



UNIDAD ACADÉMICA:

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS

TEMA:

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA
MEJORAR LA LECTURA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN UNA
INSTITUCIÓN AERONÁUTICA

Tesis previa a la obtención del título de

Magister en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación, Innovación y Desarrollo principal:

Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

Caracterización técnica del trabajo:

Desarrollo

Autor:

Lic. Edwin Stalin Tulchán Asimbaya

Director:

Juan José Ramos Paredes, Mg.

Ambato – Ecuador

Abril 2015

Diseño de una estrategia didáctica de aprendizaje significativo
para mejorar la lectura de inglés para propósitos específicos en
una institución aeronáutica

Informe de Trabajo de Titulación
presentado ante la
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Ambato

por

Edwin Stalin Tulchán Asimbaya

En cumplimiento parcial de
los requisitos para el Grado de
Magister en Ciencias de la
Educación



Departamento de Investigación y Postgrados
Abril 2015

Diseño de una estrategia didáctica de aprendizaje significativo para mejorar la lectura de inglés para propósitos específicos en una institución aeronáutica

Aprobado por:

Juan Ricardo Mayorga Zambrano, PhD
Presidente del Comité Calificador
Director DIP

José Alejandro Conterón Zamora, Mg
Miembro Calificador

Juan José Ramos Paredes, Mg
Miembro Calificador
Director de Proyecto

Dr. Hugo Altamirano Villarroel
Secretario General

Maritza Jacqueline Villacis Lizano, Mg
Miembro Calificador

Fecha de aprobación:
Abril 2015

Ficha Técnica

Programa: Magister en Ciencias de la Educación

Tema: Diseño de una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo para Mejorar la Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica

Tipo de trabajo: Tesis

Clasificación técnica del trabajo: Desarrollo

Autor: Edwin Stalin Tulchán Asimbaya

Director: Juan José Ramos Paredes, Mg.

Líneas de Investigación, Innovación y Desarrollo

Principal: Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

Resumen Ejecutivo

En el desarrollo de la presente investigación se ha procurado seguir una metodología de investigación deductiva, ya que se ha partido de los postulados teóricos previamente establecidos como válidos en el Aprendizaje Significativo, para luego aplicarlos al caso de enseñanza-aprendizaje de ESP en una Institución Aeronáutica. Como modalidad investigativa, la indagación documental y el trabajo de campo permitieron diagnosticar y conocer de cerca la práctica pedagógica en las aulas y la realidad estudiantil, a fin de analizar las razones, las causas y las consecuencias de esta problemática de gran interés en el desarrollo de la actividad docente en el área de Inglés.

El trabajo realizado ha desplegado datos relevantes, mismos que han sido obtenidos en base al establecimiento de encuestas que han permitido obtener información sobre los referentes teórico - prácticos y estrategias empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de formación técnica en referencia.

En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se ha procedido a diseñar una estrategia didáctica de Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica, estrategia que se ha consolidado en técnicas, actividades e instrumentos de trabajo que han procurado satisfacer las necesidades que el perfil profesional técnico de los estudiantes requiere, dándole seguimiento a sus conocimientos previos del

idioma Inglés y ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa la cual les permita atender situaciones reales en sus unidades de estudio.

Declaración de Originalidad y Responsabilidad

Yo, Edwin Stalin Tulchán Asimbaya, portador de la cédula de ciudadanía y/o pasaporte No. 1714457098, declaro que los resultados obtenidos en el proyecto de titulación y presentados en el informe final, previo a la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación, son absolutamente originales y personales. En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Edwin Stalin Tulchán Asimbaya

1714457098

Dedicatoria

El presente trabajo de tesis primeramente agradezco a Dios por ser nuestra guía, a Jesús por ser nuestra inspiración, modelo y por ser el ejemplo más grande de amor en este mundo, a mis padres que han sido un pilar fundamental en mi formación como profesional, por brindarme la confianza, consejos y por darme el ejemplo de vida a seguir y a mi Esposa e Hijos quienes han sido mi mayor motivación por estar siempre en esos momentos difíciles brindándome su amor, paciencia y comprensión para nunca rendirme en los estudios y poder cumplir mis objetivos.

Reconocimiento

A DIOS por protegerme durante todo mi camino y darme las fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, por el apoyo recibido durante este proceso de enseñanza aprendizaje, necesarios para acceder a una formación holística académica y profesional.

En especial quiero agradecer a mi tutor, Mg. Juan José Ramos Paredes por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

Resumen

En el desarrollo de la presente investigación se ha procurado seguir una metodología de investigación deductiva, ya que se ha partido de los postulados teóricos previamente establecidos como válidos en el Aprendizaje Significativo, para luego aplicarlos al caso de enseñanza-aprendizaje de ESP en una Institución Aeronáutica. Como modalidad investigativa, la indagación documental y el trabajo de campo permitieron diagnosticar y conocer de cerca la práctica pedagógica en las aulas y la realidad estudiantil, a fin de analizar las razones, las causas y las consecuencias de esta problemática de gran interés en el desarrollo de la actividad docente en el área de inglés.

El trabajo realizado ha desplegado datos relevantes, mismos que han sido obtenidos en base al establecimiento de encuestas que han permitido obtener información sobre los referentes teórico - prácticos y estrategias empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de formación técnica en referencia.

En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se ha procedido a diseñar una estrategia didáctica de Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica, estrategia que se ha consolidado en técnicas, actividades e instrumentos de trabajo que han procurado satisfacer las necesidades que el perfil profesional técnico de los estudiantes requiere, dándole seguimiento a sus conocimientos previos del idioma Inglés y ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa la cual les permita atender situaciones reales en sus unidades de estudio.

PALABRAS CLAVES: Inglés, estrategia, aeronáutica, específico.

Abstract

A deductive research methodology was chosen during the development of this research, because it was based on theoretical assumptions previously established as valid in Meaningful Learning, which will be applied in the ESP teaching-learning case of an Aeronautical Institution afterwards. Literature and field research as investigation methods, enabled to diagnose and get closer to the teaching practice in the classrooms and the reality with students, in order to analyze the reasons, causes and consequences of the problem which are very important during the development of the English teachers career.

This project has given important data taken from surveys based on theoretical and practical information applied by teachers during the process of teaching - learning in the area of technical training.

Taking this into account and facing the teacher requirements, and didactic English strategy of Meaningful Learning was later designed for specific purposes in an Aeronautical Institution; the strategy involved techniques, activities and working tools that have satisfied the professional profile of a technical student, providing a follow-up of the English Language background and helping them to develop a greater communicative skill which will allow them to pay attention of real situations within each unit of study.

Key words: English, strategy, aeronautical, specific

Tabla de Contenidos

Ficha técnica	iii
Líneas de investigación, innovación y desarrollo.....	iii
Resumen ejecutivo	iii
Declaración de originalidad y responsabilidad.....	v
Dedicatoria	vi
Reconocimiento.....	vii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
Tabla de contenido.....	x
Lista de Cuadros	xii
Lista de Gráficos	xiii
CAPÍTULOS	
1. Introducción	1
1.1.- Presentación del Trabajo	1
1.2.- Descripción del Documento.....	1
2. Planteamiento de la Propuesta de Trabajo.....	3
2.1.- Información Técnica Básica.....	3
Líneas de Investigación, Innovación y Desarrollo.....	3
2.2.- Descripción del Problema.....	3
2.3.- Preguntas Básicas.....	4
2.4.- Formulación de Meta	5
2.5.- Objetivos.....	5
2.6.- Delimitación Funcional	6
3. Marco Teórico.....	7
3.1.- Definiciones y Conceptos	7
4. Metodología.....	50
4.1.- Diagnóstico.....	50
4.2.- Métodos	51
5. Resultados.....	52
5.1.- Evaluación Preliminar	52
5.2.- Análisis de Resultados.....	80
6. Conclusiones y Recomendaciones	81

6.1.- Conclusiones	81
6.2.- Recomendaciones.....	81
APÉNDICE A	83
APÉNDICE B	85
APÉNDICE C.....	87
Referencias	88

Lista de Cuadros

1. Implicaciones Pedagógicas.....	53
2. Ideas Previas	54
3. Conocimientos Previos Suficientes	55
4. Actividades Exploratorias.....	56
5. Reestructuración Conceptual.....	57
6. Consolidación Conceptual.....	58
7. Enlaces Adecuados.....	59
8. Material Didáctico	60
9. Interpretación Lectora	61
10. Intención Comunicativa	62
11. Detección de Deficiencias.....	63
12. Lectura Interpretativa.....	64
13. Implicaciones Pedagógicas	65
14. Actividades Exploratorias	66
15: Organización de Materiales.....	67
16. Asimilación de Nuevos Contenidos	68
17. Activación y Generación.....	69
18. Enlace de Conocimientos.....	70
19. Aprendizaje Retentivo-Memorista	71
20. Reforzamiento Conceptual.....	72
21. Organización y Presentación de Información	73
22. Cuestionamiento y Modificación	74
23. Habilidades y Estrategias Cognitivas	75
24. Estrategias de Organización de Información.....	76
25. Intención Comunicativa	77
26. Elaboración de Hipótesis	78
27. Aprendizaje Significativo.....	79

Lista de Gráficos

1. Implicaciones Pedagógicas.....	53
2. Ideas Previas.....	54
3. Conocimientos Previos Suficientes.....	55
4. Actividades Exploratorias.....	56
5. Reestructuración Conceptual.....	57
6. Consolidación Conceptual.....	58
7. Enlaces Adecuados.....	59
8. Material Didáctico.....	60
9. Interpretación Lectora.....	61
10. Intención Comunicativa.....	62
11. Detección de Deficiencias.....	63
12. Lectura Interpretativa.....	64
13. Implicaciones Pedagógicas.....	65
14. Actividades Exploratorias.....	66
15. Organización de Materiales.....	67
16. Asimilación de Nuevos Contenidos.....	68
17. Activación y Generación.....	69
18. Enlace de Conocimientos.....	70
19. Aprendizaje Retentivo-Memorista.....	71
20. Reforzamiento Conceptual.....	72
21. Organización y Presentación de Información.....	73
22. Cuestionamiento y Modificación.....	74
23. Habilidades y Estrategias Cognitivas.....	75
24. Estrategias de Organización de Información.....	76
25. Intención Comunicativa.....	77
26. Elaboración de Hipótesis.....	78
27. Aprendizaje Significativo.....	79

Capítulo 1

Introducción

1.1.- Presentación del Trabajo

Una de las constantes en el marco de la formación técnica, es la falta de programas y estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el área de Inglés. Es de conocida relevancia en la institución, la preocupación por las dificultades de los estudiantes en los distintos niveles educativos, para comprender interlineas, reconocer las ideas principales y secundarias de un texto y apropiarse de nuevos contenidos de forma significativa en esta área de enseñanza.

El propósito de la investigación a desarrollarse es diseñar una estrategia metodológica basada en los postulados epistemológicos y prácticos del aprendizaje significativo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés para propósitos específicos; estrategia que procurará implementar técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a las estructuras mentales previas de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan adaptarse fácilmente a sus procesos cognitivos de manera coherente y significativa, convirtiéndolos en lectores más autónomos y eficaces, capaces de interpretar cualquier texto en forma crítica.

A través de los lineamientos de una metodología de investigación deductiva, se ha elaborado un cuestionario estructurado de preguntas cerradas para los docentes y estudiantes, a fin de contar con información clara y explícita que permitirá conocer las estrategias que se utilizan para la enseñanza de Inglés en la Institución Aeronáutica en mención y se aplicará una encuesta a los estudiantes del área de Inglés, a fin de conocer sus necesidades y potencialidades en esta área de formación con el objetivo de diseñar la estrategia tomando en consideración tanto los requerimientos de docentes y discentes por igual.

1.2.- Descripción del Documento

En el Capítulo 1, referente a la Introducción, se ha procurado proporcionar una visión global de la temática objeto de estudio a fin de dar a conocer, con claridad y precisión, los lineamientos teóricos e investigativos que se han abordado en el desarrollo del estudio. En el Capítulo II, del Planteamiento de la Propuesta de Trabajo, contempla la descripción, formulación y establecimiento de las variables, objetivos y delimitación de la investigación. El Marco Teórico

es abordado en el Capítulo III, mismo que en la Sección 3.1 hace referencia a las principales definiciones y conceptos que delimitan la investigación, y en la Sección 3.2, se realiza un breve recuento de las investigaciones, innovaciones y/o desarrollos que ya se han realizado sobre la temática en el ámbito regional, nacional o internacional. En el Capítulo IV, de la Metodología, se establecen los parámetros investigativos que se han empleado para la consecución de los fines del trabajo de desarrollo en ejecución, mismos que giran en torno a la variante metodológica deductiva y documental. En el Capítulo V, Resultados, se ha procurado realizar un profundo análisis derivado de la realización de la investigación de campo, es decir, de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de información de la población sujeto de estudio. En el Capítulo VI, se establecen las Conclusiones y Recomendaciones fijadas como resultado de la recolección, tabulación y análisis de la información obtenida en el transcurso de la investigación.

Capítulo 2

Planteamiento de la Propuesta de Trabajo

2.1.- Información Técnica Básica

Tema: Diseño de una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo para Mejorar la Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica

Tipo de trabajo: Tesis

Clasificación técnica del trabajo: Desarrollo

Líneas de Investigación, Innovación y Desarrollo

Principal: Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

2.2.- Descripción del Problema

Una de las constantes en el marco educativo desde los niveles básicos hasta los universitarios, es la falta de programas y estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el área de Inglés. Es un hecho que la mayoría de las instituciones educativas enfatizan una teoría didáctica de enseñanza que no estimula la comprensión e interpretación de textos en este idioma. Dicha teoría está centrada en la memorización de contenidos específicos y en la reproducción de éstos. La enseñanza de Inglés no promueve la implementación de técnicas, procedimientos y actividades que permitan a los discentes apropiarse de conocimientos netamente técnicos que, en el área técnica-aeronáutica, resulta indispensable.

Es de conocida relevancia en la institución, la preocupación por las dificultades de los estudiantes en los distintos niveles educativos, para comprender interlineas, reconocer las ideas principales y secundarias de un texto y aprender nuevos contenidos de forma significativa en esta área de formación.

La actividad docente, enmarcada en el esquema conductista tradicional, ha tolerado que la enseñanza sea concebida como un proceso mecánico de recepción y retención de términos en esta área de instrucción, en ausencia de un contexto comprensivo e interpretativo textual que permita adaptar los conocimientos adquiridos a la experiencia técnica-práctica del estudiante. En este sentido se puede afirmar que lo que los estudiantes leen no es comprendido de forma integral. La utilización de términos, frases, párrafos no se realiza desde una perspectiva de comprensión integral del texto objeto de estudio.

La generalización de un sistema educativo basado en la comprensión literal de textos escritos tolera el hecho de que leer sea entendido como un simple proceso de entender letras y sonidos. Suele creerse que si un estudiante es capaz de decodificar determinado texto, el resultado inmediato es la comprensión de su significado intrínseco, sin embargo, los docentes se han percatado de que a pesar de que los estudiantes son capaces de leer no logran comprender lo estudiado, de lo cual se deduce que la capacidad para decodificar un texto es importante, pero no garantiza la evolución de los procesos cognitivos de comprensión, inferencia e interpretación textual.

En vista de lo señalado, se ha procurado diseñar una estrategia metodológica basada en los lineamientos psicopedagógicos del aprendizaje significativo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés para propósitos específicos, estrategia que cuenta con técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a fortalecer las estructuras mentales previas de los estudiantes, con el objetivo de que sean capaces de afrontar cualquier texto en idioma Inglés de forma técnica y crítica, y así poder adaptarla a la satisfacción de sus requerimientos cognoscitivos.

2.3.- Preguntas Básicas

2.3.1.- ¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?

- Escasa aplicación de una metodología de enseñanza basada en el Inglés para propósitos específicos.
- Asociación de la comprensión lectora con la correcta lectura del texto escrito.
- Progresiva implementación de técnicas de enseñanza-aprendizaje consideradas como metodologías aisladas, desconectadas y dispersas en la mente de los estudiantes, por lo que no permiten establecer relaciones en su estructura cognoscitiva.
- No se procura provocar un conflicto cognitivo en los estudiantes al enfrentar una nueva situación de aprendizaje.
- Relegamiento de los constructos mentales previos de los discentes como base del proceso de enseñanza.

2.3.2.- ¿Por qué se origina?

- Prevalencia de métodos de enseñanza tradicionales y poco prácticos en el área de Inglés.

- Estancamiento de la lectura en un nivel de decodificación textual
- Insuficiente formación de los docentes para diseñar los nuevos espacios curriculares con contenidos actualizados.
- Desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos.
- Promoción de aprendizajes superficiales y escasamente significativos.

2.3.3.- ¿Qué elementos o circunstancias lo originan?

- No poseer una planificación de contenidos sobre Inglés para propósitos específicos.
- Recursos didácticos insuficientes que permitan la aplicación de la didáctica de estrategias de aprendizaje significativo.
- La práctica docente que no ha procurado incorporar innovadoras metodologías de enseñanza ya que las consideran innecesarias, extemporáneas y sobre todo, difíciles de incorporarlas en su quehacer diario
- Estandarización de prácticas y contenidos didácticos que impide adaptar la información y metodologías de enseñanza a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

2.4.- Formulación de Meta

Diseñar una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo para Mejorar la Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.

2.5.- Objetivos

Objetivo General.

- Diseñar una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo para Mejorar la Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.

Objetivos Específicos.

- Diagnosticar la necesidad de implementar un modelo de enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.
- Fundamentar las implicaciones teórico-prácticas propias del Aprendizaje Significativo.

- Construir una estrategia didáctica de aprendizaje significativo para la lectura de Inglés basado en las necesidades reales de los estudiantes en una Institución Aeronáutica.

2.6.- Delimitación Funcional

Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?

- Permitirá relacionar las estructuras mentales previas de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos.
- Contribuirá a la evolución del acervo de vocabulario científico – técnico de los estudiantes.
- Desarrollará hábitos de lectura y comprensión textual en el idioma Inglés.
- Mejorará de manera significativa la expresión y habilidad oral en los discentes.
- Permitirá a los estudiantes accederá la información actualizada dentro de su ámbito profesional.
- Desarrollará una mejor habilidad comunicativa en el área de Inglés, la cual les permitirá atender situaciones reales en sus unidades de estudio.

Capítulo 3

Marco Teórico

3.1.- Definiciones y Conceptos

3.1.1.- Didáctica

Didáctica viene del griego *didaktiké, arte de enseñar*. La palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke [13]. Más tarde, la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, prestándose por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

Se puede más explícitamente, vincular el concepto de didáctica al de educación y se tendrá entonces el siguiente concepto:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del estudiante, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable [23].

La consideración de la didáctica como elemento indispensable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la incorporación de metodologías capaces de dinamizar toda actividad educativa¹.

Objetivos

Los objetivos de la didáctica, en términos educacionales, convergen para posibilitar una realización más eficiente del concepto de educación y de sus objetivos generales o particulares, mediatos o inmediatos, los que pueden expresarse en la siguiente forma [34]:

- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad del discente, de modo que se desarrolle y realice plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.

¹[13] Comenio, J.A., *Didáctica Magna*. Reus Ediciones. Madrid, 2004.

[23] Hidalgo, B., *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones. México, 2006.

[34] Rico, M. & Viaña M., *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2008.

- Orientar el planeamiento de actividades de aprendizaje de manera que incorporen índices estables de progreso, continuidad y unidad a fin de alcanzar los objetivos planteados.
- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdida de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje.

Finalidades de la Didáctica

La Didáctica presenta una doble finalidad. La primera finalidad, como ciencia descriptivo-explicativa, representa una dimensión teórica. La segunda, como ciencia normativa, es su aspecto práctico aplicado y consiste en la elaboración de propuestas para la acción; no es posible separar ambas dimensiones, la teoría y la práctica se necesitan mutuamente en el caso de la Didáctica [12].

Finalidad Teórica: Como todas las ciencias, trata de adquirir y aumentar el conocimiento cierto, aquello que sabemos sobre su objeto de estudio, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje [12]. Trata de describirlo mejor y de explicarlo e incluso interpretarlo. Para la descripción, es preciso acercarse sin prejuicios al objeto de estudio, mezclarse con él, verlo de cerca y obtener sobre el mismo diferentes puntos de vista².

Finalidad Práctica: Como finalidad práctica, en definitiva, se trata de intervenir en el proceso para provocar en el alumnado su formación intelectual. Esta formación debe comprender dos aspectos. El primero, la integración de una cultura concreta. Y el segundo, el desarrollo cognitivo individual necesario para poder progresar en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes [12]. Sobre todo en el aprendizaje de procedimientos o algoritmos para obtener el deuteroprendizaje, es decir: para aprender a aprender. Se trata de la formación de las estructuras cognitivas y del perfeccionamiento de las funciones mentales superiores. Destacando entre las estrategias cognitivas la comprensión, memoria, clasificación, solución de problemas, flexibilidad, análisis, síntesis, toma de decisiones, pensamiento crítico, creatividad.

²[12] Castellanos, D., *Enseñar y aprender en la escuela*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2009.

Proceso Didáctico

Etimológicamente, proceder es realizar cierta acción que requiere un orden, procedimiento, sucesión. Serie de actividades que siguen una a otra y proceso; significa marcha hacia adelante, es decir el desarrollo o marcha de alguna cosa [14]. Por lo tanto, al hablar de proceso, se está refiriendo a las diferentes etapas que componen de una manera ordenada y coordinada la realización de alguna actividad o evento³.

En didáctica, proceso se refiere entonces al conjunto de actividades ordenadas, interrelacionadas e interdependientes entre sí, que permiten la consecución de un fin que es el aprendizaje efectivo, cuyas acciones son manejadas y dirigidas por el docente dentro de un periodo de tiempo determinado ya sea dentro o fuera del aula[14].

Proceso didáctico es la secuencia de acciones organizadas y sistematizadas que van simultáneamente provocando cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales en los educandos [12]. Procesos didácticos son los métodos, los procedimientos, las técnicas y la utilización de recursos para la realización de éstos.

El proceso didáctico depende también de la situación educativa como los contenidos, características de los estudiantes, circunstancias ambientales; siendo un proceso complejo en el cual intervienen los elementos principales como el docente, los discentes, los objetivos educativos, el contenido, el contexto y las estrategias didácticas[13].

Fases del Proceso Didáctico

La didáctica es una disciplina y herramienta docente encargada de hacer práctico el proceso de aprendizaje, además de ello se debe tener en cuenta que la didáctica se relaciona además de los elementos, momentos, principios didácticos con las fases del proceso didáctico que son una serie de acciones ordenadas e interrelacionadas entre sí que en la práctica se consideran como los pasos exitosos en el desempeño docente respecto al proceso educativo [23]:

³[12] Castellanos, D., *Enseñar y aprender en la escuela*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2009.

[13] Comenio, J.A., *Didáctica Magna*. Reus Ediciones. Madrid, 2004.

[14] Coronel, L., *Orientaciones Metodológicas y Didácticas de la Enseñanza*. Centro Ediciones. Macará, 2007.

³[23] Hidalgo, B., *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones. Mexico, 2006.

La Presentación: Es la encargada de activar, mantener y dirigir la atención de los estudiantes. Fase que se encarga de poner en contacto al estudiantado con el objeto o contenido de aprendizaje. Presentar es informar de forma ordenada y general lo que será discutido y se hace de forma global⁴.

El Desarrollo: Fase relacionada en orientar la actividad conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes, con la intención de que logre el aprendizaje. Es la fase de interacción, es la facilitación ordenada de lo presentado.

Fijación: Es la aprehensión que el estudiante va asimilando del proceso ejecutado; es la adquisición significativa y permanente que el estudiante debe tener de los contenidos o temas desarrollados. Es el aprendizaje permanente.

La Integración: Fase encargada en lograr que el estudiante adquiriera una visión global del objeto de aprendizaje; fase que permite asociar y/o relacionar el nuevo aprendizaje con otros anteriores.

Control o Evaluación: Fase consistente en determinar niveles de logro alcanzados relacionados con los objetivos de aprendizaje. Es la evaluación del proceso propiamente dicho.

La Rectificación: Como fase del proceso didáctico, esta etapa literalmente es la última de todas y es la encargada de visualizar el aseguramiento de los logros previstos, es decir, si la fase anterior permite verificar si los objetivos en general fueron alcanzados; la rectificación mediante el uso de variadas estrategias, es la encargada de asegurar que los objetivos sean logrados en altos porcentajes⁵.

3.1.2.- Metodología Didáctica

La Metodología Didáctica comprende el conjunto de métodos, recursos y formas de enseñanza que facilitan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para aprender, desarrollar y conocer formas de poder seguir adquiriendo conocimientos[20].

⁴[20] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010

La metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del estudiante, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos, sus valores educativos, su capacidad para gestionarla motivación didáctica de los estudiantes, etc.

Estrategias, Técnicas y Actividades

Antes de plantear una definición del concepto de estrategia se debe hacer una primera distinción con relación al término de método, éste se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento [20]. El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad.

A su vez; los métodos son herramientas, caminos, vías de acceso, medios para lograr los objetivos profesionales. Son modos de proceder conforme a un determinado plan, e incluyen las diferentes maneras de seguimiento para la formulación teórica y práctica [20].

El término método se utiliza de modo común en la filosofía, en el proceso de investigación científica y también para referirse a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad [41]. El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica⁶.

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación, la estrategia debe estar fundamentada en un método [41].

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados [20]. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

⁶[20] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010.

[41] Zubiría R. & Hilda, D., *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés Ediciones. México, 20008.

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje [20]. La estrategia de enseñanza se concreta en acciones o actividades del maestro para la transmisión y el análisis de un conocimiento; y la estrategia de aprendizaje es el proceso individual del alumno, que implica acciones o actividades "visibles e invisibles" para aprender algo. Por lo tanto la estrategia de enseñanza es una y la estrategia de aprendizaje es otra⁷.

Para el docente las estrategias son la guía de las acciones que hay que seguir para desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que un estudiante adquiere y emplea de manera intencional como un instrumento flexible para aprender a aprender, solucionar problemas y fortalecer su estructura cognitiva.

Finalmente, con relación al concepto de técnica, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del estudiante, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo [23]. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planteados desde la estrategia.

La estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo [23].

Criterios para la Selección de Estrategias y Técnicas Didácticas

Validez: Se refiere a la congruencia respecto a los objetivos, es decir a la relación entre actividad y conducta deseada. Una actividad es válida en la medida en que posibilite un cambio de conducta, o mejora personal, del sujeto en la dirección de algún objetivo [19].

[19] Fernández, J., *Didáctica*. UNED Ediciones. Madrid, 2009.

[20] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010.

[23] Hidalgo, B., *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones. México, 2006.

Comprensividad: También en relación con los objetivos. Se refiere a si la actividad los recoge en toda su amplitud, tanto en el ámbito de cada objetivo, como del conjunto de todos ellos [19]. Hay que proveer a los alumnos de tantos tipos de experiencias como áreas de desarrollo se intente potenciar⁸ (información, habilidades intelectuales, habilidades sociales, destrezas motoras, creencias, actitudes, valores, etc.)

Variedad: es necesaria porque existen diversos tipos de aprendizaje y está en función del criterio anterior.

Adecuación: se refiere a la adaptación de diversas fases del desarrollo y niveles madurativos del sujeto.

Relevancia o significación: está relacionado con la posibilidad de transferencia y utilidad para la vida actual y futura.

3.1.3.- Aprendizaje

Del latín, *Aprehendere*, aprendizaje significa adquirir, coger, apoderarse de algo. Es decir, se trata de hacer propios los contenidos que se enseñan en el acto didáctico. Es la actividad que corresponde al educando, la versión o la otra cara de la moneda de la enseñanza, su resultado en el caso de obtener éxito en el proceso [19].

El aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad [19]. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.

Proceso de Aprendizaje

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier

[19] Fernández, J., *Didáctica*. UNED Ediciones. Madrid, 2009.

otra fuente de información [11]. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende y es el hecho de que hay algunos estudiantes que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros.

Para entender esto se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos: los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta[11].

Factores Condicionantes del Aprendizaje

Al, 2009, al ser el aprendizaje un proceso de interacción individuo-medio/entorno hay factores de los dos agentes que influyen en el aprendizaje y que hemos de tener en cuenta en nuestra programación [19].

- **Factores Físicos:** estado físico general, fatiga, factores sensoriales, etc⁹.
- **Factores Intelectuales:** Percepción, memoria, motivación, actitudes, conocimientos, etc.
- **Factores Ambientales y Sociales:** familia y clima social del curso, entorno físico del curso, etc.

Fases del Aprendizaje

a) La Motivación: entendida en sus dos acepciones:

⁹[11] Carranza, J., *Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje*. Promeceb Ediciones. Quito, 2004.
[19] Fernández, J., *Didáctica*. UNED Ediciones. Madrid, 2009.

- La motivación subjetiva: refleja la actitud del estudiante ante la materia y ante la actividad de estudio. Un estudiante está motivado si desea aprender los contenidos y, en consecuencia, está dispuesto a invertir su esfuerzo para conseguirlo.
- La motivación de los contenidos: los contenidos están bien motivados si el estudiante comprende la finalidad del aprendizaje que va a emprender, y su relación con sus conocimientos actuales.

b) El Conocimiento: el conocimiento de los contenidos es una fase por la que hay que atravesar para aprenderlos. Para que el estudiante pueda acceder a los conocimientos debe tener o ser capaz de conseguir el material y recursos necesarios [33].

c) La Comprensión: hace referencia a la capacidad de explicar y relacionar conceptos. A menudo suele confundirse comprender con aprender (entender, ergo, saber) y existe la tendencia a pensar que la comprensión es automática por el mero hecho de asistir a una clase expositiva [33]. La comprensión requiere que los contenidos sean significativos para el aprendiz¹⁰.

d) La Aplicación: es la capacidad de transferir lo aprendido a otro contexto y corresponde al aprendizaje profundo [33]. La transferencia incluye procesos como la evaluación de la nueva situación, la identificación de los conocimientos pertinentes, y la adaptación de dichos conocimientos al nuevo contexto.

e) La Validación: es la realimentación necesaria para saber que vamos por el buen camino, y debe aplicarse a todas las fases anteriores (validar los objetivos, validar la información, validar la comprensión, validar la transferencia). La validación requiere retroalimentación y, en un contexto académico, requiere evaluación formativa, por contraposición a la mera evaluación selectiva de los exámenes finales [33].

3.1.4.- Aprendizaje Significativo

Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H.[4], especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, diseñaron la teoría del Aprendizaje Significativo, el primer modelo

¹⁰[33] Rico, M. & Viaña M., *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2008.

sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del estudiante. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente¹¹.

En esta línea, Ausubel, D. P. plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva”, el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente [3].

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa [3]. Ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los estudiantes comience de “cero”, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Un tercer aspecto en la teoría del aprendizaje significativo se basa en que los conceptos tienen diferente profundidad, es decir, que los conceptos deben ir de lo más general a lo más específico. Consecuentemente, el material instruccional o pedagógico que se elabore deberá estar diseñado para superar el conocimiento memorístico general y tradicional y así lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante [4].

Por tanto, el aprendizaje es construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente y para que se produzca “auténtico aprendizaje”, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido[34], es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas de los estudiantes y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento”. En suma, se está hablando de un aprendizaje cognitivo y metacognitivo a la vez¹².

¹¹[3] Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós Ediciones. Barcelona, 2006.

[4] Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas Ediciones. México, 2007.

¹² [34] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo.* Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.

Condiciones para el Aprendizaje Significativo

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Díaz, B., Arcedo, Hernández, R, para que se puedan dar aprendizajes de este tipo se requiere que se cumplan tres condiciones [34]:

1. Significatividad lógica del material: se refiere a la estructura interna organizada (cohesión del contenido) que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para que un contenido sea lógicamente significativo se requiere una serie de matizaciones que afectan a:

2. Significatividad psicológica del material: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo del estudiante que aprende y depende de sus relaciones anteriores.

Este punto es crucial porque como señaló Piaget el aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante y a su vez, como observó Vigotsky, el aprendizaje es un motor del desarrollo cognitivo.

3. Motivación: debe existir además una disposición subjetiva, una actitud favorable para el aprendizaje por parte del estudiante. Debe considerarse que la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje.

Adicionalmente, para que se dé el aprendizaje significativo no es suficiente que el estudiante quiera aprender, es necesario que pueda aprender para lo cual los contenidos o material deben tener significación lógica y psicológica¹³.

Para organizar y planificar su propio estudio, integrando todos estos factores, es necesario que los estudiantes reciban una preparación generada por los profesores y que logre desarrollar competencias en los ámbitos siguientes [17]:

➤ **Procesos Cognitivos Básicos:** procesamiento de información: atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación.

¹³[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

¹³ [34] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.

- **Base de Conocimientos:** conjunto de hechos, conceptos y principios que se poseen y están organizados en forma de una red jerárquica (constituida por esquemas), que integra conocimientos previos (extensos y organizados).
- **Conocimientos Estratégicos:** estrategias de aprendizaje, recursos para saber cómo conocer.
- **Conocimiento Metacognitivo:** conocimiento sobre qué y cómo sabemos, y sobre procesos y operaciones cognitivas [17].

Ventajas del Aprendizaje Significativo

- Produce retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del estudiante mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información [29].
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- La nueva información, al relacionarse con la anterior, es depositada en la llamada memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos¹⁴.
- Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante. Es personal, pues el resultado de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del estudiante (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva) [29].

¹⁴[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

[29] Moreira, M. A., *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Visor Ediciones. Madrid, 2011.

Tipos de Aprendizaje Significativo

1.-Aprendizaje de Representaciones

El aprendizaje representacional tiene una función identificativa según la cual se establece una correspondencia entre el símbolo (en general, una palabra) y su referente. Este aprendizaje es básicamente reiterativo y por descubrimiento; se produce primordialmente en la infancia y tiene naturaleza nominalista o representativa [34].

La correlación simbólica conlleva en sí una claridad y calidad ampliamente reconocida por la didáctica moderna como aplicable en cualquier contexto educativo [34].

Por ejemplo, para un niño, el sonido «perro» representa a un perro concreto que él percibe en ese momento, es decir, para el niño el sonido es equivalente al referente [34]. En los primeros años de vida, los niños son capaces de abstraer regularidades de ciertos objetos con los que lidian, que reciben el mismo nombre. De este modo se denotan los significados iniciales con símbolos u otros signos que se refieren a conceptos o los representan¹⁵.

2.-Aprendizaje de Conceptos

El aprendizaje de conceptos, tiene una función simbólica que deriva de la relación de equivalencia que se establece esta vez entre el símbolo y los atributos definitorios, regularidades o criterios comunes de diferentes ejemplos del referente; tiene carácter de significado unitario. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

Una vez que ya están presentes en la estructura cognitiva estos elementos conceptuales, el aprendizaje se realiza por asimilación de conceptos, es decir, una incorporación de nuevos materiales para la que se usan como ideas de anclaje o subsumidores los conceptos ya formados, con los que podemos hacer diferentes combinaciones de sus atributos criterios [34]. Haciendo uso del ejemplo anterior, el niño es capaz en este caso de abstraer regularidades que le permiten construir el concepto cultural «perro» y aplicarlo a diferentes animales con los mismos atributos

¹⁵[34] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.

criteriales. En este caso, la relación no es unívoca entre el símbolo (la palabra «perro») y el objeto concreto (el perro exacto), como ocurre en el aprendizaje representacional¹⁶.

3.-Aprendizaje de Proposiciones

El aprendizaje proposicional tiene una función comunicativa de generalización, cuyo objeto es aprender ideas expresadas verbalmente con conceptos [34]. La finalidad del aprendizaje proposicional es la atribución de significados a las ideas expresadas verbalmente, que son mucho más que la suma de los significados de los conceptos que las componen.

No se podrá comprender el significado de «El perro es un animal y, por tanto, un ser vivo» si no se han aprendido significativamente los conceptos perro, animal, ser vivo [34]. La comprensión de las leyes físicas, por ejemplo, no es posible si no se han aprendido de manera significativa los conceptos que manejan, pero el aprendizaje de los mismos, de su significado, no basta para entenderlas y aplicarlas correctamente.

Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora

Cuando el estudiante conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en las que se afirme o niegue algo [5]. Así un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede asimilarse mediante uno de los siguientes procesos:

- **Por Diferenciación Progresiva:** Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el estudiante ya conocía [5]. Por ejemplo, el alumno conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: *"Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos"*¹⁷.
- **Por Reconciliación Integradora:** Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía [5]. Por ejemplo, el alumno conoce los

¹⁶[5] Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*.
[34] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.

perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al conocer el concepto de "mamífero" puede afirmar: "Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos".

- **Por Combinación:** Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos [5]. Por ejemplo, el alumno conoce los conceptos de *rombo* y *cuadrado* y es capaz de identificar que: "El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado".

Asimilación

A través de este proceso, se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, enriqueciendo paulatinamente la estructura cognitiva [29].

Ausubel explica la asimilación de conceptos en la Teoría de la Asimilación (1976, 2002). Según ésta, un nuevo concepto o idea potencialmente significativos se asimilan a un subsumidor relevante que resulta modificado debido a la interacción asimiladora, ya que se ha transformado en otro más explicativo y potente(subsumidor enriquecido), modificándose de igual modo el material potencialmente significativo que deja de ser potencial para convertirse en real o psicológicamente significativo.

Bajo el supuesto que una persona tiene construido un concepto de animal que ha adquirido a través de su experiencia con mamíferos. Si la nueva información que se le ofrece se refiere a animales invertebrados, se producirá una interacción entre su concepto de animal y éstos otros que se le brindan [29]. En esa interacción significativa aprenderá el concepto de invertebrado, al tiempo que reestructurará su significado del concepto de animal¹⁸.

Lenguaje

Para que se dé la necesaria asimilación que caracteriza al aprendizaje verbal significativo, se cuenta con un importantísimo facilitador o vehículo: el lenguaje. El aprendizaje significativo se

¹⁸[5] Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*.

[29] Moreira, M. A., *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Visor Ediciones. Madrid, 2011.

logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo [29]. De hecho, el aprendizaje representacional que hemos situado en la base del funcionamiento cognitivo tiene su razón de ser en las propiedades semánticas de las palabras con las que poco a poco somos capaces de construir el discurso.

El rol del lenguaje como facilitador es notorio y evidente tanto en el aprendizaje significativo receptivo como en el basado en el descubrimiento, dado que aumenta la capacidad manipulativa de conceptos y proposiciones, teniendo un papel esencial y operativo en el funcionamiento del pensamiento [29]. Si se produce fracaso inicial en la adquisición del lenguaje adecuado, se limita el desarrollo posterior de las capacidades cognitivas (como procesamiento de información o resolución de problemas), lo que dificulta el desempeño cognitivo posterior. La correlación entre lenguaje y aprendizaje significativo es, pues, crucial¹⁹.

Facilitación

Dado que se trata que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, una de las tareas que compete a los docentes es conocer sus conocimientos previos, la organización de su estructura cognitiva y los subsumidores de que dispone, así como su naturaleza, para que puedan servir de soporte de la nueva información [20]; en caso de que éstos no estén presentes o cognitivamente disponibles, habría que facilitar los organizadores pertinentes. En este sentido, se estará trabajando con la estructura cognitiva que garantiza el aprendizaje subsecuente.

En términos de planificación y programación de la enseñanza, Ausubel parte de dos supuestos que hemos de tener en consideración si queremos desarrollar un trabajo consistente con la fundamentación teórica expuesta [20]:

1) Para los seres humanos es menos difícil captar los aspectos diferenciados de un todo previamente aprendido y más inclusivo que formular el todo inclusivo a partir de sus partes diferenciadas previamente aprendidas.

2) La organización por parte de un individuo del contenido de una disciplina dada en su propia mente consiste en una estructura jerárquica donde las ideas más inclusivas se encuentran en la

[20] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010.

¹⁹[29] Moreira, M. A., *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Visor Ediciones. Madrid, 2011.

cúspide de la estructura y se incorporan progresivamente proposiciones, conceptos y datos factuales menos inclusivos y más diferenciados [20].

Los Conocimientos Previos

Reconociendo su diversidad en función de distintas variables, se acotan a continuación algunas características definitorias de los conocimientos previos²⁰:

- Son construcciones personales de los estudiantes, que “han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo”; muchos de ellos, antes que la propia instrucción [3].
- Aunque puedan ser “incoherentes desde el punto de vista científico”, no lo son desde la perspectiva de los estudiantes; que pueden anticipar, con ellos, fenómenos cotidianos.
- Son “bastante estables y resistentes al cambio”, perdurando hasta niveles superiores de la enseñanza o en la edad adulta. Incluso puede sostenerse una “similitud histórica” que trasciende el tiempo y hace que se compartan determinadas construcciones por personas de muy diversas características y épocas.
- Los conocimientos previos tienen un “carácter implícito” frente a los conceptos explícitos de la ciencia; circunstancia que condiciona las metodologías para ponerlos en juego, propiciando la toma de conciencia de los estudiantes con respecto a sus propias ideas previas, para que, una vez explícitas, puedan completarse o modificarse [3].

La persistencia de las ideas previas se explica en parte porque su dominio de aplicación no guarda relación directa con el de los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje escolar [30]. Interesa, por ello, que los aprendizajes escolares se verifiquen con el uso de contextos y situaciones educativas próximas a la vida cotidiana de los alumnos, a la especificidad de sus conocimientos previos, y que procuren la utilidad además de la “verdad”²¹.

Esta diversidad de orígenes se reúnen en tres grupos de concepciones que interactúan [30]:

²⁰[3] Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2006.

[30] Moreira M. A. & Greca, I., *Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. Escuela de Psicología, Oxford University. Estados Unidos, 2009.

- **Concepciones Espontáneas:** que dan significado a las actividades cotidianas y aplican una inferencia causal a los datos recogidos del mundo natural mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- **Concepciones Inducidas:** antes que del propio estudiante, estas concepciones son propias del entorno social. La cultura y sus creencias son el ámbito propio para definir las, dado que el sistema educativo no es el único vehículo por el que se transmiten.
- **Concepciones Analógicas:** propias de áreas de conocimiento para las que los estudiantes no disponen de ideas específicas y activan, por analogía, otra concepción posiblemente válida para atribuir significado a los nuevos objetos de aprendizaje. Cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el estudiante carezca de ideas específicas al respecto. De esta forma, la comprensión debe basarse en la formación de analogías, ya sea generadas por los propios estudiantes o sugeridas por la enseñanza [30].

Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo

- El docente debe conocer los conocimientos previos del estudiante, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el estudiante ayuda a realizar una apropiada planificación [41].
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los estudiantes²².
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el estudiante se interese por aprender, ya que el hecho de que el estudiante se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el profesor, hará que se motive para aprender[41].

30] Moreira M. A. & Greca, I., *Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. Escuela de Psicología, Oxford University. Estados Unidos, 2009.
 [41] Zubiría R. & Hilda, D., *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés Ediciones. México, 2008.

- El docente debe utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas. Lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en ella elementos que le permitan dotar de significatividad al contenido que se le presente posteriormente.

Los principios programáticos de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación se constituyen en una ayuda para planificar una enseñanza acorde con esta teoría.

Estrategias de Enseñanza

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente²³. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación [17].

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo [17].

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza [17]. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

A su vez, **las estrategias posinstruccionales** se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del

²³[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje [17]. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Estrategias para Activar (o generar) Conocimientos Previos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan [17]. La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes²⁴.

Señalar explícitamente a los estudiantes las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que éstos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.

En este grupo también se pueden incluir aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa [17].

Por lo tanto, se podría decir que dichas estrategias son principalmente de tipo preinstruccionales, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Ejemplo de ellas son las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (discusión guiada), la enunciación de objetivos, etc.

Estrategias para Orientar y Guiar a los Aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de Aprendizaje

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión o texto [17]. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccionales dado que pueden aplicarse de manera continua para

²⁴[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

indicar a los estudiantes en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación.

Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales²⁵.

Estrategias para mejorar la Codificación (elaborativa) de la información a aprender

Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor [17].

Por tal razón, se recomienda que las estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etc.).

Estrategias para Organizar la Información Nueva por Aprender

Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya se ha señalado, mejora su significatividad lógica y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los estudiantes [17].

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza; podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales²⁶.

²⁵[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

Estrategias para promover el enlace entre los Conocimientos Previos y la Nueva Información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados [17]. A este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina construcción de "conexiones externas".

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje [17]. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías²⁷.

Estrategias para promover una Enseñanza Situada

Desde una perspectiva sociocognitivista, la enseñanza situada puede definirse como aquellas propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los estudiantes, que les permita desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana.

Algunas propuestas pedagógicas, que por sus características propias pueden incluirse dentro de ella, son el denominado aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos (ABAC), y el aprendizaje mediante proyectos (AMP)[17]. Este tipo de propuestas didácticas son de aplicación general en todos los niveles escolares y pueden implementarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia o disciplina académica.

[17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.

3.1.5.- Áreas de Desarrollo

Área del Lenguaje, Lectura y Escritura

Permite mostrar cómo el estudiante, en la adolescencia, va aprendiendo a comunicarse desde que nace hasta que domina totalmente todos los aspectos de la comunicación [31]. Cómo aprende a usar el lenguaje para interactuar con los demás y cómo lo usa para construir el conocimiento.

Se refiere a la recepción y expresión de información, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales [31]. Esta área se divide en dos subáreas principales: comunicación receptiva y comunicación expresiva. La comunicación receptiva implica la discriminación y el significado. La comunicación expresiva se divide en tres subgrupos: sonidos, reglas gramaticales y utilización del significado.

Área Cognitiva o de Inteligencia

Consiste en la capacidad de plantear hipótesis, por medio de preguntas razonadas sobre la forma de resolver un problema deduciendo conclusiones lógicas manejando el razonamiento inductivo-deductivo, teniendo a la vez un pensamiento abstracto e idealista²⁸ (capacidad para idealizar e imaginar posibilidades que pueden combinarse con fantasías, discusiones especulativas sobre cualidades propias y del resto)[31].

Área Física o Motora

Se refiere a la capacidad para participar en actividades de la vida cotidiana (manipulación de objetos y coordinación motriz) [31].

Muchas niñas comienzan a desarrollar entre los 9 y 10 años las características sexuales secundarias, aun cuando no están en la adolescencia. Por otro lado, los niños de esta edad se vuelven más fuertes, más rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de su coordinación: muestran placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Su motricidad,

²⁸[31] Papalia, D.E. & Wendkos, S., *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. Mc Graw-Hill. México, 2006.

fina y gruesa, en esta edad muestra todas las habilidades posibles, aun cuando algunas de ellas aún sean ejecutadas con torpeza.

Área de Socialización

Se refiere a un conjunto de capacidades y características que permiten establecer interacciones sociales significativas [31].

El adolescente tiene la necesidad de permanecer a un grupo de jóvenes donde su identidad se va a ir elaborando en parte, por el hecho de estar en contacto con ellos encontrando a la vez comprensión para sus debilidades y rebeldías buscando, al mismo tiempo, la independencia de los padres, puede llegar a emitir conductas antisociales: robar, huir del hogar, drogas, etc.[31]. También se ha vislumbrado una tendencia a estar solo, encerrado en sí mismo y alejado, sobre todo de los demás miembros de la familia²⁹.

Área de Autonomía Personal o Autoestima

La Autonomía radica en el sentido de sí mismo, se basa en el conocimiento de lo que hemos sido y lo que hemos hecho y tiene por objetivo guiarnos a decidir lo que seremos y haremos. El conocimiento de sí mismo se inicia en la infancia en la medida en que el niño se va dando cuenta de que es una persona diferente de los otros y con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sus acciones. A los 6-12 años comienza a desarrollarse los conceptos del yo verdadero, quien soy y el yo ideal, quien me gustaría ser, estructura que incluye los debe y los debería, los cuales van a ayudarlo a controlar sus impulsos [31]. Esta estructura va integrando las exigencias y expectativas sociales, valores y patrones de conducta. Estas dos estructuras en la medida en que se van integrando, deben ir favoreciendo el control interno de la conducta del niño.

Área Emocional

Los cambios emocionales en los adolescentes son universales, aunque el grado de intensidad varía de acuerdo a cada cultura igual como en el desarrollo físico. En este desarrollo los lazos efectivos pasan de la familia a quienes rodean a los adolescentes, es decir su grupo de iguales [31].

²⁹[31] Papalia, D.E. & Wendkos, S., *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. Mc Graw-Hill. México, 2006.

Los jóvenes presentan una lucha constante entre el aislamiento y la necesidad de pertenecer a un grupo (ambivalencia afectiva), por ser independientes, etc. [31]. Teniendo un alto grado de temor al fracaso, a equivocarse, al ridículo, al cambio, etc., junto con la inseguridad en la toma de sus propias decisiones³⁰.

3.1.6.-Lectura

La Lectura en la Escolaridad

La lectura es una compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento claro y preciso de símbolos escritos significativos a través de la puesta en práctica de procesos cognitivos o intelectuales superiores [25]. Por tanto, leer, implica poner en movimiento toda la energía intelectual para encontrarle sentido y significado a lo que se lee. En concreto, supone describir, informarse, comprender, explicar, traducir, interpretar, juzgar y valorar el contenido o el mensaje de un texto, de una página o del fragmento de un texto.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura[40].

En el trabajo de aula, el profesor no debe perder de vista su compromiso de ayudar a los alumnos en lo siguiente [15]:

- **Despertar** en los alumnos su interés por la lectura: Para ello tiene que aprovechar todos los espacios posibles para que los alumnos lean, y sobre todo, preparar, sugerir o seleccionar fichas, documentos o textos atractivos y motivadores³¹.

³⁰[15] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.

³⁰[25] Jurado, F. & Bustamante, G., *Los procesos de la lectura – hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio Ediciones. Bogotá, 2009.

³⁰[31] Papalia, D.E. & Wendkos, S., *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. Mc Graw-Hill. México, 2006.

[40] Wolfgang, I. *El acto de leer*. Taurus Ediciones Madrid, 2013

- **Ayudar** a los alumnos a desterrar sus malos hábitos de lectura: Por lo general, los alumnos son malos lectores, producto de los deficientes hábitos de lectura, tales como: la regresión, la vocalización, la subvocalización, los inadecuados e innecesarios movimientos corporales [15].
- **Cultivar** en los alumnos métodos y técnicas de lectura: En la actualidad existen una diversidad de métodos y técnicas para la lectura eficaz. Es importante, que el profesor conozca y enseñe, un método para la lectura comprensiva, así como las técnicas auxiliares básicas de la lectura.

Tipos de Lectura

La lectura presenta la siguiente tipología:

Lectura Fonológica: Es aquella en la cual se lee un libro, texto o párrafo en voz alta, conservando las reglas de lectura que son; voz modulada, pronunciación correcta de vocales, consonantes, acentos y el respeto de comas y puntos y aparte [36]. Ejemplo de lectura fonética es cuando se lee un poema, un cuento, trabalenguas, ensayos, etc.

Lectura Denotativa: Es aquella lectura en el cual una persona expone el contenido de una investigación o libro y trata de dar claridad a su lectura incluyendo el significado de determinada palabra que aparece en el contenido, es como descomponer el texto agregando más información, opinión, etc. [36]. Podemos encontrar este tipo de lectura cuando un profesor da su clase o el alumno expone frente a su grupo de estudio³².

Lectura Connotativa: El lector considera a dar su lectura de cierto contenido, toma en cuenta también graficas o imágenes que aparezcan y tratará de dar explicación a conceptos y al final dar una conclusión del tema [36].

Lectura Literal: Literal significa leer al pie de la letra, es decir, tal cual está escrito. No se agrega a la lectura en voz alta ninguna explicación u opinión, solo se lee el contenido para compartir a los oyentes. Por ejemplo un artículo científico [36]. Dentro de este tipo de lectura se encuentra:

³²[15] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.

[36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

- **Lectura Oral:** Es aquella se manifiesta en voz alta, siendo agradable para quien lee y quien escucha, y respetando las reglas de lectura.
- **Lectura Silenciosa:** Este tipo de lectura es aquella que conocemos leer con la mente, usualmente la utilizamos cuando leemos libros para estudio personal, mensajes del email o teléfono, revistas, periódicos, etc.
- **Lectura Reflexiva:** Es aquella lectura en la cual buscamos aprender algo nuevo, tratando de complementar con nuestra experiencia o bien investigando. Por ejemplo cuando se estudia para un examen, no siempre es importante memorizar, también es necesario reflexionar el contenido del texto para comprender mejor el porqué de su existencia [36].
- **Lectura Rápida:** En este caso, es cuando se lee entre líneas o párrafos, tratando de entresacar lo más relevante para el lector, puede hacerse en silencio o en voz alta. Usualmente es de tipo informativo y personal. Es muy usado cuando se lee alguna noticia.
- **Lectura Diagonal:** Se realiza cuando se lee entre líneas pero de forma descendente y de derecha a izquierda, únicamente buscando ciertas palabras, ya que el contenido en general no importa. Ejemplo de ello, es cuando se requiere de recortar determinadas palabras para ejercicios de estudiantes de primaria o preescolar³³.
- **Lectura de Escaneo:** Aquí está lectura no obedece a ninguna regla, únicamente con el uso de los ojos se revisa el contenido de arriba abajo y solo dura escasos segundos. Es muy típico cuando se busca cierta lectura o información en especial [36].

Factores que intervienen en la Lectura

La lectura es una actividad en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno del orden físico, la percepción visual, y otro de orden intelectual, la comprensión mental de lo leído [27]. Ambos aspectos (siempre en íntima interacción), son de capital importancia, ya que de su adecuado desarrollo depende en último término la eficacia en la lectura: sólo el lector capaz de desarrollar parejamente ambos aspectos, mediante las técnicas y el entrenamiento especial ideados para tal fin, podrá obtener un máximo rendimiento.

³³[27] Lomas C., Osorio, A. & Tusón, A., *Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje*. Paidós Ediciones.

[36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

Tipos de Información: Para leer son necesarios dos tipos de información: **visual** y **no visual** [27]. La información visual es aportada por el texto, la información no visual es aportada por el lector. La lectura como cualquier otro acto inteligente, implica la posibilidad por parte del sujeto de realizar anticipaciones: la interacción entre la información visual y la información no visual hace posible la construcción permanente de hipótesis sobre el significado y la forma de lo que sigue en el texto, así como la elaboración de estrategias para verificar o rechazar dichas hipótesis y para formular otras nuevas, más ajustadas al texto, cuando las originales no encuentran confirmación en la información visual.[27] Leer implica entonces correr riesgos, aceptar equivocarse, pero implica también construir formas de auto-control que hacen posible la rectificación del error³⁴.

Aportes del Lector: El aporte del lector consiste, en que el sujeto al leer, pone en juego el conjunto de su estructura psíquica [27], tal como lo hace cuando se enfrenta con cualquier objeto de conocimiento. La forma en que cada sujeto lee y comprende un texto determinado dependerá de:

- La etapa en que se encuentra en su proceso de construcción del conocimiento: como lo ha demostrado ampliamente la Psicología Genética, el sujeto aborda siempre el objeto a conocer a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha construido y la forma en que es capaz de comprender al objeto está determinada por las posibilidades y limitaciones de esos instrumentos cognoscitivos que ha elaborado [27].
- El conocimiento previo que el sujeto tenga acerca del tema específico tratado en el texto, tal como lo muestran muchas de las investigaciones psicolingüísticas[27], las variaciones en cuanto al texto de información de que el sujeto dispone acerca del contenido de lo que está leyendo, determinan diferencias importantes en la comprensión del texto.
- La competencia lingüística del sujeto: si bien es evidente que la competencia lingüística, es decir, lo que el sujeto sabe de su lengua, incide en la comprensión de lo leído, aquí no se refiere solamente a su competencia en cuanto al lenguaje oral, sino a su conocimiento de la lengua escrita [27].
- La vida afectiva del lector: los errores de lectura se originan, en muchos casos en un rechazo afectivo ante el contenido del texto, cuando este contenido enfrenta al sujeto con situaciones

³⁴[27] Lomas C., Osorio, A. & Tusón, A., *Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje*. Paidós Ediciones.

conflictivas para él. Si bien este rechazo es inconsciente, es indudable que, aunque el sujeto no tome conciencia de ello, ha percibido los elementos perturbadores del texto antes de rechazarlos [27]. Es por eso que, en estos casos, no puede decirse que el lector no haya comprendido, ya que ha entendido lo suficiente como para rechazar ciertos contenidos por motivos que son válidos para él³⁵.

- La etapa en que se encuentre el sujeto en su proceso de construcción de la moral: como lo ha mostrado Piaget [27], las concepciones morales del niño evolucionan desde la heteronomía - aceptación de normas impuestas por los adultos, moral de la obediencia- hacia la autonomía, que supone una reconstrucción personal de las normas morales que se asumen como válidas, así como una moral basada en el respeto mutuo y la solidaridad.

Niveles de Lectura

Se han establecido criterios generales a partir de los cuales puede aproximarse a la determinación de niveles de lectura, estos criterios fundamentales son los siguientes³⁶:

- El grado en que el sujeto es capaz de utilizar su información no visual para realizar anticipaciones sobre el contenido y la forma del texto que se está leyendo [22].
- La forma en que el lector selecciona indicios en la información visual, con el objeto de verificar o rechazar sus anticipaciones.
- El tipo de "errores" producidos por el sujeto: sustituciones que no alteran el significado, interpretaciones que modifican el significado ocasionadas por la formulación de hipótesis que no se ajustan completamente a la información visual, errores originados por la concentración en el descifrado en detrimento de la comprensión del significado, "errores" producidos a causa de un rechazo afectivo al contenido del texto [22].
- Las posibilidades del sujeto de autocorregir sus errores: detectar incongruencias semánticas o sintácticas forma parte del proceso de construcción del significado y es a partir de esa detección que el sujeto se ve llevado a revisar lo leído y, en algunos casos, a autocorregirse [22].

³⁵[22] Hernández, A. & Quintero, A., *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Síntesis Ediciones. Madrid, 2008.

³⁶[27] Lomas C., Osorio, A. & Tusón, A., *Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje*. Paidós Ediciones.

El grado de comunicación que el sujeto logra al leer en voz alta: este criterio está fundamentado en el hecho de que la función básica de la lectura en voz alta es comunicar a otras personas el significado de un texto [22]. Fuera de la situación de comunicación, la lectura en voz alta carece de sentido.

Componentes de la Lectura

El Acceso Léxico

Hace referencia al proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer [10]. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido³⁷.

La Comprensión

Aquí se distinguen dos niveles:

- El más elemental es la comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las unidades de significado y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto [10]. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.
- El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo [10]. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

³⁷[10] Cassany, D., *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Zea Ediciones. Madrid, 2008

³⁷[22] Hernández, A. & Quintero, A., *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Síntesis Ediciones. Madrid, 2008.

El Proceso de la Lectura

Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee [36]. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario .Es un proceso interno; que es imperioso enseñar³⁸.

El proceso se divide en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Se recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso [36].³⁹

Antes de la Lectura

Determinar los objetivos de la lectura (¿Para qué voy a leer?)[36]:

- Para aprender
- Para presentar un ponencia
- Para practicar la lectura en voz alta
- Para obtener información precisa
- Para seguir instrucciones
- Para revisar un escrito
- Por placer

Para demostrar que se ha comprendido:

- Activar el conocimiento previo (¿Qué sé de este texto?)

³⁸[36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto (*¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?*)

Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario⁴⁰
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas [36].

Después de la lectura

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos [36].

⁴⁰[36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

Lectura y Expresión Escrita

La forma en que los sujetos de diferentes edades se expresan por escrito y el grado de comunicación que logran a través de esta expresión constituyen una valiosa fuente de información cuando se trata de comprender el proceso a través del cual la persona avanza en su construcción de la lengua escrita[40].

Si leer es desentrañar un mensaje mediante el reconocimiento de indicios en la información visual -estructura sintáctica, marcas ortográficas, características de las palabras, separaciones, etc.- que permitan verificar o rechazar la hipótesis anticipada sobre el significado, expresarse por escrito implica inversamente encontrar la forma adecuada para transmitir un significado que el sujeto ya conoce, porque él mismo lo ha elaborado [40]. Dicho en otros términos, expresarse por escrito supone definir la información visual que otra persona (el lector)⁴¹, necesitará para comprender el mensaje que se le desea comunicar, expresamente por escrito supone también formular hipótesis sobre la información no visual de que dispone el interlocutor para interpretar el mensaje.

Es evidente entonces que lectura y expresión escrita están íntimamente relacionadas y que, por lo tanto, la información que se tenga sobre el grado en que las personas logran comunicarse por escrito permitirá comprender mejor las características del nivel de lectura en que se encuentran.

3.1.7.-Comprensión Lectora

Lectura Eficaz y Comprensiva

La lectura es eficaz cuando se produce un alto nivel de adquisición del contenido y se manejan adecuadamente las estrategias y técnicas de lectura. Es decir, el lector eficiente es aquel que ha conseguido una perfecta armonización y conjunción entre el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y la asimilación de la información [27].

La armonización y conjunción a la que se hace referencia exige que el estudiante conozca, interiorice y aplique, por lo menos, un método para la lectura eficaz y comprensiva, esto es, que

⁴¹[27] Lomas C., Osorio, A. & Tusón, A., *Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2011.

[40] Wolfgang, I. *El acto de leer*. Taurus Ediciones Madrid, 2013.

use durante su aprendizaje un conjunto de estrategias, procedimientos y reglas que le permitan comprender la información que lee [27].

Lo expuesto previamente argumenta que, en la lectura, el fin último es la comprensión, y la comprensión ocurre cuando en el lector se evidencian las siguientes características⁴²:

- Que descubre el mensaje central del texto.
- Que capta las ideas principales y secundarias.
- Que describe ejemplos diferentes a los propuestos en el texto.
- Que aplica la información obtenida en la resolución de problemas.
- Que formula principios básicos e ideas fundamentales.
- Que hace sin dificultad una apreciación valorativa.
- Que reflexiona sobre los hechos y conceptos más significativos del texto.

Por otro lado, hay que considerar que la comprensión lectora es más efectiva cuando el lector reúne las condiciones siguientes:

- Un hábito de lectura.
- Una riqueza de vocabulario.
- Un destacado bagaje cultural.
- Un buen adiestramiento lector.

El Proceso de Inferencia en la Lectura y Comprensión de un Texto

Es por todos conocido que los que hablan o escriben no pueden hacer explícito todo lo que desean comunicar. No necesitan hacerlo, puesto que ellos confían en que sus oyentes o lectores

⁴²[25] Jurado, F. & Bustamante, G., *Los procesos de la lectura – hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio Ediciones. Bogotá, 2009.

completan cualquier hueco que pueda existir en el mensaje [25]. En otras palabras confían en que hagan inferencias.

Se podría definir como inferencia a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original. Son huecos, contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, espacios en blanco, etc. [25]. Distintos autores hacen referencia a que las predicciones son informaciones no observadas, son procesos de pensamiento que van más allá del texto, son deducciones hechas por el que lee aunque los textos las omitan, están implícitas, son además aquello que el escritor no dice y que el lector sabe y agrega a lo que lee⁴³.

Podemos agregar además que las inferencias pueden activarse durante la lectura o pueden elaborarse durante la reconstrucción de los contenidos de los textos.

La inferencia permite al profesor monitorear el grado de comprensión adquirido por los estudiantes una vez desglosado el mismo y al momento de realizar una valoración crítica de lo leído.

Niveles de Comprensión

a) Comprensión Primaria: es la comprensión de las afirmaciones simples. En este nivel suele generar dificultades la falta de vocabulario, simplemente no sabemos qué dice porque no sabemos el sentido de la palabra que emplea el autor. Esto se soluciona fácilmente recurriendo al diccionario [8]. Como los conceptos son universales y no siempre responden a objetos representables gráficamente, el escaso desarrollo del pensamiento abstracto (13/14 años) puede ser el origen de la no comprensión de determinadas afirmaciones. (Nuestra cultura de la imagen y nuestra falta de lectura dificultan el paso del pensamiento concreto al abstracto)⁴⁴.

b) Comprensión Secundaria: es la comprensión de los ejes argumentativos del autor, de sus afirmaciones principales, de sus fundamentos y de cómo se conectan las ideas. En este nivel los fracasos pueden tener por causa la no distinción entre lo principal y lo secundario. Es muy común que el lector se quede con el ejemplo y olvide la afirmación de carácter universal a la que

⁴³[25] Jurado, F. & Bustamante, G., *Los procesos de la lectura – hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio Ediciones. Bogotá, 2009.

⁴⁴[8] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.

éste venía a ejemplificar. También dificulta la comprensión secundaria la falta de agilidad en el pensamiento lógico [8]. El lector debe captar los nexos que unen las afirmaciones más importantes del texto. Al hacerlo está recreando en su interior las relaciones pensadas por el propio autor. Esto supone en el lector el desarrollo del pensamiento lógico. Por ello, un escaso desarrollo del pensamiento lógico dificultará o incluso impedirá la lectura comprensiva en este nivel.

c) Comprensión Profunda: es la comprensión que supera el texto, llegando a captar las implicancias que el mismo tiene respecto del contexto en que fue escrito, del contexto en que es leído, y respecto de lo que “verdaderamente es” y/o de lo que “debe ser”[8]. Esta comprensión implica un conocimiento previo más vasto por parte del lector. Cuanto mayor sea el bagaje de conocimientos con que el lector aborde el texto tanto más profunda podrá ser su comprensión del mismo. Pueden dificultar el pasaje al nivel profundo de comprensión la falta de cultura general o de conocimientos específicos (relacionados con la materia de la que trata el texto). También dificulta este paso la carencia de criterio personal y de espíritu crítico. Si a todo lo que leemos lo consideramos válido por el solo hecho de estar en un libro, no hemos llegado aún a este nivel de comprensión.

3.1.8.- Comprensión Lectora de Inglés para Propósitos Específicos

El Inglés para Propósitos Específicos (IPE) es una disciplina que responde a cambios respecto al inglés general en cuanto a la lengua, la pedagogía y los estudios de contenido. Implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos [9].

El IPE se ha erigido a los largo de los últimos años como una rama de conocimiento indispensable para la mayoría de las carreras netamente técnicas [9]. Se ha evidenciado, además, que las distintas metodologías docentes no han procurado diseñar estrategias de enseñanza innovadora y capaz de adaptarse a los requerimientos didácticos de los discentes⁴⁵.

Dentro de la gran diversidad de contextos que presenta el inglés de especialidad ha habido distintos intentos de clasificación. Presenta una primera distinción entre los cursos de inglés

⁴⁵[8] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.

⁴⁵[9] Cabré, T. y Gómez De Enterría, J., *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos. Madrid, 2006.

[26] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

para la ciencia y la tecnología y los demás [26]. Dentro del mismo esquema hay una segunda división en dos grandes grupos: cursos para fines profesionales (occupational) y cursos para fines educativos o académicos (educational). Los primeros están relacionados con la utilización de la lengua en el trabajo y los segundos con el estudio de una disciplina en particular.

Comprensión Lectora de Inglés

La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión [26]. La comprensión lectora en inglés tiene mayor peso dentro del contexto de los ejercicios del razonamiento y tiene como objetivo desarrollar la habilidad para leer en forma analítica; constituye uno de los objetivos básicos de los enfoques de la enseñanza⁴⁶.

Los ejercicios de comprensión de lectura correctamente aplicados miden la capacidad de reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas; la habilidad para entender e identificar lo fundamental de la lectura; la habilidad para identificar las relaciones entre las ideas y por último, realizar el análisis o síntesis de la información [24].⁴⁷

Habilidades de Comprensión Lectora

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basada en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar, como [24]:

Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- **Claves contextuales:** el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- **Análisis estructural:** el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras [24].

⁴⁶[24] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*, Multilingual Matters LTD. USA, 2012.

[26] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

- Habilidades de uso del diccionario.

Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

- Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia [24].
- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan⁴⁸.
- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

Procesos y habilidades para relacionar el texto con las Experiencias Previas

- Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa [26].
- Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- Regulación: se enseña a los estudiantes ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán

⁴⁸[24] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*, Multilingual Matters LTD. USA, 2012.

[26] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

capaces de clarificar los contenidos a medida que leen [26]. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

Estrategias de Comprensión Lectora

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes⁴⁹:

- Formular predicciones del texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión [1].

Factores que Condicionan la Comprensión desde el punto de vista del Lector

- **La intención de la lectura:** determinará, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra parte, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura [15].
- **Lectura silenciosa integral:** cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- **Lectura selectiva:** guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

⁴⁹[1] Alderson, C. y Urquhart. A. H., *Reading in a Foreign Language*. Addison Wesley Longman.USA, 2006.
[15] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.

- **Lectura exploratoria:** producida a saltos para encontrar un pasaje, o información determinada [15].
- **Lectura lenta:** para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- **Lectura informativa:** de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.⁵⁰.
- **Los conocimientos aportados por el lector:** el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto [15].

Los **conocimientos previos** que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados [21]:

- El conocimiento de la situación comunicativa
- Los conocimientos sobre el texto escrito
- Conocimientos paralingüísticos
- Conocimientos de las relaciones grafo - fónicas
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos
- Conocimientos textuales
- Conocimientos sobre el mundo: por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan

Para desarrollar la Lectura Comprensiva es aconsejable

- Leer periódicamente libros de estudio como de literatura, revistas o diarios⁵¹.

[15] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.

- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que éste se dé cuenta de ello) [21].
- Ejercitar el pensamiento lógico, ya sea mediante el estudio de la Lógica o la Matemática, los juegos de ingenio o la práctica del ajedrez.
- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la Historia y sus etapas, sobre la geografía del propio país y del mundo, sobre las distintas ideas políticas y religiosas, etc.
- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros.

El trabajo de comprensión de texto debe apuntar a la identificación de pistas contextuales que orientarán la construcción de los posibles significados, entre otros, la ubicación en tiempo y espacio, la cantidad de interlocutores, el género discursivo; todo lo que tenga que ver, en definitiva, con la relación entre el texto y la situación comunicativa[36].

A lo largo de la lectura, el estudiante irá confirmando, descartando y reformulando las diferentes anticipaciones que le permitirán participar de variadas actividades en los momentos de post lectura [8]. Para lograr éxito en comprender lo que leen es fundamental que los estudiantes lean y realicen ejercicios sobre las lecturas así se formarán una opinión de lo que leen, entresacando ideas centrales, deduciendo conclusiones, sacando consecuencias y obteniendo resultados, reteniendo conceptos fundamentales, reteniendo datos para responder a preguntas específicas⁵².

Para lograrlo se habrán fijado en detalles aislados, coordinado detalles, establecido los hechos secuencialmente, seguido instrucciones, hecho esquemas, habrán sido capaces de resumir y generalizar, habrán captado y valorado el sentido de lo que el autor ha querido reflejar en lo leído, habrán establecido relaciones causa-efecto, separado los hechos de las opiniones y habrán tenido que diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, además de haberse divertido y aprendido cosas[8].

[21] Grellet, F., *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. Great Britain, 2007.

⁵²[1] Alderson, C. y Urquhart. A. H., *Reading in a Foreign Language*. Addison Wesley Longman. USA, 2006.

[2] Alliende, F. y Condemarín, M., *La Lectura de Inglés: Teoría Evaluación y Desarrollo*. Andrés Bello Ediciones. Santiago, 2004.

⁵²[8] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.

[36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

3.2.- Estado del Arte

El trabajo de investigación realizado en [1] y [2], procura enfocar su centro de estudio y aplicación en torno a metodologías de enseñanza-aprendizaje ya contempladas en otras teorías y paradigmas pedagógicos cuyas técnicas y procedimientos son plenamente conocidos y reconocidos como aplicables a cualquier variante didáctica sin consideración de sus fundamentos teórico-prácticos.

La metodología de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en [4], si bien incorpora técnicas dirigidas a mejorar el nivel de comprensión lectora en el área de Inglés a través de una serie de actividades individuales y grupales, no considera referente teórico alguno que le permita implementar una estrategia metodológica sustentada en un modelo de aprendizaje cuyos postulados didácticos y psicopedagógicos faciliten la inclusión de una orientación pedagógica debidamente estructurada.

La investigación contemplada en [3] y [8] procura esbozar las implicaciones básicas de un proceso de enseñanza de IPE en una institución de formación netamente técnica aeronáutica, cuyas metodologías didácticas si bien contemplan los lineamientos necesarios para llevar a cabo un proceso educativo de esta naturaleza, esto es, el diseño de una serie de actividades que consideran términos técnico-tecnológicos aplicables de forma restringida a las distintas áreas de estudio, no procura incorporar una estrategia de enseñanza fundamentada en una teoría epistemológica de aprendizaje⁵³.

Por otro lado, los lineamientos metodológicos de enseñanza considerados en la investigación realizada en [5] y [6], y que están dirigidos a estudiantes de una carrera netamente técnica, no muestran variación alguna que permitan distinguirla de una modalidad diferente de enseñanza; es decir, se trata de estrategias y técnicas didácticas que pueden ser aplicadas en cualquier nivel educativo básico o superior, y a cualquier carrera, técnica o general.

-
- [3] Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2006.
- [4] Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas Ediciones. México, 2007.
- [5] Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*.
- ⁵³[6] Ballester, A., *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula de clase*. http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf, 2002
- [8] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.
- [10] Cassany, D., *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Zea Ediciones. Madrid, 2008.
- [11] Carranza, J., *Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje*. Promeceb Ediciones. Quito, 2004.

La investigación concebida en [10] y [11], contemplan postulados netamente teóricos en relación a las implicaciones pedagógicas del aprendizaje significativo. Apenas se procura delinear los roles que tanto docentes como estudiantes deben seguir a fin de implementar esta metodología de enseñanza en sus actividades de aprendizaje.

Además, los procedimientos que se señalan para propiciar la aplicación de este método, se limitan a describir el proceso de aplicación de las distintas actividades, pero no desarrollan técnica o instrumento didáctico alguno, mucho menos aplicable de manera estricta al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Inglés⁵⁴.

El trabajo de indagación pedagógica desarrollado en [14] incorpora los esquemas básicos con que deben contar los estudiantes que pretenden ingresar a una institución de enseñanza técnica, en vista de lo cual, se da a conocer los conocimientos y destrezas básicas con que deben contar los estudiantes a fin de formar parte de una institución técnica.

El propósito de la investigación a desarrollarse es diseñar una estrategia metodológica basada en los postulados epistemológicos y prácticos del aprendizaje significativo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés para propósitos específicos; estrategia que procurará implementar técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a las estructuras mentales previas de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan adaptarse fácilmente a sus procesos cognitivos de manera coherente y significativa, convirtiéndolos en lectores más autónomos y eficaces, capaces de interpretar cualquier texto en forma crítica.

⁵⁴ [14] Coronel, L., *Orientaciones Metodológicas y Didácticas de la Enseñanza*. Centro Ediciones. Macará, 2007.

Capítulo 4

Metodología

4.1.- Diagnóstico

A través de la metodología de investigación deductiva, se ha procurado partir de los postulados teóricos previamente establecidos como válidos en el Aprendizaje Significativo, para luego aplicarlos al caso de enseñanza-aprendizaje de ESP en una institución aeronáutica.

Por otro lado, a través de la investigación descriptiva, se ha llegado a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes de la población objeto de análisis, por medio de la descripción exacta de sus actividades y procesos. La investigación desarrollada se centró sobre realidades de hecho y su característica fundamental será la de presentar una interpretación correcta.

La investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables señaladas. El investigador no fue un mero tabulador, sino que recopiló datos sobre la base de los objetivos de la investigación previamente establecidos, expuso y resumió la información obtenida de manera cuidadosa y luego se la analizó minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento del problema objeto de estudio.

Como método específico, se realizó una recopilación de datos a partir de fuentes bibliográficas tales como: libros de publicación nacional e internacional, artículos de diarios y revistas, publicaciones en Internet, monografías y trabajos de tesis que han permitido elaborar y plantear alternativas de solución al problema planteado.

Se ha elaborado un cuestionario estructurado de preguntas cerradas para los docentes, a fin de contar con información clara y explícita que ha permitido conocer las estrategias que se utilizan para la enseñanza de Inglés en la institución aeronáutica en mención y se ha aplicado una encuesta a los estudiantes del área de Inglés, a fin de conocer sus necesidades y potencialidades en esta área de formación con el objetivo de diseñar la estrategia tomando en consideración tanto los requerimientos de docentes y discentes por igual.

4.2.- Métodos

4.2.1.- La Encuesta

La encuesta ha permitido recopilar información sobre las variables ya establecidas, información que luego fue procesada y tabulada a fin de obtener las conclusiones y recomendaciones respectivas. Se utilizó la técnica de la Encuesta con cuestionario estructurado que ha sido dirigido a los docentes de la institución y estudiantes.

4.2.2.- Cuestionario

El cuestionario estuvo dirigido a los docentes y estudiantes de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea (Latacunga). El cuestionario preestablecido permitió a los encuestados responder de una forma fácil, debido a que son preguntas cerradas y de fácil comprensión.

4.2.3.- Juicio de Expertos

Las estimaciones y los juicios dados por expertos han permitido obtener criterios objetivos sobre fiabilidad de las técnicas e instrumentos de recolección de información que se requirieron para el análisis probabilístico.

Los expertos se pronunciaron sobre los índices de error contemplados en la base de preguntas que se formularon; ofrecieron sus reflexiones acerca de la influencia de determinados factores sobre el comportamiento de las personas, para así reflejar adecuadamente las diferencias entre los valores que se tienen en la base de preguntas y la situación y sistema reales que se pretende estudiar.

Capítulo 5

Resultados

5.1.- Evaluación Preliminar

Una de las constantes en el marco educativo en la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea (Latacunga) es la falta de programas y estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el área de Inglés. La enseñanza de Inglés no promueve la implementación de técnicas, procedimientos y actividades que permitan a los discentes apropiarse de conocimientos netamente técnicos que, en el área técnica-aeronáutica, resulta indefectible.

Es de conocida relevancia en la institución, la preocupación por las dificultades de los estudiantes en los distintos niveles educativos, para comprender interlineas, reconocer las ideas principales y secundarias de un texto y apropiarse de nuevos contenidos de forma significativa en esta área de formación.

Suele existir aquella creencia que una comprensión textual mínima y una buena memoria, son suficientes, sin embargo, conforme se avanza hacia el estudio de temas más complejos, la confianza en la capacidad de retención y reproducción de una buena memoria, no es suficiente.

INTERPRETACIÓN DE DATOS DE LA ENCUESTA

Encuesta realizada a los Docentes de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea (Latacunga)

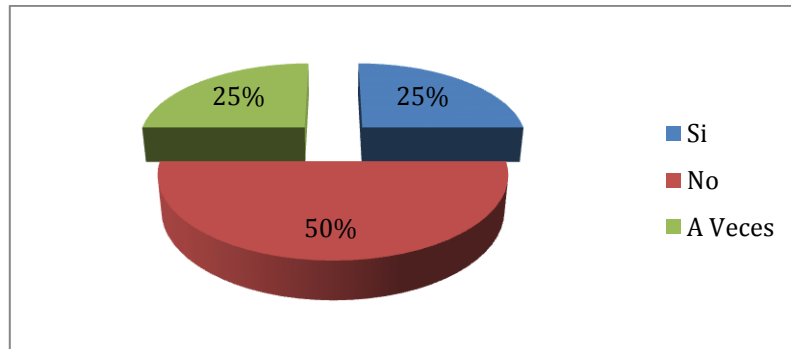
Pregunta 1.- ¿Conoce y procura poner en práctica las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés?

Cuadro 1: Implicaciones Pedagógicas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	6	50%	75%
A Veces	3	25%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 1: Implicaciones Pedagógicas



Fuente: Cuadro No. 1
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados asegura conocer y poner en práctica las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés, en tanto que el 50% afirma no hacerlo y el 25% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de los docentes no conoce ni procura poner en práctica las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés.

Pregunta 2.- ¿Es una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos en el área de Inglés?

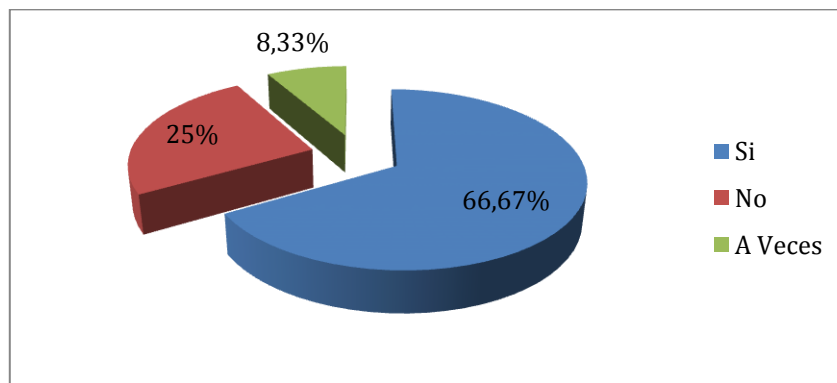
Cuadro 2: Ideas Previas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	8	66.67%	66.67%
No	3	25%	91.67%
A Veces	1	8.33%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 2: Ideas Previas



Fuente: Cuadro No. 2

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 66.67% de los docentes encuestados asegura ser una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos en el área de Inglés, en tanto que el 25% afirma que no lo es y el 8.33% restante asevera serlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes asegura ser una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos en el área de Inglés.

Pregunta 3.- ¿Los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos en el área de Inglés?

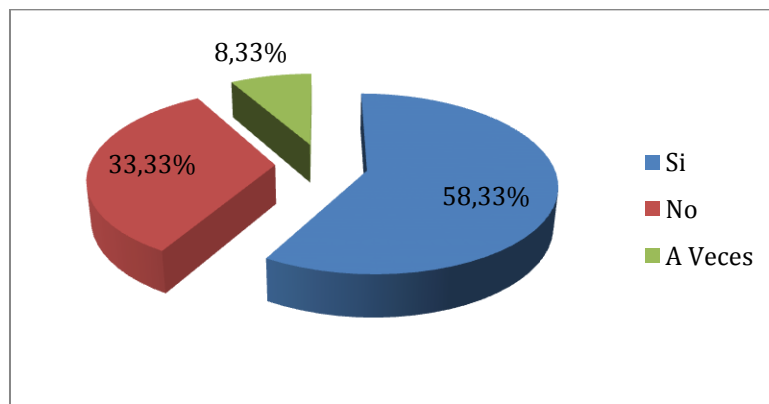
Cuadro 3: Conocimientos Previos Suficientes

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	7	58.33%	58.33%
No	4	33.33%	91.67%
A Veces	1	8.33%	%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 3: Conocimientos Previos Suficientes



Fuente: Cuadro No. 3

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 58.33% de los docentes encuestados asegura que los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos en el área de Inglés, en tanto que el 33.33% afirma que no lo hacen y el 8.33% restante asevera que disponen de ellos pero apenas a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes asegura que los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes para afrontar nuevos contenidos en el área de Inglés.

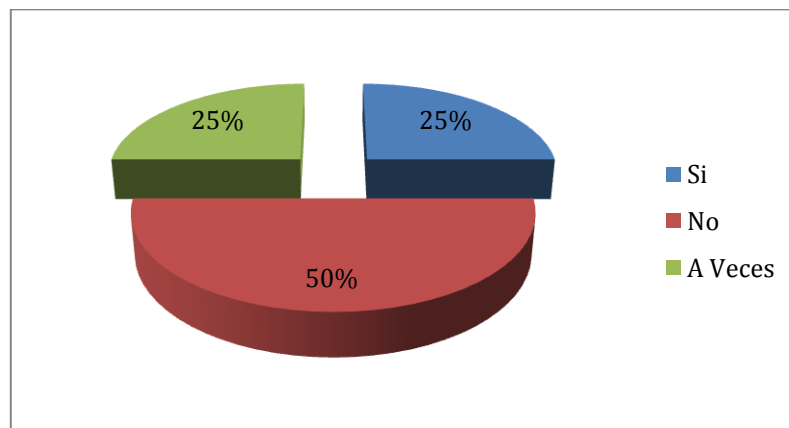
Pregunta 4.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades exploratorias que le permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes?

Cuadro 4: Actividades Exploratorias

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	6	50%	75%
A Veces	3	25%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 4: Actividades Exploratorias



Fuente: Cuadro No. 4
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados asegura trabajar en el desarrollo de su clase con actividades exploratorias para conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes, en tanto que el 50% afirma no hacerlo y el 25% restante asegura hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de los docentes asegura no trabajar en el desarrollo de su clase con actividades exploratorias para conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes.

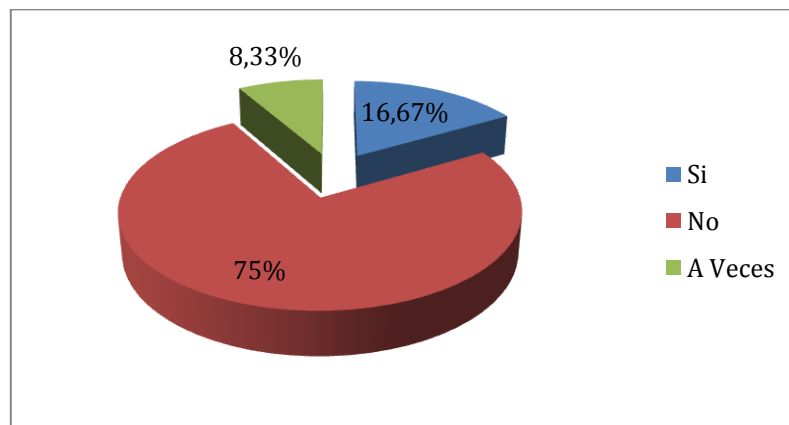
Pregunta 5.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de reestructuración conceptual?

Cuadro 5: Reestructuración Conceptual

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	2	16.67%	16.67%
No	9	75%	91.67%
A Veces	1	8.33%	%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 5: Reestructuración Conceptual



Fuente: Cuadro No. 5

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 16.67% de los docentes encuestados asegura emplear en el desarrollo de su clase actividades de reestructuración conceptual, en tanto que el 75% afirma no hacerlo y el 8.33% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no emplear en el desarrollo de su clase actividades de reestructuración conceptual para la enseñanza de Inglés.

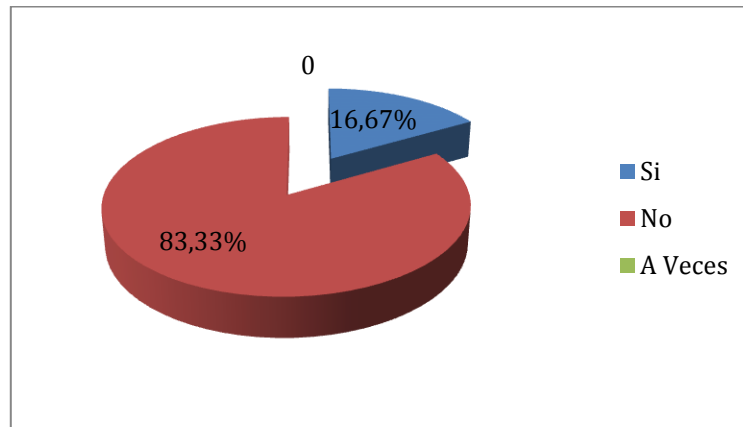
Pregunta 6.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de consolidación conceptual?

Cuadro 6: Consolidación Conceptual

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	2	16.67%	16.67%
No	10	83.33%	100%
A Veces	-	-	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 6: Consolidación Conceptual



Fuente: Cuadro No. 6
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 16.67% de los docentes encuestados asegura emplear en el desarrollo de su clase actividades de consolidación conceptual para la enseñanza de Inglés, en tanto que el 83.33% afirma no hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no emplea actividades de consolidación conceptual para la enseñanza de Inglés.

Pregunta 7.- ¿Utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse?

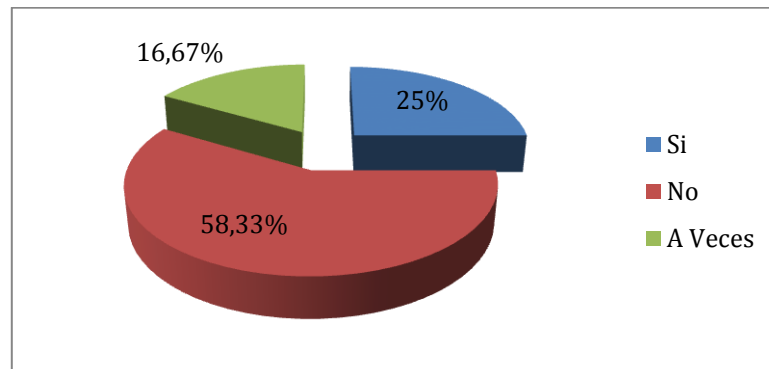
Cuadro 7: Enlaces Adecuados

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	7	58.33%	83.33%
A Veces	2	16.67%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 7: Enlaces Adecuados



Fuente: Cuadro No. 7

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados asegura utilizar estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse, en tanto que el 58.33% afirma no hacerlo y el 16.67% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse

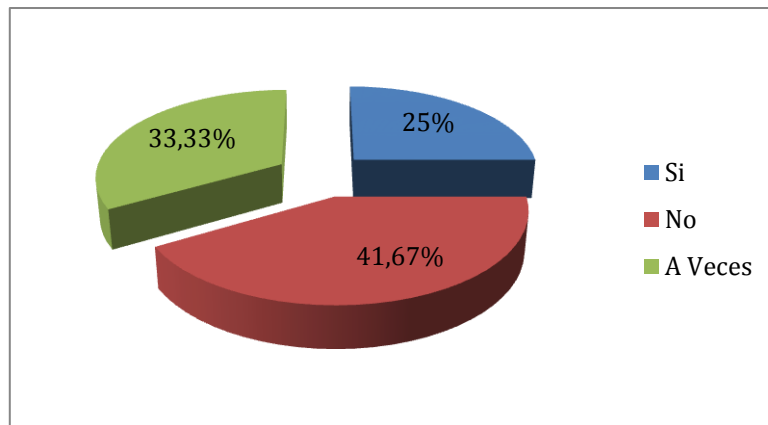
Pregunta 8.- ¿Procura que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria?

Cuadro 8: Material Didáctico

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	5	41.67%	66.67%
A Veces	4	33.33%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 8: Material Didáctico



Fuente: Cuadro No. 8

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados asegura procurar que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria, en tanto que el 41.67% afirma no hacerlo y el 33.33% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de los docentes no procura que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria para la enseñanza de Inglés.

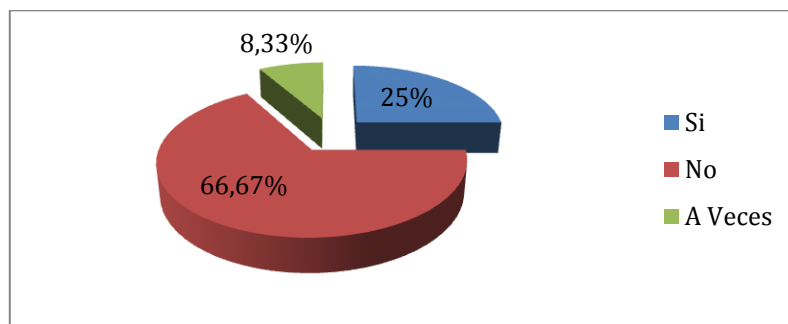
Pregunta 9.- ¿En las actividades de redacción y composición de textos, procura partir de las interpretaciones de las lecturas que hacen los estudiantes a través de los comentarios de textos, ensayos cortos, artículos académicos, noticias, reportajes, etc.?

Cuadro 9: Interpretación Lectora

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	8	66.67%	91.67%
A Veces	1	8.33%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 9: Interpretación Lectora



Fuente: Cuadro No. 9
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados asegura que en las actividades de redacción y composición de textos, procuran partir de las interpretaciones de las lecturas que hacen los estudiantes a través de los comentarios de textos, ensayos cortos, artículos académicos, noticias, reportajes, etc., en tanto que el 66.67% afirma no hacerlo y el 8.33% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no procura partir en las actividades de redacción y composición de textos, de las interpretaciones de las lecturas que hacen los estudiantes a través de los comentarios de textos, ensayos cortos, artículos académicos, noticias, reportajes, etc.

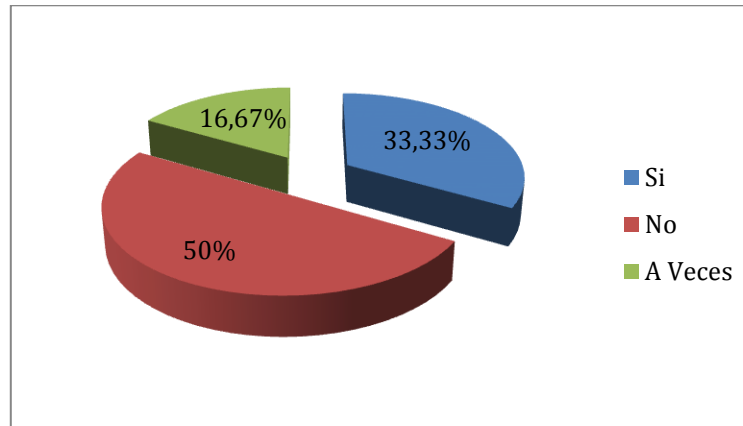
Pregunta 10.- ¿Procura que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos?

Cuadro 10: Intención Comunicativa

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	4	33.33%	33.33%
No	6	50%	83.33%
A Veces	2	16.67%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 10: Intención Comunicativa



Fuente: Cuadro No. 10
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 33.33% de los docentes encuestados asegura procurar que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos, en tanto que el 50% afirma no hacerlo y el 16.67% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no procura que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos.

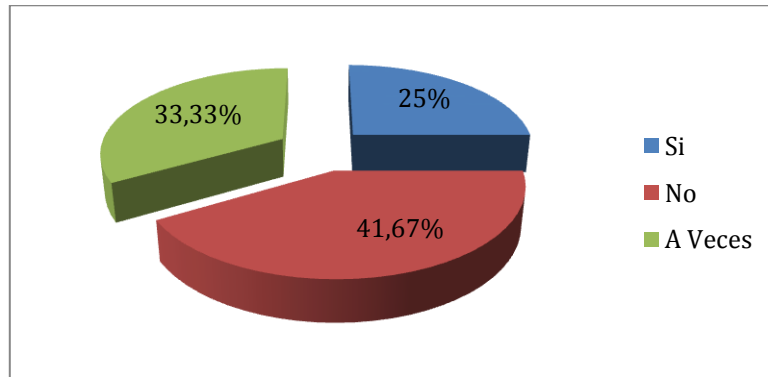
Pregunta 11.- ¿Utiliza estrategias que permitan a los estudiantes detectar deficiencias en la interpretación de contenidos y tomar decisiones con respecto a las dificultades detectadas?

Cuadro 11: Detección de Deficiencias

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	3	25%	25%
No	5	41.67%	66.67%
A Veces	4	33.33%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 11: Detección de Deficiencias



Fuente: Cuadro No. 11

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados aseguran utilizar estrategias que permiten a los estudiantes detectar deficiencias en la interpretación de contenidos y tomar decisiones con respecto a las dificultades detectadas, en tanto que el 41.67% afirma no hacerlo y el 33.33% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes no utiliza estrategias que permitan a los estudiantes detectar deficiencias en la interpretación de contenidos y tomar decisiones con respecto a las dificultades detectadas.

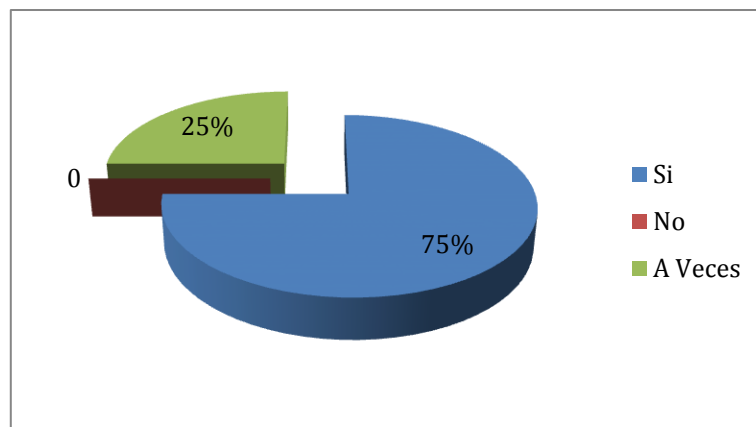
Pregunta 12.- ¿Considera que la lectura interpretativa deviene en un instrumento útil para aprender significativamente?

Cuadro 12: Lectura Interpretativa

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	9	75%	75%
No	-	-	75%
A Veces	3	25%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 12: Lectura Interpretativa



Fuente: Cuadro No. 12
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los docentes encuestados considera que la lectura interpretativa deviene en un instrumento útil para aprender significativamente, en tanto que el 50% afirma que no lo es y el 25% restante asevera serlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes considera que la lectura interpretativa deviene en un instrumento útil para aprender significativamente.

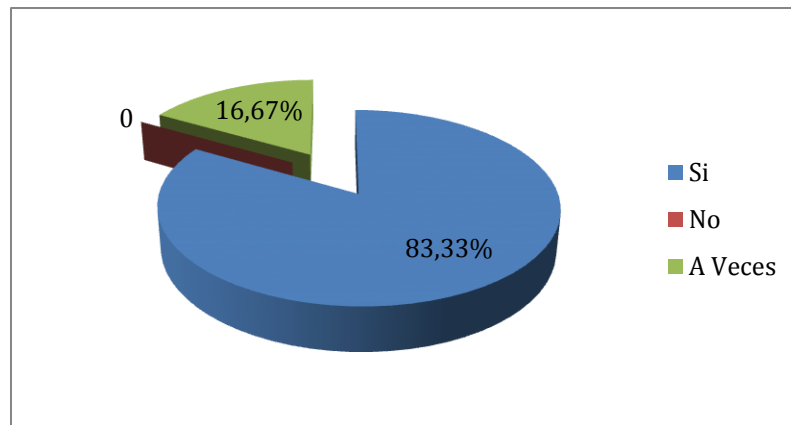
Pregunta 13.- ¿Considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza de Inglés?

Cuadro 13: Implicaciones Pedagógicas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	10	83.33%	83.33%
No	-	-	83.33%
A Veces	2	16.67%	100%
TOTAL	12	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Docentes Anexo A
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 13: Implicaciones Pedagógicas



Fuente: Cuadro No. 13
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 83.33% de los docentes encuestados considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza de Inglés, en tanto que el 16.67% que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza de Inglés.

Encuesta realizada a los Estudiantes de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea (Latacunga)

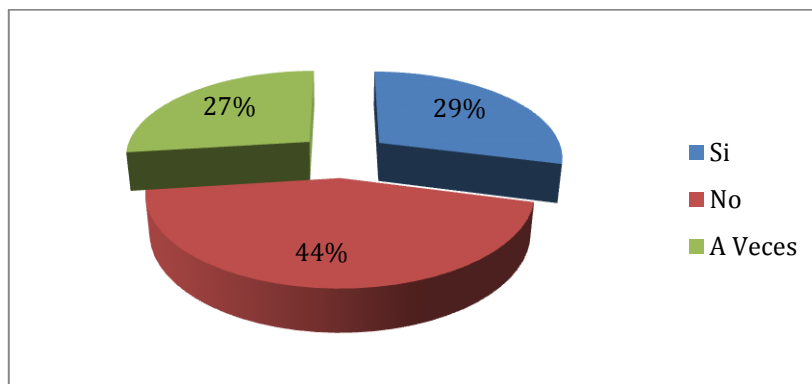
Pregunta 1.- ¿Los docentes realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en el área de Inglés?

Cuadro 14: Actividades Exploratorias

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	29	29%	29%
No	44	44%	73%
A Veces	27	27%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 14: Actividades Exploratorias



Fuente: Cuadro No. 14
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 29% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en el área de Inglés, en tanto que el 44% afirma que no lo hacen y el 27% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en el área de Inglés.

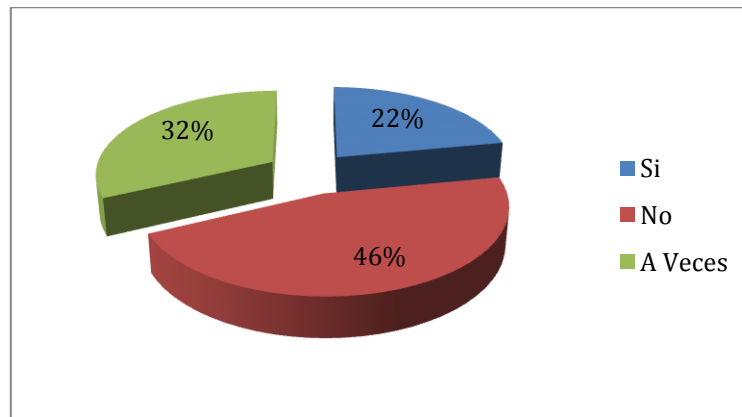
Pregunta 2.- ¿Los docentes organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los estudiantes?

Cuadro 15: Organización de Materiales

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	22	22%	22%
No	46	46%	68%
A Veces	32	32%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 15: Organización de Materiales



Fuente: Cuadro No. 15
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 22% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos, en tanto que el 46% afirma que no lo hacen y el 32% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica.

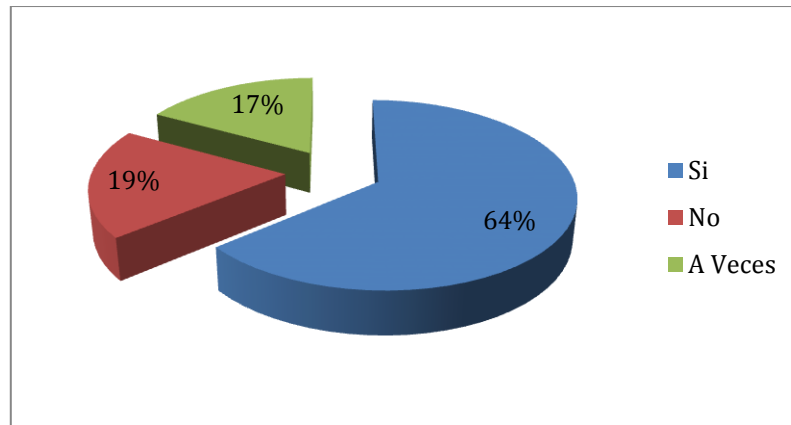
Pregunta 3.- ¿Considera Ud. que dispone de conocimientos previos suficientes que le permitan afrontar nuevos contenidos y asimilarlos de manera efectiva?

Cuadro 16: Asimilación de Nuevos Contenidos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	64	64%	64%
No	19	19%	83%
A Veces	17	17%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 16: Asimilación de Nuevos Contenidos



Fuente: Cuadro No. 16
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 64% de los estudiantes encuestados disponer de conocimientos previos suficientes para afrontar nuevos contenidos y asimilarlos de manera efectiva, en tanto que el 83% afirma no hacerlo y el 17% restante asevera disponer de ellos pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura disponer de conocimientos previos suficientes para afrontar nuevos contenidos y asimilarlos de manera efectiva.

Pregunta 4.- ¿Los docentes utilizan estrategias para activar y generar conocimientos previos en los estudiantes?

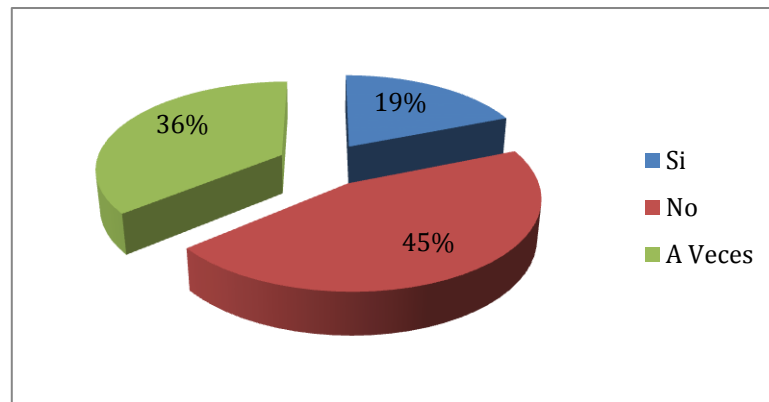
Cuadro 17: Activación y Generación

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	19	19%	19%
No	45	45%	64%
A Veces	36	36%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 17: Activación y Generación



Fuente: Cuadro No. 17

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 19% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes utilizan estrategias para activar y generar sus conocimientos previos, en tanto que el 45% afirma que no lo hacen y el 36% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no utilizan estrategias para activar y generar conocimientos previos en los estudiantes para la enseñanza de Inglés.

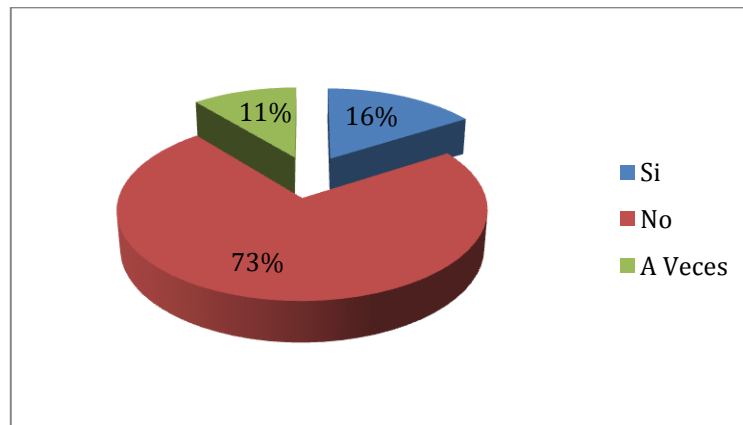
Pregunta 5.- ¿Los docentes utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio?

Cuadro 18: Enlace de Conocimientos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	16	16%	16%
No	73	73%	89%
A Veces	11	11%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 18: Enlace de Conocimientos



Fuente: Cuadro No. 18
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 16% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio, en tanto que el 73% afirma que no lo hacen y el 11% restante asevera que o hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio.

Pregunta 6.- ¿Los docentes utilizan el aprendizaje retentivo-memorista como método de enseñanza?

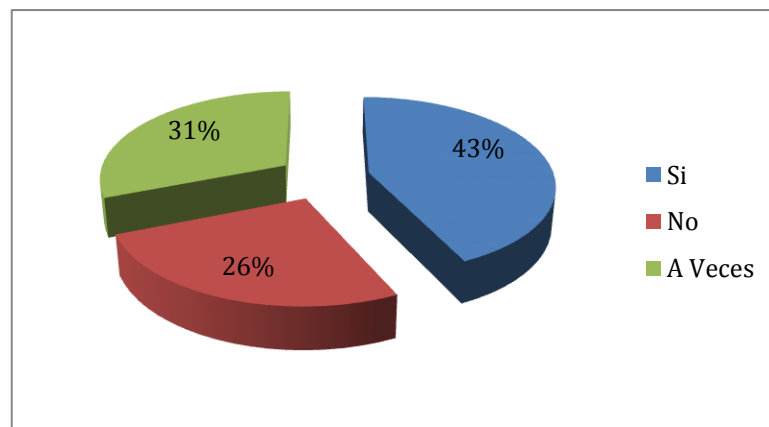
Cuadro 19: Aprendizaje Retentivo-Memorista

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	43	43%	43%
No	26	26%	69%
A Veces	31	31%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 19: Aprendizaje Retentivo-Memorista



Fuente: Cuadro No. 19

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 43% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes utilizan el aprendizaje retentivo-memorista como método de enseñanza en el área de Inglés, en tanto que el 26% afirma que no lo hacen y el 31% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes utilizan el aprendizaje retentivo-memorista como método de enseñanza predominante en el área de Inglés.

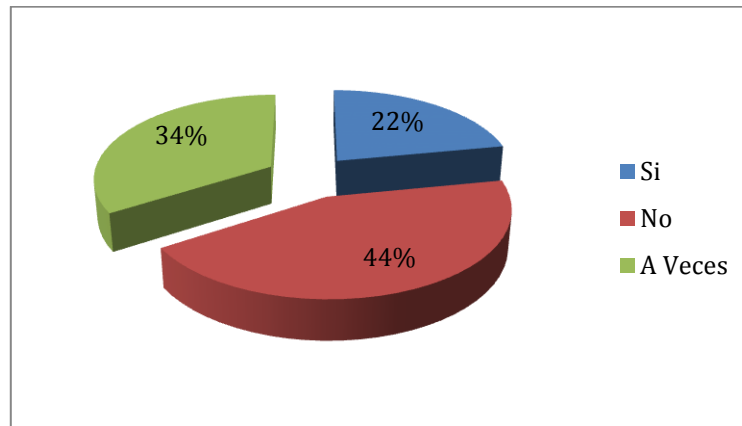
Pregunta 7.- ¿Las actividades que se realizan como parte del proceso de enseñanza de Inglés procuran reforzar lo que usted ya conoce?

Cuadro 20: Reforzamiento Conceptual

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	22	22%	22%
No	44	44%	66%
A Veces	34	34%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 20: Reforzamiento Conceptual



Fuente: Cuadro No. 20
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 22% de los estudiantes encuestados asegura que las actividades que se realizan como parte del proceso de enseñanza de Inglés procuran reforzar lo que ellos ya conocen, en tanto que el 44% afirma que no lo hacen y el 34% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que las actividades que se realizan como parte del proceso de enseñanza de Inglés no procuran reforzar lo que ellos ya conocen.

Pregunta 8.- ¿Los docentes procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza?

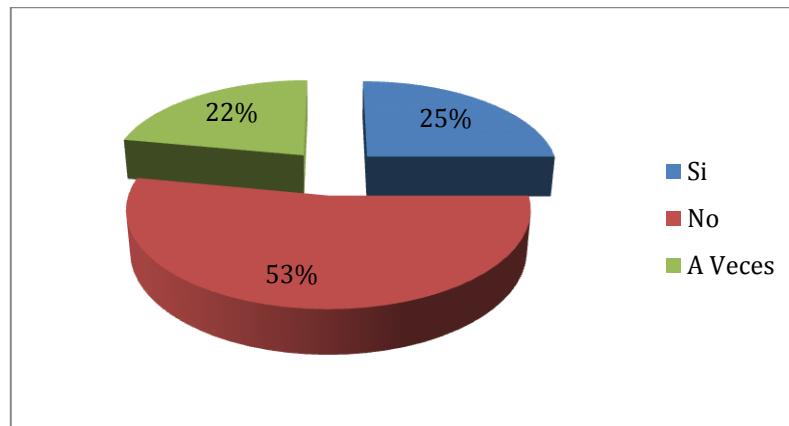
Cuadro 21: Organización y Presentación de Información

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	25	25%	25%
No	53	53%	78%
A Veces	22	22%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Elaboración: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 21: Organización y Presentación de Información



Fuente: Cuadro No. 21

Elaboración: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 25% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza, en tanto que el 53% afirma que no lo hacen y el 22% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza.

Pregunta 9.- ¿Los docentes plantean desafíos a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza?

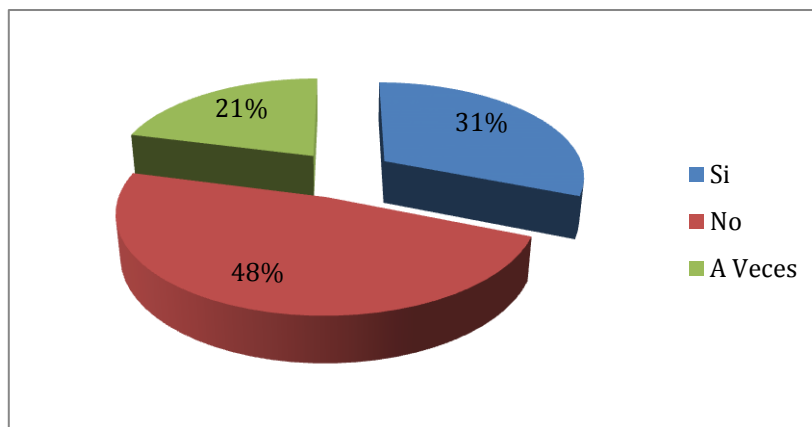
Cuadro 22: Cuestionamiento y Modificación

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	31	31%	31%
No	48	48%	79%
A Veces	21	21%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 22: Cuestionamiento y Modificación



Fuente: Cuadro No. 22

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 31% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes plantean desafíos a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza, en tanto que el 48% afirma que no lo hacen y el 21% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no plantean desafíos para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza.

Pregunta 10.- ¿Los docentes procuran desarrollar habilidades y estrategias cognitivas en los estudiantes que les permitan comprender e interpretar textos de manera efectiva?

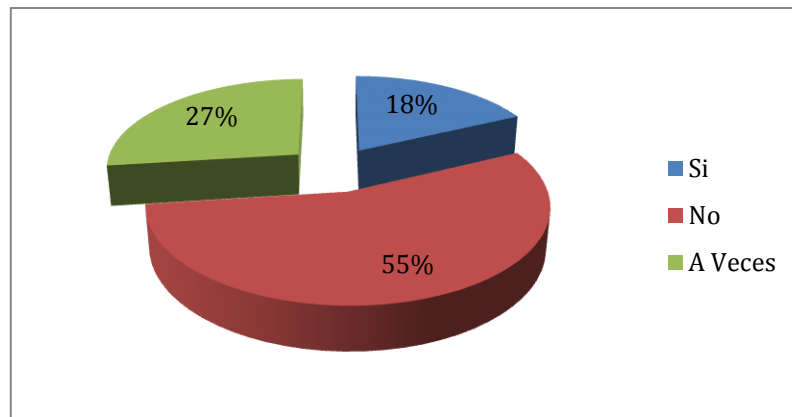
Cuadro 23: Habilidades y Estrategias Cognitivas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	18	18%	18%
No	55	55%	73%
A Veces	27	27%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 23: Habilidades y Estrategias Cognitivas



Fuente: Cuadro No. 23

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 18% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes procuran desarrollar habilidades y estrategias cognitivas en los estudiantes que les permitan comprender e interpretar textos de manera efectiva, en tanto que el 55% afirma que no lo hacen y el 27% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no procuran desarrollar habilidades y estrategias cognitivas en los estudiantes para comprender e interpretar textos de manera efectiva

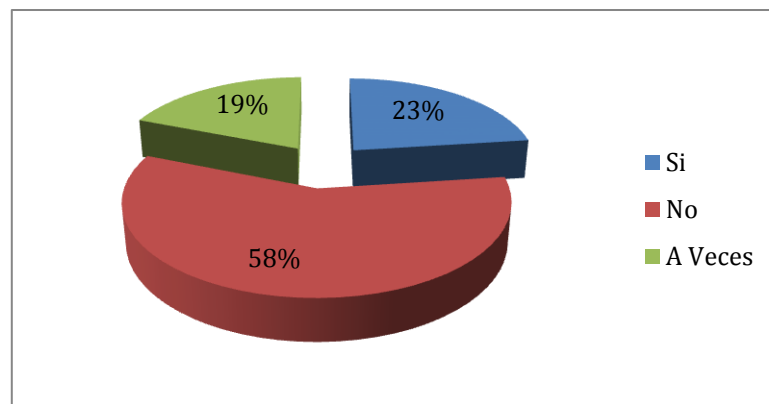
Pregunta 11.- ¿Los docentes emplean estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas?

Cuadro 24: Estrategias de Organización de Información

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	23	23%	23%
No	58	58%	81%
A Veces	19	19%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 24: Estrategias de Organización de Información



Fuente: Cuadro No. 24
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 23% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes emplean estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas, en tanto que el 58% afirma que no lo hacen y el 19% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no emplean estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas

Pregunta 12.- ¿Los docentes procuran que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos?

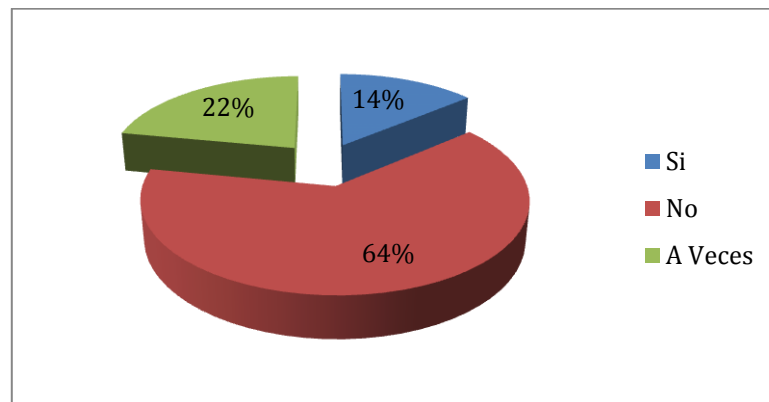
Cuadro 25: Intención Comunicativa

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	14	14%	14%
No	64	64%	78%
A Veces	22	22%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 25: Intención Comunicativa



Fuente: Cuadro No. 25

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 14% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes procuran que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos, en tanto que el 64% afirma que no lo hacen y el 22% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no procuran que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos.

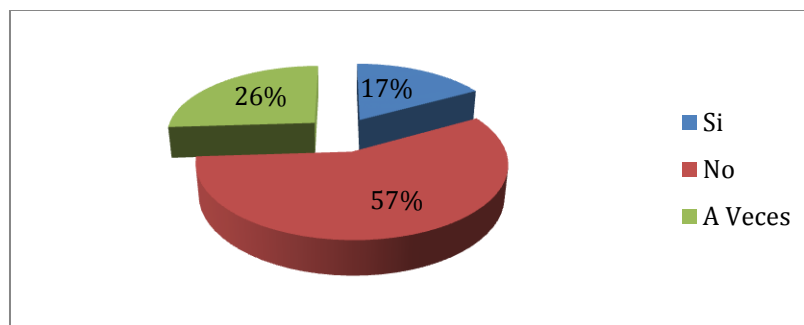
Pregunta 13.- ¿Los docentes aplican estrategias para elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos y para el efecto, se apoya en los conocimientos previos de los estudiantes, imágenes y los títulos del texto objeto de estudio?

Cuadro 26: Elaboración de Hipótesis

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	17	17%	17%
No	57	57%	74%
A Veces	26	26%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 26: Elaboración de Hipótesis



Fuente: Cuadro No. 26
Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 17% de los estudiantes encuestados asegura que los docentes aplican estrategias para elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos y para el efecto, se apoya en los conocimientos previos de los estudiantes, imágenes y los títulos del texto objeto de estudio, en tanto que el 57% afirma que no lo hacen y el 26% restante asevera que lo hacen pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes asegura que los docentes no aplican estrategias para elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos y para el efecto, se apoya en los conocimientos previos de los estudiantes, imágenes y los títulos del texto objeto de estudio.

Pregunta 14.- ¿Considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza en el área de Inglés?

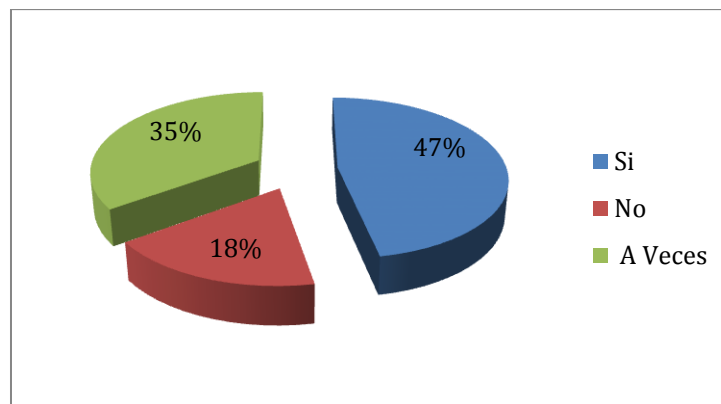
Cuadro 27: Aprendizaje Significativo

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Si	47	47%	47%
No	18	18%	65%
A Veces	35	35%	100%
TOTAL	100	100%	

Fuente: Encuesta aplicada a Estudiantes Anexo B

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Gráfico 27: Aprendizaje Significativo



Fuente: Cuadro No. 27

Investigador: Lcdo. Edwin Tulchán

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada, el 47% de los estudiantes encuestados considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza en el área de Inglés, en tanto que el 18% afirma no hacerlo y el 35% restante asevera hacerlo pero tan solo a veces.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza en el área de Inglés.

5.2.- Análisis de Resultados

La actividad docente, enmarcada en el esquema conductista tradicional, ha tolerado que la enseñanza de Inglés sea concebida como un proceso mecánico de recepción de y retención de términos, en ausencia de un contexto comprensivo e interpretativo textual que permita adaptar los conocimientos adquiridos a la experiencia técnica-práctica del estudiante.

En este sentido se puede afirmar que lo que los estudiantes leen no es comprendido del todo. La utilización de términos, frases, párrafos no se realiza desde una perspectiva de comprensión integral del texto objeto de estudio.

La generalización de un sistema educativo basado en la comprensión literal de textos escritos ha tolerado que el hecho de simplemente leer sea concebido como entender letras y sonidos.

Suele creerse que si un estudiante es capaz de decodificar determinado texto, el resultado inmediato es la comprensión de su significado intrínseco, sin embargo, los docentes se han percatado de que a pesar de que los estudiantes son capaces de leer no logran entender lo que estudian. Con lo cual se denota que la capacidad para decodificar un texto es importante, pero no garantiza la evolución de los procesos cognitivos de comprensión, inferencia e interpretación textual.

Capítulo 6

Conclusiones y Recomendaciones

6.1.- Conclusiones

- Los docentes desconocen toda aplicación pedagógica práctica derivada del Aprendizaje Significativo, como corolario de lo cual, no utilizan estrategias didácticas que les permitan crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse.
- Los docentes limitan que los criterios psicopedagógicos considerados en el proceso de enseñanza de Inglés tengan significado lógico, es decir, que sean potencialmente relacionables con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria, a pesar de que es una constante invariable en los estudiantes la persistencia de ideas previas en el proceso de adquisición de conocimientos.
- No se produce una retención más duradera de la información adquirida ya que no se facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al no estar clara mente presentes en la estructura cognitiva se dificulta su relación con los nuevos contenidos.

6.2.- Recomendaciones

- Relacionar los constructos mentales previos de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan adaptarse fácilmente a sus procesos cognitivos de manera coherente y significativa, convirtiéndolos en lectores cada vez más autónomos y eficaces, capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente.
- Contribuir a la evolución del acervo de vocabulario científico – técnico de los estudiantes, así como al desarrollo de hábitos de lectura y comprensión textual, ya que el manejo técnico aplicado de esta idioma en el área aeronáutica permitirá a los estudiantes acceder a la información más reciente dentro de su ámbito profesional.
- Diseñar una estrategia didáctica en el área de inglés bajo el esquema de propósitos específicos para los alumnos de una institución aeronáutica, el cual procurará satisfacer las necesidades que su perfil profesional requiere, dándole seguimiento a sus conocimientos

previos del idioma Inglés y ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa la cual les permita atender situaciones reales en sus unidades de estudio.

APÉNDICE A

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS

ENCUESTA

Objetivo: Determinar el nivel de incidencia del Diseño de una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo en la mejora del nivel de Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.

Dirigido a: Personal Docente

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

Si = S	No = N	A Veces = A
--------	--------	-------------

#	Ítems	S	N	A
1	¿Conoce y procura poner en práctica las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de Inglés?			
2	¿Es una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos en el área de Inglés?			
3	¿Los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos?			
4	¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades exploratorias que le permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes?			
5	¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de reestructuración conceptual?			
6	¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de consolidación conceptual?			
7	¿Utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse?			
8	¿Procura que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no			

	arbitraria?			
9	¿En las actividades de redacción y composición de textos, procura partir de las interpretaciones de las lecturas que hacen los estudiantes a través de los comentarios de textos, ensayos cortos, artículos de opinión, noticias, reportajes, etc.?			
10	¿Procura que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos?			
11	¿Utiliza estrategias que permitan a los estudiantes detectar deficiencias en la interpretación de contenidos y tomar decisiones con respecto a las dificultades detectadas?			
12	¿Considera que la lectura interpretativa deviene en un instrumento útil para aprender significativamente?			
13	¿Considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza de Inglés?			

APÉNDICE B

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS

ENCUESTA

Objetivo: Determinar el nivel de incidencia del Diseño de una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo en la mejora del nivel de Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.

Dirigido a: Estudiantes

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

Si = S	No = N	A Veces = A
--------	--------	-------------

#	Ítems	S	N	A
1	¿Los docentes realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en el área de Inglés?			
2	¿Los docentes organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos?			
3	¿Considera Ud. que dispone de conocimientos previos suficientes que le permitan afrontar nuevos contenidos y asimilarlos de manera efectiva?			
4	¿Los docentes utilizan estrategias para activar y generar conocimientos previos en los estudiantes?			
5	¿Los docentes utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio?			
6	¿Los docentes utilizan el aprendizaje retentivo-memorista como método de enseñanza?			
7	¿Las actividades que se realizan como parte del proceso			

	de enseñanza procuran reforzar lo que usted ya conoce?			
8	¿Los docentes procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza?			
9	¿Los docentes plantean desafíos a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza?			
10	¿Los docentes procuran desarrollar habilidades y estrategias cognitivas en los estudiantes que les permitan comprender e interpretar textos de manera efectiva?			
11	¿Los docentes emplean estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas?			
12	¿Los docentes procuran que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa y la idea global de cada uno de los textos leídos?			
13	¿Los docentes aplican estrategias para elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos y para el efecto, se apoya en los conocimientos previos de los estudiantes, imágenes y los títulos del texto objeto de estudio?			
14	¿Considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza en el área de Inglés?			

APÉNDICE C

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA LECTURA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN UNA INSTITUCIÓN AERONÁUTICA

Dedicatoria

El presente trabajo de tesis primeramente agradezco a Dios por ser nuestra guía, a Jesús por ser nuestra inspiración, modelo y por ser el ejemplo más grande de amor en este mundo, a mis padres que han sido un pilar fundamental en mi formación como profesional, por brindarme la confianza, consejos y por darme el ejemplo de vida a seguir y a mi Esposa e Hijos quienes han sido mi mayor motivación por estar siempre en esos momentos difíciles brindándome su amor, paciencia y comprensión para nunca rendirme en los estudios y poder cumplir mis objetivos.

Reconocimiento

A DIOS por protegerme durante todo mi camino y darme las fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, por el apoyo recibido durante este proceso de enseñanza aprendizaje, necesarios para acceder a una formación holística académica y profesional.

En especial quiero agradecer a mi tutor, Mg. Juan José Ramos Paredes por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA LECTURA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN UNA INSTITUCIÓN AERONÁUTICA

Dedicatoria

Reconocimiento

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

COMPRENSIÓN LECTORA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Comprensión Lectora de Inglés

Habilidades de Comprensión Lectora

Procesos y habilidades para relacionar el texto con las Experiencias Previas

Estrategias de Comprensión Lectora

Factores que Condicionan la Comprensión desde el punto de vista del Lector

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA LECTURA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN UNA INSTITUCIÓN AERONÁUTICA

INTRODUCTION FOR THE STRATEGY

1. Build Background knowledge
2. Teach Vocabulary Explicitly
3. Check Comprehension Frequently
- 4.- Summarize
- 5.- Sample Small-Group Reading Lesson
- 6.- Create a Graphic Organizer

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Una de las constantes en el marco de la formación técnica, es la falta de programas y estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el área de Inglés. Es de conocida relevancia en la institución, la preocupación por las dificultades de los estudiantes en los distintos niveles educativos, para comprender interlineas, reconocer las ideas principales y secundarias de un texto y apropiarse de nuevos contenidos de forma significativa en esta área de enseñanza.

El propósito de la propuesta didáctica desarrollada es ofrecer una estrategia metodológica basada en los postulados epistemológicos y prácticos del aprendizaje significativo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés para propósitos específicos; estrategia que ha procurado implementar técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a establecer relaciones estables y armónicas entre constructos mentales previos de los estudiantes y los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan adaptarse fácilmente a sus procesos cognitivos de manera coherente y significativa, convirtiéndolos en lectores más autónomos y eficaces, capaces de interpretar cualquier texto en forma crítica.

ANTECEDENTES

Una de las constantes en el marco educativo desde los niveles básicos hasta los universitarios, es la falta de programas y estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el área de Inglés. Es un hecho que la mayoría de las instituciones educativas enfatizan una teoría didáctica de enseñanza que no estimula la comprensión e interpretación de textos en este idioma. Dicha teoría está centrada en la memorización de contenidos específicos y en la reproducción de éstos. La enseñanza de Inglés no promueve la implementación de técnicas, procedimientos y actividades que permitan a los discentes apropiarse de conocimientos netamente técnicos que, en el área técnica-aeronáutica, resulta indefectible.

La actividad docente, enmarcada en el esquema conductista tradicional, ha tolerado que la enseñanza sea concebida como un proceso mecánico de recepción y retención de términos en esta área de instrucción, en ausencia de un contexto comprensivo e interpretativo textual que permita adaptar los conocimientos adquiridos a la experiencia técnica-práctica del estudiante. En este sentido se puede afirmar que lo que los estudiantes leen no es comprendido de forma integral. La utilización de términos, frases, párrafos no se realiza desde una perspectiva de comprensión integral del texto objeto de estudio.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia y trascendencia que ha adquirido la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lenguaje empleado en la ciencia y tecnología alrededor del mundo ha incidido de igual forma en el ámbito nacional.

La enseñanza de inglés con propósitos específicos permitirá contribuir a la evolución del acervo de vocabulario científico – técnico de los estudiantes, así como al desarrollo de hábitos de lectura y comprensión textual. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés con propósitos específicos se procurará trabajar básicamente la lectura de información general y la búsqueda de información específica, lo cual mejorará de manera significativa la expresión y habilidad oral en los discentes.

El desafío de enseñar determinada área de formación académica, más aún si se trata de una carrera técnica, implica además el hecho de brindar a los estudiantes la posibilidad de abordar la enseñanza de tal forma que el estudiante sea capaz de abordarla con toda seguridad, recordando que cuenta con las herramientas lingüísticas necesarias para enfrentarla con éxito.

El manejo técnico aplicado de este idioma en el área aeronáutica permitirá a los estudiantes acceder a la información más reciente dentro de su ámbito profesional.

Este trabajo tiene como objetivo general diseñar una estrategia didáctica en el área de inglés bajo el esquema de propósitos específicos para los alumnos de una institución aeronáutica, el cual procurará satisfacer las necesidades que su perfil profesional requiere, dándole seguimiento a sus conocimientos previos del idioma Inglés y ayudándolos a desarrollar una mejor habilidad comunicativa la cual les permita atender situaciones reales en sus unidades de estudio.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Implementar una Estrategia Didáctica de Aprendizaje Significativo para Mejorar la Lectura de Inglés para Propósitos Específicos en una Institución Aeronáutica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fundamentar las implicaciones teórico-prácticas propias del aprendizaje significativo.
- Aplicar una estrategia didáctica de aprendizaje significativo para mejorar la lectura de Inglés para propósitos específicos.
- Construir una estrategia didáctica de aprendizaje significativo para la lectura de Inglés basado en las necesidades reales de los estudiantes en una institución aeronáutica.
- Evaluar, de manera procesual, el impacto generado como corolario de la aplicación de la estrategia didáctica de aprendizaje significativo para la lectura de Inglés en una institución aeronáutica.

COMPRENSIÓN LECTORA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

El Inglés para Propósitos Específicos (IPE) es una disciplina que responde a cambios respecto al inglés general en cuanto a la lengua, la pedagogía y los estudios de contenido. Implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos [5].

El IPE se ha erigido a los largo de los últimos años como una rama de conocimiento indispensable para la mayoría de las carreras netamente técnicas [5]. Se ha evidenciado, además, que las distintas metodologías docentes no han procurado diseñar estrategias de enseñanza innovadora y capaz de adaptarse a los requerimientos didácticos de los discentes⁵⁵.

Dentro de la gran diversidad de contextos que presenta el inglés de especialidad ha habido distintos intentos de clasificación. Presenta una primera distinción entre los cursos de inglés para la ciencia y la tecnología y los demás [5]. Dentro del mismo esquema hay una segunda división en dos grandes grupos: cursos para fines profesionales (occupational) y cursos para fines educativos o académicos (educational). Los primeros están relacionados con la utilización de la lengua en el trabajo y los segundos con el estudio de una disciplina en particular.

Comprensión Lectora de Inglés

La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión [5]. La comprensión lectora en inglés tiene mayor peso dentro del contexto de los ejercicios del razonamiento y tiene como

⁵⁵ [5] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Rica, 2005.

objetivo desarrollar la habilidad para leer en forma analítica; constituye uno de los objetivos básicos de los enfoques de la enseñanza⁵⁶.

Los ejercicios de comprensión de lectura correctamente aplicados miden la capacidad de reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas; la habilidad para entender e identificar lo fundamental de la lectura; la habilidad para identificar las relaciones entre las ideas y por último, realizar el análisis o síntesis de la información [6].

Habilidades de Comprensión Lectora

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basada en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar, como [14]:

Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- **Claves contextuales:** el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.

- **Análisis estructural:** el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras [14].

- Habilidades de uso del diccionario.

[6] Cabré, T. y Gómez De Enterría, J., *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos. Madrid, 2006.

[14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

- Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia [14].
- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan⁵⁷.
- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

Procesos y habilidades para relacionar el texto con las Experiencias Previas:

- Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa [13].

⁵⁷ [13] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*, Multilingual Matters LTD. USA, 2012.

[14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

- Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- Regulación: se enseña a los estudiantes ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen [13]. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

Estrategias de Comprensión Lectora

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes⁵⁸:

- Formular predicciones del texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión [14].

⁵⁸ [13] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*, Multilingual Matters LTD. USA, 2012.

[14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

Factores que Condicionan la Comprensión desde el punto de vista del Lector

- **La intención de la lectura:** determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura [14].
- **Lectura silenciosa integral:** cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- **Lectura selectiva:** guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- **Lectura exploratoria:** producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada [14].
- **Lectura lenta:** para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- **Lectura informativa:** de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc⁵⁹.
- **Los conocimientos aportados por el lector:** el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy

[14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto [14].

Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados [1]:

- El conocimiento de la situación comunicativa
- Los conocimientos sobre el texto escrito.
- Conocimientos paralingüísticos.
- Conocimientos de las relaciones grafo - fónicas.
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
- Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

Para desarrollar la Lectura Comprensiva es aconsejable:

- Leer periódicamente libros de estudio como de literatura, revistas o diarios⁶⁰.
- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que éste se dé cuenta de ello) [1].
- Ejercitar el pensamiento lógico, ya sea mediante el estudio de la Lógica o la Matemática, los juegos de ingenio o la práctica del ajedrez.

⁶⁰ [1] Alderson, C. y Urquhart. A. H., *Reading in a Foreign Language*. Addison Wesley Longman. USA, 2006.
[14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.

- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la Historia y sus etapas, sobre la geografía del propio país y del mundo, sobre las distintas ideas políticas y religiosas, etc.

- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros.

El trabajo de comprensión de texto debe apuntar a la identificación de pistas contextuales que orientarán la construcción de los posibles significados, entre otros, la ubicación en tiempo y espacio, la cantidad de interlocutores, el género discursivo; todo lo que tenga que ver, en definitiva, con la relación entre el texto y la situación comunicativa [12].

A lo largo de la lectura, el estudiante irá confirmando, descartando y reformulando las diferentes anticipaciones que le permitirán participar de variadas actividades en los momentos de post lectura [5]. Para lograr éxito en comprender lo que leen es fundamental que los estudiantes lean y realicen ejercicios sobre las lecturas así se formarán una opinión de lo que leen, entresacando ideas centrales, deduciendo conclusiones, sacando consecuencias y obteniendo resultados, reteniendo conceptos fundamentales, reteniendo datos para responder a preguntas específicas⁶¹.

Para lograrlo se habrán fijado en detalles aislados, coordinado detalles, establecido los hechos secuencialmente, seguido instrucciones, hecho esquemas, habrán sido capaces de resumir y generalizar, habrán captado y valorado el sentido de lo que el autor ha querido reflejar en lo leído, habrán establecido relaciones causa-efecto, separado los hechos de las opiniones y habrán tenido que diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, además de haberse divertido y aprendido cosas [17].

[12] Grellet, F., *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. Great Britain, 2007
[17] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR
LA LECTURA DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN UNA
INSTITUCIÓN AERONÁUTICA**

INTRODUCTION FOR THE STRATEGY

Reading without comprehension or understanding is not reading. Many students can pronounce words fluently but when asked what they have just read, they are unable to respond. Although they may score high in terms of reading rate or fluency, they are not really good readers.

Comprehension is the goal of reading, but it can be the most difficult skill to master, especially for English language learners (ELLs). ELLs often have problems mastering science, math, or social studies concepts, for example, because they cannot comprehend the textbooks for these subjects.

ELLs at all levels of English proficiency and literacy development will benefit from improved comprehension skills, which allow them to:

- Read more accurately.
- Follow a text or story more closely.
- Identify important events and concepts in a text.
- Master new concepts in their content-area classes.
- Complete assignments and assessments.
- Feel motivated to read even for pleasure.

There are a number of ways to build ELLs' comprehension skills. Often, standard strategies that teachers use in mainstream classrooms are a good starting point—they just need to be tweaked with ELLs' language and academic needs in mind.

This part of the text focuses on strategies that are part of three main approaches: building background knowledge, teaching vocabulary explicitly, and checking comprehension frequently.

1. Build Background knowledge

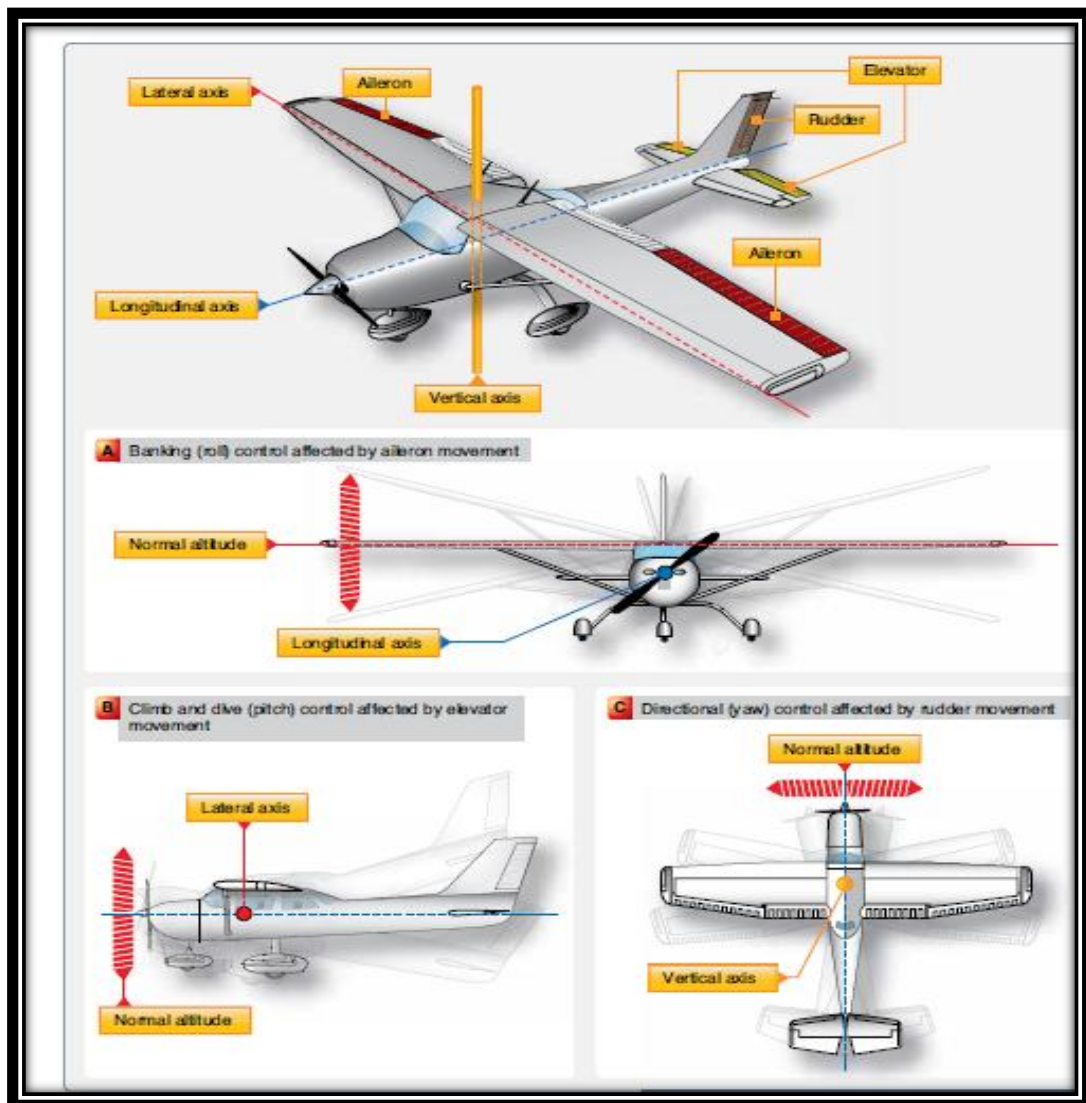
Draw on students' existing knowledge. Students may already possess content knowledge that they cannot yet demonstrate in English. Look for opportunities to make associations between students' experiences and new content. Allow students to use their native language with peers for a quick brainstorm to discover what they know about a topic before presenting their ideas to the whole class.

The class will focus on **Basic Aerodynamics**, specifically, on **The Axes of an Aircraft**:

The teacher must begin saying that aerodynamically, an aircraft can be defined as an object traveling through space that is affected by the changes in atmospheric conditions. To state it another way, aerodynamics covers the relationships between the aircraft, relative wind, and atmosphere.

Whenever an aircraft changes its attitude in flight, it must turn about one or more of three axes. Figure 2-10 shows the three axes, which are imaginary lines passing through the center of the aircraft.

The axes of an aircraft can be considered as imaginary axes around which the aircraft turns like a wheel. At the center, where all three axes intersect, each is perpendicular to the other two. The axis that extends lengthwise through the fuselage from the nose to the tail is called the longitudinal axis. The axis that extends crosswise from wing tip to wing tip is the lateral, or pitch, axis. The axis that passes through the center, from top to bottom, is called the vertical, or yaw, axis. Roll, pitch, and yaw are controlled by three control surfaces. Roll is produced by the ailerons, which are located at the trailing edges of the wings. Pitch is affected by the elevators, the rear portion of the horizontal tail assembly. Yaw is controlled by the rudder, the rear portion of the vertical tail assembly.



Then, the teacher will ask the students to say everything they can remember about this topic.

ABC BRAINSTORMING

Topic:

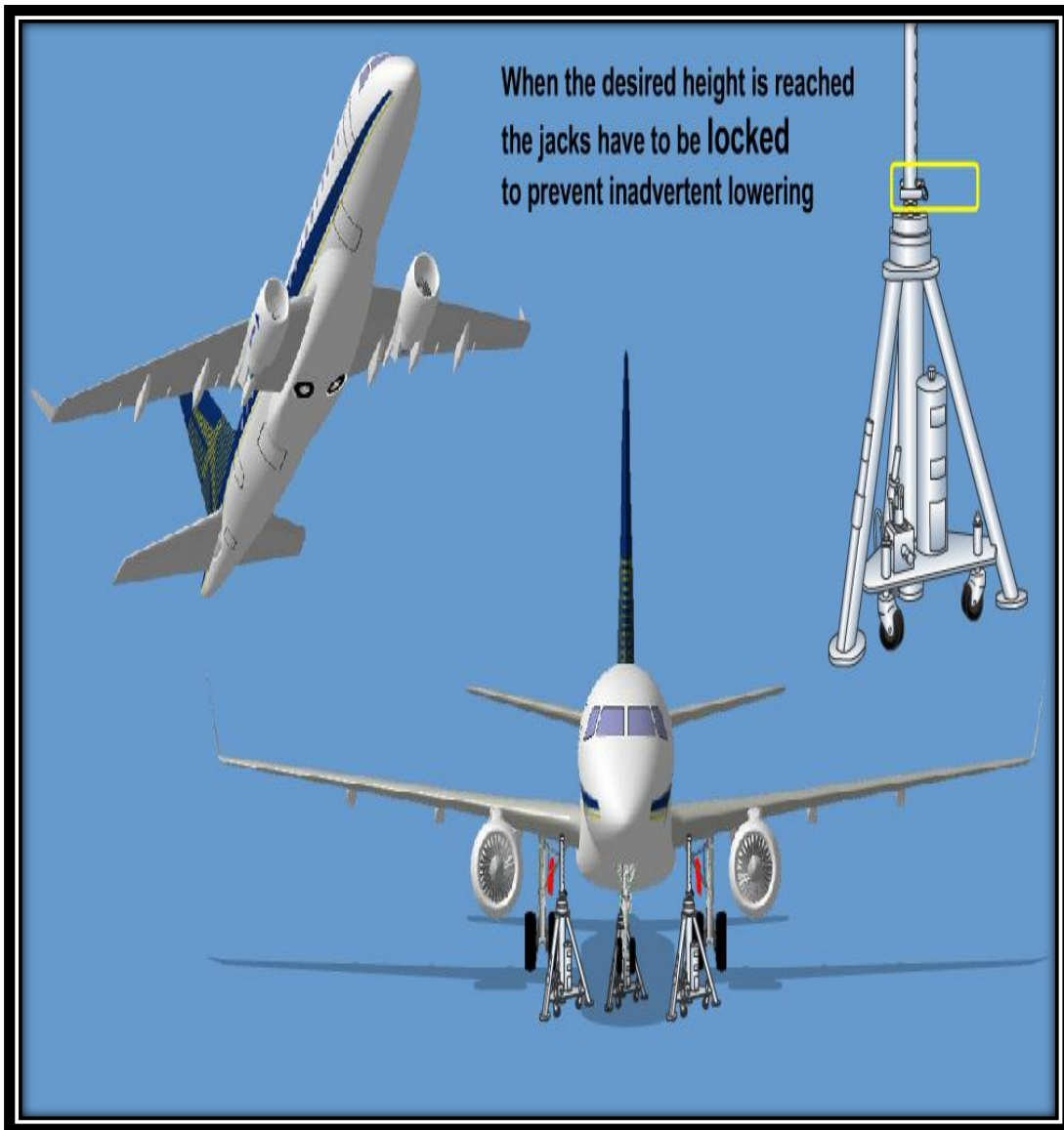
A	G	M	S
B	H	N	T
C	I	O	U
D	J	P	V
E	K	Q	W
F	L	R	XYZ

Take students on a tour of the text. Each time you hand out a new text, take students on a "virtual tour." Show them different elements of the text, such as the table of contents and the glossary, and discuss how these sections can be helpful.

Also, explain how the text is organized, pointing out bold print, chapter headings, and chapter summaries. Once students learn how to recognize these elements, they will be able to preview the text independently.

Remember that students need to know how to use a tool in order for it to be helpful.

AIRCRAFT JACKING (FIGURE 1)



In order to show how to develop this strategy, the class will focus on **Jacking Systems**, particularly, it will center on its evolution through the time.

The students will show some images so that they can check them out and visualize the information into their minds.

Use a "picture-walk." You can use this strategy for fiction or nonfiction books. Walk through the book with the students, pointing out photographs, illustrations, and other graphic elements. Ask them what they notice about the pictures and how they think those details may relate to the story or content.

HISTORY OF AIRCRAFTS STRUCTURE (FIGURE 2)



Use outlines to scaffold comprehension. Provide a brief, simple outline of a reading assignment or an oral discussion in advance of a new lesson. This will help ELLs pick out the important information as they listen or read.

In order to continue with the last activity, the teacher will provide a simple outline, similar to this one: *"The history of aircraft structures underlies the history of aviation in general. Advances in materials and processes used to construct aircraft have led to their evolution from simple wood truss structures to the sleek aerodynamic flying machines of today. Combined with*

continuous power plant development, the structures of "flying machines" have changed significantly".

After this, the students will try to give a speech which contains relevant data about this topic. The teacher will center on the vocabulary that the student use during the speech.

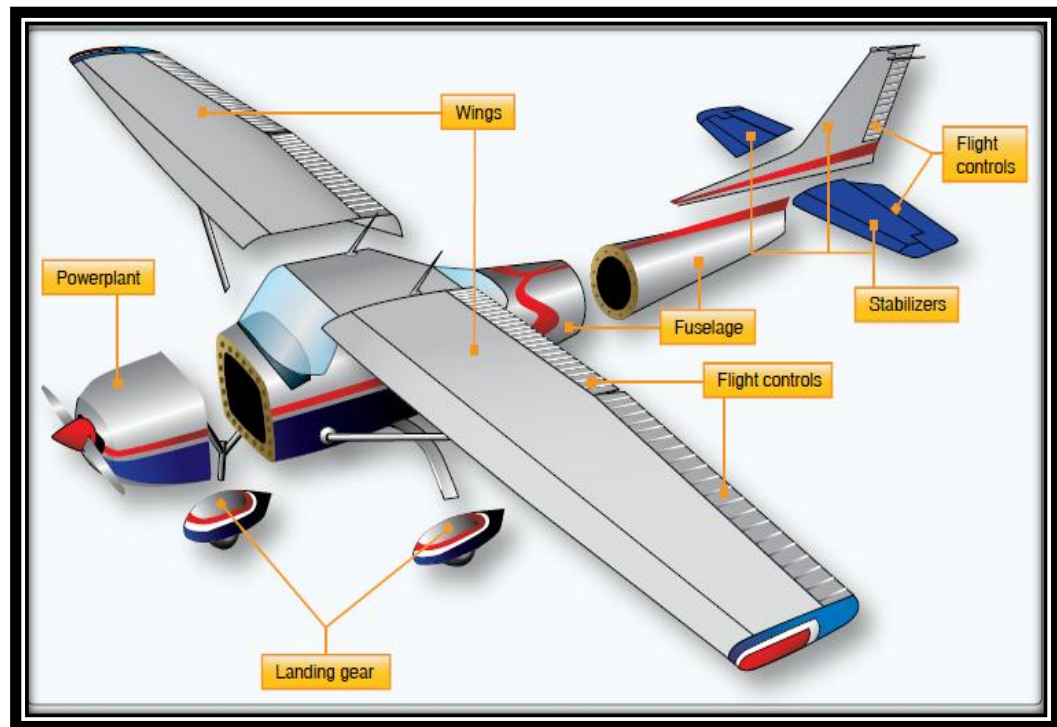
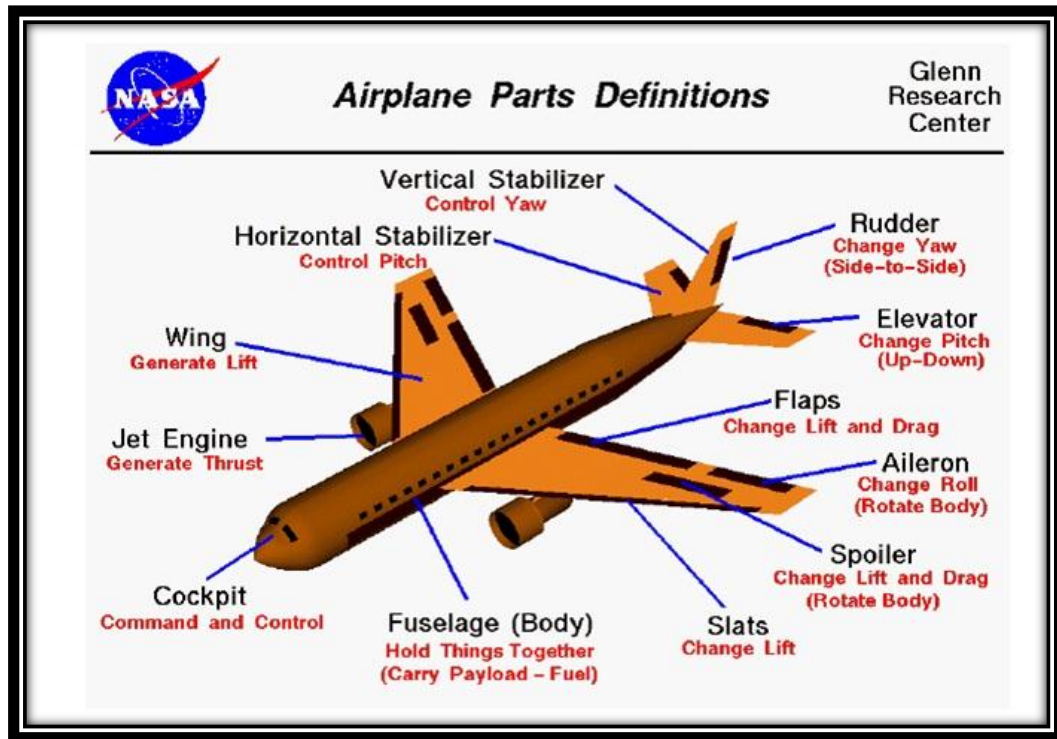
2. Teach Vocabulary Explicitly

Focus on key vocabulary: Choose the vocabulary that your students need to know in order to support their reading development and content-area learning. Provide student-friendly definitions for key vocabulary.

Include signal and directional words: Remember that students may also need explicit instruction in signal or directional words, in addition to key content vocabulary ("power plant" and landing gear).

Use a "picture-walk" for vocabulary: Once students know a new word's definition, ask them to connect those new words to the pictures they see in the text.

PRINCIPAL AIRFRAME UNITS (FIGURE 3)



Teach students to actively engage with vocabulary: Teach students to underline, highlight, make notes, and list unknown vocabulary words as they read.

Give students practice with new words: Ensure that your students can:

- Define a word.

- Recognize when to use that word.

- Understand multiple meanings.

- Decode and spell that word.

Incorporate new words into discussions and activities. For students to really know a word they must use it—or they will lose it. Use new words in class discussions or outside of class, in other contexts such as on field trips.

Give the students as many opportunities to use and master the new vocabulary as possible.

3. Check Comprehension Frequently

Use informal comprehension checks: To test students' ability to put materials in sequence, for example, print sentences from a section of the text on paper strips, mix the strips, and have students put them in order.

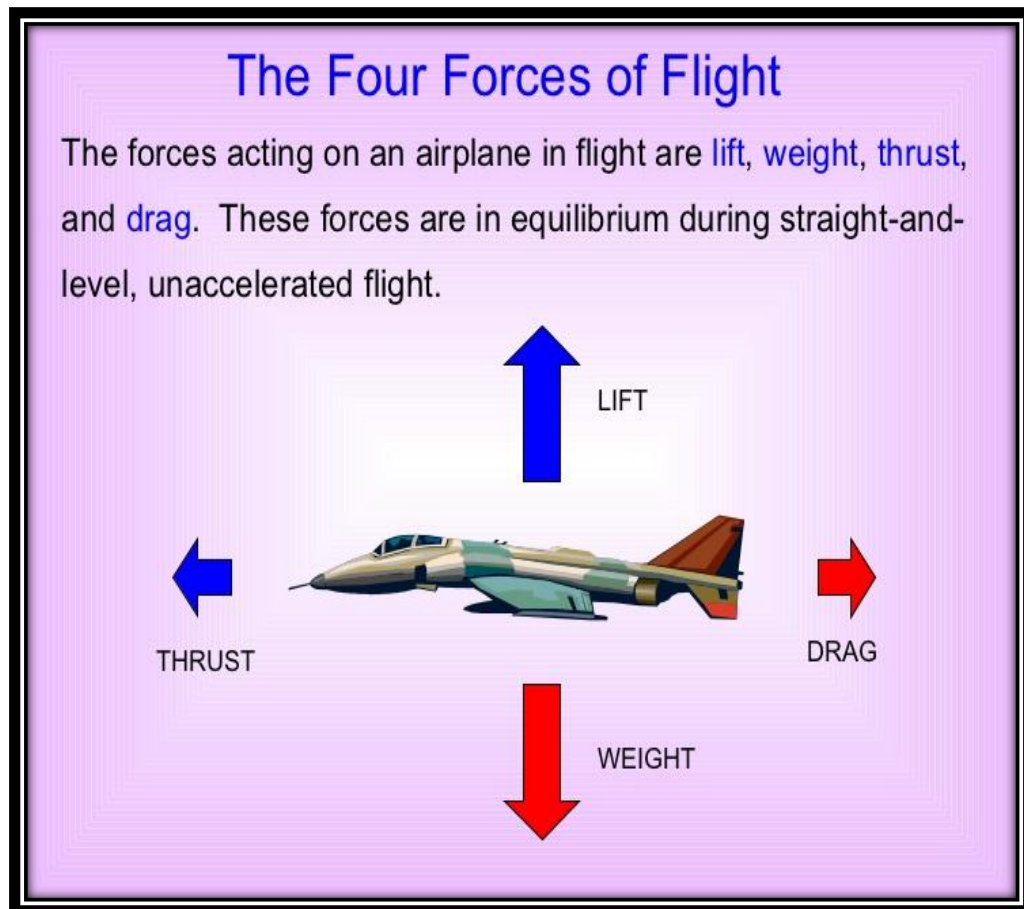
Test comprehension with student-friendly questions: After reading, test students' comprehension with carefully crafted questions, using simple sentences and key vocabulary from the text. These questions can be at the:

- Literal level (Why does the aircraft is the center of a continuous battle of forces?)

- Interpretive level (Why do you think the maneuvers are important?)

- Applied level (How would you calculate de correct direction of an aircraft on the air? Why?)

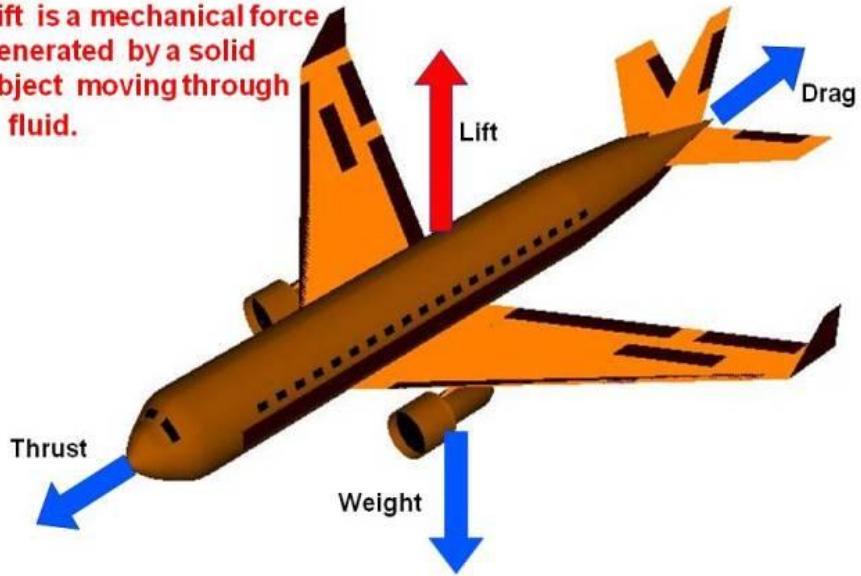
THRUST, DRAG, LIFT, AND WEIGHT (FIGURE 4)





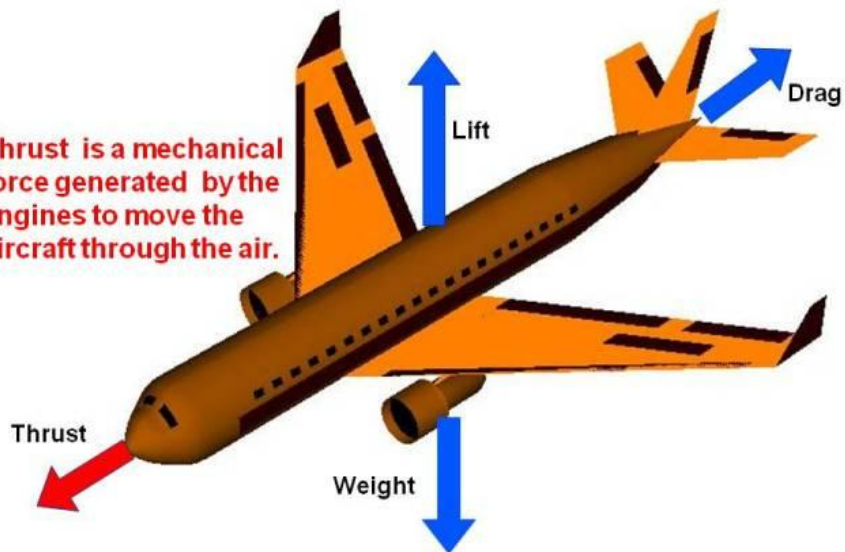
What is Lift ?

Lift is a mechanical force generated by a solid object moving through a fluid.



What is Thrust ?

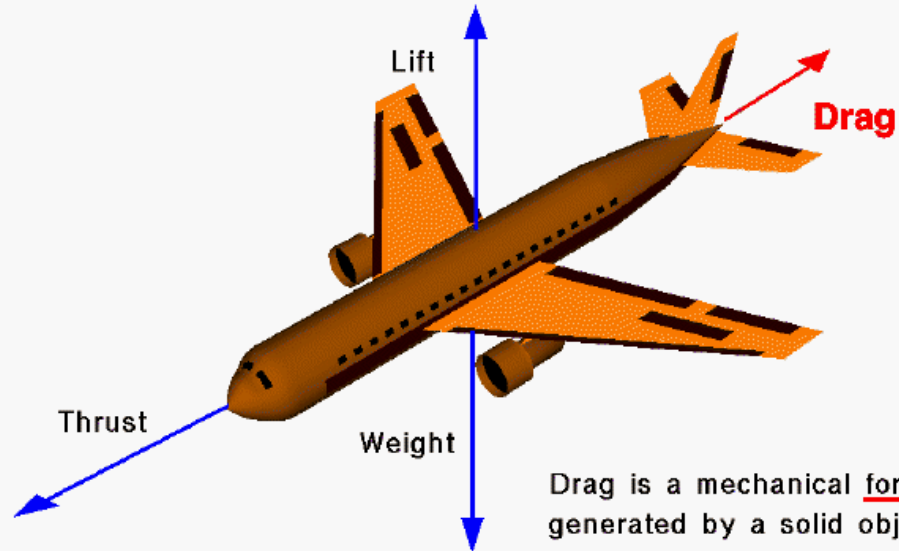
Thrust is a mechanical force generated by the engines to move the aircraft through the air.





What is Drag?

Glenn
Research
Center

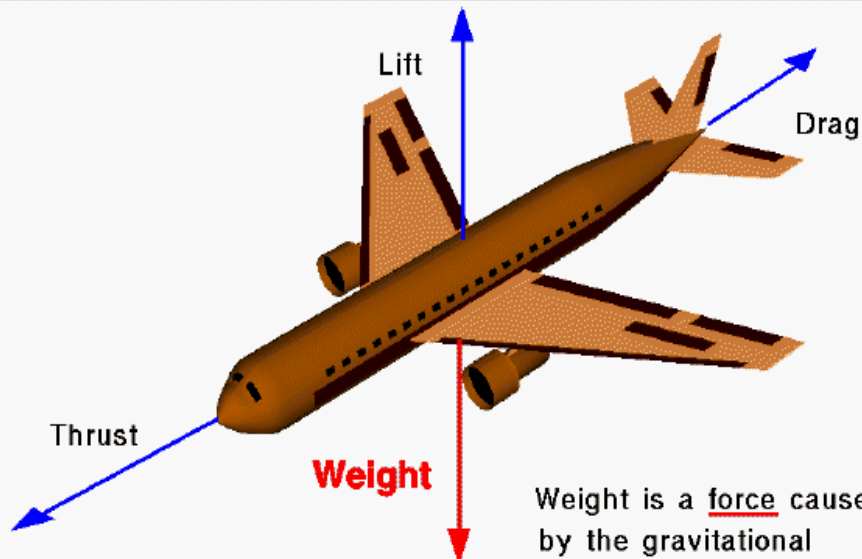


Drag is a mechanical force generated by a solid object moving through a fluid.



What is Weight?

Glenn
Research
Center



Weight is a force caused by the gravitational attraction of the Earth.

No matter what the students' proficiency level, ask questions that require higher-level thinking: To probe for true comprehension, ask questions that require students to analyze, interpret, or explain what they have read, such as the following:

- What ideas can you add to...?

- Do you agree? Why or why not?

- What might happen if...?

- How do you think she felt...?

Use graphic organizers: Graphic organizers allow ELLs to organize information and ideas efficiently without using much language. Different types include Venn diagrams, K-W-L charts, story maps, cause-and-effect charts, and time lines.

**Cause and Effect:
Events and Consequences**

The form is enclosed in a double-line border. It contains two identical sections, one for 'Event #1' and one for 'Event #2'. Each section starts with a rectangular box for the event. Below it, the text 'Happened because:' is followed by two right-pointing arrows. Each arrow points to a rounded rectangular box for a cause. At the bottom of each section is a larger rectangular box labeled 'Consequence:'. The bottom-right corner of each consequence box is shaded in blue.

Provide students with many different ways to show what they know: Drawings, graphs, oral interviews, posters, and portfolios are just a few ways that students can demonstrate understanding as they are beginning to develop their reading and writing skills in English.

4. - Summarize: Ask students to use the following strategies to summarize, orally or in writing, what they have read:

- Retell what you read, but keep it short.

- Include only important information.

- Leave out less important details.

- Use key words from the text

It may be challenging to improve ELLs' comprehension skills, but it is well worth the extra effort to put them on the path to becoming successful readers.

The 5 Ws and Why

The diagram is a 3x3 grid. In the center is a circle labeled "Event or Situation". Surrounding it are six rectangular boxes, each with a label and an icon:

- Top: "Who:" with a person icon.
- Middle-left: "How:" with a puzzle piece icon.
- Middle-right: "What:" with an exclamation mark icon.
- Bottom-left: "Why:" with a question mark icon.
- Bottom: "Where:" with a location pin icon.
- Bottom-right: "When:" with a clock icon.

5. - Sample Small-Group Reading Lesson

Strategy: Determine Text Importance (Implied Main Idea/Supporting Details)

Use an example to model how to infer.

Say: Read *carefully to the following paragraph:*

"Aerodynamics is the study of the dynamics of gases, the interaction between a moving object and the atmosphere being of primary interest for this handbook. The movement of an object and its reaction to the air flow around it can be seen when watching water passing the bow of a ship. The major difference between water and air is that air is compressible and water is incompressible. The

action of the airflow over a body is a large part of the study of aerodynamics. Some common aircraft terms, such as rudder, hull, water line, and keel beam, were borrowed from nautical terms".

We're going to find an implied main idea for two different parts of the text. We know that the main idea is the most important information that the writer wants us to understand. In this case, the topic is aerodynamics. We'll need to think carefully about what the author tell us about aerodynamics so that we can understand the implied main idea. Remember, the main idea will not be directly stated.

6. - Create a Graphic Organizer:

To activate students' prior knowledge about aerodynamics, creating a **KWL** chart. Record what they already know about aerodynamics in the **K** column and what they would like to know in the **W** column. Tell them that they will complete the **L** column after they read.

Topic: AERODYNAMICS		
K (What I Know)	W (What I Want to Know)	L (What I Learned)

Graphic and Semantic Organizers

Graphic organizers illustrate concepts and relationships between concepts in a text or using diagrams. Graphic organizers are known by different names, such as maps, webs, graphs, charts, frames, or clusters.

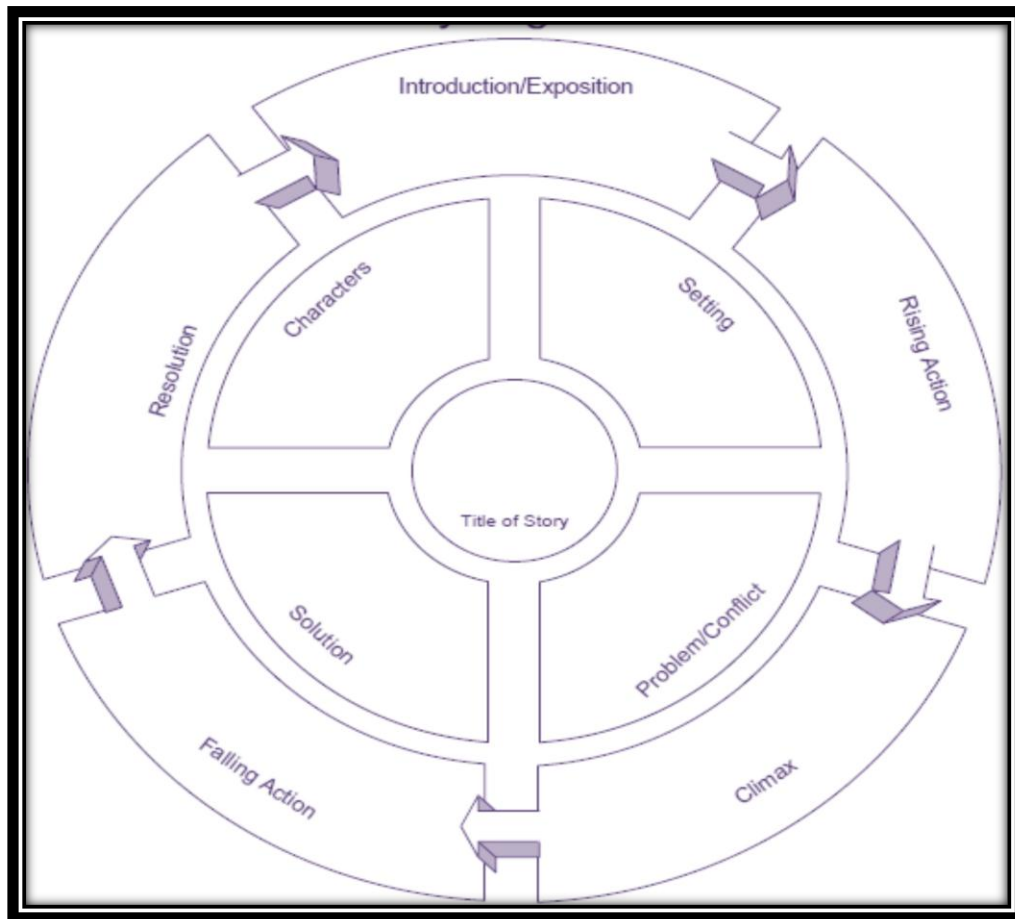
Regardless of the label, graphic organizers can help readers focus on concepts and how they are related to other concepts. Graphic organizers help students read and understand textbooks and picture books.

Graphic organizers can:

- Help students focus on text structure "differences between fiction and nonfiction" as they read.
- Provide students with tools they can use to examine and show relationships in a text.
- Help students write well-organized summaries of a text

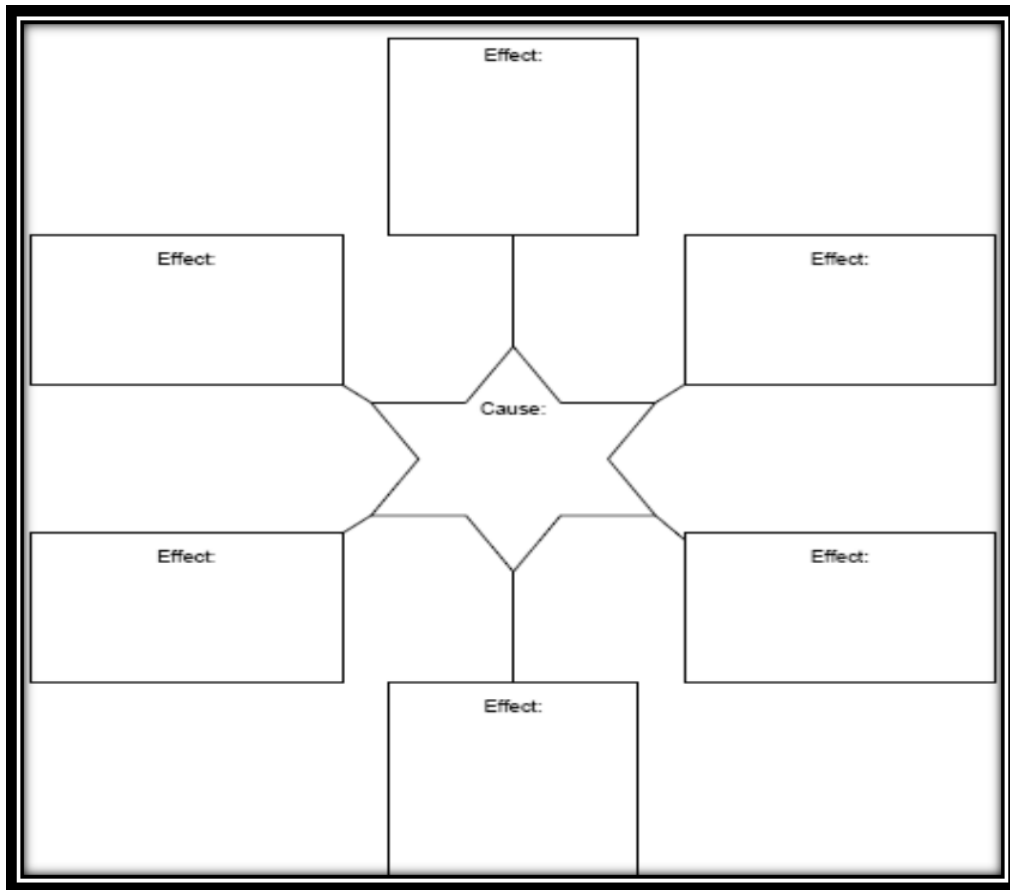
Here are some examples of graphic organizers:

Storyboard/Chain of Events: Used to order or sequence events within a text. *"The history of aircraft structures underlies the history of aviation in general. Advances in materials and processes used to construct aircraft have led to their evolution from simple wood truss structures to the sleek aerodynamic flying machines of today. Combined with continuous power plant development, the structures of "flying machines" have changed significantly. The key discovery that "lift" could be created by passing air over the top of a curved surface set the development of fixed and rotary-wing aircraft in motion. George Cayley developed an efficient cambered airfoil in the early 1800s, as well as successful manned gliders later in that century. He established the principles of flight, including the existence of lift, weight, thrust, and drag. It was Cayley who first stacked wings and created a tri-wing glider that flew a man in 1853".*



Story Map Used to chart the story structure. These can be organized into fiction and nonfiction text structures. For example, defining characters, setting, events, problem, and resolution in a fiction story; however in a nonfiction story, main idea and details would be identified.

Cause/Effect: Used to illustrate the cause and effects told within a text.



Aerodynamics and the Laws of Physics

"The law of conservation of energy states that energy may neither be created nor destroyed. Motion is the act or process of changing place or position. An object may be in motion with respect to one object and motionless with respect to another. For example, a person sitting quietly in an aircraft flying at 200 knots is at rest or motionless with respect to the aircraft; however, the person and the aircraft are in motion with respect to the air and to the earth. Air has no force or power, except pressure, unless it is in motion. When it is moving, however, its force becomes apparent. A moving object in motionless air has a force exerted

on it as a result of its own motion. It makes no difference in the effect then, whether an object is moving with respect to the air or the air is moving with respect to the object. The flow of air around an object caused by the movement of either the air or the object, or both, is called the relative wind".

Referencias Bibliográficas

- [1] Alderson, C. y Urquhart. A. H., *Reading in a Foreign Language*. Addison Wesley Longman. USA, 2006.
- [2] Allende, F. y Condemarín, M., *La Lectura de Inglés: Teoría Evaluación y Desarrollo*. Andrés Bello Ediciones. Santiago, 2004.
- [3] Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2006.
- [4] Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas Ediciones. México, 2007.
- [5] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.
- [6] Cabré, T. y Gómez De Enterría, J., *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos. Madrid, 2006.
- [7] Cassany, D., *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Zea Ediciones. Madrid, 2008.
- [8] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFYL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.
- [9] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.
- [10] Dudley-Evans, T., y St. John, M., *Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press. Cambridge, 2008.
- [11] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010.

- [12] Grellet, F., *Developing Reading Skills*.. Cambridge University Press. Great Britain, 2007.
- [13] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*., Multilingual Matters LTD. USA, 2012.
- [14] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.
- [15] Richards, J., Platt, J., y Platt, H., *Dictionary of Language teaching and applied linguistics*. Logman Group. Londres, 2007.
- [16] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.
- [17] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.
- [18] Zubiría R. & Hilda, D., *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés Ediciones. México, 20008.

Referencias

- [1] Alderson, C. y Urquhart. A. H., *Reading in a Foreign Language*. Addison Wesley Longman.USA, 2006.
- [2] Allende, F. y Condemarín, M., *La Lectura de Inglés: Teoría Evaluación y Desarrollo*. Andrés Bello Ediciones. Santiago, 2004.
- [3] Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2006.
- [4] Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas Ediciones. México, 2007.
- [5] Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*.
<http://ictllp.wikispaces.com/file/view/aprendizaje+significativo+spanish.pdf>, 2003.
- [6] Ballester, A., *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula de clase*.
http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf, 2002.
- [7] Bernárdez, E. (2010). *Introducción a la lingüística del texto en Inglés*. Espasa Calpe Ediciones. Madrid, 2010.
- [8] Brenes, Y., *Técnicas de comprensión lectora e instrumentos para su evaluación*. ALEF. Ediciones. Costa Rica, 2005.
- [9] Cabré, T. y Gómez De Enterría, J., *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos. Madrid, 2006.
- [10] Cassany, D., *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Zea Ediciones. Madrid, 2008.
- [11] Carranza, J., *Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje*. Promeceb Ediciones. Quito, 2004.
- [12] Castellanos, D., *Enseñar y aprender en la escuela*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2009.

- [13] Comenio, J.A., *Didáctica Magna*. Reus Ediciones. Madrid, 2004.
- [14] Coronel, L., *Orientaciones Metodológicas y Didácticas de la Enseñanza*. Centro Ediciones. Macará, 2007.
- [15] Cubo De Severino y Otras., *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la FFYL de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2010.
- [16] De Zubiría, J., *Los Modelos Pedagógicos*. Delfin Ediciones. Bogotá, 2007.
- [17] Díaz, B., Arcedo, Hernández, R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Ediciones. México, 2008.
- [18] Dudley-Evans, T., y St. John, M., *Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press. Cambridge, 2008.
- [19] Fernández, J., *Didáctica*. UNED Ediciones. Madrid, 2009.
- [20] García, E., *Pedagogía Constructivista y Competencias*. Trillas Ediciones. México, 2010.
- [21] Grellet, F., *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. Great Britain, 2007.
- [22] Hernández, A. & Quintero, A., *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Síntesis Ediciones. Madrid, 2008.
- [23] Hidalgo, B., *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones. Mexico, 2006.
- [24] Howard, R. & Brown, G., *Teacher Education for LSP*, Multilingual Matters LTD. USA, 2012.
- [25] Jurado, F. & Bustamante, G., *Los procesos de la lectura – hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio Ediciones. Bogotá, 2009.
- [26] Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. United States of America: Cambridge University Press, 2008.
- [27] Lomas C., Osorio, A. & Tusón, A., *Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje*. Paidós Ediciones. Barcelona, 2011.
- [28] Maingueneau, D., *Análisis de textos de comunicación*. Nueva Visión Ediciones. Buenos Aires, 2009.
- [29] Moreira, M. A., *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Visor Ediciones. Madrid, 2011.

- [30] Moreira M. A. & Greca, I., *Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. Escuela de Psicología, Oxford University. Estados Unidos, 2009.
- [31] Papalia, D.E. & Wendkos, S., *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. McGraw-Hill. México, 2006.
- [32] Richards, J., Platt, J., y Platt, H., *Dictionary of Language teaching and applied linguistics*. Logman Group. Londres, 2007.
- [33] Rico, M. & Viaña M., *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación Ediciones. La Habana, 2008.
- [34] Rodríguez, M.L., *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Torrejo Ediciones. Pamplona, 2012.
- [35] Sánchez Ruiz, R., *La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad*. Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>, 2012.
- [36] Smith, F., *Para darle sentido a la lectura-aprendizaje*. Fagar Ediciones. Madrid, 2011.
- [37] Trimble, L., *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge University Press. Great Britain, 2010.
- [38] Villarroel, C., *Orientaciones Didácticas para el Trabajo Docente*. Oseas Ediciones. Quito, 2009.
- [39] Welch, R. A., *Introducing extensive reading*. The Language Teacher Online. 22 octubre 2010. <http://www.jalt-publications.org/tlt/_les/97/may/shr_welch.html>, 2007.
- [40] Wolfgang, I. *El acto de leer*. Taurus Ediciones Madrid, 2013.
- [41] Zubiría R. & Hilda, D., *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés Ediciones. México, 2008.