

## **Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista**

**Judith Batista, Leonor Salazar  
y María Elena Febres Cordero  
Doctorado en Ciencias Humanas.  
Facultad de Humanidades y Educación.  
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.**

### **Resumen**

El presente trabajo analiza la vinculación entre el constructivismo como corriente filosófica de la postmodernidad y el desarrollo de destrezas lectoras en lengua extranjera (L2). En primera instancia se estudia la influencia ejercida por la modernidad, la postmodernidad y el constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de destrezas lectoras en L2. Seguidamente se propone el empleo de la “y” de Gowin como esquema heurístico, como detector de las necesidades e intereses de los estudiantes y como registro de datos recolectados. Asimismo, se proponen los mapas conceptuales para la representación de experiencias previas de los estudiantes. Finalmente, se describen en detalle algunas de las destrezas lectoras comúnmente utilizadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje de inglés con Fines Específicos en LUZ desde una perspectiva constructivista, sobre la base de los aportes de Porlán (1989) y Drivery Oldham (1989).

**Palabras clave:** Constructivismo, comprensión lectora, destrezas lectoras, modernidad, postmodernidad.

Recibido: 25-1 1-01. Aceptado: 20-04-02

### **Development of Reading Skills in L2 from a Constructivist Perspective**

#### **Abstract**

The purpose of this research is to analyze the relationship between constructivism as a post-modern philosophical movement and the development of reading skills in a foreign language (L2). First, the influence of modernity, post modernity and constructivism on the teaching-learning process of L2 reading skills is studied. Then, the use of Gowin's Vee Mapping is suggested as a heuristic outline, as an instrument for detecting student's needs and interests, and as a tool for recording collected data. In addition, Conceptual Maps are recommended for representing student's background knowledge on the reading topic. Finally, based on Porlán's (1989) and Driver and Oldham's (1989) proposals, some of the reading skills commonly developed in English for Specific Purposes teaching-learning situations at LUZ are described from a constructivist point of view.

Key words: Constructivism, reading comprehension, reading skills, modernity, post modernity.

## **1. Introducción**

Así como todas las ciencias han experimentado cambios radicales en lo que respecta a la manera de conceptualizar y analizar su objeto de estudio, la educación, como parte de las ciencias sociales, ha sido objeto susceptible de estos cambios. Los enfoques que han sustentado la práctica educativa de un momento histórico responden a las necesidades ideológicas, políticas y sociales de ese momento particular.

Los principios y métodos educativos de la época moderna obedecían a los postulados de las teorías conductistas-asociacionistas que ponían de manifiesto los planteamientos de Skinner, Newton, Pearson, entre otros. En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), que involucraban el desarrollo de destrezas productivas y receptivas tanto en el medio oral como escrito (hablar, escribir, leer y comprender lo escuchado) se caracterizaban por el uso de metodologías netamente mecanicistas como el audio-lingualismo y el método de traducción gramatical. De lo anterior se infiere que los enfoques para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera son el resultado de los cambios experimentados en los procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas en general.

Los ideales de la modernidad llevaron a la sociedad a establecer sistemas cerrados, entrópicos y deterministas que estudiaban las partes desligadas del todo. Con el paso del tiempo, tales ideales resultaron insuficientes para explicar la complejidad creciente, producto de una sociedad que no estaba dispuesta a autoorganizarse y adaptarse a los paradigmas reinantes. Dichos acontecimientos inevitablemente provocaron un desmoronamiento de los paradigmas de la época y condujeron a la sociedad al máximo caos, lo que trajo como consecuencia la transición progresiva hacia la postmodernidad.

En el mundo postmoderno, la ciencia acepta la noción de azar para justificar la incapacidad del determinismo y, de esta forma, dar respuesta a lo incomprensible. Esta aceptación del azar genera sistemas abiertos que hacen posible percibir el conocimiento en forma de círculos virtuosos, promoviendo transformaciones que dan paso al progreso. La postmodernidad no concibe una verdad absoluta en la forma de enfocar la elaboración/construcción del conocimiento.

Este trabajo intenta sentar las bases para investigaciones futuras que puedan profundizar acerca de la integración de la filosofía constructivista y el proceso de lectura en L2. Se analiza la influencia ejercida por la modernidad, la postmodernidad y el constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de destrezas lectoras en lenguas extranjeras, se proponen algunas de las herramientas que ofrece el constructivismo para ser aplicadas a este tipo de aprendizaje y por último, se describen en detalle algunas de las destrezas lectoras comúnmente utilizadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje de Inglés con Fines Específicos en LUZ desde una perspectiva constructivista.

## **2. De la modernidad a la postmodernidad**

A fin de comprender los cambios que se han generado en los enfoques de la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras durante las últimas cinco décadas es necesario conocer las principales características de la modernidad y la postmodernidad, por ser éstas las corrientes filosóficas que regían el conocimiento de la época. En otras palabras, el contexto histórico social de la filosofía modernista y postmodernista constituye la referencia obligatoria para analizar y comprender la evolución y transformación de los procesos instruccionales tendientes a desarrollar en los aprendices destrezas o habilidades de lectura en L2.

Resulta difícil determinar con precisión el período que abarca el modernismo y postmodernismo. La transición de un período a otro no sucede de forma repentina. No obstante, esto tampoco significa que la historia es una perpetua continuidad, ni que un período está predeterminado por el que le antecede. En la medida en que los postulados de la modernidad se vuelven inadecuados para satisfacer las demandas de una sociedad cambiante y cada vez más compleja van surgiendo postulados alternativos, catalogados como reaccionarios a la corriente vigente, que gradualmente van conformando el mundo de la postmodernidad.

Cabe mencionar aquí, que es precisamente la complejidad la que mantiene al mundo en un constante cambio y un inevitable progreso; que es la generadora de inquietudes y transformaciones y que es la crisis de las ciencias duras lo que da paso y cabida al arte y lo divino como instrumentos válidos para abordar lo complejo. Sobre la base de lo anterior es posible comprender por qué a mediados del siglo XX, se pasa de una sociedad con paradigmas en decadencia a otra que propone la creación de nuevas utopías sociales, culturales y científicas basadas en la igualdad social y la noción de pluriculturalidad (Alba, 1995). La verdad deja de ser única, observable, demostrable y externa al sujeto para convertirse en una constante búsqueda interna, y muchas veces intuitiva a partir de la conjunción de la ciencia, el arte y lo divino (Wagensberg, 1989). En oposición a los sistemas cerrados y deterministas típicos de la modernidad surgen sistemas abiertos, entrópicos e indeterministas que aceptan la noción de azar. De manera similar, los procesos de enseñanza de tipo memorístico, mecánico y centrado en el docente son sustituidos por procesos más humanistas y racionales, centrados en el alumno como un ser pensante que siente, que interactúa con sus semejantes y con su entorno y que es capaz de transformarlo para el beneficio individual y colectivo. La tendencia mencionada de combinar métodos cargados de subjetividad, como el arte y el conocimiento revelado, con el método científico a objeto de afrontar la complejidad se pone de manifiesto en la creciente preocupación por incorporar aspectos ligados a los planos afectivos, emocionales y espirituales en muchas disciplinas que otrora eran netamente objetivas y, por tanto, “científicas”.

La fundamentación general de la filosofía postmoderna puede ser vista, entonces, como la fuente que explica y justifica las transformaciones que han tenido lugar, en la segunda mitad del siglo XX, en lo que se refiere a enfoques, métodos, procedimientos y estrategias instruccionales vinculadas a la enseñanza de la lectura en L2.

### **3. Postmodernidad y constructivismo**

A lo largo de los diferentes momentos de la historia humana han aparecido en escena rasgos constructivistas que pasaron desapercibidos quizás por no encontrar un contexto propicio para su desarrollo. Ya desde 1620, Bacon comienza a dudar acerca de la confiabilidad y exactitud de las leyes y teorías que intentaban explicar la complejidad de la naturaleza. En las propias palabras de Bacon: “La sutileza de la naturaleza está mucho más allá de lo que los sentidos puedan alcanzar; por ello las reflexiones falaces, las especulaciones y las teorías son una especie de enfermedad” (Bacon, 1620 citado en Novak, 1988:33). Con este pensamiento el autor pone en tela de juicio la eficacia de las leyes simplistas y reduccionistas para representar la complejidad de la naturaleza.

En 1853, Comte propone la ley de los tres estadios para explicar el desarrollo de la humanidad. Según esta ley cada una de las ciencias o ramas del saber debe pasar por tres etapas teóricas diferentes: la teología, la metafísica y la científica. Aún cuando Comte es considerado el padre de la corriente positivista, puede apreciarse en este planteamiento comtiano la presencia

del elemento revelado, en la primera etapa de su ley. Esta concepción sobre el saber científico coincide con el eje central de la obra de Wagensberg (1989) que consiste en conjugar el conocimiento científico con el arte y la ciencia, es decir, de verlos como procedimientos compensatorios para tratar la complejidad del mundo y contribuir a la construcción del conocimiento.

Años más tarde, notables autores como Conant, Kuhn y Popper (citados en Novak, 1988) abandonan las ideas positivistas a sabiendas de que el conocimiento humano estaba basado en algo más que la lógica del descubrimiento. Sin embargo, no lograron definir con exactitud los procesos mediante los cuales los individuos construyen el conocimiento.

A principios del siglo XX, Vygotsky, filósofo y abogado ruso, criado bajo un régimen marxista, propone una revisión de la teoría conductista debido a que ésta estaba basada en la observación de la conducta en animales y no en seres humanos. Este autor es considerado como el pionero del constructivismo dialéctico por enfatizar la importancia de la interacción del individuo y su entorno en la construcción del conocimiento (Schunk, 1997). Es necesario señalar que el pensamiento de Vygotsky no gozó de popularidad en su época. No fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX, después de su muerte, cuando sus ideas se arraigaron en el ámbito educativo.

Aún cuando había comenzado a gestarse en siglos anteriores, es en la postmodernidad cuando el constructivismo encuentra su auge. El fracaso de las ideas positivistas y la obsolescencia de los métodos asociacionistas de la modernidad para justificar la epistemología de la producción del conocimiento crearon las condiciones propicias para el desarrollo y afianzamiento de la filosofía constructivista.

El constructivismo puede verse como una corriente filosófica que subyace en todas las ciencias del saber cuya premisa fundamental es que el conocimiento “se construye”. Asimismo, dicha construcción de conocimientos se basa en la resolución de problemas concretos previamente detectados en cualquier disciplina.

La construcción del conocimiento parte de las experiencias o conocimientos previos del sujeto los cuales se encuentran almacenados en sus esquemas cognitivos y afectivos.

Si se considera la lectura como una actividad que involucra la solución de problemas para la construcción de significados, los postulados, métodos y procedimientos constructivistas divulgados por Flórez (1995) y Porlári (1989), entre otros, representan el contexto teórico idóneo para que este proceso se desarrolle exitosamente. En consecuencia, se hace necesario abordar algunos aspectos relacionados con el proceso de lectura.

#### **4. El proceso de lectura**

Definir el término lectura resulta una tarea sumamente difícil dado que se trata de un proceso de gran complejidad. De allí que es común encontrar en la literatura especializada amplias descripciones de este proceso y de los elementos que lo conforman más que meras definiciones. Seguidamente, se hará mención de varios autores que han descrito el proceso de lectura, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera, a fin de detectar aquellos elementos que puedan tener vinculación con la filosofía constructivista.

Goodman concibe la lectura como “un proceso psicológico por medio del cual el lector, quien es un usuario de la lengua, reconstruye de la mejor manera posible, un mensaje que ha sido codificado por un escritor como un conjunto de símbolos gráficos” (Goodman, 1971:135). Dicho acto de reconstrucción lo realiza el lector en forma cíclica e incluye los siguientes pasos:

muestreo, predicción, evaluación y confirmación. Goodman sustenta la noción de reconstrucción de la información argumentando que los lectores eficientes son capaces de reconstruir o re-crear una réplica del mensaje a partir de la selección parcial (muestreo) del material gráfico. Una vez reconstruido el mensaje, el lector lo compara con el conocimiento previo que tiene al respecto a fin de detectar analogías o incongruencias. En el caso de encontrar analogías, el ciclo de muestreo se reinicia dando lugar a círculos virtuosos. Esta posición de Goodman permite visualizar el conocimiento, en este caso la lectura, como un proceso continuo, no lineal y en forma de espiral para la constante búsqueda de significados. Estas características son propias de la tendencia constructivista orientada hacia el logro de círculos virtuosos en lo que respecta a la construcción de conocimiento.

Con el propósito de explicar la manera cómo el lector procesa la información, Rumelhart (1977) propone su modelo interactivo (integración de las perspectivas inductiva y deductiva), no lineal de lectura, según el cual los procesos de alto nivel (conocimiento proveniente de los módulos sintáctico y semántico) interactúan con los de más bajo nivel (módulos lexical y ortográfico). Cada módulo de conocimiento proporciona información acerca del texto que está procesado. La información proveniente de estos módulos de conocimiento, así como la información que es producto de la percepción del texto convergen en un centro de procesamiento de mensajes. Allí toda la información es retenida y almacenada temporalmente de manera que cada módulo de conocimiento pueda utilizar la información aportada por los demás módulos, ejerciendo su influencia sobre el procesamiento del texto y determinando su posterior interpretación. La propuesta de fuentes de conocimiento (módulos) separadas y jerarquizadas al igual que de un centro de procesamiento de mensajes que permite que dichos módulos puedan comunicarse e interactuar unos con otros, hace posible que el procesamiento en los niveles más altos pueda influenciar aquel de los niveles bajos y viceversa (Gráfico 1).

Por su parte, Coady (1979) considera que la lectura en L2 está conformada por la interacción de tres factores esenciales: a) habilidades conceptuales de alto nivel (higher level conceptual abilities), b) conocimiento previo (background knowledge) y c) estrategias de procesamiento (processing strategies).

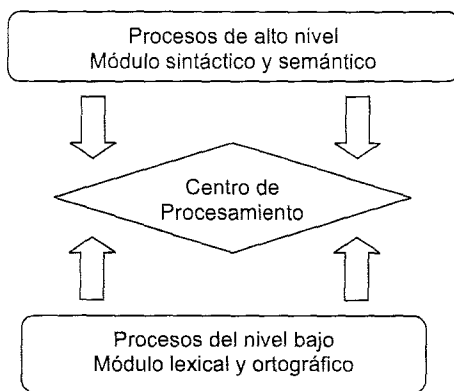


Gráfico 1. Modelo interactivo de lectura propuesto por Rumelhart (1977).

En 1980, Stanovich introduce su modelo interactivo-compensatorio de lectura. Según este modelo, las deficiencias en un determinado nivel de procesamiento de la información son compensadas por el procesamiento en otros niveles. En otras palabras, si existe alguna

deficiencia en los niveles más bajos de procesamiento, como podría ser la incapacidad del lector para el reconocimiento o decodificación de palabras, las estructuras de los niveles más altos (el uso de la experiencia previa del lector para la formulación de hipótesis y expectativas) intervienen, a fin de compensar la deficiencia inicial.

La idea de una jerarquización que va de lo más concreto a lo más abstracto, planteada por Rumelhart (1977), Coady (1979) y Stanovich (1980) está vinculada a la manera cómo los sujetos van construyendo el conocimiento, en el sentido de que el individuo parte de los conceptos que para él son más relevantes (niveles jerárquicos superiores) y luego los va desglosando en sus subcomponentes (niveles inferiores de la jerarquía). Al mismo tiempo, el sujeto es capaz de establecer relaciones o conexiones entre los subcomponentes de un concepto y los de otro, pudiendo incluso conectar conceptos pertenecientes a diferentes niveles jerárquicos. Todo esto se pone de manifiesto en la elaboración de los mapas conceptuales, razón por la cual estos últimos resultan instrumentos valiosos para representar el conocimiento bajo una perspectiva constructivista, puesto que hacen posible visualizar la relación de lo más central (más molar) con lo inferior (más periférico). Es decir, se refleja la relación entre el todo con las partes y las partes con el todo.

Años más tarde, Smith (1989) retoma la posición de Goodman, enfatizando que la interacción lector-texto es crucial para la construcción de significado. Además de reconocer que las experiencias previas del lector sobre el tópico de la lectura, así como su competencia lingüística y sus estructuras cognoscitivas determinan el grado de éxito en la construcción de significados, Smith incorpora tanto los aspectos emocionales y afectivos del sujeto como sus valores éticos. Cabe mencionar que la incorporación de estos dos últimos elementos le da un carácter más humanizado y definitivamente heurístico a la construcción del conocimiento por considerar, no sólo el conocimiento centrado en los hechos sino por tomar en cuenta elementos subjetivos como la ética y los sentimientos.

Las descripciones sobre el proceso de lectura ofrecidas por los autores analizados hacen posible reafirmar que la lectura en lengua extranjera es un proceso dinámico, no lineal, centrado en el lector, interactivo tanto en lo que respecta a las experiencias previas del lector y el texto como en la manera de procesamiento del discurso escrito.

Conocer de qué manera han ido evolucionando y cambiando los diversos enfoques y metodologías para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera facilita la comprensión de los enfoques empleados en la actualidad. Seguidamente, se hace un breve recuento de lo que ha sido este procedimiento desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente.

## **5. Postmodernidad y enfoques para la enseñanza de destrezas lectoras en L2**

A lo largo de los últimos 40 años las investigaciones acerca del proceso de lectura en L2 han pasado por numerosas etapas de transición. Esto obedece a los cambios experimentados tanto en las teorías que explican los procesos cognoscitivos y determinan la orientación de la enseñanza en general, como a los enfoques particulares que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde mediados hasta finales de la década de los sesenta, la vigencia del método audiolingual orientó los procedimientos de enseñanza de lenguas extranjeras. Tales procedimientos se caracterizaban por el énfasis en las destrezas orales. En consecuencia, la lectura constituía una especie de refuerzo de la instrucción oral y servía para evaluar el vocabulario y la parte gramatical, o simplemente para ejercitar la pronunciación (Grabe, 1991).

La razón por la cual se le asignaba tanta importancia a las destrezas orales de la lengua se debía, principalmente, a los postulados que explicaban el aprendizaje en el marco de la psicología conductista. El aprendizaje, según el conductismo, era básicamente un proceso de condicionamiento en el cual un estímulo externo (E) provocaba en el sujeto un cambio de conducta o respuesta (R), la cual era reforzada a través de las asociaciones E—\*R. El lenguaje era considerado un tipo de conducta, pero sólo interesaba al conductista aquella que podía observarse. La lectura silenciosa implicaba una serie de procesos o conductas mentales que no eran de interés para la psicología conductista. De allí, la escasa importancia asignada a la lectura en ese período.

Durante la década de los setenta, la enseñanza de la lectura adquirió mayor relevancia en situaciones de instrucción formal. La primera mitad de este período se caracterizó por un interés creciente hacia los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la lectura. Este interés surgió debido al incremento de la población de estudiantes extranjeros en las universidades norteamericanas y británicas. Las limitaciones que imponía el método audio-lingual eran cada vez más obvias ante las demandas que exigía el nuevo contexto.

La masiva afluencia de extranjeros hizo necesaria una reorientación de todo lo concerniente a la enseñanza de la lectura en L2 con el propósito de satisfacer las necesidades académicas de esos estudiantes, quienes requerían desarrollar destrezas avanzadas de lecto—escritura a fin de cumplir con las exigencias de admisión en las mencionadas instituciones.

A pesar de esta situación, no fue sino hasta finales de esa década cuando comenzó a tomar forma una teoría para explicar el proceso de lectura sobre la base de los trabajos realizados por Goodman y Smith (citados en Grabe, 1991). Dicha teoría dio origen al modelo psicotirgúístico según el cual la lectura es considerada un proceso selectivo, impreciso y guiado por el establecimiento de hipótesis por parte del lector, las cuales se van confirmando o rechazando a medida que se avanza en la lectura. Pasa ello, ‘los buenos lectores hacen uso de los conocimientos que traen al momento de realizar la lectura, y cuando leen, predicen la información que aparecerá, realizan un muestreo del texto y finalmente, confirman sus predicciones’ (Grabe, 1991:377). En resumen, el aporte del lector es más significativo que los símbolos impresos en el papel, lo cual justifica el papel activo que desempeña el lector dentro de este modelo.

Los lineamientos del enfoque humanístico, apoyados en la idea de que el individuo es un ser integral que busca satisfacer sus necesidades emocionales e intelectuales a través de la interacción social, se manifestaron en los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que prevalecieron en los años setenta y

ochenta. Entre ellos, pueden mencionarse, The SilentWay, la su gestopedia, Community Language Learning, el enfoque natural y el enfoque del lenguaje integral (Whole Language Approach) (Del- mastro, 1994). Este último merece singular atención en virtud de que parte de principios equiparables a los de la corriente filosófica constructivista. El enfoque del lenguaje integral, propuesto por Goodman en 1989, le asigna igual importancia a los modos receptivo y productivo en los medios orales y escrito, partiendo del supuesto de que en cada uno de ellos están involucrados procesos de aprendizaje activos para el logro del significado.

Paralelamente a estos métodos de enseñanza se va consolidando el enfoque comunicativo el cual había comenzado a constituirse a principios de la década de los setenta. De acuerdo a este enfoque, el lenguaje es comunicación, por lo tanto, aprender una lengua es aprender a

comunicarse y el objetivo de enseñar una lengua es desarrollar la competencia comunicativa (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) de quien la aprende. El enfoque comunicativo promueve el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua haciendo énfasis en el carácter funcional del lenguaje más que en los aspectos gramaticales y situacionales. Igual que en el caso del lenguaje integral, el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que las necesidades de los estudiantes determinan la organización y el diseño de los cursos.

Si se considera la proliferación de métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras de los ochenta, resulta sumamente difícil precisar el momento en el cual un método de enseñanza aparece o pierde por completo su vigencia. Se puede afirmar que muchos coexisten por algún tiempo y algunas características particulares de cada uno se van fusionando hasta conformar, lo que podría ser, una versión mejorada de los métodos anteriores.

Más recientemente, la noción de inteligencias múltiples y los principios que rigen el funcionamiento del cerebro están tomando un auge progresivo en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Christison (1998) argumenta que esto obedece al hecho de que los educadores, en su afán de optimizar el proceso de enseñanza, están buscando aplicaciones educativas prácticas basadas en los aportes de las investigaciones sobre el funcionamiento cerebral, a pesar de que las teorías sobre el cerebro tradicionalmente han formado parte de las ciencias “duras” (hard science) y no de las investigaciones en el área educacional. Con esta nueva orientación, resulta fácil visualizar grandes y beneficiosas innovaciones en el campo de la enseñanza de idiomas.

La tendencia actual, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, es la de asumir una posición ecléctica. Tal perspectiva permite al docente seleccionar procedimientos, técnicas y actividades típicas de diferentes enfoques e integrarlos en un proceso coherente para la enseñanza de L2. El éxito del enfoque ecléctico depende, principalmente, del conocimiento que posea el docente acerca de las diversas teorías, enfoques y metodologías de enseñanza ya existentes. Esto le permitirá extraer de cada enfoque los aspectos positivos aplicables a situaciones de aprendizaje específicas y satisfacer las necesidades individuales. Visto de esta manera, el eclecticismo tiene un carácter eminentemente práctico-circunstancial que busca conciliar doctrinas de diversos sistemas.

Se puede concluir que, sin llegar a manifestarlo explícitamente, los principales modelos que han descrito el proceso de lectura a lo largo de las últimas tres décadas están impregnados de tendencias constructivistas, y por ende, de elementos postmodernos. De la misma forma, los diversos enfoques y métodos adoptados para la enseñanza de destrezas lectoras en lengua extranjera son el resultado de la influencia constructivista. En este sentido puede notarse que para Goodman (1971; 1986), Rumelhart (1977), Coady (1979), Stanovich (1980) y Smith (1989) la experiencia previa del lector ocupa un sitio privilegiado. Sus estructuras cognitivas vinculadas al texto le sirven de soporte y son esenciales para la consecución exitosa de las etapas del proceso de lectura descritas por Goodman (muestreo, predicción, evaluación y confirmación).

## **6. Condiciones necesarias para el desarrollo de destrezas lectoras**

Si se parte de la idea de que el proceso de lectura en L2 es una actividad sumamente compleja, al estudiar este proceso se hace necesario tener presente tres condiciones básicas que deben reunir tanto el sujeto como el material a ser procesado.



### **6.1. Condiciones del sujeto o lector**

Existen tres condiciones fundamentales e indispensables que debe poseer el lector para alcanzar su objetivo exitosamente. Son éstas: competencia en L2 (threshold level), destrezas lectoras en lengua materna (L1) y experiencias previas, a las cuales nos referiremos a continuación,

a) Competencia en L2 (threshold level) Para poder leer en una segunda lengua el lector requiere un conocimiento general/básico de L2 (threshold level). Para algunos autores el desarrollo de las destrezas lectoras en L2 depende principalmente del conocimiento gramatical, lexical y sintáctico que el lector tenga sobre la segunda lengua. Esto permite predecir que aquellos lectores que tengan mayor conocimiento general de L2 desarrollarán destrezas lectoras más rápidamente y en mayor proporción que los lectores con menor conocimiento de L2.

b) Destrezas lectoras en La lectura en L2 también constituye un problema relacionado con el proceso de lectura en lengua materna. En consecuencia, las investigaciones relacionadas con la lectura en un segundo idioma generalmente incluyen algunas de las dos variables mencionadas o ambas. La premisa inicial de esta condición se apoya en la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979) que establece que la ejecución lectora en una lengua extranjera está condicionada por la habilidad lectora en

la lengua nativa en virtud de que algunas operaciones lingüísticas, tales como la lectura y la escritura, pueden transferirse de una lengua a otra. En consecuencia, una vez que ciertas operaciones lingüísticas hayan sido adquiridas en L1, éstas estarán disponibles en contextos de L2. Es decir, no es necesario volver a aprender o adquirir en L2 las destrezas lectoras que ya han sido adquiridas en la lengua materna, lo que se requiere es la habilidad para transferir dichas destrezas.

#### **c) Experiencias previas**

Como se ha expresado en repetidas oportunidades, las experiencias previas del lector (sus esquemas mentales) son vitales para lograr la comprensión de lo leído, de allí la importancia y la necesidad de concebir la lectura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, como un proceso interactivo entre la experiencia o conocimiento previo del lector y la información contenida en el texto. De hecho, resultados de estudios sobre transferencia de destrezas lectoras indican que “los buenos lectores son aquellos que aplican un enfoque interactivo de la lectura, y además de lograr incrementos significativos de las destrezas lectoras en L2, transfieren esas destrezas a L1 en mayor grado que los lectores deficientes” (Delmastro y Salazar, 2000). Los lectores pobres o deficientes, por el contrario, no vinculan sus esquemas previos a las nuevas situaciones de aprendizaje, por lo que su capacidad para transferir las destrezas adquiridas en L2 es limitada. Estos planteamientos tienen su fundamentación en la teoría de esquemas de Rumelhart (1984).

### **6.2. Condiciones del material de lectura**

De la misma manera como existen requisitos mínimos que debe poseer el lector para lograr la construcción de significados a partir del texto escrito, los materiales de lectura deben cumplir con las siguientes características: ser relevantes, motivantes y auténticos, a fin de facilitar la tarea del lector.

Existe consenso entre los investigadores del área en cuanto a la interpretación del término relevancia y a su importancia. La mayoría de los autores coinciden en que "...los tópicos y situaciones a los cuales está conectado el discurso escrito deben tener relación con el área de especialización de los estudiantes" (Salazar, 1994:28). Es decir, la relevancia está planteada como el nexo existente entre el contenido manejado y lo funcional que pueda resultar para el aprendiz. El propósito de esta afirmación es tratar de que los estudiantes se interesen en el material con el cual van a trabajar, bien sea porque encuentren utilidad en la nueva información que obtendrán de la lectura o porque simplemente exista una estrecha relación entre el contenido de la lectura y su experiencia de mundo (experiencia previa). En cualquiera de los casos, esto incidirá positivamente en su motivación hacia la lectura y hacia el curso en general.

La teoría de Krashen (1987) sobre la adquisición de L2 (Second Language Acquisition Theory) resulta útil para sustentar las afirmaciones anteriores. Esta teoría incluye, entre otras, las hipótesis de la Entrada Lingüística o Input Optimo (Optimal Input Hypothesis) y la del Filtro Afectivo (Affective Filter Hypothesis). En la primera se plantea que una de las características que debe poseer el input lingüístico para facilitar la adquisición de una segunda lengua es que sea interesante y relevante para los estudiantes. La hipótesis del Filtro Afectivo establece la existencia de factores afectivos que se relacionan con el proceso de adquisición de L2. Estas variables afectivas inciden en el nivel del filtro afectivo, el cual puede ascender o descender permitiendo así el bloqueo o el acceso del input lingüístico hacia los dispositivos de adquisición del lenguaje (LAD). Mientras más bajo sea el nivel del filtro afectivo mejor será la transmisión del input hacia los dispositivos de adquisición de la lengua, facilitándose así la adquisición definitiva del material lingüístico por parte del individuo.

Por ser la motivación una variable de tipo afectivo, se puede afirmar que aquellos estudiantes altamente motivados hacia el estudio de L2 lograrán bajos niveles del filtro afectivo pudiendo adquirir L2 más fácilmente que aquellos estudiantes desmotivados y con filtros afectivos de alto nivel. En conclusión, los materiales de lectura interesante y relevante para los estudiantes de IFE contribuirán a aumentar su motivación. Esto, a su vez, dirá en el descenso del filtro afectivo propiciándose así la adquisición de L2.

Otra característica que deben poseer los textos de lectura es la autenticidad. Esta última puede ser interpretada de dos maneras. Por un lado, puede verse como la condición de los textos que mantienen la forma de la presentación de su publicación original, es decir, que no han sido modificados. Por otro lado, existe otra interpretación dada al mismo término por Widdowson (1990).

Para este autor, la autenticidad no es una cualidad que reside en las instancias del lenguaje sino que es creada por la respuesta del receptor. Desde este punto de vista, la autenticidad es una función de la interacción entre el lector/oyente y el escritor/hablante. De manera que si el lector no es capaz de comprender completamente el lenguaje al cual ha sido expuesto, es decir, si la comunicación falla debido a su conocimiento imperfecto del lenguaje, el lenguaje en cuestión no es verdaderamente auténtico.

Aún cuando los aspectos arriba descritos no garantizan totalmente la comprensión del discurso escrito, la conjunción de dichos elementos en los textos de lectura creará un clima propicio para que el lector aplique las destrezas lectoras y el proceso de lectura en L2 se desarrolle satisfactoriamente. Es precisamente la presencia de estos factores lo que determinará que el aprendizaje sea o no significativo para el sujeto.

## **7. Aprendizaje significativo**

Sin haber sido denominado de esta manera, la noción de aprendizaje significativo ha estado presente en el escenario de la lectura en L2 desde el momento en que Goodman (1971) propone su modelo de lectura a principios de la década de los setenta.

La meta última de todo proceso de enseñanza es que el educando logre aprendizajes significativos. Para lograr este propósito en el ámbito de la lectura en lengua extranjera es indispensable que el lector pueda establecer conexiones entre su experiencia previa y la nueva información, es decir, que interactúe con el texto. Es necesario, además, que tanto el sujeto como el objeto (material de lectura) reúnan los requisitos o las condiciones mínimas descritas anteriormente.

El aprendizaje significativo constituye un concepto esencial de la teoría ausubeliana. La teoría de Ausubel parte de la creencia de que existe una estructura cognoscitiva (forma cómo el sujeto organiza el conocimiento) la cual sirve de soporte para adquirir y procesar nueva información. Dicho procesamiento consiste en relacionar la nueva información con los conceptos que ya posee en su estructura cognoscitiva. De allí que el aprendizaje no será igualmente significativo para todos los aprendices debido a la diferencia de los conceptos que cada quien pueda poseer. Además existe la posibilidad de que el aprendiz no posea los conceptos previos necesarios, en cuyo caso la información no puede ser retenida, por lo que el sujeto tiende a memorizar la información. Esto último es lo que se conoce como aprendizaje mecánico (Lejter, 1990). Tanta importancia concede Ausubel al conocimiento previo que llega a manifestar: “Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averigüelo y enséñele en concordancia con ello” (Ausubel, 1978 citado en Novak, 1988).

La gran diferencia entre la concepción tradicional sobre el aprendizaje y la constructivista es que en el primer caso el aprendizaje se adquiere mientras que para el segundo, el aprendizaje se crea o se construye. Es sólo cuando el aprendizaje logra modificar la estructura cognoscitiva del sujeto que puede hablarse de aprendizaje significativo. Esto se logra, como ya se ha mencionado, en la medida que el sujeto sea capaz de confrontar y relacionar los nuevos conceptos e ideas con aquellos presentes en su estructura mental.

A fin de favorecer la transición cognoscitiva, lograr la adquisición de nuevos conceptos y la formación de estructuras conceptuales apropiadas, la instrucción constructivista contempla el uso de organizadores previos, la construcción de mapas conceptuales y el desarrollo de la “y” epistemológica oV de Gowin (Novak yGowin, 1988).

## **8. Herramientas para explorar necesidades, intereses y conocimiento previo**

La corriente constructivista nos ofrece dos herramientas valiosas que sirven de base para detectar aspectos importantes a ser considerados en el diseño de Cursos de Inglés con Fines Específicos, cuyo objetivo principal sea la enseñanza de destrezas lectoras en inglés.

Por un lado, se deben tomar en cuenta los factores sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos del estudiante con el fin de que el programa cumpla su rol más importante: satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes. El análisis de necesidades debe aportar tanto información objetiva como subjetiva la cual normalmente se obtiene a través de entrevistas, cuestionarios, y observación directa. Hasta ahora, este tipo de instrumento ha

demostrado ser poco confiable en cuanto a la obtención de las respuestas subjetivas. Por esta razón, nos permitimos proponer la “V” de Gowin para que cumpla con este fin.

Si bien es cierto que la “y” de Gowin ha sido empleada para organizar el aprendizaje significativo en diversas áreas del conocimiento, en este trabajo se pretende hacer uso de este instrumento en el área de la enseñanza aprendizaje de la lectura en lenguas extranjeras. Esta herramienta heurística demuestra ser útil no sólo para recoger y organizar la información, objetivay subjetiva, que se requiere, sino también, porque en ella se conjugan las tres razones básicas del constructivismo: pensamiento, sentimiento y acción.

Por otro lado, una vez detectadas las necesidades e intereses de los estudiantes, existe otro factor que regula la selección del material de lectura que va a ser discutido con el estudiante. Se trata del principio de “i + 1” propuesto por Krashen (1987). Este principio consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (i) para preparar el material instruccional con un vocabulario y estructuras gramaticales cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior (1) al nivel de competencia del aprendiz. Este principio está muy relacionado con la zona de desarrollo próximo (ZDP) definida por Vygotsky (1978 citado en Schunk, 1997) como la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la solución independiente de problemas) y el nivel de desarrollo posible o potencial, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de compañeros más diestros. La relación de ambos principios se encuentra representada en el Gráfico 2, adaptada de acuerdo al objetivo que persigue la enseñanza de destrezas lectoras en L2.

En este sentido, y con el fin de detectar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes con relación al tópic a discutir, se propone el uso de los Mapas Conceptuales. Estos gráficos se consideran como instrumento de partida o punto de apoyo (lo NDR) para el proceso de construcción de nuevos significados. A continuación se describen en forma más detallada el uso que puede dársele a estas herramientas en la enseñanza de destrezas lectoras en Cursos de Inglés con Fines Específicos.

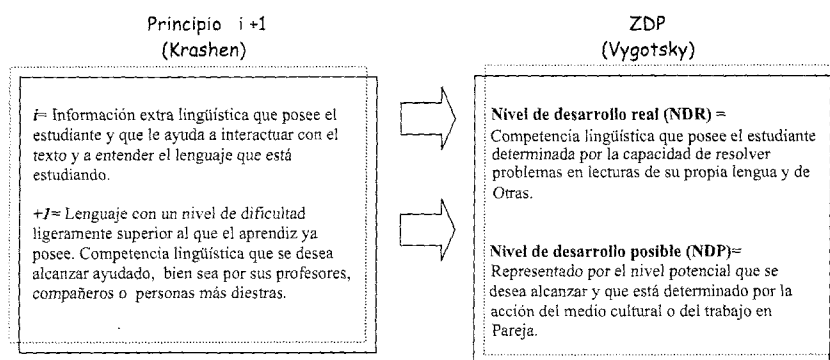


Gráfico 2. Relación entre el Principio i+1 (Krashen) y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky).

### 8.1. La ‘AV’ de Gowin

Como se mencionó anteriormente, es importante detectar las necesidades específicas del estudiante antes de diseñar un Curso IFE.

El diseño de cursos de Inglés Instrumental depende de los factores sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos (Mackay y Mountford, 1978). Para explorar estos factores se propone el uso de la “V” de Gowin con tres propósitos específicos:

- a) Como esquema heurístico para recabar información concerniente a los factores descritos.
  - b) Como instrumento de análisis de necesidades.
  - c) Como registro de datos recolectados.
- a) La “V» de Gowin como esquema heurístico.

Tomando en cuenta el valor simbólico de esta representación en la cual se conjugan sentimiento, pensamiento y acción, se han insertado los factores que se desean explorar. Partiendo de la naturaleza de sus encabezados se han incluido bajo cada uno de ellos los factores lingüísticos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos. Esta primera “y”, que se ilustra a continuación, será la base o el punto de partida que ofrecerá la información exacta acerca de los aspectos conceptuales, teóricos, racionales, metodológicos y procedimentales para el diseño del Curso de Inglés con Fines Específicos (Ver Gráfico 3).

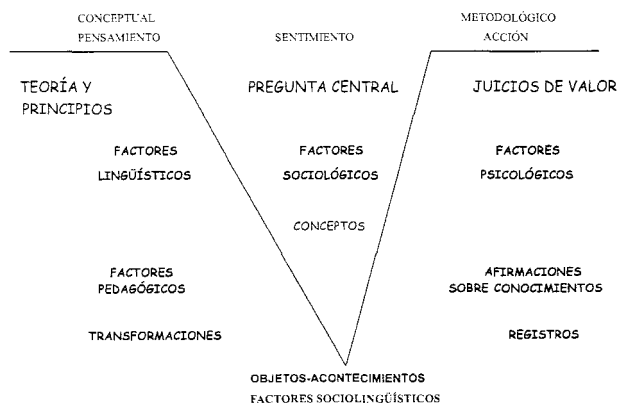


Gráfico 3. “V” de Gowin como Esquema Heurístico.

### b) La “y” de Gowin como instrumento de análisis de necesidades

Esta segunda “y” de Gowin tiene como propósito recabar información sobre el alumno basada en los factores antes mencionados. En este sentido resulta pertinente citar lo que afirman Noyak y Gowin (1988:172) en cuanto a la técnica de análisis de entrevistas: “Podemos considerar que las proposiciones que utiliza un estudiante para responder a las preguntas son las afirmaciones sobre conocimientos basados en su interpretación de los objetos y acontecimientos y de los datos que se le ofrecen”. Esta afirmación, aunada a los factores que se necesita descubrir, ofrece un punto de apoyo que nos permite inferir los conceptos, principios y teorías que el estudiante aplica para hacer afirmaciones tales como: el conocimiento que tiene del idioma, qué uso le dará, qué espera lograr con el conocimiento futuro, etc. El gráfico 4 ilustra la “V” de Gowin con las preguntas que servirán de base para explorar las necesidades e intereses de los estudiantes.

### e) La “y” de Gowin como registro de datos recolectados

La información suministrada por los alumnos será el punto de partida para el diseño del curso. Sobre la base de las necesidades e intereses de los estudiantes recabados en la segunda “y” utilizada como instrumento de análisis de necesidades, y toman-

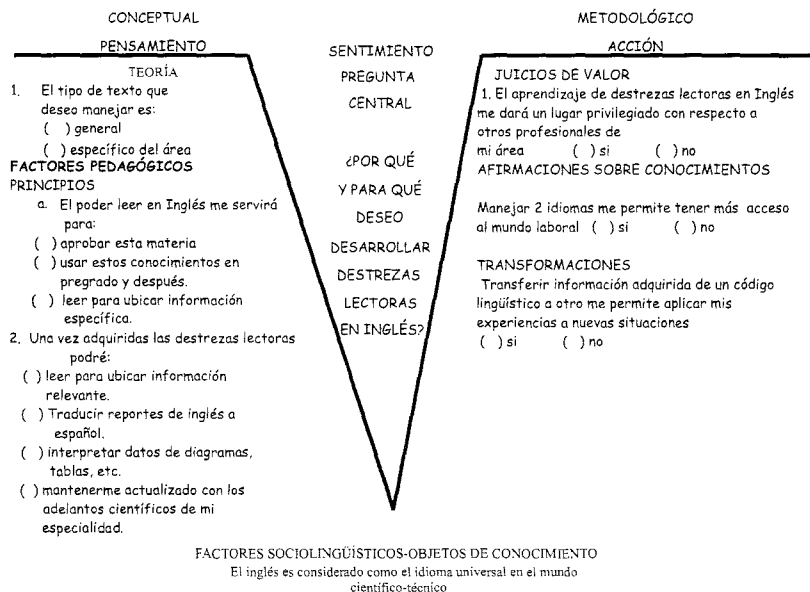


Gráfico 4. “V” de Gowin como Instrumento de Análisis de Necesidades.

do en cuenta los factores psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y sociológicos reportados por los estudiantes, se procederá al diseño del Curso de Inglés con Fines Específicos. El Gráfico 5, ilustra las preguntas que se han insertado en esta tercera “V” y que resumen la información recolectada para el diseño del curso.

## 8.2. Mapas Conceptuales

Los mapas conceptuales constituyen recursos esquemáticos que brindan la oportunidad de explorar la organización interna de conceptos e ideas de los estudiantes. A partir de ellos es posible establecer estrategias instruccionales que sirven de base para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del proceso de enseñanza de destrezas lectoras en inglés, los mapas conceptuales representan una herramienta de gran valor tanto para el estudiante como para el profesor. A través de ellos se pueden visualizar dos aspectos muy importantes que hacen posible la adquisición del nuevo lenguaje: el meta conocimiento y el meta aprendizaje.

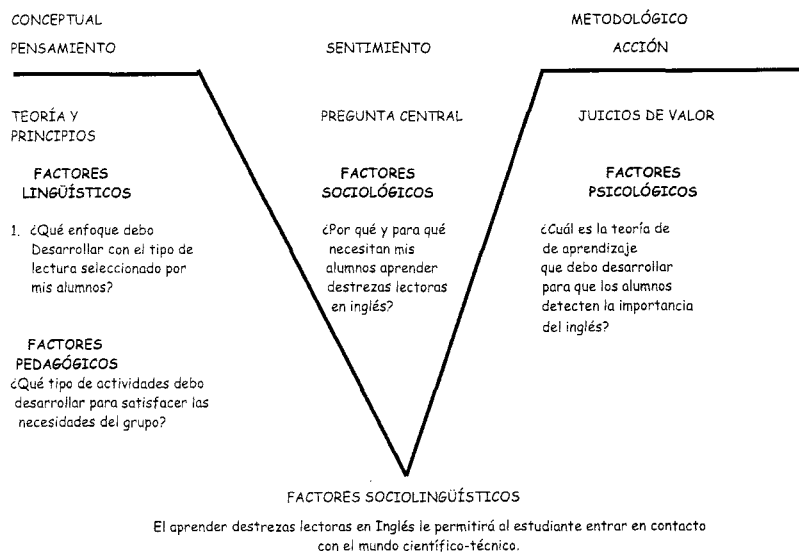


Gráfico 5. "V" de Gowin como Registro de Datos Recolectados.

Las actividades tendientes a desarrollar destrezas lectoras en una segunda lengua, deben estar diseñadas tomando en cuenta las formas en las cuales el individuo organiza las diferentes pistas gráficas, semánticas y sintácticas en su cerebro para que el lector encuentre sentido al lenguaje auténtico. Este conjunto de procedimientos responde a un enfoque metodológico netamente constructivista y constituye la base para la organización y el diseño de las actividades y procedimientos tendientes a desarrollar destrezas lectoras significativas, tomando en cuenta la zona de desarrollo real y potencial del estudiante. Esta última se discutirá a continuación.

### 9. Zona de desarrollo próximo

Uno de los teóricos que más ha influenciado el pensamiento constructivista es Vygotsky, cuya teoría está basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Tal como fue definida anteriormente la ZDP consiste en "la distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la solución independiente de problemas - y el nivel de desarrollo posible precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros mas diestros" (Vygotsky, 1978:86, citado en Schunk, 1997).

El primer paso para solucionar un problema es formar una representación mental. Esta representación requiere convertir la información conocida en un modelo en la memoria. La representación interna consta de proposiciones y tal vez de imágenes en la memoria de trabajo (MT). El problema también puede ser representado en forma externa sobre papel, para lo cual se sugiere el uso de los mapas conceptuales. La información en la MT activa los conocimientos relacionados en la memoria a largo plazo (MLP) y el individuo acaba por elegir una estrategia de solución. En el campo del desarrollo de destrezas lectoras, es necesario destacar que la comprensión del lenguaje escrito representa un proceso de solución de problemas. En este proceso participan conocimientos específicos y de procedimientos, más aún si se trata de una segunda lengua como el inglés. La comprensión lectora tiene tres componentes principales: percepción, análisis gramatical y utilización. A nuestro juicio, tanto la percepción como el análisis gramatical pueden ser ubicados, según el principio vygotskiano de la ZDP, en el nivel

real de desarrollo, por considerar que estos procesos los cumple el lector a través de la transferencia o conocimientos que posee de su lengua materna (Hipótesis de Interdependencia Lingüística); mientras que la utilización se encuentra dentro del nivel de desarrollo posible. En este último nivel, el lector estará en capacidad de utilizar la nueva estructura lingüística comprendida para dar respuestas, inferir opiniones, deducir el propósito de la lectura, etc.

Hasta ahora, la solución de problemas se ha enfocado sólo en el ámbito de lo que hace el estudiante al interactuar con el texto. Sin embargo, teniendo en cuenta lo señalado por Vygotsky, el alumno debe estar rodeado de un ambiente que le permita interactuar y colaborar con otros. Para ello, es necesario destacar que las estrategias utilizadas en los cursos de desarrollo de destrezas lectoras en inglés requieren del trabajo en equipo, el cual normalmente se hace en pareja. El aula, tal como lo sugiere García (1988:58) funciona como “un sistema de comunicación, como una red de información, constituida por canales de información, con áreas de elaboración y áreas de depósito, con unos mensajes y códigos, etc.”, donde la información previa que fluye en el sistema es compartida con otros.

Se hace necesario señalar que el principio de Vygotsky, relacionado con la solución de problemas mediante el trabajo compartido, es una práctica común y cotidiana en los cursos de IFE desde el momento en que esta disciplina adquirió popularidad. Con esto constatamos nuevamente la presencia de rasgos constructivistas en los enfoques y metodologías empleadas en la enseñanza de la lectura en L2.

## **10. Principios constructivistas aplicados a la enseñanza de destrezas lectoras**

Debido a la naturaleza de la cátedra de Inglés Instrumental que se dicta en LUZ y como aporte fundamental de este trabajo, se proponen cuatro (4) principios constructivistas que son una adaptación de los establecidos por Flórez (1995) para el hecho educativo. A continuación se mencionan y comentan brevemente tales principios:

a) Partir de las ideas y conceptos que el alumno trae sobre el tópico de la lectura. La información que aportan los alumnos sobre el tópico sirve de base para la interacción comunicativa. Cada individuo moviliza sus esquemas de memoria a largo plazo y está listo para enfrentar las situaciones nuevas y de ser posible, reorganizar la información inicial.

b) Generar incertidumbres y expectativas para lograr aprendizajes significativos. A fin de lograr que el aprendizaje sea significativo el lector debe percatarse de que existen anomalías: que hay problemas que deben ser resueltos. De esta manera y tal como lo señalan Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1988) se crea la situación propicia para la acomodación, vista ésta como un ajuste gradual de las concepciones del lector cuyo resultado es una reorganización de sus conceptos centrales.

c) Aplicar lo aprendido a situaciones reales y relacionarlo con su medio. Este principio se encuentra íntimamente relacionado con la etapa de comprensión lectora que implica la aplicación. Ésta se refiere a lo que el individuo hace con los nuevos comunicados lingüísticos aprendidos que recibe a través de comunicación escrita y que hace posible que el lector pueda construir interpretaciones. El lector podrá hacer uso de estas interpretaciones no sólo en el texto que lee, sino que puede aplicarlas en diferentes situaciones de la realidad. En el caso que nos atañe, el lector podrá utilizar en su medio laboral o académico los significados construidos a partir del texto.

d) Incorporar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la etapa de la planificación. Si el alumno se ve involucrado en el proceso de selección de materiales de lectura,



de actividades, métodos y estrategias a desarrollar, incluso hasta para la selección de métodos de evaluación, se sentirá más responsable dentro del proceso. En este sentido, Arellano (1997:9) sugiere: “los alumnos deben ser participantes activos, actores y ejecutores de actividades que los ayuden a comprender y responderse interrogantes, a menudo planteadas como producto de su interacción con los objetos de conocimiento y con los demás compañeros”. Es decir, si los alumnos se ven más comprometidos con el proceso educativo, le darán la importancia que merece y desarrollarán las actividades ayudados y motivados por docentes y por compañeros que los inviten a aprender aprendiendo.

### **11. Desarrollo de destrezas lectoras en lenguas extranjeras**

Como se ha mencionado reiteradamente, la lectura es la construcción del significado. Esta visión de la actividad lectora constructivista en una segunda lengua exige la selección de textos auténticos y relacionados con la especialidad del lector. En los cursos de Inglés con Fines Específicos, esta selección puede hacerse siguiendo la articulación horizontal sugerida por los Programas Directores (Castro, 1997). La misma consiste en integrar los objetivos y contenidos del resto de las materias que se encuentra cursando el estudiante en un mismo semestre con los objetivos de Inglés con Fines Específicos. De esta forma el alumno podrá visualizar la instrucción de una manera integrada. En consecuencia, la selección de los materiales debe estar bajo la responsabilidad de estudiantes, profesores de otras materias y el profesor de inglés.

Si se parte de la organización mental del individuo (lector), de las diferentes teorías sobre el proceso de lectura y la selección del material a ser analizado por los estudiantes, las destrezas lectoras que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje de IFE pueden agruparse en: actividades pre-lectoras, de lectura intensiva y extensiva. Para efectos de este trabajo, sólo se hará alusión a algunas de las destrezas que se desarrollan en los cursos IFE en la Universidad del Zulia.

Dentro de las actividades prelectoras se desarrollan las destrezas: creación de expectativas, predicciones y anticipaciones. Con respecto a las actividades de lectura extensiva se encuentran: búsqueda de información específica, del tópico o tema de lectura, transcodificación de información y esquematización de ideas principales y secundarias. Por último, la actividad de lectura intensiva, que involucra la deducción de significados a través del uso de cognados, proceso de formación de palabras, ayudas visuales y conocimientos previos, La división de estas actividades no implica que las mismas sean desarrolladas en forma jerárquica, el proceso se llevará a cabo de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

A continuación se ofrece una representación esquemática detallada de cómo se llevan a cabo estas actividades. También se exponen los diferentes roles que desempeñan tanto los alumnos como los profesores en este proceso constructivo de significados. Para la elaboración de dichos esquemas se ha hecho una adaptación del modelo investigativo y constructivista de Porlán (1989) donde se visualizan las diferentes perspectivas que componen el hecho educativo. En lo que respecta a las perspectivas del profesor se han tomado las cinco (5) fases establecidas por Driver y Oldham (1989) en la secuencia de una enseñanza constructivista (orientación, elicitación de las ideas, reestructuración, aplicación y revisión de los cambios en las ideas) por considerar que las mismas están relacionadas con las actividades que realiza un profesor constructivista en la enseñanza de destrezas lectoras en una segunda lengua.

En resumen, las siguientes representaciones integran los aportes de Porlán y aquellos de Driver y Oldham por lo que pueden considerarse instrumentos de carácter constructivista. Se

estos instrumentos para la organización de los procedimientos educativos de cualquier disciplina.

## 1. Actividades Pre-lectoras

### *Creación de expectativas*

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Escribe el título del texto en el pizarrón, transparencia, etc. para dar a los alumnos el sentido de la finalidad y motivación para aprender sobre el tópico (fase de orientación)	Crear en los alumnos expectativas sobre el tema	Motivados por el profesor interacciona activamente con el título del tema dado y con sus compañeros
Construye junto con los alumnos la red de conocimientos previos a través de un mapa conceptual (fase de elicitación)	Activar la MLP y MT.	Expone libremente sus ideas, conceptos y experiencias previas sobre el tema.
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Crear un ambiente propicio para la adquisición de aprendizaje significativo.		

### **Pre-visión de información**

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Entrega el texto a los alumnos para prever la importancia de la lectura.	Leer en forma superficial para detectar si el texto es relevante, pertinente, auténtico, etc.	Lee en forma rápida y superficial
Formula preguntas como: ¿Cree Ud. que este texto tiene especial relevancia con respecto a su área de estudio?		Con lo poco que entiende del texto podrá hacer juicios de valor.
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Valorar la importancia del texto.		

### **Predicción**

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
El profesor entrega de nuevo el texto a los alumnos pero esta vez desorganizado.	Relación de las partes con el todo y el todo con las partes.	Reconstruye el texto a partir de sus partes basándose en los conocimientos previos sobre el tema.
Interviene en el trabajo de los equipos sin resolver nada que los alumnos no puedan resolver por sí mismos, actúa como mediador renovando la motivación (fase de reconstrucción)	Activar la MLP y MT.	Trabaja en equipo para reorganizar el texto.
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Promover conflictos contextuales para crear acuerdos y desacuerdos entre los alumnos.		

## 11.2. Lectura Extensiva

### *Extraer información específica (Scanning)*

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Plantea preguntas específicas sobre el texto (Cuándo, Cómo, Quién, Qué, etc.)	Localizar puntos específicos dentro del texto a través de una lectura superficial o rápida.	Lee el texto en forma superficial y responde a preguntas específicas ayudado por sus compañeros. Transfiere los conocimientos previos que tiene de L1 a L2 de fechas, lugares, nombres, por ejemplo.
Suscita un proceso cognitivo activo.		
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Explorar las destrezas de lectura rápida que posee los alumnos en L1 y cómo la transfieren a L2.		

### *Extraer el tópico o tema de la Lectura.*

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Media la lectura superficial y ayuda en la expresión y estructuración de la concepción personal y colectiva.	Construir el tópico o tema del texto.	Realiza una lectura superficial observa las palabras que mas se repiten dentro del texto y construye una oración que constituye el tópico o idea general del texto.
Apoya las propuestas que supongan un enriquecimiento del aula y una apertura al entorno.		
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Construcción de nuevas ideas sobre el tópico de la lectura.		

### **Transcodificación de Información**

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Monitorea la construcción de mapas, tablas, diagramas, gráficos, etc. con los conceptos más relevantes que se encuentran dentro del texto y suministra los conectores o palabras de enlace cuando sea necesario.	Transferir la información más relevante del texto a mapas, tablas, diagramas, gráficos, etc.	Construye mapas, tablas, diagramas, gráficos extrayendo las ideas y conceptos más relevantes que le ayudarán a evaluar críticamente lo que dice el texto.
Dispone directa o indirectamente la puesta en juego de la información necesaria en el proceso constructivo.		
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Extracción de información más relevante y valoración de la actividad creadora.		

### **Esquematizar las ideas principales y secundarias**

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Dirige la construcción del mapa conceptual con las ideas principales del texto.	Esquematización de información relevante y secundaria.	Realiza una lectura superficial y observa las palabras que más se repiten. Extrae las ideas más relevantes.
Apoya la búsqueda de las ideas secundarias que sirven de soporte a las ideas principales.	Conexión de lo relevante con lo menos importante.	Busca las ideas secundarias y trata de enlazarlas en el mapa con los conectores apropiados. Resume el texto partiendo del mapa conceptual.
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Construcción de nuevas ideas para aplicarlas dentro de su especialidad. Revisión de los cambios en las ideas previas.		

### 11.3. Lectura Intensiva

#### *Deducir significados a través de cognados, claves contextuales y proceso de formación de palabras*

<b>Perspectiva del Profesor</b>	<b>Perspectiva lingüística o síntesis didáctica negociada</b>	<b>Perspectiva del alumno</b>
Monitorea la lectura para ver si deducen bien los significados partiendo del contexto.	Deducción de significados a través del uso de <b>cognados</b> (palabras que se parecen y significan lo mismo en ambos idiomas)	Lee en forma intensiva y construye los significados de los cognados, basado en los conocimientos previos que tiene sobre la palabra en español.
Apoya el desarrollo de la estrategia para acentuar la comunicación de los significados.	Deducir el significado a través del uso de claves contextuales.	Trata de tomar claves del contexto para deducir el significado de las palabras desconocidas (relaciona las partes con el todo) ayudado por su pareja o por el resto del equipo.
Revisa los procesos de derivación en L1 para que el alumno los transfiera a L2.	Deducir el significado de palabras derivadas (con sufijos, prefijos).	Transfiere el conocimiento previo de L1 en cuanto a la captación de las palabras desconocidas que han sufrido un proceso de derivación. Trata de buscar el significado de la raíz y procede a construir el significado.
<b>PERSPECTIVA EDUCATIVA:</b> Interpretar correctamente los significados y evitar situaciones de bloqueo durante el proceso de construcción de significados.		

## 12. Conclusiones

Abordados todos los aspectos propuestos a desarrollar en este trabajo, se concluye lo siguiente:

1. La fundamentación general de la filosofía postmoderna puede ser vista como la fuente que explica las transformaciones que han tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX en lo que se refiere a enfoques y procedimientos instruccionales vincula a la enseñanza de la lectura en L2. Los principales teóricos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en L2 de las últimas cinco décadas incluyen elementos constructivistas en sus análisis sobre dicho proceso.
2. La tendencia en la enseñanza de la lectura en L2 es el empleo de un enfoque ecléctico. Ello se justifica debido a la coexistencia de elementos modernos y postmodernos dentro del ámbito educativo de la actualidad.
3. Para lograr aprendizajes significativos durante la lectura en lengua extranjera es indispensable que el lector establezca conexiones entre su experiencia previa y el input lingüístico y logre modificar sus estructuras cognoscitivas. Las condiciones de relevancia, pertinencia y autenticidad del material de lectura propician este tipo de aprendizaje.

4. La naturaleza de los postulados enunciados en la “V” de Gowin la convierten en una herramienta heurística de gran utilidad en el campo del desarrollo de destrezas lectoras en inglés. Se recomienda su uso no sólo para esta cátedra sino para otras cuyo objetivo principal parta de la exploración de los factores pedagógicos, lingüísticos, psicológicos y sociológicos.
5. Los mapas conceptuales constituyen un instrumento de gran relevancia que marcan el punto de partida en cualquiera de las destrezas lectoras desarrolladas en cursos de Inglés con Fines Específicos. Además de explorar los conocimientos previos que trae el estudiante sobre el tópico a tratar, los mapas permiten visualizar de qué manera el individuo organiza las diferentes pistas gráficas, semánticas y sintácticas en su cerebro.
6. La teoría de Vygotsky encuentra fácil aplicación en el aprendizaje de destrezas lectoras en inglés, bajo los siguientes aspectos: (a) El principio vygotskyano de la ZDP está íntimamente vinculado al principio i+1 propuesto por Krashen; (b) el proceso de solución de problemas que implica la decodificación, el análisis gramatical y la aplicación del lenguaje bajo la dirección del profesor o de compañeros más diestros favorecen el alcance de la ZDP.
7. Los principios constructivistas que se proponen están centrados en el rol desarrollista que debe desempeñar el estudiante en todo proceso. Su integración, sus conocimientos y experiencias previas impulsan y orientan el hecho educativo.

### **Bibliografía**

- ALBA, A. de (1995). *Postmodernidad y Educación*. México: Grupo Editorial Miguel A. Porrúa.
- ARELLANO DE OSUNA, A. (1997). “New Perspective and Advances with Teachers Applying Whole Language in Venezuela”. *Entre Lenguas*, 1, 30-38. Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras (CILE). Universidad de los Andes.
- CASTRO, M. (1997). *Evaluación del Contexto, Planificación y Modelo de Organización del Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química*. Trabajo de Grado. Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. División de Estudios para Graduados. LUZ.
- CHRISTISON, M. A. (1998). *Applying Mind-Brain Principles to L2 Teaching*. Presidents Message. TESOL Convention: Connecting our Global Community. Seattle.
- COADY, J. (1979). “A Psycholinguistic Model of the ESL Reader”. En Mackay, R., B. Barkman and R. Jordan (Eds.): *Reading in a Second Language*. Massachusetts: Newbury Publishers, Inc. 5-12.
- CUMMINS, J. (1979). “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- DELMASTRO, AL. (1994). *Fundamentals of Applied Linguistics: An Introduction to Foreign Language Theory, Approaches and Methods*. (Aprobado para ser publicado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia).
- DELMASTRO, A.L. y SALAZAR, L. (2000). *Transferencia de Destrezas y Ejecución Lectora en L2*. Ponencia. 1 Jornadas Internas de Investigación del Departamento de Idiomas Modernos. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- DRIVER, R. y OLDFHAM, V. (1989). “Un enfoque Constructivista del Desarrollo Curricular en Ciencias” En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras. 115-135.

- FEBRES-CORDERO, M. (2000). Seminario de Constructivismo 1. Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- FLOREZ OCHOA, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- GARCÍA, J.E. (1988). "Fundamentos para la Construcción de un Modelo Sistémico del Aula" En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras. 115-135.
- GOODMAN, K. (1971). "Psycholinguistic Universals in the Reading Process". En Paul Pimsleur y T. Quinn (Eds.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODMAN, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth: Heinemann
- GOODMAN, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Versión en español. Mérida: Editorial Venezolana, S.A.
- GRABE, W. (1991). "Current Developments in Second Language Reading Research". *Tesol Quarterly*, 25:3, 375-406.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- LEJTER de B. J. (1990). *Instrucción y Aprendizaje Significativo*. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MACKAY, R. y MOUNTFORD, A. (1978). *English for Specific Purposes*. London: Longman Group, Ltd.
- NOVA1 J.D. (1988). "El Constructivismo Humano: Hacia la Unidad en la Elaboración de Significados Psicológicos y Epistemológicos". En Rafael Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras. 23-40.
- NOVAR, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca SA.
- PORLÁN, R. (1989). "El Pensamiento Científico y Pedagógico de Maestros en Formación" En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras. 193-203.
- POSNER, G. J, STRIKE, K.A., HEWSON, P.W. y GERTZOG, W.A. (1988). "Acomodación de un Concepto Científico: Hacia una Teoría del Cambio Conceptual". En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras. 91-114.
- RUMELHART, D. (1977). "Toward a Interactive Model of Reading". En S. Dornic (Ed): *Attention and Performance*. VI. Hillsdale: Earlbaum.
- RUMELHART, D. (1984). "Understanding Understanding". En James Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association Publications.
- SALAZAR, L. (1994). *Guía Metodológica para el Aprendizaje del Inglés Instrumental Nivel 1. Mención Educación Especial. Trabajo de Ascenso. Núcleo LUZ-COL*. Universidad del Zulia.
- SCHUNK, D.H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice-Hill Hispanoamericana, S.A.
- SMITH. F. (1989). *Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje*. México: Editorial Trillas,



STANOVICH, K. (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency".

Reading Research Quarterly. 16: 32-71.

WAGENSBERG, J. (1989). Ideas sobre la Complejidad del Mundo. Barcelona: Tusquest Editores S.A.

WIDDOWSON, H.G. (1990). Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.