 2 (pp.261-297).

Gro, Frydenberg. _ . *Designing an ESP reading skills course*. *ELT Journals*. Oxford Journals Vol 54, Number 2, (pp.109-117)

Harvey, Stephanie and Goudvis, Anne. (2000). *Strategies that Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Stenhouse Publishers. Portland, Maine

Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. New York: Wiley

Kintsch, W. and Dijk, Van T.A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85, 363-94.

- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Maclin, Kucer, S. B. (1987). *The cognitive base of reading and writing*. In *The dynamics of language learning*, ed. J. Squire. Urbana, IL: National Conference on Research in English. 27-51.
- Marzano, Robert J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: TESOL
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. New York: St. Martin's Press.
- Mikulecky, Beatrice S. and Jeffries, Linda. (1996). *More Reading Power*. NY: Addison-Wesley Longman.
- Montañez, M. E. y Bosch, E. (1997). *Applied Languages: The Linguistic Organization of Texts: Finding Relations in Discourse*. Universidad de Valencia.
- Mora, J.K. (1998). *Study guides and Vocabulary activities, information on reading levels and various content area text structures*. State University
<http://coe.sdsu.edu/people/jmora/ContentReadMM/>
- Murphy, Richard A. (2005). *From Practice to Performance*. Vol 2. Office of English Language Programs. United States: Department of State. Washington, D.C.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Omaggio, M.A. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle and Heinle.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second language.2 Learning Strategies* homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/L2_learning_strategies.htm
- Ono, L., Richard, Day and Kenton, Harsch (2004). *Tips for Reading Extensively*. Forum. Vol 42. Number 4. Ed. English Teaching Forum. (pp 12-19)
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury.
- Pérez E, Bernardo. (manuscrito). *Macroestructuras en los escritos filosóficos*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Pimienta Prieto, Julio H.. (2005) *Guía para la planeación docente*. Pearson Prentice Hall.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Ramirez Romero, Jose L. (2007). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*. México. Plaza y Valdez

Robb, Laura. (2003). *Teaching Reading in Social Studies, Science and Math*. Scholastic Inc., New York, NY

Smith, F. (1994). *Understanding reading*. 5th ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Research Reading Quarterly* 16 (1): 32-

Teeler, Dede, and Gray, Peta. (2001). *How to use the Internet in ELT*. Ed. Jeremy Harmer. Bluestone Press, Charlbury, Oxfordshire, UK

Treiman, Rebecca. "Linguistics and Reading" In *The Handbook of Linguistics*. Ed. Mark Aronoff and Janie Rees-Miller. Blackwell Publishing. 663-672

Urquhart, S. and Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. N.Y: Addison Wesley Longman..

Van Dijk, Teun, (1978). *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona

Van Dijk, Teun. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México.

Van Dijk, Teun. (1980) *Texto y Contexto*. México: Cátedra.

Van Dijk, Teun. (2003). *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa,

Villanueva de Debat, Elba. (2006). *Applying Current Approaches to the Teaching of Reading*. English Teaching Forum. Vol 44 (1).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Walter, Catherine H. *Reading in a second language*.
http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420#toc_17150

Warschauer, Mark; Shetzer, Heidi and Meloni, Christine. (2003). *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA: TESOL

Weinrich, Harald. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos, Madrid.

APÉNDICE A-1

EXAMEN DE DIAGNÓSTICO

Diagnostic Exam
English III

Name _____ Group _____

Teacher: Maria de los Angeles Dueñas C.

1. Read each statement carefully. Then decide whether the statement is true or false. Write a T (true) or an F (false) on the blank. Take one minute.

1. All the snakes are poisonous. _____
2. Good health depends entirely upon good nutrition. _____
3. Now and then people feel they are well paid for their work. _____
4. Great discoveries have always been the result of hard work. _____
5. The son of a genius is never himself a genius. _____
6. The greater the temperature, the greater the density of a gas. _____
7. Gas viscosities increase with temperature. _____
8. Four books wrapped together for mailing make a six-sided package. _____

2. In each group of words the topic is not included and one item does not belong in the list. Write the best topic on the line above of the group of words. Then cross out the word that does not fit the topic. Time limit: three minutes.

1. Topic: _____
rice wheat corn barley oats beans
2. Topic: _____
boring exciting swimming interesting surprising frightening
3. Topic: _____
mercury tin aluminum copper iron chromium rayon
4. Topic: _____
wrist rib shoulder elbow knee hip
5. Topic: _____
fertilizing cooking shoveling planting digging watering
6. Topic: _____
breaks tires accelerator hammers steering wheel seat belts
7. Topic: _____
tent water bottle camping gear sleeping bag insect repellent lantern
8. Topic: _____
anesthesiologist pediatrician veterinarian cardiologist geriatrician dentist

3. Directions: Your purpose in reading may change from paragraph to paragraph. Read each paragraph carefully, the directions will always tell you what to do. You will have 14 minutes for this entirely section on paragraph reading.

3a. What is this paragraph about? Read the paragraph and decide which topic is best.

Communication is also possible among bees through their sense of smell to protect itself from other bees. This is possible because all the bees in a colony have a common smell. This smell acts like a chemical signal. It warns the group of bees when a bee from a different colony is near. This way, bees from outside cannot enter and disturb a hive (the bee colony's home). If an outsider does try to enter, the bees of that colony will smell it and attack it.

Make a (✓) after the best topic. Write "too specific" or "too general" after the other topics.

- a. The chemical signals of bees _____
- b. The bees live _____
- c. How bees communicate through smell _____

3b. Read this paragraph carefully and decide on the main idea. Write it on the space below.

The talents which Alexander Graham Bell took with him when he sailed from England seem to have been combined especially to help him succeed in inventing the telephone. His mind was inventive. He had a sensitive and excellent training in music. He was second to none in his understanding of the organs of speech and the production of speech sounds. His interest in electricity was growing day by day. And his intense desire to help the deaf, stemming from days when his mother began losing her hearing, led him directly to friendship with men who gave him financial backing.

Main idea: _____

3c. Read the following paragraph and think of a good ending for the final sentence. Then look at the four possible endings below the paragraph and choose the best one.

One of the most important principles in biology is that all living things must come from other living things. This principle was not discovered until the eighteenth century. Before that, people believed that life could come from nonliving matter. For example, they thought that worms could come from meat. Then an Italian scientist named Francesco Redi tried an experiment. He covered some meat with a cloth so that flies could not land on it. When no worms grew on the meat, he knew that the worms really came from

- a. scientists
- b. the cloth
- c. fly eggs
- d. the meat

3d. Read this paragraph carefully. This time look not only for the topic and central thought but also for the important details.

All those young men who find that in spring their fancies "lightly turn to thoughts of love", might regard the arrival of spring as mysterious. On the other hand, the scientifically minded find nothing mysterious; they have been expecting it right along—expecting it, in fact, at precisely 3:32 P.M. on March 20. At that moment the sun balances itself on the celestial equator, an imaginary line passing through the heavens above the earth's belt. Its warmth is equally divided north and south, and in all parts of the world, night and day are of equal length. That instant in March is called the vernal equinox, and

an instant later the sun swings into the northern skies. Its slanting rays bring spring to the Northern Hemisphere. Spring gains momentum during the closing days of March and by April it is busting out all over.

1. Choose the best statement

- a. It was the writer's main purpose to explain biological and geographical rhythms.
- b. It was the writer's main purpose to explain variations of the vernal equinox.
- c. It was the writer's main purpose to explain the coming of spring.
- d. It was the writer's main purpose to explain the mystery of spring.

2. On the four blanks at the right, list the four letters that best complete the four statements below.

- | | | |
|--|-----------------------|----------|
| 1. The vernal equinox arrives | a. east and west | 1. _____ |
| | b. each year | |
| 2. The sun balances itself on | c. twenty-four hours | 2. _____ |
| | e. north and south | |
| 3. The sun's warmth is equally divided | f. 3:32 P.M. March 20 | 3. _____ |
| | g. Its axis | |
| 4. Night and day are of | h. equal length | 4. _____ |

3e. In the following paragraph, the pronouns are underlined. Write what each pronoun refers to.

The problem of Old Computers

In the United States, about 10 million computers are thrown away every year! Because most unwanted computers are sent to dump, (1) they have caused a problem. The computer industry and the government are working on ways to solve (2) it. (3) They have concluded that there must be changes in the way computers are built. (4) They must be made in ways that will allow their parts to be recycled. (5) These include the electronic parts, the glass screen of the monitor, and pieces of the printer.

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. they _____ | 4. They _____ |
| 2. it _____ | 5. These _____ |
| 3. They _____ | |

3f. Complete the spaces in the following paragraph with the appropriate word(s) from the box.

handwriting increasingly First requests Second
 Also In addition no clues

Communication by e-mail is becoming _____ popular for many reasons. _____, it is a popular way to send messages among people who do not like to use the telephone. _____, it is useful for sending suggestions or _____. The person who receives them has time to think about a response. _____, e-mail messages always look the same, no matter, no matter who sends them. This means you don't have to worry about the quality of your letter paper or your _____. Furthermore, e-mail messages are uniform. They give _____ to the sender's age, gender, race, or physical condition. _____, they do not give away the sender's feelings or emotional condition.

4. Read this text. For each underlined phrase write C(cause) or E(effect). You will have 5 minutes.

What is the future of space tourism?

Space tourism could soon become big business. One report by Japanese researchers says that space tourism could be worth \$10 billion per year before 2020. Because of (a) reports like these, the

American and Russian space agencies are beginning to believe in space tourism. They want more tourists to visit the International Space Station. They want the money space tourist bring because (b) **it can help pay for expensive scientific research in space**. Several space tourism companies are already building spaceships and space hotels. They know that there are more millionaires these days, so (c) **more people can pay to go into space**. They also want to make space travel cheaper, so (d) **they can get more customers**.

Because these companies believe space tourism will be popular (e) **they are spending millions and millions of dollars**. Imagine taking your vacation on Mars, or enjoying a cruise past the moon. It would be “out of this world!”

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ e. _____

5. Timed Reading

Greener Businesses

Starting Time _____

Business is often seen as the “bad guy” in environmental matters because people feel that businesses will do anything to make a profit. Unfortunately, this is too often the case. Many businesspeople, in fact, believe that they cannot make a profit and be kind to the environment at the same time. However, it does not necessarily have to be this way. Using common business strategies, companies have found ways to become environmentally friendly, or “green,” and increase their profits at the same time.

One such strategy that businesses use is known as “product differentiation.” This term means that a company advertises the fact that its product is different from other, similar products. A number of environmentally friendly companies have done this successfully. For example, in marketing their products, organic food companies emphasize the organic aspect. That is, they highlight the fact that no chemicals have been used to grow the food, and so it is better for consumers’ health and for the environmental effects.

Another “green” business strategy that has been successful is waste reduction. Many companies have considered waste and pollution as a necessary part of the production process. They have done little to prevent either waste or pollution, unless there were laws that forced them to. However, other companies have realized that there are definite advantages to reducing waste and pollution. Less waste and less pollution means a more efficient production process. The 3M Company in the United States is a good example of this. In 1975, it started a program that rewarded employees for successful ideas about how to reduce waste and prevent pollution. This program has helped the company pollute much less and save more than a half a billion dollars.

Some companies have taken the idea of waste prevention even further and have become “zero-waste” companies. That means they produce no waste at all because everything from the production process is used or recycled. Asahi Breweries of Japan, for example, sends the waste from its beer production to farms to be used as animal feed. The plastic and cardboard pieces left over from packaging are all recycled, too.

Finally, companies can become “greener” by planning for a “greener” future. For example, two energy companies, Royal Dutch/Shell and British Petroleum, have started to invest in renewable energy sources, such as solar, wind, or hydrogen energy. Shell is also working with Daimler-Chrysler, and automobile company, and the government of Iceland on a special project to make Iceland the first country with a hydrogen-based economy. Other multinational companies have also realized that global warming and climate change could hurt their business, and they have decided to cut back on the amount of harmful gases that their factories produce. Of these, Dupont is one of the leaders. It aims by 2010 to reduce harmful gases by 65 percent from the 1990 amounts. It also plans to limit its energy use to 1990 levels and to use renewable sources of energy for 10 percent of all the energy it uses.

Circle the best answer for each item. Do not look back at the passage.

1. This passage is about
 - a. business strategies for international companies today.
 - b. how businesses can be both “green” and profitable.
 - c. what businesses can do to become more profitable.
 - d. why businesses are seen as the environmental bad guys.

2. Product differentiation means that the product is
 - a. no different from other products.
 - b. very profitable for the company.
 - c. advertised as different from other products.
 - d. good for your health and for the environment.

3. Companies that reduce waste and pollution
 - a. save money
 - b. spend money
 - c. produce less.
 - d. break laws.

4. The 3M Company rewarded employees for
 - a. ideas that would increase its profits.
 - b. helping prevent waste and pollution.
 - c. successful strategies for marketing.
 - d. improving product differentiation.

5. Asahi Breweries is an example of a company that
 - a. uses animal feed to make beer.
 - b. does not make any profit.
 - c. has reduced waste and pollution.
 - d. produces no waste at all.

6. Royal Dutch/Shell and British Petroleum are examples of companies that
 - a. invest money in new buildings.
 - b. do not look ahead into the future.
 - c. want to lead new developments.
 - d. produce a lot of waste and pollution.

7. We can infer from this passage that many companies
 - a. are already “zero-waste” companies.
 - b. are leading new developments.
 - c. invest in renewable energy.
 - d. look mostly at the present situation.

8. Iceland will be the first country to
 - a. be free of hydrogen.
 - b. have a new economy.
 - c. use only hydrogen.
 - d. have climate change.

APÉNDICE A-2

CUESTIONARIO

¿Cómo son tus hábitos de lectura?

Contesta el cuestionario A, acerca de tus hábitos de lectura en tu lengua materna. Después contesta el Cuestionario B, acerca de tus hábitos de lectura en inglés.

Cuestionario A.

Lectura en Español

Para cada oración, contesta Y(yes) o N(no).

- | | | |
|---|---|---|
| 1. I always read every word of a passage. | Y | N |
| 2. Reading aloud helps me improve my reading. | Y | N |
| 3. I say the words aloud when I read. | Y | N |
| 4. I use different reading methods in my native language and in English. | Y | N |
| 5. When I read in my native language, I understand more when I read slowly. | Y | N |
| 6. If I don't know the meaning of a word, I always look it up in the dictionary. | Y | N |
| 7. The best way to improve my reading in Spanish is by learning as much grammar as possible. | Y | N |
| 8. The best way to improve my reading in Spanish is by learning as much new vocabulary as possible. | Y | N |
| 9. When I am reading in Spanish, I need to know every word in order to understand. | Y | N |
| 10. To read well in Spanish, I must be able to pronounce every word. | Y | N |
| 11. I can't understand a paragraph if it has several new words in it. | Y | N |
| 12. I use the same reading methods for all kinds of texts (books, newspapers, etc.). | Y | N |
-

Cuestionario B

Lectura en Inglés

Para cada oración, encierra en un círculo Y(yes) o N(no).

- | | | |
|---|---|---|
| 1. I always read every word of a passage. | Y | N |
| 2. Reading aloud helps me improve my reading. | Y | N |
| 3. I say the words aloud when I read. | Y | N |
| 4. I use different reading methods in Spanish and
in English. | Y | N |
| 5. When I read in English, I understand more when
I read slowly. | Y | N |
| 6. If I don't know the meaning of a word in English,
I always look it up in the dictionary. | Y | N |
| 7. The best way to improve my reading in English
is by learning as much grammar as possible | Y | N |
| 8. The best way to improve my reading in English
is by learning as much new vocabulary as possible | Y | N |
| 9. When I am reading material in English, I need to know
every word in order to understand | Y | N |
| 10. To read well in English, I must be able to pronounce
every word. | Y | N |
| 11. I can't understand a paragraph if it has several new
words in it. | Y | N |
| 12. I use the same reading methods for all kinds of texts
(books, newspapers, etc.). | Y | N |
-

APÉNDICE B

SITIOS WEB PARA ESTUDIANTES Y MAESTROS.

VOCABULARIO.

Listas de vocabulario académico y ejercicios

<http://www.nottingham.ac.uk/~alzsh3/acvocab/wordlists.htm#gsl>

Crossword puzzles

<http://www.aitech.ac.jp/~teslj/cw>
<http://a4esl.org/q/h/mc006-ck.html>

Online exercises

<http://grove.ufl.edu/~tsniad/>

Vocabulary activities

<http://www.eslcafe.com>
<http://a4esl.org/a/v3.html>

Biblioteca virtual

<http://www.swan.ac.uk/cals/vlibrary/pm96d.html>

GRAMATICA ONLINE.

<http://owl.english.purdue.edu/>
<http://www.convena.upb.edu.co/cdelenguas/englishexer/>
http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/4-3/matas_birch.html
<http://www.mansioningles.com>
<http://www.eslcafe.com>
www.azargrammar.com
<http://www.comenius.com>
<http://www.english-zone.com>
<http://www.englishclub.com>

<http://www.englishpage.com>
<http://www.world-english.org/>
<http://www.englishspace.ort.org>
<http://www.esl-lounge.com/>
<http://webster.commnet.edu/grammar/>
<http://www.shared-visions.com/explore/english/english.html>
<http://www.myenglishzone.com/>
<http://owl.english.purdue.edu/>
<http://www.learnenglish.de/Level1/GrammarText/TENSETEXT.htm>
http://www.impactenglish.com/members/Grammar_Explanations/Maps/VerbFamilies-Map.htm

REVISTAS WEB GRATIS.

<http://www.blogger.com>
<http://www.bravenet.com>

<http://www.webcollaborator.com>
<http://www.livejournal.com>
www.ipl.org
www.parade.com

COMUNIDADES VIRTUALES.

<http://tappedin.org>
<http://moodle.org> download from: <http://moodle.org/download/>
<http://learningtimes.net>
<http://groups.yahoo.com>

OTRAS HERRAMIENTAS.

BBC World service	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish
Dictionay.com.	http://station.sony.com/jeopardy
Jeopardy games	http://www.dictionary.com
Plumb Design´s Visual Thesaurus	http://www.plumbdesign.com
Electronic Newstand:directory of magazines	http://www.eneews.com
TheCase: weekly mysteries and lesson plans	http://www.thecase.com
Yahoo! Headlines: today´s news	http://www.headlines.yahoo.com
The Exploratorium: San Francisco interactive science museum	http://www.exploratorium.com
NASA: Ask astronaut and Solar System Simulator	http://www.nasa.gov
Web Museum	http://www.sunsite.doc.ic.ac.uk/wm/
C-maps tool	http://cmap.ihmc.us/download/index.php
TESL Journal	http://iteslj.org
Material de ingeniería	http://www.engineeringchallenges.org/

The higher education academy <http://www.heacademy.ac.uk/>

Práctica de TOEFL <http://www.ets.org/toefl/>
<http://www.toefl.org/>

Health &environment <http://www.epa.gov/climatechange/effects/index.html>