



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

UNIDAD DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE
CONECTORES DE CONDICION Y CONCLUSION QUE
APOYE LA COMPRESION DE TEXTOS ACADEMICOS DE
LA CARRERA DE INFORMATICA ADMINISTRATIVA, EN
LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO

S E M I N A R I O - T A L L E R
E X T R A C U R R I C U L A R
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
SALVADOR MARTINEZ CORREA

ASESOR: LIC. MARIA DE LOS ANGELES BARBA CAMACHO



JULIO 2002



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por haber puesto en mi camino penas y alegrías, dificultades y esperanzas, todo con la hermosa ilusión de lograr este sueño tan hermoso de terminar mi carrera.

A ti mi nena linda Moni por tu paciencia, cariño, ánimos y confianza en mi, de lograr esta meta en mi vida.

A mi bebe Chuchín el más hermoso regalo de Dios, por quien día con día luchare para poder ser un buen padre y amigo.

A mis amigos y maestros de la carrera que me dieron una serie de herramientas indispensables en mi vida para ser orgullosamente puma, en especial a ti Lupe, a quien siempre recordare como mi más grande amiga.

A mis compañeros de seminario y asesores por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias y por brindarme su apoyo y amistad, en especial a Angie quien me inspiro confianza y fortaleza en los momentos más difíciles.

A mi madre por su paciencia, cariño, y confianza en mi.

A mi padre que siempre lo llevare en mi corazón con su alegría y chispeante picardía.

A mis hermanos, Gil, Alvaro, Irma y en especial Jorge a quienes quiero mucho y tal vez muy pocas veces se los he dicho.

A la familia Ríos Moreno ejemplo de preparación, superación, y armonía familiar, en especial a mi suegra Raquel Moreno, por su invaluable ayuda en todo momento.

A mis compañeros, alumnos, personal administrativo y directivos de la UAEM Valle de México por permitirme ser parte de esta gran institución.

A todos mis amigos quienes siempre me brindaron lo mejor de si para enriquecerme, en especial a Pily, por sus regaños y votos de confianza.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
1.1 Antecedentes de la Universidad Autónoma del Estado de México	4
1.2 Plantel Atizapán de Zaragoza	5
1.3 Problemática de los alumnos en la asignatura de inglés técnico	5
1.4 Importancia de desarrollar la unidad didáctica	8
1.5 Objetivos de la investigación	10
CAPÍTULO 2	11
2.1 La teoría del constructivismo	11
2.2 Modelos de enseñanza	16
2.3 Modelos de Lectura	20
2.3.1 Modelos ascendentes	21
2.3.2 Modelos descendentes	22
2.3.3 Modelos interactivos	23
2.4 Tipos de lectura	26
2.5 Criterios para la selección de textos	27
2.6 Estrategias de lectura	28
2.6.1 La noción de estrategia	28
2.6.2 Estrategias de lectura de bajo nivel	31
2.6.3 Estrategias de lectura de alto nivel	32

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.7	Tipos de textos	33
2.7	La coherencia en la comprensión de textos	35
2.8	Clasificación y uso de los conectores	37
CAPÍTULO 3		44
3.1	Propuesta de una unidad didáctica para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión	44
3.2	La teoría del constructivismo dentro del salón de clases	45
3.3	Diseño de los ejercicios	46
3.4	Tipos de ejercicios propuestos para la unidad	47
3.5	El modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk aplicado a la unidad didáctica	54
3.6	La coherencia: objeto de estudio de esta unidad	54
UNIDAD DIDÁCTICA DE LOS CONECTORES DE CONDICIÓN Y CONCLUSIÓN		56
	Manual del alumno	56
	Guía del profesor	70
	Guía de respuestas	76
CONCLUSIONES		79
BIBLIOGRAFÍA		82
ANEXO		86

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

El idioma Inglés en las ultimas décadas, ha adquirido una gran importancia a nivel mundial, por ser éste el medio por el cual se ha llevado a cabo la comunicación e intercambio de ideas y avances entre muchas naciones del mundo en ámbitos como la educación, la tecnología, los negocios, la cultura, la política, etc.

El país ha reconocido la gran importancia que tiene este idioma por lo que lo incorporó a su enseñanza en el sistema educativo nacional en los niveles básico, medio superior y superior. En el caso del nivel superior, este idioma es parte del programa de estudios de la mayoría de las carreras impartidas en instituciones, tanto públicas, como privadas. Muchas de estas instituciones consideran dentro de sus programas, la enseñanza del idioma inglés en sus cuatro habilidades para así lograr cubrir las expectativas y necesidades que los alumnos tienen de utilizar este idioma.

En otros casos, sólo se privilegia la enseñanza de la comprensión de lectura; desafortunadamente en muchas ocasiones, dicha enseñanza no cuenta con una metodología apropiada dentro de estos programas de estudio ocasionando que los alumnos no logren una lectura eficiente y no utilicen estrategias de lectura apropiadas para una mejor comprensión de textos.

Esta situación la percibí de manera personal con los alumnos de la carrera de Informática Administrativa, octavo semestre de la Universidad Autónoma del Estado de México (U.A.E.M.), quienes aun cuando ya poseían conocimientos del idioma no podían lograr una comprensión adecuada de los textos. Es por ello que inicié una investigación

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que explora el uso de los **conectores** de conclusión y condición pues encontré que los alumnos presentaban especial dificultad para comprender la relación semántica que éstos establecen y que forman parte de la **coherencia** del texto.

En este trabajo de investigación se desarrolló una unidad didáctica para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión que les permitirá a los alumnos comprender el tipo de relación que éstos establecen en un texto, y que además podrá ser utilizada por otras instituciones con necesidades similares.

En el primer capítulo se describen los antecedentes de la asignatura de inglés técnico de la carrera antes mencionada, los orígenes de la U.A.E.M., del plantel Atizapán de Zaragoza, la problemática actual de los alumnos y los objetivos de esta investigación.

En el segundo capítulo, se analizan las diferentes corrientes que forman al constructivismo, modelos de la lectura aportados por diferentes investigadores, las estrategias de lectura tanto de bajo como de alto nivel, los tipos de lectura y textos, así como los criterios para la selección de éstos, y por último los distintos elementos que conforman la **coherencia** que comprenden a los **conectores**.

En el tercer capítulo se realiza una descripción de los aspectos teóricos que fundamentan la unidad didáctica que se propuso, la cual está conformada por un modelo instruccional, ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales, diseñados para que los alumnos adquieran las estrategias de lectura adecuadas para la comprensión de los conectores de condición y conclusión; una guía para el profesor y una clave de

respuestas que se espera que sea de utilidad para que los maestros la utilicen como una muestra para que ellos mismos puedan diseñar otras unidades didácticas según las necesidades que ellos perciban dentro de su desempeño académico.

Finalmente, en las conclusiones se hace una descripción de los objetivos que se lograron cubrir, las limitaciones de esta investigación, así como un gran número de investigaciones que se pueden desprender de ésta, para mejorar la enseñanza de la comprensión de lectura, que actualmente necesita ser tratada no sólo en esta institución sino en cualquier otra que tenga necesidades similares.

CAPÍTULO 1

1.1. Antecedentes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La Universidad Autónoma del Estado de México tiene sus orígenes en el siglo XIX; en un principio ésta no era una Universidad; sino que se inició como el Instituto Literario del Estado de México, que fue establecido por decreto del Congreso cuando Tlalpan era todavía capital de la entidad, el 3 de marzo de 1828.

De 1944 a 1946, el licenciado Adolfo López Mateos, quien fue presidente de la República en 1964, ocupó el puesto de director del instituto y sentó las bases de la transformación del colegio en universidad, sin embargo tal cambio no fue posible en ese momento. El 21 de marzo de 1956 finalmente se aprobó en el Congreso la ley orgánica que dió vida a la Universidad Autónoma del Estado de México, establecida inicialmente con seis escuelas y facultades –Preparatoria, Medicina, Jurisprudencia, Comercio, Enfermería y Pedagogía Superior– su primer rector fue el licenciado Juan Josafat Pichardo, quien antes había sido, en dos ocasiones, director del Instituto Científico y Literario

La disponibilidad de nuevos espacios hizo crecer la matrícula y propició la creación de nuevas escuelas y facultades. En 1978 se iniciaron formalmente los procesos de investigación de manera institucional y en esa década surgieron los estudios de postgrado.

4

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

1.2. Plantel Atizapán de Zaragoza.

En 1984 comenzó a aplicarse un programa de desconcentración de la educación superior que permitió extender los servicios educativos a diferentes regiones del Estado de México. En la actualidad existen unidades académicas profesionales en Temascaltepec, Atlacomulco, Amecameca, Zumpango, Texcoco, Atizapán de Zaragoza, Ecatepec, Valle de Chalco y está en proyecto la de Valle de Bravo.

La UAEM a la fecha imparte 47 licenciaturas y 2 carreras técnicas; 84 programas de postgrado: 37 especializaciones, 36 maestrías y 9 doctorados. Además, mantiene funcionando 12 centros de investigación y cuenta con un sistema de educación a distancia, iniciado en 1996. La matrícula total asciende a 57 mil estudiantes, incluidos los que asisten a 70 escuelas incorporadas, preparatorias y profesionales.

La Unidad Académica profesional Valle de México, plantel Atizapán de Zaragoza, inició sus actividades en el año de 1996, ofreciendo en esta región de nuestra entidad diez programas de licenciatura con una matrícula inicial de 736 estudiantes; a la fecha cuenta con 2100 alumnos.

1.3. Problemática de los alumnos en la asignatura de inglés técnico.

El idioma inglés forma parte del programa de estudios de nueve de las diez carreras que existen en la Unidad Académica Profesional Valle de México, plantel Atizapán de Zaragoza, y cada carrera tiene que cubrir un periodo distinto de niveles de la asignatura de inglés. La carrera de Actuaría Financiera cubre siete niveles de inglés, la carrera de

Economía cuatro, las carreras de Derecho e Ingeniería Industrial cinco, las carreras de Administración, Informática Administrativa y Administración tienen seis niveles integrados en un tronco común.

En los seis niveles de inglés que forman parte de la carrera de Informática Administrativa, el idioma engloba las cuatro habilidades, sin darle importancia a la comprensión de lectura dentro de los programas de estudio, ya que no se toma en cuenta la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura. Es hasta el sexto nivel de inglés, al que se le denomina inglés técnico, cuando aparece dentro del programa de estudios aprobado por la UAEM (ver anexo 1) la enseñanza de la comprensión de lectura. Las unidades que lo componen y los objetivos de que cada una de ellas son:

- **UNIDAD I: REVISIÓN DE TEXTOS.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá diversas estrategias utilizadas para la lectura y comprensión de textos en inglés.

- **UNIDAD II: LA ELABORACIÓN DE CURRÍCULUM.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá el formato y contenido de un currículum en inglés.

- **UNIDAD III: DIÁLOGOS PARA LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá situaciones comunes en el intercambio oral y escrito en inglés en ámbito profesional.

- **UNIDAD IV: ¿QUÉ ES LA CONTABILIDAD?**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno contará con un vocabulario general en inglés utilizado en el área contable.

- **UNIDAD V: LOS ESTADOS FINANCIEROS.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá el manejo de los estados financieros en inglés.

- **UNIDAD VI: PRINCIPIOS Y CONCEPTOS CONTABLES.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá los términos en inglés utilizados para expresar principios y conceptos contables.

- **UNIDAD VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS ESTADOS FINANCIEROS.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD: Al finalizar la unidad el alumno conocerá las fuentes de la información financiera y las herramientas para su análisis.

Como se puede observar en las unidades que componen el programa de estudios sólo en la **UNIDAD I: REVISIÓN DE TEXTOS**, se considera la enseñanza de la comprensión de lectura la cual sugiere los siguientes temas:

"Introducción, el contenido, los cognados, el contexto, formas de leer, textos descriptivos".

Al revisar los temas planteados en esta primera unidad y en todo el programa de estudios de la asignatura de inglés técnico pude darme cuenta del problema que existe para los profesores que imparten este nivel al no saber qué tipo de estrategias de lectura deben utilizar, en virtud de que no se mencionan. Aunado a esto, en la institución no existen textos académicos, ni materiales diseñados específicamente para la enseñanza de estrategias de lectura, por lo que cada profesor tiene que buscar textos y crear ejercicios que él considere apropiados para la enseñanza de esta unidad discursiva.

Los alumnos que conforman los grupos de Informática Administrativa de octavo semestre tienen una edad promedio de 22 años, la mayoría pertenece a un nivel socio-económico Medio-Bajo. El nivel esperado de los alumnos de inglés técnico corresponde al intermedio, puesto que previamente cursaron cuatro niveles en la modalidad de cuatro habilidades. Sin embargo, el nivel entre los alumnos no es uniforme, ésto se debe principalmente a que la calificación mínima aprobatoria para poder pasar de un

nivel a otro de inglés, del 1º a 4º nivel es de siete, y si los alumnos no acreditan tienen la oportunidad de presentar dos exámenes, un extraordinario y uno a título, donde la calificación mínima aprobatoria ya no es de siete sino de seis. Además de esta problemática dentro de los grupos, existen alumnos que menosprecian la comprensión de lectura debido principalmente a las siguientes razones:

- a) En las demás asignaturas generalmente no se les pide que lean bibliografía en inglés.
- b) En los cursos anteriores de inglés, no se le da importancia a la comprensión de lectura.
- c) No se han percatado de la necesidad que pueden tener de consultar bibliografía en inglés para estudiar un postgrado, o para su vida profesional.

Debido a que el inglés en México es una lengua extranjera existen pocas posibilidades de practicarla, por lo que los alumnos pierden el interés por su estudio, además algunos profesores no utilizan textos académicos en inglés en la carrera. La falta de materiales adecuados y el desinterés de los alumnos me llevaron a proponer materiales que promuevan el uso de estrategias de comprensión de lectura a través del desarrollo de una unidad didáctica.

1.4. Importancia de desarrollar la unidad didáctica.

El desarrollo de esta unidad didáctica para la enseñanza de conectores de condición y conclusión permitirá lograr que los alumnos puedan comprender la coherencia existente en textos académicos lo que les puede ser muy útil para lograr una mejor comprensión de la lectura en inglés, logrando de esta manera, que adopten una actitud activa de interacción con cualquier otro tipo de artículo en su asignatura de inglés, así

como en cualquier tipo de actividad lectora, tanto en su desempeño académico, como en su desarrollo profesional.

Esta unidad didáctica podrá ser utilizada por los profesores que imparten la asignatura de inglés técnico en la UAEM, plantel Atizapán de Zaragoza, con el fin de mejorar y agilizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Este trabajo de investigación no sólo será de utilidad para los alumnos y profesores de este plantel, sino que además podrá ser utilizado en los demás planteles de la UAEM donde se imparte la carrera de Informática Administrativa, y por cualquier otra institución de nivel medio y superior con necesidades similares, ya que el desarrollo de estrategias adecuadas de comprensión de lectura en inglés es parte indispensable de los programas de estudio de la gran mayoría de instituciones de nivel medio y superior, tanto públicas como privadas.

El logro de este proyecto servirá como una aportación para solucionar un problema de la comprensión de textos identificado dentro de mi experiencia personal, y me servirá como base para solucionar problemas similares que pueda encontrar más adelante en mi desempeño profesional.

Para culminar con éxito este trabajo de investigación será necesario cubrir los siguientes objetivos.

1.5. Objetivos de la investigación.

OBJETIVO GENERAL.

Elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de conectores de condición y conclusión que apoye la comprensión de textos académicos de la carrera de informática administrativa, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Revisar las diversas corrientes que conforman al constructivismo y las teorías actuales de modelos de enseñanza.
- Analizar los modelos de comprensión de lectura.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre los conectores y las clasificaciones que los investigadores les han dado a éstos.
- Diseñar ejercicios de conectores de condición y conclusión, correspondientes a la unidad didáctica, que apoyen la comprensión de lectura a los alumnos de Informática Administrativa, sexto nivel, de la UAEM, plantel Atizapán de Zaragoza.
- Proporcionar una guía del profesor que contenga la descripción de los ejercicios diseñados.

CAPÍTULO 2

2.1. La teoría del constructivismo.

A través de la historia han surgido diversas corrientes psicológicas que analizan y tratan de explicar todos los factores que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje de la educación escolar, y una de las corrientes más importantes es la del constructivismo, la cual será analizada en este apartado para poder así comprender y aplicar los principios que fundamentan esta teoría en este trabajo de investigación.

Esta teoría esta compuesta por varias corrientes psicológicas que son: la teoría del aprendizaje de Piaget, la teoría sobre la asimilación y aprendizaje significativo de Ausubel y la sociocultural de Vigotsky. Carretero (en Díaz Barriga y Hernández 1998:14) define al constructivismo como la teoría que considera al individuo como el resultado de la interacción entre el medio ambiente que lo rodea y la construcción propia del individuo de sus disposiciones internas. En el constructivismo el conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino que es una construcción de los esquemas que forman al individuo en relación con el medio. Coll (en Díaz Barriga y Hernández 1998:16) nos dice que en la concepción constructivista del aprendizaje escolar el objetivo que persigue la educación es fomentar los procesos de crecimiento personal del alumno dentro del contexto cultural donde se desenvuelve, y que para lograr esto debe involucrarse al alumno dentro de actividades que sean intencionales, planificadas y sistemáticas para poder lograr una aprendizaje significativo de nuevos conocimientos. Para el constructivismo, la educación no debe simplemente lograr que el alumno sea un receptor de conocimientos específico y saberes culturales, sino que debe formar a un individuo con una identidad personal dentro del contexto social y

cultural que lo rodea. La construcción del conocimiento escolar es el resultado de un proceso de *elaboración*, ya que el alumno manipula, transforma y organiza la nueva información dentro de su estructura cognoscitiva estableciendo relaciones con los conocimientos e ideas que el ya poseía.

Ausubel, Novak y Haneslan (1978) nos dicen que dentro del salón la adquisición de aprendizaje puede producirse de dos formas:

- *Por recepción*, cuando al alumno se le dan los nuevos conocimientos en su forma final, es decir el alumno no realiza ninguna tarea para asimilarlos en su estructura cognitiva.
- *Por descubrimiento*, cuando los conocimientos son obtenidos por el alumno después de realizar una tarea de investigación o manipulación de lo que se le presenta.

Para estos investigadores tanto el aprendizaje por recepción como por descubrimiento pueden ser repetitivos o significativos, lo cual dependerá de las condiciones en que éste se de. Para que se pueda lograr un verdadero aprendizaje significativo Ausubel enumera varias condiciones indispensables, a saber: a) que los nuevos conocimientos se relacionen con conocimientos previos que el alumno ya posee en su estructura cognoscitiva, b) que el alumno tenga interés por los nuevos conocimientos, evitando la memorización, c) que la naturaleza del material sea significativa para las estructuras cognitivas de diferentes alumnos, basándose en características de los mismos como sus antecedentes académicos, ocupaciones, intereses, gustos, clases sociales, etc.

Ausubel clasifica tres tipos de aprendizaje significativo por recepción que son: el de *representaciones*, el de *conceptos* y el de *proposiciones*. El *aprendizaje de representaciones* es aquel que se logra cuando palabras particulares representan psicológicamente las mismas imágenes que sus referentes, por lo que se trata de la adquisición de vocabulario; el *aprendizaje de conceptos* presupone la existencia de una interacción entre los conocimientos ya adquiridos con los nuevos; este tipo de aprendizaje sólo se puede lograr a través de la instrucción y se da principalmente en la adolescencia y edad adulta; el *aprendizaje de proposiciones* se produce cuando se adquiere una idea expresada por la combinación de varias palabras individuales, donde cada una representa un significado en sí misma, el nuevo significado que se adquiere va más allá de la simple suma de significados de las distintas palabras. Ausubel enumera tres tipos de *aprendizaje por asimilación* que son: *el subordinado*, *el supraordinado* y *el combinatorio subordinado*. En *el subordinado*, la nueva idea es adquirida porque esta jerárquicamente subordinada a otra ya existente; en *el supraordinado* la nueva idea se integra con ideas específicas ya existentes para crear una nueva idea o concepto más general; en *el combinatorio* la nueva idea se encuentra dentro de un mismo nivel en la pirámide de conceptos, donde pueden darse distintos tipos de aprendizaje por analogía.

Un equipo de investigación llamado *the Biological Science Curriculum Study* (BSCS), donde uno de sus principales investigadores es Roger Bybee (2001), hacen una descripción de las características y tipo de actividades que deben realizar tanto los alumnos como el profesor dentro de un salón de clases constructivista.

Dentro de un salón constructivista el maestro debe motivar a los alumnos para despertar su interés y su curiosidad para aprender; debe actuar como un facilitador del aprendizaje al otorgarles diferentes tareas a resolver ya sea individualmente o por equipos y observar si están trabajando adecuadamente y orientarlos cuando sea necesario; propicia la participación de los alumnos para que expliquen conceptos o definiciones, argumenten, discutan y compartan opiniones; estimula a los alumnos para que apliquen los nuevos conocimientos en situaciones diferentes; relaciona los nuevos conocimientos con situaciones reales; analiza el aprendizaje logrado por los alumnos al observar las habilidades y comportamiento del alumno al resolver tareas.

El alumno en el modelo constructivista debe participar activamente en su propio aprendizaje al hacer uso de sus conocimientos previos, hacer hipótesis y predicciones que comprobará, modificará, rechazará o bien aceptará; utiliza diferentes tipos de estudio de la información ya sea individualmente, por parejas o por equipos; debe ser analítico, observador y crítico para dar posibles soluciones a un problema, escuchar a sus compañeros, argumentar y discutir cuando existan diversas opiniones sobre un tema; demuestra su aprendizaje al utilizar estrategias adecuadas para la solución de problemas de situaciones reales de su vida diaria.

Galperin (1979) establece como indispensable la actividad orientadora en la educación para poder lograr un buen aprendizaje; la actividad orientadora investigativa debe analizar detalladamente las distintas etapas que se dan para lograr un objetivo, con el fin de aclarar, corregir y controlar los distintos factores que conducen al objetivo final. Galperin nos dice que mediante los métodos de ensayo y error las pruebas que tienen éxito se refuerzan y las que fallan se eliminan; sin embargo puede ocurrir que

una acción que había sido exitosa falle en otra ocasión y entonces se elimine, por lo que no siempre un refuerzo positivo tiene éxito. Para orientarse a un objetivo final el individuo se traza un camino y distingue las distintas etapas que se relacionan con su objetivo, por lo que un recuerdo claro de la relación entre las partes facilitará su término exitoso. De esta manera los objetivos intermedios que nos ayudarán a llegar al objetivo final, se convierten en estímulos orientadores. Si éstos se repiten constantemente se reforzarán, logrando la automatización del proceso y el logro del objetivo planteado.

Vygotski, (en Pozo 1987) en su teoría de aprendizaje concibe a éste como un proceso progresivo de internalización de los instrumentos mediadores que están en el exterior, por procesos de aprendizaje que después se vuelven procesos de desarrollo interno. Vygotski nos dice que los alumnos poseen una zona de desarrollo próximo en su estructura cognoscitiva, por medio de la cual pueden lograr un conocimiento más alto, siempre y cuando sean ayudados y guiados en el proceso para llegar al nuevo conocimiento que para ellos es desconocido.

Los aspectos metodológicos del constructivismo que han sido analizados en este apartado son de suma importancia para la realización de los ejercicios que se van a desarrollar en la unidad didáctica que se diseñará en este trabajo de investigación.

A continuación se realiza una exposición de los principales modelos de enseñanza del inglés donde se le dio importancia a la lectura.

2.2. Modelos de enseñanza.

Barnett (1989:1) nos menciona que la comprensión de lectura adquirió una gran importancia en los modelos de enseñanza desde el modelo gramática-traducción (grammar translation method), con excepción del modelo audiolingüal (audiolingual method). Enseguida analizaremos algunos de los modelos que han surgido en la enseñanza.

Richards y Rodgers (1986:1-14) nos dan una breve historia de los modelos de enseñanza de un segundo idioma que han surgido a través de la historia, a partir de los cuales analizaremos la manera en que ha cambiado el enfoque que se le ha dado a la enseñanza de la lectura.

El Modelo de Gramática y Traducción (The Grammar-Translation Method)

Hace 500 años el latín era el idioma que tenía una gran importancia ya que era utilizado en la educación, religión, y gobierno, y no fue sino hasta el siglo XVI que el francés, italiano e inglés comenzaron a adquirir importancia a nivel mundial cuando el latín fue desplazado para la comunicación verbal y escrita.

Debido a que el latín pasó a ser un idioma no vivo, se convirtió en una asignatura de estudio en las escuelas, y el estudio de los grandes clásicos como Virgilio, Ovidio, y Cicerón, fueron tomados como modelos para la enseñanza de gramática en los siglos XVII y XVIII. Los alumnos estudiaban el latín a través de reglas gramaticales, declinaciones y conjugaciones, traducciones, y la escritura de oraciones. Fue en el siglo XVIII que las lenguas "modernas", ocuparon el lugar del latín; sin embargo, se seguía la misma metodología de enseñanza. Este tipo de enseñanza gramatical fue retomado en las escuelas que enseñaban idiomas extranjeros, a través de la sintaxis

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2. Modelos de enseñanza.

Barnett (1989:1) nos menciona que la comprensión de lectura adquirió una gran importancia en los modelos de enseñanza desde el modelo gramática-traducción (grammar translation method), con excepción del modelo audiolingüal (audiolingual method). Enseguida analizaremos algunos de los modelos que han surgido en la enseñanza.

Richards y Rodgers (1986:1-14) nos dan una breve historia de los modelos de enseñanza de un segundo idioma que han surgido a través de la historia, a partir de los cuales analizaremos la manera en que ha cambiado el enfoque que se le ha dado a la enseñanza de la lectura.

El Modelo de Gramática y Traducción (The Grammar-Translation Method)

Hace 500 años el latín era el idioma que tenía una gran importancia ya que era utilizado en la educación, religión, y gobierno, y no fue sino hasta el siglo XVI que el francés, italiano e inglés comenzaron a adquirir importancia a nivel mundial cuando el latín fue desplazado para la comunicación verbal y escrita.

Debido a que el latín pasó a ser un idioma no vivo, se convirtió en una asignatura de estudio en las escuelas, y el estudio de los grandes clásicos como Virgilio, Ovidio, y Cicerón, fueron tomados como modelos para la enseñanza de gramática en los siglos XVII y XVIII. Los alumnos estudiaban el latín a través de reglas gramaticales, declinaciones y conjugaciones, traducciones, y la escritura de oraciones. Fue en el siglo XVIII que las lenguas "modernas", ocuparon el lugar del latín; sin embargo, se seguía la misma metodología de enseñanza. Este tipo de enseñanza gramatical fue retomado en las escuelas que enseñaban idiomas extranjeros, a través de la sintaxis

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del idioma extranjero y reglas morfológicas que debían ser memorizadas. La expresión oral simplemente era utilizada para leer oraciones en voz alta, ya que esta habilidad no constituía el fin del aprendizaje. Es aquí cuando surge el modelo de gramática y traducción (grammar translation method), cuyos principios son los siguientes:

- a) La lengua materna era utilizada para la enseñanza, con un muy poco uso de la lengua extranjera.
- b) Se enseñaba mucho vocabulario, pero en listas de palabras aisladas.
- c) La gramática se enseñaba por medio de largas y complejas explicaciones.
- d) La enseñanza de la gramática se centraba en la forma e inflexión de las palabras.
- e) La lectura de textos clásicos era parte esencial de los cursos.
- f) No se ponía atención al contenido de los textos, simplemente se ocupaban para realizar ejercicios gramaticales.
- g) Muchos ejercicios consistían en la traducción de oraciones entre la lengua extranjera y la materna, y se le daba muy poca o ninguna atención a la pronunciación.

El Movimiento de Reforma

El modelo de gramática y traducción existió en Europa desde 1840 hasta mediados del siglo XIX, y aún es utilizado en algunos lugares del mundo. Sin embargo, fue fuertemente cuestionado a mediados del siglo XIX, ya que no poseía una base lingüística, psicológica o educativa lógica que lo apoyara. Además, el gran incremento en la necesidad de comunicación entre los países de Europa volcó la atención a la expresión oral del idioma. De esta manera varios investigadores en Europa (Alemania, Francia e Inglaterra) crearon nuevas opciones para la enseñanza de idiomas. Fue el

inglés T. Prendergast uno de los primeros en proponer la enseñanza de estructuras básicas utilizadas comúnmente en un idioma, como frases, oraciones, expresiones, que adoptó el nombre de un programa estructural (structural syllabus). Por otro lado, F. Gouin en Francia enfocó la enseñanza de los idiomas dentro de un contexto situacional específico, utilizando gestos y acciones para darle sentido a los nuevos conceptos, lo que dio nacimiento al modelo situacional (situational language teaching). Después de estas nuevas alternativas para la enseñanza de idiomas surgieron otras propuestas por lingüistas como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhem Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia, quienes dijeron que la expresión oral (speech) era lo más importante en el aprendizaje de un idioma. Ellos compartían los siguientes principios:

- a) La metodología debe basarse en la expresión oral.
- b) La fonética es un elemento indispensable.
- c) Los alumnos deben aprender escuchar el idioma antes de conocer su forma escrita.
- d) Las nuevas palabras, frases, o dichos, deben enseñarse dentro de un contexto y la gramática debe ser enseñada inductivamente.
- e) La traducción debe evitarse, pero el idioma natal puede utilizarse para explicar palabras difíciles o comprobar que se está dando una adecuada comprensión.

El Método Directo

Nuevas ideas surgieron como las que conformaron el modelo de enseñanza directo (direct method), o también conocido como natural, ya que se basó en la observación de cómo los niños adquieren su idioma natal. Entre los principales investigadores que propusieron en la metodología de enseñanza la aplicación de principios naturales en el

salón de clases en el siglo XIX se encuentran: L.Sauver, quien hacía uso de una interacción oral intensiva en el segundo idioma. En 1860 estableció una escuela en Boston cuyo método fue conocido como el método natural; el alemán F. Frank quien aportó justificaciones teóricas para la enseñanza monolingüal, y expresaba que se podría lograr una mejor enseñanza utilizando el segundo idioma interactivamente que si se enseñara por medio de procedimientos analíticos de explicaciones de reglas gramaticales. Este método directo fue aceptado en Francia y Alemania, y en los Estados Unidos lo difundieron ampliamente Sauveur y Maximilian Berlitz. A continuación veremos los principios que conforman este método:

- a) La enseñanza se hace exclusivamente en el segundo idioma.
- b) El vocabulario y oraciones enseñadas son los utilizados diariamente en clase.
- c) La enseñanza de habilidades orales comunicativas es cuidadosamente graduada
- d) La enseñanza de la gramática es inductiva.
- e) Los objetivos se dan oralmente.
- f) Se utiliza la demostración, objetos, fotografías, y dibujos para enseñar el vocabulario concreto; y la asociación de ideas para enseñar el vocabulario abstracto.
- g) Se le da mayor importancia a la comprensión auditiva y a la expresión oral con una correcta pronunciación.

El método directo empezó a perder importancia en los años 20 en Europa por las siguientes razones: no había tiempo suficiente para la enseñanza en las escuelas, existía la limitación de habilidades de algunos maestros, y la poca atención que se le daba a la lectura que era una de las principales necesidades de los alumnos.

El Método Audiolingual (The Audiolingual Method).

Con la Segunda Guerra Mundial el gobierno de Los Estados Unidos se vio en la gran necesidad de poder tener personal capacitado para utilizar diferentes idiomas como el alemán, chino, francés, italiano, japonés, entre otros. Por esta razón el gobierno, conjuntamente con muchas universidades norteamericanas, impulsó un programa de enseñanza de idiomas para el personal militar, denominado como ASTP (Army Specialized Training Program) que fue establecido en 1943. Este programa tenía como principios el contacto con nativo-hablantes del segundo idioma, y era intensivo ya que tenían que estudiar hasta diez horas diarias, este método tuvo éxito en la armada pero fue cuestionado por la gran dificultad para ser utilizado en cursos regulares y por su falta de bases metodológicas. La gran afluencia de estudiantes a las universidades de los Estados Unidos, la necesidad de que los americanos pudieran estar en contacto con los diversos idiomas en el mundo y así no aislarse de los avances científicos, fueron las causas por las que surgió el método Audiolingual, el cual fue la combinación de la teoría lingüista estructural, el análisis contrastivo y una psicología conductista a finales de 1950.

En los siguientes capítulos se realizará una descripción de los modelos de lectura que han sido propuestos por diversos investigadores, para así poder elegir el más apropiado para esta investigación.

2.3. MODELOS DE LECTURA.

Eabersold y Lee Field (1997:17-18), citan una categorización realizada por Barnett (1989) de los modelos de lectura que muchos investigadores han propuesto a través

de la historia de la siguiente manera:

- A. Los modelos de la teoría ascendente (Bottom-theory)
- B. Los modelos descendentes (Top-down)
- C. Los modelos interactivos.

Enseguida se realizará una descripción de los principales modelos propuestos en cada teoría.

2.3.1. Modelos ascendentes.

Patricia L. Carrel (1989) en su obra "Interactive Approaches to Second Language Learning" nos dice que los primeros trabajos de investigación, de autores como Rivers (1964, 1968); Plaister (1968) y Yorio (1971), acerca de la comprensión de textos en un segundo idioma, en especial del inglés, consideran a la lectura como un mero proceso pasivo, en el que el lector tiene que decodificar y reconstruir el mensaje del autor partiendo de las unidades más pequeñas del texto como letras y palabras, ("bottom-up"), hasta unidades más grandes como oraciones o frases ("at the top"). Barnett (1989:13-19) cita a Gough (1972) Laberge-Samuels (1974) y Carver (1977-78) como los principales investigadores que propusieron modelos ascendentes de lectura.

En *el modelo de Gough* (1972), el proceso de lectura inicia con la identificación visual de las letras y palabras en el texto que deben tener sentido dentro del diccionario personal que el lector tiene en su mente, para la conformación de frases u oraciones, el lector utiliza la memoria para guardar y procesar la información leída. Este modelo no realiza una descripción detallada del proceso que ocurre en la comprensión de lectura y no considera el conocimiento relevante disponible que el lector puede aportar.

LaBerge y Samuels (1974) en su modelo resaltan la gran importancia que puede tener la atención para procesar la información, y la capacidad de los lectores para automatizar acciones mientras leen, es decir que los lectores pueden ser capaces de procesar diferentes cosas mientras leen mientras sólo una requiera de su atención.

2.3.2. Modelos descendentes.

En los modelos descendentes de lectura ("top-down"), ésta es un proceso lineal, donde el lector comienza con una serie de predicciones sobre el posible contenido del texto a partir de sus conocimientos personales, las cuales confirma, modifica o rechaza al leer el texto.

Goodman después de investigaciones que realizó durante varios años (de 1966 a 1976), desarrolló un modelo psicolingüístico en el que consideraba la lectura como un "juego de hipótesis psicolingüísticas" donde existe "una interacción entre el lector y el mensaje escrito, mediante el cual el lector intenta reconstruir el mensaje del escritor" (*Goodman 1988:15*). Para él la lectura es un proceso de decodificación del idioma que inicia con una superficie lingüística creada por el escritor la cual debe ser reconstruida para lo cual debe participar activamente al hacer y confirmar predicciones utilizando tres sistemas que son:

- El sistema grafo-fónico, sonidos y letras.
- El sistema sintáctico, o estructura del idioma.
- El sistema semántico: que es la organización de conceptos y estructuras conceptuales que forman mensajes o significados.

Además, el lector hace uso de sus experiencias o de los conocimientos previos que posee sobre el tema de la lectura, y su conocimiento del idioma.

Goodman expone que el lector utiliza cinco procesos en la comprensión de textos que siguen una secuencia específica y ordenada:

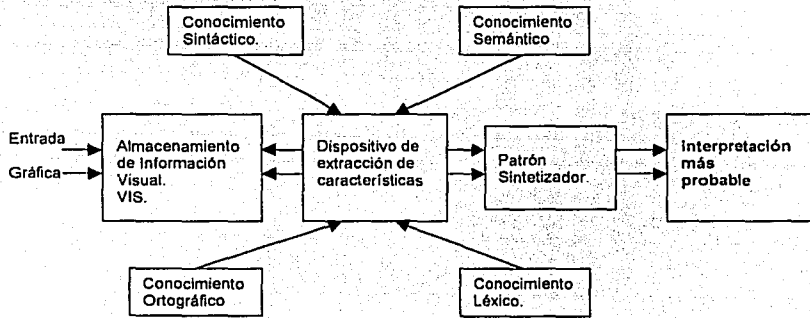
- a) Inicio-reconocimiento: El cerebro reconoce una imagen gráfica en el campo visual del idioma escrito para iniciar la lectura.
- b) Predicción: El cerebro participa en la búsqueda de significado, haciendo predicciones.
- c) Confirmación: El cerebro al realizar predicciones está constantemente confirmándolas o rechazándolas.
- d) Corrección: Existe un reprocesamiento de información cuando se detectan inconsistencias o si las predicciones son rechazadas.
- e) Término: La lectura termina cuando se cumple el objetivo que se tiene, o bien cuando no se logra obtener un significado de la lectura, ya se conoce la información, o si la lectura no es de interés para el lector.

2.3.3. Modelos interactivos.

Barnett (1989:13-19) menciona a Rumelhart (1977), Stavovitch (1980), Kinstch y Van Dijk (1978) y Rumelhart McClelland (1986), entre los principales investigadores que crearon este tipo de modelos.

Rumelhart (1977: 573) está en contra del procesamiento lineal propuesto por los modelos ascendentes, ya que para él la lectura es un proceso de percepción y cognitivo. En el modelo de Rumelhart (figura 1) expone que la información sintáctica,

semántica, léxica, y ortográfica crea conocimientos que se dirigen al Patrón Sintetizador (Pattern Synthetizer) donde se crean hipótesis que el Centro de Mensaje (Message Center) es el encargado de confirmar, desechar o reformular (1977:589-590). En este modelo toda la información visual se dirige al almacén de información visual (VIS), donde después de ser procesada y extraída se dirige al Patrón Sintetizador en el que se realiza una interpretación, con el empleo de los conocimientos sintácticos, de formación de palabras, vocabulario y de la semántica. De esta manera todas las fuentes de conocimiento, tanto sensoriales como no sensoriales, son procesadas conjuntamente para obtener un significado (Rumelhart 1977:588). Figura 1.



Stanovich (1980) establece que una de las grandes fallas de los primeros modelos descendentes es la falta de retroalimentación que debe existir entre los niveles altos y bajos del procesamiento de información en la comprensión de lectura. Mientras que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

uno de los problemas de los modelos ascendentes es que en ocasiones los lectores no pueden generar predicciones al ser el tema del texto desconocido para ellos. La contribución de Stanovich a la investigación del proceso de lectura es lo que él denomina como compensación, o sea la superación por el lector de sus deficiencias en una fuente de conocimiento mediante el apoyo de otras; por ejemplo si para el lector es muy difícil el vocabulario de un texto, puede apoyarse en las predicciones o en su conocimiento previo del tema.

Rumelhart y McClelland (1986), conjuntamente con otros investigadores, analizaron con mayor profundidad el modelo original de Rumelhart y construyeron un modelo llamado de procesamiento paralelo distribuido PDP (parallel distributed processing), donde se reconocen como diferentes procesos y piezas de información que coexisten e interactúan a un mismo tiempo.

Kinstch y Van Dijk (1978) crearon un modelo donde consideran que el lector crea su propia versión del texto realizando un análisis de la información mediante proposiciones, las cuales las obtiene al realizar una interpretación de la estructura profunda del texto, o de las inferencias realizadas por los conocimientos del lector, para lo cual ellos consideran que la comprensión se da en los siguientes niveles, a saber:

- El de **microestructura** que se da a un nivel local del discurso en la estructura de proposiciones individuales, lo que es la cohesión. Es cuando se da una decodificación mecánica e inconsciente estableciendo relaciones locales de bajo nivel

- El de **macroestructura** donde se da un significado global del texto considerándolo como un todo, por lo que las proposiciones del texto deben soportarse y ligarse de manera lógica para que el texto tenga coherencia.

Los modelos interactivos surgieron cuando los investigadores se dieron cuenta que los lectores utilizan tanto procesos ascendentes o descendentes para lograr una mejor comprensión. En estos modelos el lector es un participante activo para la formación de significado de la lectura, ocupando todos sus conocimientos y experiencias personales, y creando hipótesis que puede aceptar, rechazar o reformular, para lo cual se apoya en los elementos que el texto le aporta. El lector puede incluso compensar y apoyarse en sus conocimientos y estrategias para lograr una mejor comprensión de los textos que se enfrenta. Por todas estas razones se puede concluir que este tipo de modelo es el más apropiado como fundamento teórico de esta investigación.

2.4. Tipos de lectura.

Mendoza (1995:27-28) distingue los tipos de lectura de acuerdo con las necesidades comunicativas que tiene el lector, a saber: de ojeada, de búsqueda, de familiarización y de estudio.

La lectura de ojeada se realiza cuando el lector desea obtener la idea general del texto al que se enfrenta, y decidir si éste es realmente importante y leerlo más detalladamente. Para lo cual sólo se necesitan leer los encabezados, subencabezados y algunos fragmentos del texto.

El objetivo de la *lectura de búsqueda* es descubrir cierta información específica que se necesita.

Se realiza una *lectura de familiarización* cuando se necesita obtener una noción general de la información del texto despreciando los detalles, se lee el texto rápidamente por completo sin pretender memorizar toda la información ya que no se desea utilizarla toda.

En la lectura de estudio el texto se lee por completo lentamente, y si es necesario se puede regresar a algunos puntos, ya que el objetivo es comprender ampliamente la información para una interpretación crítica de la misma.

2.5. Criterios para la selección de textos

Mendoza (Ibíd. :41-45) considera que una adecuada selección de textos influirá en un mejor logro del desarrollo de las habilidades y conocimientos de los objetivos planteados, la selección de un texto debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

A) la dificultad lingüística, B) su estructura lógico-composicional, C) su volumen y D) la correspondencia de la temática con los conocimientos del mundo del lector.

La dificultad lingüística del texto se refiere a que se debe seleccionar un texto el cual en su estructura léxica y gramatical este de acuerdo al nivel del alumno, en aspectos como:

- La longitud y complejidad de los enunciados; los tipos de coordinación, conectores y puntuación que se utilizan.
- Los párrafos; su longitud y la conexión entre ellos.
- Un tipo de léxico accesible.

En cuanto a la estructura lógico-composicional del texto se deben elegir aquellos

que orienten adecuadamente el proceso de lectura hacia el propósito comunicativo del lector, ya que el tipo de texto, su estilo, composición y el agrupamiento de sus bloques informativos influyen en el grado de profundidad de la comprensión

El volumen de un texto debe estar definido por el tipo de lectura que se tiene como propósito, ya que un número excesivo de hojas puede desviar el objetivo planteado.

La temática del texto debe relacionarse con los conocimientos e intereses cognoscitivos del alumno para así facilitar el logro de una comprensión detallada de la nueva información. La temática del texto debe tener las siguientes cualidades: tratar temas culturales de carácter universal que incrementen el acervo cultural de los alumnos; tratar temas que sean de interés, que ocasionen debates, participaciones u opiniones de los alumnos; que traten temas culturales sobre la lengua que se estudia, y que puedan mantener vigencia. Por lo que pueden utilizarse textos de temas políticos, sociales, políticos, económicos, históricos, científicos, etc.

2.6. Estrategias de lectura.

2.6.1. La noción de estrategia.

En el ámbito de la enseñanza de comprensión de lectura varios investigadores han tomado el concepto de estrategia y enseguida veremos algunas de las definiciones que se le han dado. Van Dic(1983) nos dice que la palabra estrategia fue tomada del ámbito militar la cual proviene del Griego *strategia* que quiere decir "comando militar" la cual implica una serie de acciones militares para lograr un objetivo específico. Este término ha sido utilizado en el ámbito de toma de decisiones donde no se le considera únicamente el logro de un objetivo, sino de como alcanzarlo de la manera más rápida,

efectiva, práctica y económica.

Oxford (1990:7-8) señala que los términos estrategia y táctica muchas veces se utilizan de igual manera las cuales implican la "planeación, manipulación consciente, y movimiento hacia un objetivo"; nos dice que "las estrategias de aprendizaje son operaciones que utiliza el alumno para auxiliarse en la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información" las cuales son " acciones específicas que toma el alumno para hacer que su aprendizaje sea más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, efectivo y fácil de transferir a situaciones nuevas.

Solé (1992) nos dice que la definición de estrategia suele confundirse o integrarse a otros términos como habilidad, destreza, técnica y procedimiento, por lo que ella cita la definición que Coll da de procedimiento como "un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas... a la consecución de una meta". Solé nos dice que las estrategias implican autodirección, ya que se tiene en mente la existencia de un objetivo, y autocontrol, además de una supervisión y evaluación para ver si los pasos que seguimos son los apropiados y si no lo son podemos realizar modificaciones.

Al enseñar estrategias de comprensión lectora Solé considera de suma importancia otorgarle a los alumnos procedimientos generales que puedan transferir a otras situaciones de lectura a las que tengan que enfrentarse, logrando así que los alumnos sean autónomos y críticos, esto es que los alumnos sean capaces de autorregular su comprensión, que cuestionen y que relacionen lo que leen para así incrementar sus conocimientos ya sea por generalizaciones, conclusiones, etc. Para Solé (1992:37-38) "las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación (del objetivo), la revisión y control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas..".

Solé nos dice que es muy difícil realizar un listado de estrategias que deberían ser enseñadas, por lo que ella prefiere citar un trabajo de Palincsar y Brown (1984) en donde sugieren las actividades cognitivas que se activan y fomentan con las estrategias:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura;
- b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate;
- c) Dirigir la atención a lo que es fundamental y no considerar lo que puede ser trivial;
- d) Evaluar la consistencia interna del contenido del texto y su consistencia con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común;
- e) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación;
- f) Elaborar y probar inferencias de diverso tipos, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones;

Ella añade que las estrategias deben ayudar al alumno a decidir apropiadamente que camino elegir cuando tenga problemas en la lectura. En los siguientes apartados veremos las estrategias de bajo y alto nivel que conforman la comprensión de lectura, las cuales cubren las actividades cognitivas planteadas por Palincsar y Brown citadas anteriormente.

2.6.2. Estrategias de lectura de bajo nivel.

Después de haber analizado las características que conforman una estrategia de comprensión de lectura y las actividades cognitivas implícitas en ellas, en este apartado realizaremos una revisión de las estrategias de bajo nivel, enunciadas por García Jurado (en Barba 2001), las cuales son las que se utilizan en el sistema operativo de la lengua y que además nos permiten lograr una mejor comprensión de la cohesión y coherencia del texto, las cuales las podemos visualizar en el siguiente modelo elaborado por ella misma.(Figura 2)

MODELO DE LAS ESTRATEGIAS DE BAJO NIVEL.

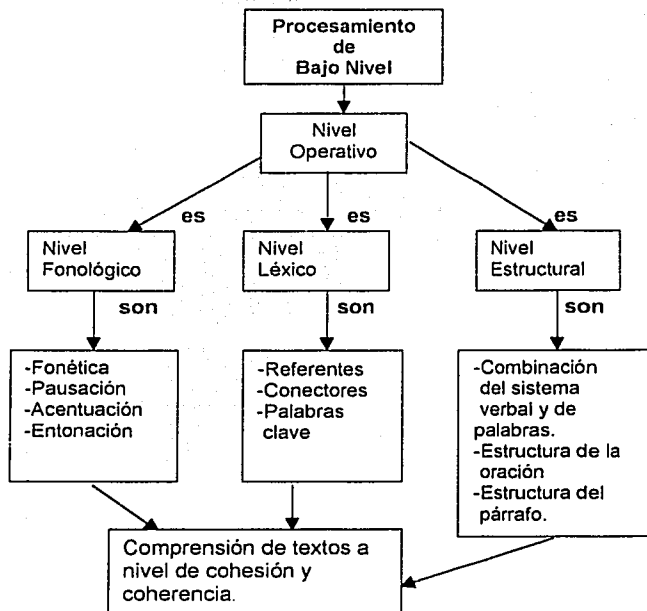


Fig.2 Modelo Elaborado por García-Jurado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las estrategias de bajo nivel fueron presentadas dentro del Seminario Taller Extracurricular "Una nueva Metodología de la lectura en inglés como lengua extranjera" (en Barba 2001) las cuales son:

- El **nivel fonológico** que comprende los sonidos de la lengua diferentes al español, acentuación y ritmo de las palabras de función y de contenido, entonación y pausación los cuales nos dan haces de sentido.
- El **nivel estructural** que comprende la combinatoriedad de las palabras (para obtener el mínimo comunicativo), el sistema verbal, tipos de oraciones (oración simple) y los conectores (oración compleja)
- El **vocabulario** que comprende la inferencia del mismo, la afijación, y los sustitutos (referentes).
- La **selección de información relevante** que comprende las palabras clave, la información principal y secundaria, y la idea central de un texto.
- El **Párrafo** comprende la oración tópica, detalles de apoyo, párrafos dependientes de párrafos y los bloques temáticos.

Enseguida veremos las estrategias de alto nivel.

2.6.3. Estrategias de lectura de alto nivel.

Las estrategias de alto nivel son aquellas donde actúan directamente los procesos cognitivos del lector interactuando con el sistema operativo de la lengua, existe un trabajo conjunto de las estrategias de alto y bajo nivel para lograr el objetivo que se tiene.

García Jurado (en Martínez 2000) apunta que las estrategias de alto nivel que un lector puede utilizar para lograr una mejor comprensión son las siguientes: localizar implicaciones; hacer generalizaciones e hipótesis; interpretar fuentes adicionales de información mediante los títulos, resúmenes, tablas de contenidos; clasificar descripciones, ya sea el identificarlas, localizar el argumento y seguir la secuencia; comparar y contrastar información al identificar las relaciones de causalidad; diferenciar la información principal de la secundaria; Sintetizar la información mediante esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales; comparar y contrastar la información de acuerdo con el conocimiento del lector; identificar la aproximación del autor al tema; su actitud ante el tema para así poder dar su opinión, informar, discutir, explicar, etc.; identificar datos importantes en el texto como: bibliografía, tipo y lugar de publicación del texto, etc.; interpretar información no textual como: diagramas, fotografías, gráficas, símbolos, etc.; reconocer nexos, relaciones temporales, condicionales y espaciales que conforma la coherencia de un texto (los conectores).

En los siguientes apartados se hará una descripción de la coherencia, su importancia en la comprensión de los textos y en específico de los conectores que son el tema central de la unidad didáctica que se desarrolla en el capítulo 3.

2.7. Tipos de textos.

Existen cuatro tipos principales de textos por su constitución (en Barba y García Jurado. 2001. Nivel 2), a saber: *expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos*. Sin embargo es importante recalcar que no existe un tipo de texto puro como tal, sino que existen textos que pueden ser una combinación de diversos tipos, sin embargo

existen textos que predominantemente tienen características de un tipo u otro, enseguida mencionaremos las principales características de cada uno de ellos.

Los textos expositivos son los que desarrollan un tema, ideas, o puntos de vista del autor de forma completa y explícita, utilizando definiciones y explicaciones claras, las ideas expresadas por el autor son fruto de su experiencia y que desea compartir con los lectores. No se usan tiempos verbales definidos ya que puede tratar temas de algo que ocurre, que ocurrió o que ocurrirá. Textos de este tipo son: publicaciones de carácter científico, académico, periodístico.

Los textos narrativos presentan hechos de manera detallada y lógica, para lo cual hacen un gran uso de tiempos verbales y conectores, pueden tratarse de algo que sucede, que sucedió o que sucederá. La información puede estar presentada de manera horizontal y lógica, principalmente en textos académicos, o bien puede no seguir un orden lógico, lo cual es usual en textos literarios. Textos de este tipo los hallamos en: periódicos, revistas y libros académicos.

Los textos descriptivos hacen un gran uso de descriptores, para guiar la atención del lector, y distintos tiempos verbales para describir un objeto, hecho, lugar o situación, ya sea de algo que ya pasó, que está sucediendo, o que podría ocurrir.

El texto argumentativo contrasta dos puntos de vista sobre un mismo tema, para lo cual hace uso de diferentes tipos de conectores, en especial de contraste, causa-efecto y énfasis. En estos textos puede que el autor defienda o se incline por un punto de vista, o bien que describa ambos puntos de vista para que así el lector pueda formarse una opinión. Este tipo de textos se pueden encontrar en: ensayos políticos, páginas editoriales, en revistas donde se realizan análisis de tipo económico, político, social,

cultural, etc.

2.8. La coherencia en la comprensión de textos.

Beaugrande y Dressler (1981:5-7) consideran a la **coherencia** como la forma en que los componentes y las relaciones que conforman la superficie del texto son accesibles y relevantes para el lector. Un **concepto** es una configuración de conocimientos que pueden ser recuperados y activados en la mente del lector; las **relaciones** son las uniones que se dan entre conceptos en el ámbito textual. Éstos explican que las relaciones no siempre se activarán de modo explícito mediante la superficie del texto, sino que los lectores pueden realizar algún tipo de relación para comprenderlo. La coherencia se da más allá del mensaje escrito y oral que nos puede ofrecer el texto, es el proceso de diferentes procesos cognitivos que realiza el lector creando así diferentes tipos de relaciones. Sobre la coherencia Petőf (en Beaugrande y Dressler 1981) dice que existe una interacción del conocimiento del texto y los conocimientos previos del mundo que aporta el lector mientras que Van Dijk (1993: 147) la define como: "la propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases"

Van Dijk (1980: 25-26) nos dice que las relaciones semánticas pueden crear los siguientes tipos de coherencia en un texto: una **coherencia local** que es cuando existen relaciones semánticas entre oraciones individuales, o una **coherencia global** que son las relaciones entre oraciones y párrafos que conforman el texto como un todo. Bernárdez (1987:156-162) cita a varios investigadores que consideran a la coherencia

como algo más que la "mera suma de elementos lingüísticos" una simple sucesión de oraciones, por ejemplo menciona que para María Elisabeth Conte la coherencia textual "no se busca simplemente en la sucesión lineal de los enunciados, sino que se busca en una ordenación jerárquica" (Ibid.:156) y también hace mención de Salomon Marcus que hace una diferencia entre cohesión y coherencia:

"Coherencia significa ...una cierta capacidad de actuar como unidad, mientras que cohesión se refiere a la existencia de conexión entre las diferentes partes. La coherencia es de naturaleza más bien semántica, nos remite a un cierto sentido global del texto; la cohesión parece dominada por aspectos sintácticos y relacionales entre los componentes. Sin embargo, sería imprudente y simplista considerar la coherencia como fenómeno exclusivamente semántico y la cohesión como exclusivamente sintáctico (tanto la cohesión como la coherencia) "existen en el nivel pragmático como en el nivel sintáctico-semántico"(Ibid.:157)

Para Bernárdez, la coherencia no se puede encontrar en la estructuración superficial del texto, sino que debe hallarse en sus estructuras profundas, las cuales no son de tipo sintáctico o semántico, sino de tipo pragmático, ya que antes de existir una estructuración lingüística del texto, existe un plan del lector de construir un mensaje. La coherencia es un proceso que inicia cuando el hablante (o el lector) decide producir un texto para llegar a su estructuración final donde se interrelacionan la pragmática la semántica y la sintaxis, inicia a nivel pragmático, para después manifestarse en aspectos semánticos y posteriormente ir a niveles más superficiales que son los sintácticos. Para que un texto sea coherente es indispensable que se establezca, se reestructure y se mantenga el plan global que se tiene de la lectura, **la coherencia es el proceso que utiliza el lector para estructurar el texto**, y la cohesión es la

interpretación que se hace del texto. Beaugrande y Dressler (1981) consideran que la cohesión de la superficie del texto se apoya en la coherencia del mismo y hace una división de **expresiones de unión**, a saber:

- **Conjunciones.**
- **Disyunciones.**
- **Contraconjunciones.**
- **Subordinación.**

Para Halliday y Hasan (1976:13) la cohesión se refiere a las relaciones semánticas que se pueden dar dentro del texto mientras que la **textura (o coherencia)** es cuando un texto realmente funciona como una unidad de significado en un contexto. Estos autores enuncian 5 tipos de elementos que establecen una relación de cohesión en las siguientes categorías: referencia, sustitución, elipsis, **conjunción** y cohesión léxica.

En el siguiente apartado analizaremos la clasificación y uso que los investigadores le dan a los conectores, o conjunciones, las cuales son el tema central de este trabajo de investigación.

2.9. Clasificación y uso de los conectores.

Van Dijk (1993) expresa que las relaciones que se dan entre proposiciones o hechos se hacen mediante los **CONNECTIVOS**, que clasifica en cinco categorías sintácticas que son:

- **Las conjunciones**, tanto coordinantes como subordinantes.
- Los adverbios sentenciales.
- Las proposiciones precedidas por preposiciones.

- Varias interjecciones y partículas.
- Predicados de varias categorías como: nombres, verbos, adjetivos, sintagmas y cláusulas enteras.

Esta investigación se centrará en el estudio de las conjunciones, que analizaremos más detalladamente en las siguientes líneas.

Como vimos en el apartado anterior, Haliday y Hasan enuncian 5 tipos de elementos que establecen una relación de cohesión en los textos, entre ellos la **conjunción** sobre la cual nos dicen que el tipo de relación que realiza no es simplemente anafórica, como ocurre con la sustitución y elipsis. Mientras la referencia, la sustitución, y la elipsis poseen características lingüísticas para establecer la relación dentro del texto, esto no es tan claro en las conjunciones. La sustitución establece una coherencia textual de una pieza del texto con otra, la estructura elíptica establece una relación gramatical, y la referencia establece una relación semántica. La **conjunción** como un elemento de cohesión, **establece una relación semántica** de otro tipo ya que no es una simple búsqueda de referente, sino **que especifica la relación de funcionalidad de ideas y significados.**

Haliday y Hasan (1976) clasifican a los conectores en 4 categorías principales con sus respectivas subclasificaciones, a saber: de adición, adversativos, causales y temporales.

Eabersold y Field (1997:13) nos dicen que cuando los conectores son utilizados en un texto existe una relación establecida (stated) y es implícita (implied) cuando no se usan conectores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Van Dijk (1993:95) enumera la clasificación que la gramática tradicional le otorga a las conjunciones de la siguiente forma:

- a) Conjunción.
- b) Disyunción, alternancia.
- c) Contraste.
- d) Concesión.
- e) Condición.
- f) Causalidad, razón.
- g) Finalidad.
- h) Circunstancia (tiempo, lugar, modo)

Nutall (1982:97-99) denomina a las conjunciones como marcadores de discurso, las cuales son un tipo especial de elementos cohesivos dentro del texto que son utilizados por el escritor para indicar el tipo de relación que quiere dar entre dos partes del texto las cuales pueden ser de mucha utilidad para un lector ya que si no entiende una parte la conjunción servirá como pista para entender la otra parte. Nutall clasifica los marcadores de discurso de acuerdo con el tipo de relación funcional que dan desde el punto de vista del lector; que son:

A. *Los que señalan la secuencia de eventos.* Este grupo de marcadores se diferencia de los siguientes dos grupos por el hecho de que nos dan el significado del texto al responder la pregunta ¿Cuándo?, la cual no está contestada de manera específica, sino que se contesta por medio de una referencia de evento citada en el texto. El lector, tiene que interpretar el marcador a través de una relación de eventos dentro

del discurso que lee. Ejemplos de este tipo de marcadores son: Then, first, next, the following day.

B. *Los que señalan organización del discurso*: éstos a diferencia del primer grupo no son parte del contenido de texto, están fuera de él. Indican la relación entre una parte del texto con otra: para realizar una repetición, enumerar puntos, resumir, concluir, etc. Estos marcadores orientan la atención del lector sobre el tipo de función que describe el escritor, ya sea para:

- Secuencias: first of all, next, at this point, in conclusion, etc.
- Explicar: that is to say, or rather, to put it another way, i.e., etc.
- Especificar: namely, that is to say, etc.
- Referir: in this respect, in that connection, concerning this, as we said, etc.
- Reanudar: to resume, to return to the previous point, etc.
- Ejemplificar: to illustrate this, thus, for example, e.g., etc.
- Resumir: to sum up, in short, to recapitulate, etc.
- Concentrar en algo: let us consider, we must now return to, in this chapter we shall, etc.

Los marcadores que indican el punto de vista del escritor muestran el tipo de relación que éste quiere expresar entre las ideas u oraciones, para resaltar la importancia que le da a cada una y su actitud hacia ellas. Nutall retoma la clasificación en tres divisiones de Hallyday y Hasan:

- DE ADICIÓN: son utilizados por el escritor para presentar hechos o ideas que refuercen algo que ya ha sido mencionado, el principal es AND.

Existen otros con un significado más específico que sirven para:

- enfatizar: moreover, furthermore, etc.
- desenfatizar un punto posterior: incidentally, in passing, etc.
- comparar dos puntos: likewise, similarly, etc.
- **ADVERSATIVOS:** el escritor los utiliza para contraponer información a lo que se había escrito o que se esperaba, el principal es BUT, y otros son:
 - los que niegan lo esperado: yet, though, however, nevertheless, etc.
 - los que admiten lo esperado: actually, as a matter of fact, etc.
 - los que corrigen de esperado a inesperado: instead, on the contrary, rather, etc.
 - los que contrastan: on the other hand, at the same time, etc.
 - los que desechan: in any case, anyhow, at all events, etc.
- **DE Causa:** indican causa, efecto, resultado, intención y condición, y se subdividen en:
 - Generales: so, hence, therefore, thus, consequently, etc.
 - De razón: for this reason, on account of this, because, etc.
 - De resultado: as a result, arising from this, so...that, etc.
 - De propósito: with this in mind, to this end, in order to, so that, etc.
 - De condición: in that case, that being so, in these circumstances, if, unless, otherwise, etc.

Es de suma importancia aclarar que los marcadores de discurso, o conjunciones, no son el único recurso que tiene el escritor para expresar relaciones funcionales dentro del texto, sino que también puede cumplir esta función otro tipo de marcadores como: elementos léxicos, frases, oraciones, verbos, etc. Sin embargo en este trabajo solo se

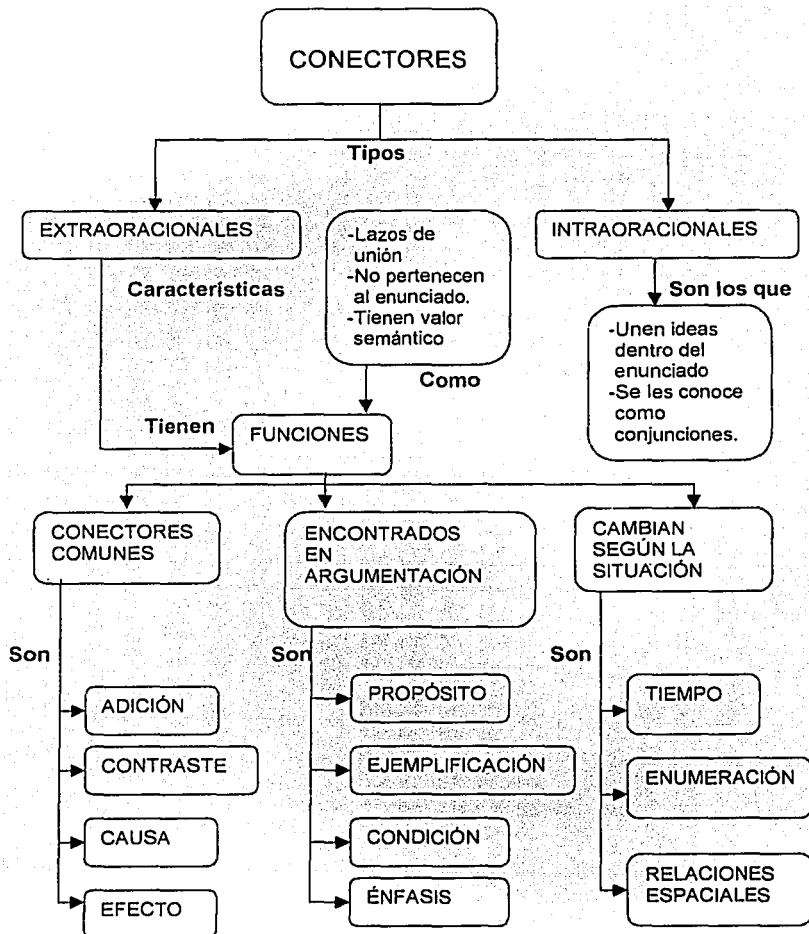
manejaran las palabras conocidas como conectores comunes para así poder comprenderlos y utilizarlos de una manera práctica y funcional.

García-Jurado (en Barba y García Jurado 2001.Nivel 3) elabora una clasificación muy práctica de los conectores (Figura 3). en el cual se pueden observar que existen dos tipos principales: los extraoracionales y los intraoracionales. Los Intraoracionales que sirven para unir ideas dentro de un enunciado, y los **extraoracionales** cuya función es unir las ideas entre enunciados, por lo cual su valor es semántico. Éstos se dividen en:

- Conectores comunes: de adición, contraste, causa y efecto.
- Encontrados en argumentación: propósito, ejemplificación, condición, énfasis.
- Cambian según la situación: tiempo, enumeración, relaciones espaciales.

En el siguiente apartado se retomaran algunos de los aspectos teóricos citados en este capítulo para realizar una unidad didáctica para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión.

Figura 3. MODELO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA.



Elaborado por Lic. Raquel Gpe. García J.V.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CAPITULO 3

3.1. Propuesta de una unidad didáctica para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión

El diseño de esta unidad didáctica está dirigida a los alumnos de la carrera de informática administrativa de la U.A.E.M., los cuales, como se mencionó en el capítulo uno, a pesar de ya haber cursado anteriormente otros cuatro semestres de la asignatura de inglés, no son unos lectores eficientes de textos en inglés, al no contar con estrategias adecuadas de lectura, ya sea porque no están contempladas dentro del programa de estudios o bien porque los profesores enseñan sólo las que ellos consideran adecuadas. En esta unidad didáctica se propondrán una serie de ejercicios para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión, con lo cual se pretende que los alumnos vean en ellos una valiosa herramienta que les permita lograr una mejor comprensión de los textos. En estos ejercicios se desarrollarán diferentes estrategias de lectura de bajo y alto nivel según las características del texto.

En esta propuesta metodológica se retomarán los aspectos teórico-prácticos del constructivismo ya que su aplicación dentro del salón de clases es de gran importancia. Se considerará el modelo de Kinstch y Van Dijk(1978) como base para comprender los elementos que conforman el proceso de lectura. En la selección de textos y la estructuración de los ejercicios que conformarán la unidad didáctica se retomarán los aspectos metodológicos presentados por Mendoza (1995), en su trabajo "Propuesta de Programa Interdepartamental de los Cursos de Lectura en Lengua Extranjera para el CIE de la ENEP Acatlan". En esta unidad didáctica no se pretende manejar la gran variedad de conectores de condición y conclusión que pueden existir, sino que sólo se

trabajarán con aquellos que aparezcan dentro de los textos que se utilizarán, y los ejercicios estarán diseñados de tal manera que permitan desarrollar en los alumnos diversas estrategias o habilidades para lograr una mejor comprensión.

3.2. La teoría del constructivismo dentro del salón de clases.

En el capítulo dos se mencionaron las características que conforman el enfoque constructiva, en donde al alumno se le considera como un individuo que interactúa con el medio ambiente que lo rodea para la construcción de su propio conocimiento (Carretero 1993), por lo que la escuela debe ser un lugar donde se involucre al alumno en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas para que pueda lograr un verdadero aprendizaje significativo (Coll en Díaz Barriga y Hernández 1998). Con respecto a las actividades que el alumno puede desarrollar dentro del salón de clases es muy importante recordar la aportación de Galperin (1979) quien considera a la **base orientadora**, como indispensable para poder lograr un buen aprendizaje, ya que ésta le aporta al alumno con detalle las distintas etapas que le permitirán llegar con éxito al objetivo final, además el alumno puede distinguir, corregir y aclarar los factores que lo conducen a su objetivo. De aquí surge la gran importancia que tendrá la secuencia y diseño de los ejercicios que servirán como **base orientadora** para la enseñanza de los conectores, ya que serán el andamiaje metodológico para que a los alumnos puedan reconocer los rasgos esenciales que le permitieron llegar a su objetivo, y que flexibilicen su procesamiento con el fin de traspasarlo a otras tareas, para ello se considerará la clasificación de los tipos de ejercicios propuestos por Mendoza (Ibid.:38-40) los cuales se describirán en el siguiente apartado.

3.3. Diseño de los ejercicios.

Como mencionamos anteriormente la **base orientadora**, es de suma importancia para que los alumnos tengan una visión clara de los distintos pasos y procesos que deben seguir para llegar a su objetivo, por esta razón en esta propuesta se seguirán los tipos de ejercicios propuestos por Mendoza (Ibíd.39) clasificados en: pretextuales, textuales y posttextuales.

Los **ejercicios pretextuales** son aquellos con los que se realiza una formación de los mecanismos psicológicos de una manera lógica y organizada, se explican los significados de palabras nuevas y el uso de los fenómenos gramaticales, además de que propician la motivación en los alumnos por la lectura. A continuación se enumerarán los niveles de asimilación que conforman este tipo de ejercicios:

- *La percepción:* se produce durante la muestra del fenómeno gramatical o unidad léxica como parte de un enunciado (o enunciados). La demostración se realiza de manera oral y escrita (gráfica).
- *La imitación:* es la reproducción del hecho que se estudia en forma oral y escrita después del profesor (o grabadora).
- *La observación:* es la lectura (en voz alta y para sí) del material lingüístico en diferentes formas y contextos.
- *La utilización:* es el entrenamiento en la conformación de enunciados con el material estudiado.
- *La transposición:* es el entrenamiento en la percepción del hecho de la lengua, pero en esta etapa la atención se dirige no sólo hacia el hecho que se estudia, sino hacia otros. Mediante este procedimiento se comprueba la estabilidad del hábito de utilización del fenómeno lingüístico.

Utilizando este tipo de ejercicios se pretende lograr que los alumnos logren adquirir una base orientadora de la acción, que les permitirá poder interpretar o decodificar más fácilmente la lectura que realizan.

Los **ejercicios textuales** favorecen la orientación comunicativa de la lectura, ya que se establece el volumen de extracción de información y las operaciones intelectuales que se ocuparán, las cuales definen los procedimientos o estrategias para el logro del objetivo.

Los **ejercicios posttextuales** deben permitir la comprensión de acuerdo con los objetivos que se tenían planteados, procesando adecuadamente el sentido de la información y determinar el grado de profundidad en la comprensión del contenido factual del texto.

3.4. Tipos de ejercicios propuestos para la unidad.

Después de haber visto la clasificación general de los tipos de ejercicios que servirán de base para esta unidad didáctica enseguida se presentarán los ejercicios que pueden ser utilizados en cada una de las tres fases (Mendoza en Trujillo Amozorrutia 2000: 91-98).

Ejercicios pretextuales.

Dentro de los ejercicios que desarrollan **la percepción** para la comprensión de palabras se encuentran:

- Identificar categorías gramaticales, lo que no implica conocerlas por sus nombres, evitando el uso de metalenguaje.

- Visualizar del significado de la palabra a través de imágenes claras, objetivas, y unívocas, para lograr que el alumno participe activamente en la construcción del conocimiento.
- Discriminar entre palabras, mediante la pronunciación y otras formas.
- Reconocer palabras aisladas por la connotación de éstas en la cultura meta.
- Verificar la función que está cumpliendo la palabra por su ubicación dentro del enunciado.
- Hacer uso de la sinonimia y antonimia para contrastar significados.
- Buscar elementos familiares en una palabra.
- Cambiar de prefijos y sufijos para poder encontrar el significado apropiado de palabras.

Los ejercicios de **imitación** que facilitan las habilidades fonéticas son:

- Mostrar los puntos de articulación de los sonidos que son difíciles para los alumnos, y los de diferentes combinación de letras.
- Enseñar los patrones de pausación y entonación de vocales y consonantes que no tienen sonido.
- Leer en voz alta enfatizando las expresiones.

Los ejercicios de **observación** que ayudan a desarrollar la comprensión auditiva son:

- La lectura del texto grabada para que los alumnos la escuchen y la sigan visualmente.
- Grabar palabras para que puedan observar cuales son utilizadas en el enunciado, o bien, que con solo escucharlas traten de suponer su escritura.

Los ejercicios de **utilización** que facilitan la comprensión estructural del texto permiten:

- Que los alumnos proporcionen un enunciado o párrafo que sustituya a otro con un significado similar.
- Que formen varios enunciados de uno compuesto, o de manera inversa.
- Que realicen una explicación del vocabulario que no estaba dentro de sus conocimientos previos, recurriendo a diversas estrategias, ya sea, por su afijación, su similitud con una palabra de su propia lengua, o por su contexto.
- Que realicen una explicación clara de las palabras nuevas, y no una simple definición o traducción.

Los ejercicios de **transposición** con los que se desarrolla el hábito de la información no textual son:

- Leer encabezados y poner atención a los elementos tipográficos e iconográficos del texto para determinar el contenido del mismo, no su tema.
- Dar una serie de títulos, que el alumno relacione con resúmenes o subtítulos del texto.
- Realizar una predicción del contenido de un texto, al mostrarles su índice, un resumen, subtítulos, mapas, tablas, diagramas, ilustraciones, fotografías, etc.
- Relacionar material gráfico con textos.
- Ordenar diagramas o ilustraciones con la información del texto.
- Terminar o corregir un diagrama o gráfica incompletos, utilizando un texto.
- Relacionar entre varios diagramas que le correspondan a un texto.

Ejercicios textuales.

Los ejercicios que facilitan la inferencia léxica están diseñados para orientar la atención de los alumnos hacia la información del texto, y su procesamiento de sentido, se

presenta información relevante para así no sobrecargarlos con datos secundarios. Los ejercicios de este tipo son:

- Pedir a los alumnos que sustituyan con una sola palabra un grupo de palabras que son señaladas en el texto.
- Que expresen con varios enunciados la información que obtuvo después de la lectura de un texto.
- Que sustituyan palabras inventadas dentro de un texto por otras que sean apropiadas.
- Que sugieran palabras para terminar enunciados incompletos.
- Que no se preocupen por entender palabras difíciles que no son de suma importancia.
- Que contesten preguntas de textos a los cuales se les quitaron algunas palabras.
- Que busquen el significado de un número determinado de palabras que consideran indispensables, y posteriormente hacer preguntas sobre el texto donde se utilizan las palabras clave, para que así se den cuenta si las que buscaron fueron las más adecuadas.
- Darles oraciones que contengan palabras con significados no comunes, y que ellos les otorguen el significado más apropiado de acuerdo con el contexto.

Los ejercicios que ayudan a la comprensión general del texto están diseñados para comprender su sentido, la orientación comunicativa de la lectura y su utilidad práctica social.

COHESIÓN

- Encontrar referentes y decir qué o quién está siendo sustituido.

- Rescribir enunciados sin utilizar y, o, pero.
- Encontrar los nominadores o sustantivos y quitar palabras que sean parte de la frase nominal.
- Identificar nominalizaciones.
- Localizar las acciones (verbos) y su relación con el realizador (sujeto) y con el receptor (objeto).
- Ubicar frases preposicionales y preguntar de qué manera se integran en la estructura del enunciado (mínimo comunicativo).
- Quitarle a un texto los referentes que se les darán en desorden para que los escriban nuevamente en el lugar apropiado

ELIPSIS.

- Pedirles a los alumnos que reconozcan elementos que no estén presentes en el texto, y que coloquen la información faltante.
- Que expandan información donde se está usando una elipsis.
- Que reconstruyan un texto que ha sido expandido previamente.

COHESIÓN LÉXICA

- Concientizar a los alumnos, mediante preguntas, de la posibilidad de que varios términos puedan tener un mismo referente.
- Brindarles varias palabras que se refieran al mismo referente.

Ejercicios textuales.

Estos ejercicios se enfocan en la coherencia textual, ayudan a procesar exitosamente la información factual y de sentido del texto, así como la intención del autor.

- Rescribir enunciados sin utilizar y, o, pero.
- Encontrar los nominadores o sustantivos y quitar palabras que sean parte de la frase nominal.
- Identificar nominalizaciones.
- Localizar las acciones (verbos) y su relación con el realizador (sujeto) y con el receptor (objeto).
- Ubicar frases preposicionales y preguntar de qué manera se integran en la estructura del enunciado (mínimo comunicativo).
- Quitarle a un texto los referentes que se les darán en desorden para que los escriban nuevamente en el lugar apropiado

ELIPSIS.

- Pedirles a los alumnos que reconozcan elementos que no estén presentes en el texto, y que coloquen la información faltante.
- Que expandan información donde se está usando una elipsis.
- Que reconstruyan un texto que ha sido expandido previamente.

COHESIÓN LÉXICA

- Concientizar a los alumnos, mediante preguntas, de la posibilidad de que varios términos puedan tener un mismo referente.
- Brindarles varias palabras que se refieran al mismo referente.

Ejercicios textuales.

Estos ejercicios se enfocan en la coherencia textual, ayudan a procesar exitosamente la información factual y de sentido del texto, así como la intención del autor.

ORGANIZACIÓN DEL TEXTO EN PÁRRAFOS.

- Otorgarles a los alumnos un texto en forma de esqueleto que contenga una descripción de cada párrafo, y los párrafos en desorden para que así los alumnos los coloquen en el lugar correcto.
- Darles un diagrama y un texto con párrafos en desorden para que los ordenen apropiadamente.
- Que pongan en orden enunciados que contengan conectores que impliquen diferentes funciones: contrastar, resumir, indicar probabilidad, etc.
- Que ubiquen dentro de uno o varios párrafos conectores que se les darán en desorden.
- Que coloquen párrafos en títulos o subtítulos que se les den.
- Que creen preguntas sobre bloques importantes de párrafos.
- Que dividan la información en oración tópica, detalles de apoyo, párrafo dependiente de párrafo, e ideas principales hasta ubicar la idea central del texto.

ORGANIZACIÓN DE ENUNCIADOS EN PÁRRAFOS.

- Otorgarles a los alumnos párrafos a los que se le hayan quitado los enunciados principales, sin dejar espacios, para que decidan donde deberían ir éstos.
- Darles un párrafo con todos sus enunciados desordenados para que los acomoden nuevamente.
- Otorgarles distintos párrafos o fragmentos de un texto completo, y varias preguntas que mediante respuestas, resúmenes y organización de éstos reconstruyan el texto.
- Darles un texto que contenga varios párrafos a los que se les quitaron enunciados, otorgarles esos enunciados que deberán ubicar en su lugar original.

- Que elaboren un plan de desarrollo del texto, que les servirá para realizar un resumen.

EJERCICIOS PARA INFERIR Y ENCONTRAR LAS RELACIONES DE CAUSA-EFECTO.

- Otorgarles un texto completo a los alumnos y que ellos mismos decidan qué información consideran indispensable para obtener una comprensión global, o que señalen qué información esta implícita, es decir, que no esta mencionada en el texto.
- Que lean solo el primer párrafo del texto y discutan cual es la intención del autor: generalizar, comenzar la historia, verter su opinión, etc.
- Que después de leer el primer párrafo infieran la idea general del texto.
- Que lean el último párrafo y den sus opiniones de el posible tema del texto.
- Que identifiquen los detalles que conforman la idea central del texto, para que confirmen o refuten los enunciados de causa-efecto.
- Que den conclusiones después de haber leído el texto.

En los siguientes párrafos se realizará una descripción del modelo interactivo de Kinstch y Van Dijk considerado como fundamento de esta unidad didáctica.

3.5. El modelo interactivo de Kinstch y Van Dijk aplicado a la unidad didáctica.

En el modelo de Kinstch y Van Dijk (1978) la lectura es producto de un procesamiento del texto que realiza el lector utilizando la información que le da la estructura profunda del texto y sus propios conocimientos, la cual se da desde un nivel

local (una **microestructura**) entre proposiciones, dándose así una cohesión, hasta comprender el texto como un todo, esto es a nivel global (una **macroestructura**), lo que le da coherencia al texto.

Enseguida se abordará el concepto de coherencia aplicado en la comprensión de textos.

3.6. La coherencia: objeto de estudio de esta unidad

Beaugrande y Dressler (1981), Petőf (en Beaugrande y Dressler 1981), Van Dijk (1980) entre otros consideran que la coherencia es un proceso que utiliza el lector para realizar una comprensión global del texto, es un proceso de estructuración entre distintos tipos de relaciones entre los conocimientos previos del lector y el contenido del texto.

Para Van Dijk (Ibid.) la **coherencia** puede ser **local**, cuando se dan relaciones semánticas entre oraciones individuales, o **global** cuando se dan relaciones entre oraciones y párrafos que conforman el texto como un todo. Beaugrande y Dressler (1981), así como Halliday y Hassan (1976) consideran a las conjunciones como elementos que conforman la coherencia de los textos a nivel local y global, con los cuales los alumnos pueden realizar una estructuración del texto al que se enfrenten (Bernárdez 1987), ya que éstos establecen una relación semántica entre oraciones o partes del texto, y con ellas se especifica la relación de funcionalidad de ideas y significados (Halliday y Hasan: Ibid.). Las conjunciones o marcadores de discurso son elementos dentro del texto los cuales pueden ser de mucha utilidad para que el lector pueda tener una mejor comprensión de los textos que lee, ya que éstas son utilizadas

por el escritor para señalar el tipo de relación entre oraciones o párrafos en el texto (Nuttall 1982).

Por lo tanto, tomando como fundamento los parámetros teóricos abordados en este capítulo, así como la metodología utilizada dentro de los cursos de comprensión de lectura que se imparten en la ENEP Acatlán, se conformó la unidad didáctica que a continuación se presenta cuyo principal objetivo es que el alumno identifique la función que cumplen los conectores de condición y conclusión que se presenten en sus textos académicos.

UNIDAD DIDÁCTICA DE LOS CONECTORES DE
CONDICIÓN Y CONCLUSIÓN

MANUAL DEL ALUMNO

ÍNDICE

El papel de los conectores.....	58
Mapa conceptual	59
Los conectores de condición y conclusión.....	60
Texto" If climate changes , what might happen".....	64
Ejercicios.....	66
Tarjeta de estudio.....	69

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El papel de los conectores para una adecuada comprensión de los texto.

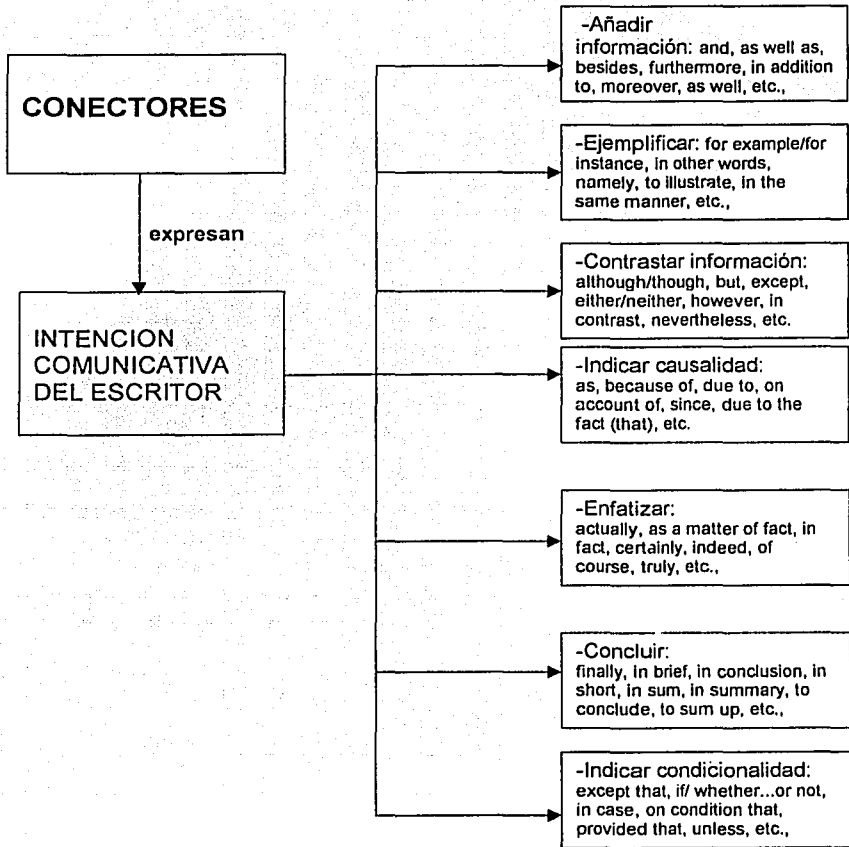
¿QUÉ SON?

Como tú ya lo sabes, un texto es el medio a través del cuál el escritor trata de expresar sus ideas opiniones, observaciones, resultados, o comentarios sobre algún tema, utilizando enunciados que conforman párrafos y éstos a su vez un texto. Pues bien, el escritor utiliza **los conectores** para poder unir o relacionar las ideas que se dan dentro del texto, ya sea entre palabras, enunciados o entre los párrafos que conforman al texto.

¿POR QUÉ SON IMPORTANTES?

Los **conectores** desempeñan un papel muy importante dentro de los textos, ya que no sólo unen enunciados, sino que también establecen una relación específica de ideas y significados, es decir un conector nos indica la intención comunicativa del escritor, por ejemplo:

- añadir información
- ejemplificar.
- contrastar información.
- indicar causalidad.
- enfatizar.
- concluir.
- indicar condicionalidad, entre otras.



Elaborado por Martínez Correa Salvador.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los conectores de condición y conclusión.

Al final de esta unidad serás capaz de comprender el tipo de relación que establecen los conectores de condición y conclusión dentro de un texto.

Para lograr con éxito este objetivo es necesario que leas con atención y realices los siguientes ejercicios que se presentan a través de esta unidad didáctica.

Lee con atención el párrafo I del texto.

I.

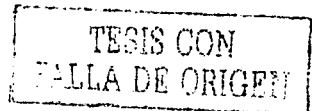
What can we say about the likely economic impacts of climate change in wealthy countries?

Most scientists believe that if significant climate change occurs it will take place gradually over a period of many decades. If change is gradual, the overall economic impact on wealthy countries such as the United States will probably be modest although some regions or groups may experience large costs and others may experience large benefits. After all, American society already exists very successfully in Alaska, Arizona, and Florida and these states span a range of climates much wider than any predicted changes. Farmers would have to adjust their crops, and in some cases, farming regions and other land use patterns would shift. Some water supply systems would have to be modified. Low coastal areas would have to make adjustments. But, our society regularly makes changes to adapt to natural and man-made fluctuations. It could probably handle these additional changes without much trouble, although nationally the total costs could add up to many billions of dollars.

En el párrafo I del texto "If climate changes, what might happen?" encontramos los siguientes enunciado que han sido unidos por el conector de condicionalidad IF.

-If significant change occurs it (climate change) will take place gradually over a period of many decades.

-If change is gradual, the overall economic impact on wealthy countries such as the United States will probably be modest.



El conector **IF** está uniendo dos posibilidades en las que se establece una relación de condicionalidad, es decir sólo si se cumple la primera podrá cumplirse la segunda posibilidad.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

- If significant climate change occurs...
- (Si ocurre un cambio importante en el clima...)

Entonces se cumplirá la 2ª.

- it (climate change) will take place gradually over a period of many decades.
- éste (el cambio del clima) se dará gradualmente después de un periodo de muchas décadas.

Observa cómo ocurre lo mismo en el otro ejemplo.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

- If change is gradual...
- (Si el cambio es gradual)

Entonces se cumplirá la 2ª.

- the overall economic impact on wealthy countries such as the United States will probably be modest.
- (el impacto económico en países ricos como los Estados Unidos probablemente será modesto)

Ambas oraciones están unidas por el conector **IF**, no importa si se encuentra al inicio o en medio de los dos enunciados, éste no modifica su significado.

- The overall economic impact on wealthy countries such as the United States will probably be modest **IF** change is gradual.
- (El impacto económico en países ricos como los Estados Unidos probablemente será modesto **SI** el cambio es gradual)

Este tipo de relaciones también se pueden encontrar en enunciados negativos.

- If there is **not** climate change there **won't** be an economic impact on wealthy countries.
- (Si **no** hay cambio climático **no** existirá un impacto económico en los países ricos)

Existe también el conector **UNLESS** que tiene el significado de **IF...NOT**, ya que nos indica una relación de posibilidad negativa.

- There **won't** be an economic impact on wealthy countries **unless** there is climate change.
- **No** existirá un impacto económico en los países ricos **si no** hay cambio climático.

O bien **UNLESS** puede interpretarse como **A MENOS QUE**.

- **No** existirá un impacto económico en los países ricos **a menos que** exista un cambio climático.

Ahora explicaremos el uso de los conectores de conclusión. Cuando el autor de un texto quiere expresar una idea de conclusión usará un conector que concluya las ideas, como ocurre en el párrafo II tomado del texto.

II.

The economic impacts of climate change in wealthy countries can be very different, for example heating costs in northern areas might decline, agricultural productivity in places such as Canada, Scandinavia and northern Japan might be improved, and the amount of sunlight available for grain crops might increase as the regions where they grow shifts further north. But not all northern regions would benefit. Some northern soils are not suitable for agriculture, some areas of permanently frozen ground (permafrost) might become large impassable bogs, and various insect pests and diseases might move north. **In conclusion** many of the impacts of climate change would be negative and some might be positive.

Aquí el conector **in conclusion** es utilizado por el autor para dar una conclusión sobre la poca repercusión que los cambios climáticos pueden tener en los países ricos.

- **In conclusion** many of the impacts of climate would be negative and some might be positive.
- **En conclusión** muchos de los impactos del clima serían negativos y algunos podrían ser positivos.

Este conector podría ser sustituido por algún otro conector de conclusión sin que se modifique el significado, como: Finally, in brief, in short, in sum, to conclude, all in all, entre otros.

Lee con atención el texto y contesta los ejercicios posteriores.
" If climate changes, What might happen?"

I.

What can we say about the likely economic impacts of climate change in wealthy countries?

Most scientists believe that if significant climate change occurs it will take place gradually over a period of many decades. If change is gradual, the overall economic impact on wealthy countries such as the United States will probably be modest although some regions or groups may experience large costs and others may experience large benefits. After all, American society already exists very successfully in Alaska, Arizona, and Florida and these states span a range of climates much wider than any predicted changes. Farmers would have to adjust their crops, and in some cases, farming regions and other land use patterns would shift. Some water supply systems would have to be modified. Low coastal areas would have to make adjustments. But, our society regularly makes changes to adapt to natural and man-made fluctuations.

II.

The economic impacts of climate change in wealthy countries can be very different, for example heating costs in northern areas might decline, agricultural productivity in places such as Canada, Scandinavia and northern Japan might be improved, and the amount of sunlight available for grain crops might increase as the regions where they grow shifts further north. But not all northern regions would benefit. Some northern soils are not suitable for agriculture, some areas of permanently frozen ground (permafrost) might become large impassable bogs, and various insect pests and diseases might move north. **In conclusion**, many of the impacts of climate change would be negative and some might be positive.

III.

Several economists have tried to estimate the overall economic cost of climate change for the United States. For the sorts of gradual changes being predicted over the next century, they estimate costs in the vicinity of a quarter of one percent per year of GDP (gross domestic product). Such calculations are, of course, very uncertain.

IV.

There is some chance that climate change will be abrupt, perhaps brought on by a sudden shift in the general pattern of ocean circulation. If that happens, the economic costs to wealthy countries like the United States could be very large. Much new investment might be needed in a very short period of time. Agricultural and water systems might not easily be modified in just a few years, especially if uncertainty makes planning difficult. Most scientists **conclude** that such catastrophic change is unlikely, but not impossible.

V.

What can we say about economic impacts in poor countries?

Whether it is fast or slow, climate change is likely to have greater economic impacts on poor countries than on rich countries. Two factors lead to **this conclusion**. First, poor countries are forced to live "closer to the edge" and have less capacity to adapt to changes. Compare the flooding by the Mississippi river in 1993 with various major floods you have heard about in developing countries such as Bangladesh. While the

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Mississippi floods were serious, the U.S. was able to adjust to them remarkably smoothly. Very few people died, aid was supplied by other parts of the country, food prices were hardly affected, and people got on with their lives. A similar flood in many poor countries would kill tens of thousands of people and cause massive disruptions in food supply, widespread disease, and economic dislocation for many years.

VI.

The second reason that some poor countries are likely to be affected more severely is that the people in many poor countries live traditional lives in cultures that depend much more directly on a specific climate. Their agricultural practices, their housing, and many other aspects of their way of life, are adapted to local climate conditions. These traditional ways have been passed down for countless generations. Because of low education levels and strong cultural traditions, changing these ways in response to climate change may be very difficult.

VII.

On the positive side, some countries, such as India and China, may become more wealthy during the next century, and find it easier to cope with climate change. Other countries, that remain very poor, may have so little capital investment to loose that changing to new circumstances may be less costly for them than for partly developed countries.

VIII.

How could climate change affect natural ecosystems?

We know that climate affects plants and animals in the natural environment. Many of us have seen the effects of such short-term climatic variations as droughts. On a longer time scale, scientists have reconstructed the history of past climates, such as ice ages, and shown that the ecology of entire continents has undergone profound shifts.

IX.

Of course, many factors other than climate can affect natural ecosystems. Among these, changes in human land use are probably the most important. For example, consider the enormous ecological impacts that were associated with the European settlement of the North American continent over the past 300 years.

X.

While the ecological disruptions caused by climate change may not be as large as those caused by major changes in human land use, they still could be severe. How severe depends critically on how rapidly climate changes. Individual birds and animals can move. Plants and trees can only move from one generation to the next. If climate warms slowly, trees and plants will gradually migrate north.

XI.

Not all species are likely to move at the same rate. Thus, even if change occurs relatively slowly, the various mixes of species that occur in the ecosystems of a warmer world might be somewhat different from the mixes of species that make up current ecosystems. Differences in things such as soils and soil microbes may also affect the ease with which different kinds of plants can move. Even if change is slow, some species may become trapped by natural barriers such as mountain ranges or large cities, and be unable to move. **Unless** humans intervene with preservation efforts, these species could be lost.

EJERCICIOS

I.- Observa y localiza en el texto los siguientes enunciados donde se está utilizando el conector de condición **IF** y completa los siguientes enunciados de acuerdo con la información del texto.

1. Párrafo IV.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

Si existiera un cambio climático repentino, por un cambio repentino en el patrón general de la circulación del océano...

Entonces se cumplirá la 2ª.

los costos económicos _____.

2. Párrafo IV.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

Si la incertidumbre hace la planeación difícil...

Entonces se cumplirá la 2ª.

los sistemas _____.

II.- Lee con atención el texto poniendo especial énfasis en los conectores de condición y conclusión en negritas, e indica si la siguiente información se expresa o no en el texto.

1. SI NO Párrafo IV.	La mayoría de los científicos concluyen que un cambio catastrófico es imposible.
2. SI NO Párrafo V	En conclusión el cambio climático tendría impactos económicos más grandes en los países pobres.

3. SI NO Párrafo X	Si el clima se enfría lentamente los árboles y las plantas gradualmente emigrarían al norte.
4. SI NO Párrafo XI	Si el cambio es lento algunas especies quedarían atrapadas por barreras naturales.
5. SI NO Párrafo XI	Estas especies se podrían perder si no interviene el humano con esfuerzos preventivos.

III.- Contesta las siguientes preguntas de acuerdo con la información del texto.

1.- ¿Si existiera un cambio climático repentino que tendrían que hacer los granjeros?

2.- ¿Qué impactos económicos tendría un cambio climático en lugares como Canadá, Escandinavia y el norte de Japón?

3.- Describe cual fue la reacción de los Estados Unidos al desbordamiento del río Mississippi en 1993.

4.- Ahora describe los efectos de un desbordamiento en países pobres.

5.- Describe la segunda razón por la que el cambio climático tendría mayores impactos económicos en los países pobres.

IV.- CONSOLIDACIÓN.

-Forma varios equipos en tu grupo y redacta qué efectos podría provocar el cambio climático en la agricultura, la flora y la fauna, la economía, etc.

-Compara y discute tus opiniones con los distintos equipos.

TARJETA DE ESTUDIO

LOS CONECTORES

¿Que son?

Los **conectores** son palabras mediante las cuales un escritor une palabras, enunciados o párrafos, dentro de un texto para así poder expresar con claridad sus ideas, opiniones, observaciones, comentarios, etc.,

¿Cómo se lleva a cabo?

Establecen una **relación** específica de ideas y significados entre las palabras, enunciados y párrafos.

Sus componentes

-**Relación de ideas y significados:** El escritor hará uso de un **conector** de acuerdo con la intención que tenga, ya sea, enfatizar, contrastar, concluir, ejemplificar, etc.,

-**Conectores de condición:** unen dos posibilidades estableciéndose una relación de condicionalidad, son: *except that, iff/ whether...or not, in case, on condition that, provided that, unless, etc.,*

-**Conectores de conclusión:** concluyen las ideas expresadas por el autor, son: *finally, in brief, in conclusion, in short, in sum, in summary, on the whole, to conclude, to sum up.*

Elaborado por Martínez Correa Salvador

UNIDAD DIDÁCTICA DE LOS CONECTORES DE
CONDICIÓN Y CONCLUSIÓN

GUÍA DEL PROFESOR

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Objetivo: El objetivo de esta unidad didáctica es desarrollar en los alumnos las estrategias de lectura necesarias para que comprendan el tipo de relación que se establece con los conectores de condición y conclusión en textos académicos.

La unidad didáctica esta conformada por:

- Un modelo instruccional
- Mapas conceptuales
- Ejercicios de observación.
- Una serie de ejercicios posttextuales, textuales y pretextuales.
- Tarjeta de estudio.

Enseguida se da una pequeña descripción de cada uno de estos puntos y sugerencias para su uso dentro del salón de clases, así como el tiempo recomendado en cada etapa.

GUÍA PROPUESTA PARA EL PROFESOR.

MODELO INSTRUCCIONAL

Este modelo instruccional es una explicación amplia del uso y características de los conectores, la cual va de lo general a lo particular con un lenguaje sencillo y claro dirigido a los alumnos, de modo que puedan fácilmente integrar estos nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva.

Procedimiento:

- Pedir a los alumnos que lean en silencio esta descripción para resolver dudas.
- Pedirles a los alumnos que ellos escriban con sus propias palabras lo que entendieron.
- Discutir de manera grupal algunas descripciones de los alumnos para comprobar que el aprendizaje que se está dando es el apropiado.
- Tiempo aproximado 10 minutos.

MAPA CONCEPTUAL

Es una descripción gráfica de la información, de modo que pueda ser aprovechada por aquellos alumnos que aprenden más fácilmente si se les presenta la información de manera visual.

Procedimiento:

- Pedirles a los alumnos que observen el mapa conceptual.
- Que algunos de ellos los expliquen a nivel grupal.
- Preguntarles si con la ayuda de éstos se aclaró la información que se presenta.
- Tiempo aproximado 10 minutos.

EJERCICIOS DE OBSERVACIÓN

Es la parte operativa del modelo ya que es la actividad orientadora que le muestra al alumno paso a paso el uso y función del nuevo concepto, para lo cual se retoma una parte del texto de modo que su aprendizaje este contextualizado con el texto al que se enfrenta.

Procedimiento:

- Que los alumnos primero realicen una lectura silenciosa.
- Leer en conjunto el texto para que observen cómo los ejemplos son tomados del mismo, y pedirles que vayan expresando de manera verbal lo que se presenta para comprobar el aprendizaje.
- Pedirles que realicen un resumen de lo expuesto.
- Tiempo aproximado: 15 minutos.

EJERCICIOS POSTEXTUALES, TEXTUALES Y PRETEXTUALES

Ejercicio I

Se inicia con un ejercicio cuyo nivel de dificultad no es muy elevado ya que sigue la estructura del modelo presentado en el ejercicio de observación.

Procedimiento:

- Pedirles a los alumnos que realicen una lectura completa del texto para localizar los enunciados.
- Que trabajen en parejas para que comparen su interpretación.
- Responder de manera grupal los ejercicios para verificar si se está logrando una adecuada comprensión.
- Tiempo estimado 15 minutos.

Ejercicio II

Con este ejercicio dirigimos la atención del alumno sobre cierta información específica para comprobar que están procesando adecuadamente la información.

Procedimiento:

- Que los alumnos resuelvan individualmente estos ejercicios.
- Que trabajen en parejas para comparar sus respuestas.
- Resolverlos de manera grupal y que expliquen el porqué de su respuesta.
- Tiempo aproximado 15 minutos.

Ejercicio III

Con este tipo de ejercicios se comprueba el grado de profundidad en la comprensión del texto al solicitarles que extraigan información factual del mismo.

Procedimiento:

- Pedirles a los alumnos que trabajen en parejas para responder las respuestas.
- Comparar respuestas a nivel grupal.
- Que justifiquen apropiadamente sus respuestas.
- Tiempo aproximado 30 minutos.

Consolidación.

Este ejercicio sirve para integrar de manera práctica los nuevos conocimientos adquiridos con situaciones reales del medio en que se desenvuelve como individuo.

Procedimiento:

- Formar varios equipos dentro del salón de clases y que preparen varios enunciados donde se expresen sus opiniones sobre los temas que se sugieren, o bien otros propuestos por los alumnos.

- Hacer un foro donde se viertan las opiniones de los distintos equipos.
- Tiempo aproximado 15 minutos.

TARJETA DE ESTUDIO.

Se trata de una recapitulación resumida de los conectores, la cual servirá para que los alumnos reciclen la información presentada en la unidad didáctica, o que la consulten más adelante cuando la necesiten.

Procedimiento:

- Pedirles a los alumnos que lean la tarjeta de estudio.
- Que resuman esta información con sus propias palabras.
- Tiempo aproximado 10 minutos.

GUÍA DE RESPUESTAS

EJERCICIOS

I.- Observa y localiza en el texto los siguientes enunciados donde se está utilizando el conector de condición IF y completa los siguientes enunciados de acuerdo con la información del texto.

2. Párrafo IV.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

Si existiera un cambio climático repentino, por un cambio repentino en el patrón general de la circulación del océano...

Entonces se cumplirá la 2ª.

los costos económicos a los países pobres como los Estados Unidos podrían ser muy grandes.

2. Párrafo IV.

Si se cumple la 1ª. posibilidad...

Si la incertidumbre hace la planeación difícil...

Entonces se cumplirá la 2ª.

los sistemas de agricultura y riego no podrían ser fácilmente modificados en sólo unos cuantos años.

II.- Lee con atención el texto poniendo especial énfasis en los conectores de condición y conclusión en negritas, e indica si la siguiente información se expresa o no en el texto.

1. Si NO Párrafo IV.	La mayoría de los científicos concluyen que un cambio catastrófico es imposible.
2. SI NO Párrafo V	En conclusión el cambio climático tendría impactos económicos más grandes en los países pobres.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3. <u>SI NO</u> Párrafo X	Si el clima se enfría lentamente los árboles y las plantas gradualmente emigrarían al norte.
4. <u>SI NO</u> Párrafo XI	Si el cambio es lento algunas especies quedarían atrapadas por barreras naturales.
5. <u>SI NO</u> Párrafo XI	Estas especies se podrían perder si no interviene el humano con esfuerzos preventivos.

III.- Conlsta las siguientes preguntas de acuerdo a la información del texto.

1.- ¿Si existiera un cambio climático repentino que tendrían que hacer los granjeros?

Los granjeros tendrían que ajustar sus cosechas, y en algunos casos, las regiones granjeras y otros suelos tendrían que cambiar sus patrones

2.- ¿Que impactos económicos tendría un cambio climático en lugares como Canadá, Escandinavia y el norte de Japón?

Los costos de calefacción en las áreas del norte descenderían, la productividad agrícola mejoraría, y la cantidad de luz solar disponible para las siembras de granos incrementaría más hacia el norte

3.- Describe cual fue la reacción de los Estados Unidos al desbordamiento del río Mississippi en 1993.

Muy poca gente murió, recibieron ayuda de varias partes del mundo, casi no se afectaron los precios de los alimentos y la gente siguió con sus vidas.

4.- Ahora describe los efectos de un desbordamiento en países pobres.

Un desbordamiento de un río mataría a miles de personas, causaría una escasez masiva de alimentos, una gran epidemia de enfermedades y la economía sería afectada por muchos años

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.- Describe la segunda razón por la que el cambio climático afectaría mayores impactos económicos en los países pobres.

Afectaría su forma de vida que directamente depende mucho de un clima específico, en ámbitos como su agricultura y su casa, y debido a sus bajos niveles de educación y tradiciones culturales se les dificultaría demasiado adaptarse a los cambios climáticos.

IV.- CONSOLIDACIÓN.

-Forma varios equipos en tu grupo y redacta que efectos podría provocar el cambio climático en la agricultura, la flora y la fauna, la economía, etc.

-Compara y discute tus opiniones con los distintos equipos.

Esta actividad deberá ser controlada por el maestro fomentando la participación grupal.

CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este trabajo de investigación fue crear una unidad didáctica para la enseñanza de los conectores de condición y conclusión, por medio de la cual los alumnos pudieran interpretar de mejor manera las ideas de los elementos que conforman la coherencia de un texto; y así mejorar la comprensión de textos académicos ya sea durante su formación académica, o más adelante en el campo laboral.

Para poder lograr con éxito este objetivo fue necesario realizar una revisión de los modelos de lectura: ascendentes, descendentes e interactivos, para así poder visualizar y comprender, de una mejor manera, cómo el lector hace uso de un gran número de estrategias y participa activamente para poder hacerse de un significado de la lectura.

Se analizaron diversas investigaciones sobre los elementos que conforman la coherencia en los textos, de donde se desprendió el tema central de esta investigación, **los conectores**, y su importancia, los cuales les permiten al lector realizar una reconstrucción del significado de un texto. El funcionamiento de estos conectores se explica dentro de la unidad didáctica con el fin de que los alumnos estén conscientes del papel que los conectores juegan en el proceso de comprensión de lectura.

Asimismo se hizo una descripción de las diversas corrientes que conforman al constructivismo el cual postula que el alumno participa activamente en la construcción de su propio conocimiento, y el maestro es el encargado de orientar el conocimiento por medio de actividades sistemáticamente planificadas, lo anterior permite lograr un verdadero aprendizaje significativo. También se analizaron las características que deben poseer los materiales para este tipo de enseñanza de modo de que sean

significativos para el alumno; todo esto con el fin de aplicarlos a los diversos ejercicios que forman la unidad didáctica propuesta.

Los ejercicios que conforman la unidad didáctica están diseñados y planificados de tal manera que proporcionen una base orientadora que guíe el aprendizaje de los alumnos, de manera tal que éstos puedan entender de una forma sencilla y clara las características de los conectores de condición y conclusión, que les permita interpretarlos eficientemente durante la lectura de textos académicos.

A pesar de que la unidad didáctica se diseñó a partir de bases teóricas sólidas, no fue posible aplicarla de manera práctica con alumnos para poder observar y corregir sus deficiencias, así como tampoco pudo ser analizada por otros profesores que laboren en la U.A.E.M. debido a que no se contó con el tiempo suficiente en este proyecto para llevar a cabo una investigación de campo.

Se entiende que el texto utilizado y los ejercicios propuestos no son suficientes para lograr una adecuada comprensión de los conectores, en especial los de condición que implican una gran dificultad para los alumnos, ya que este trabajo debe ser reciclado y repasado a lo largo del semestre para lograr la automatización en el reconocimiento e interpretación de los mismos.

Esta investigación fue diseñada para solventar en primera instancia la carencia de materiales que propicien el aprendizaje significativo en los alumnos de la U.A.E.M. y se pretende que sirva como material adicional para los maestros de esta institución o bien en otras instituciones con necesidades similares.

La presente investigación puede ser sólo el inicio para un gran número de investigaciones similares, como por ejemplo una serie de unidades didácticas que

cubran con más detalle los conectores aquí considerados, o bien de otro tipo. Se podrían diseñar unidades para el manejo de diversas estrategias de lectura, tanto de bajo como de alto nivel; diseñar una guía que explique la metodología que conforma esta unidad didáctica para que los maestros de la U.A.E.M. la comprendan de mejor manera y así ellos mismos puedan crear otras, de acuerdo con las necesidades que perciban.

Aunque los objetivos planteados al inicio de esta investigación fueron cubiertos satisfactoriamente, no se considera que aquí finalice el esfuerzo y el verdadero sentido de la misma, ya que se pretende comprobar sus alcances y avocarse a la tarea de mejorarla.

Este debe ser el inicio de un reto que cualquier maestro de idiomas debería tomar y considerar a la lectura como una habilidad fundamental para el desarrollo académico de los alumnos ya que a través de ésta pueden acceder a las fuentes del conocimiento.

cubran con más detalle los conectores aquí considerados, o bien de otro tipo. Se podrían diseñar unidades para el manejo de diversas estrategias de lectura, tanto de bajo como de alto nivel; diseñar una guía que explique la metodología que conforma esta unidad didáctica para que los maestros de la U.A.E.M. la comprendan de mejor manera y así ellos mismos puedan crear otras, de acuerdo con las necesidades que perciban.

Aunque los objetivos planteados al inicio de esta investigación fueron cubiertos satisfactoriamente, no se considera que aquí finalice el esfuerzo y el verdadero sentido de la misma, ya que se pretende comprobar sus alcances y avocarse a la tarea de mejorarla.

Este debe ser el inicio de un reto que cualquier maestro de idiomas debería tomar y considerar a la lectura como una habilidad fundamental para el desarrollo académico de los alumnos ya que a través de ésta pueden acceder a las fuentes del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Apertura Universitaria. (2001) *Calidad y Humanismo*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ausubel, D.P. ;Novak, J.D. y Hanesian H.(1978) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo* . México: Trillas.
- Barba, Camacho A y García J. (2001) *Manual de lectura en Lengua Inglesa*. Nivel 1. Naucalpan: UNAM, Enep Acatlan.
- Barba, Camacho A y García J. (2001) *Manual de lectura en Lengua Inglesa*. Nivel 2. Naucalpan: UNAM, Enep Acatlán.
- Barba, Camacho A y García J. (2001) *Manual de lectura en Lengua Inglesa*. Nivel 3. Naucalpan: UNAM, Enep Acatlán.
- Barba, Camacho A. (1997) *Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa, nivel 2, del departamento de inglés, del centro de idiomas extranjeros de la ENEP Acatlán*. Trabajo de tesis. ENEP Acatlán.UNAM.
- Barba, Camacho A. (2001) Antología.Seminario "*Una nueva metodología en la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera*". Modulo II. Estrategias de bajo nivel. UNAM. Enep. Acatlán.
- Barnett, M. A. (1989) *More than meets the eye*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beaugrande, R.A. y Dressler W: (1981) *Introduction to Text Linguistics*. Singapur: Longman.
- Bernárdez, E.(1987) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brown, H.D. (1987) *Principles of language learning and teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bybee, Roger (2001) *Constructivism and the Five E's*. (on-line), Available <http://www.Miami Museum of Science-The pH Factor/Constructivism and the Five E's>.
- Carell, P. (1982) *Cohesion is not coherence*. TESOL QUARTERLY, Vol 16, No.4, 479-488.

- Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna M., y Sanz G., (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman D. (1983) *The Grammar Book.: An ESL EFT Teacher's course*. Massachusetts: Newbury House.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Diaz Barriga, y Hernandez, R. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mac. Graw-Hill.
- Eabersold, J.A. y Lee Field M. (1997) *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. (1989) "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers, en Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frank, Marcela (1972) *Modern English: A Practical Reference Guide*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- García Jurado, R. G. (1998). "Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas" en *Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México, Conacyt. UNAM: Porrúa
- Galperin, P. Y. (1979) *Introducción a la Psicología: Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Goodman, K.S. (1988) "The reading process" en Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reding Skill: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Singapur: Longman Singapur Publishers.
- Hatch, Evelyn (1978) *Second Language Acquisition: A book of reading*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Martínez Leal, M.R. (2000) *La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel en el proceso de lectura para el tercer semestre del curso de inglés del CCH, plan de estudios actualizado*. Trabajo de tesis. ENEP Acatlán. UNAM.
- Mendoza, F. (1995) *Propuesta de trabajo interdepartamental de los cursos en lengua extranjera para CIE de la Enep Acatlán*. Documento Inedito. UNAM. Enep Acatlán.
- Nutall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heineman English Language Teaching.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies, What every teacher should know*. Boston: Heinle Yheindle.
- Pozo, C. (1987) *Teorías Cognoscitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Richards, J.C. y Rodgers T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. (1977) "Toward an interactive model of reading in intention and performance" en Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, Isabel. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Stanovich, K:E. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency en Carell, P. (1989) *Interactive aproaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trujillo Amozurrutia, M A. (2000) *El papel de la coherencia en la comprensión de textos en el nivel II de la materia de inglés en el CCH*. Trabajo de tesis. ENEP Acatlán. UNAM.
- Van Dijk, T.A (1972) *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Van Dijk, T.A (1978) *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona:Paidós.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1978) *Toward a model of text comprehension of ESL students* en TESOL Querterly, 19(4), 789-92.
- Van Dijk, T.A.. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T.A. (1993) *Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del discurso*. México: Red Editorial Iberoamericana.

Wallace C. (1992) *Reading*. Hong Kong: Oxford University Press.

ANEXO



**PROGRAMA DE ESTUDIOS
MATERIA: INGLÉS TÉCNICO**

DATOS DE IDENTIFICACION.

ASIGNATURA: Obligatoria
SEMESTRE: Octavo
TOTAL DE HORAS: 68 **Horas teóricas:** 17 **Horas prácticas:** 51
CREDITOS: 5

PRESENTACION

El desarrollo de la comunicación a nivel mundial, la posibilidad de obtener información a través de redes como Internet, así como los diversos tratados comerciales establecidos por nuestro país con diversas naciones, en particular con Canadá y los Estados Unidos, nos llevan cada vez más a la necesidad de utilizar la lengua inglesa desarrollando las cuatro habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera de tal forma que podamos desenvolvernos eficientemente en los campos del intercambio y la comunicación, como si la lengua inglesa no fuera una segunda lengua.

Los objetivos de esta materia diferentes de los de las cinco materias que la anteceden. En este nivel se contempla que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos a tratar de vivir situaciones y a manejar documentos escritos en la lengua inglesa, relativos a las áreas del conocimiento con las que ha tenido contacto a lo largo de sus estudios y en las que se desarrollará profesionalmente.

OBJETIVOS GENERALES:

Al término el curso el alumno:

- - Aplicará vocablos de la lengua inglesa de uso frecuente en las 7 áreas de contabilidad
- Manejará en un nivel intermedio la comunicación oral y escrita en situaciones propias de las áreas de contabilidad.

**TESIS CON
ALLA DE ORIGEN**



PROGRAMA DE ESTUDIOS
MATERIA: INGLES TECNICO

DATOS DE IDENTIFICACION.

ASIGNATURA: Obligatoria
SEMESTRE: Octavo
TOTAL DE HORAS: 68 **Horas teóricas:** 17 **Horas prácticas:** 51
CREDITOS: 5

PRESENTACION

El desarrollo de la comunicación a nivel mundial, la posibilidad de obtener información a través de redes como Internet, así como los diversos tratados comerciales establecidos por nuestro país con diversas naciones, en particular con Canadá y los Estados Unidos, nos llevan cada vez más a la necesidad de utilizar la lengua inglesa desarrollando las cuatro habilidades en e aprendizaje de una lengua extranjera de tal forma que podamos desenvolvernos eficientemente en los campos del intercambio y la comunicación, como si la lengua inglesa no fuera una segunda lengua.

Los objetivos de esta materia diferentes de los de las cinco materias que la anteceden. En este nivel se contempla que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos a tratar de vivenciar situaciones y a manejar documentos escritos en la lengua inglesa, relativos a las áreas del conocimiento con las que ha tenido contacto a lo largo de sus estudios y en las que se desarrollará profesionalmente.

OBJETIVOS GENERALES:

Al término el curso el alumno:

- **Aplicará vocablos de la lengua inglesa de uso frecuente en las 7 áreas de contabilidad**
- **Manejará en un nivel intermedio la comunicación oral y escrita en situaciones propias de las áreas de contabilidad.**

TESIS CON
ALLA DE ORIGEN



INDICE DE UNIDADES:

- I. REVISION DE TEXTOS
- II. LA ELABORACION DEL CURRICULUM
- III. DIALOGOS PARA LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL
- IV. ¿QUÉ ES CONTABILIDAD?
- V. LOS ESTADOS FINANCIEROS
- VI. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS PRINCIPALES
- VII. ANALISIS E INTERPRETACION DE OS ESTADOS FINANCIEROS

UNIDAD I. REVISION DE TEXTOS

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar la unidad el alumno:

- Conocerá diversas estrategias utilizadas para la lectura y comprensión de textos escritos en inglés.

TEMA I. INTRODUCCION

- 1.2 El contenido
- 1.3 Los cognados
- 1.3 El contexto
- 1.4 Formas de leer
- 1.5 Textos descriptivos

Objetivos Especificos:

El alumno:

Utilizará textos en inglés para aplicar las estrategias que se mencionan en la unidad.

**TESIS CON
ALLA DE ORIGEN**



UNIDAD II. LA ELABORACION DE CURRICULUM

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

A finalizar esta unidad el alumno:

- Conocerá el formato y contenido de un curriculum en inglés

TEMA 2. PRESENTACION PERSONAL

2.1 El curriculum

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Describirá a sí mismo y a su ocupación en inglés.
- Elaborará su curriculum en inglés

UNIDAD III. DIALOGOS PARA LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar esta unidad el alumno:

- Conocerá situaciones comunes en el intercambio oral y escrito en inglés en el ámbito profesional.

TEMA I. DESCRIPCION DE UN TRABAJO

TEMA II EMISION Y RECEPCION DE MENSAJES

TEMA III UNA PLANEACION A CINCO AÑOS

TEMA IV PARTICIPACION EN UNA REUNION DE TRABAJO

TEMA V CORESPONDENCIA

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Analizará los diversos puestos que existen en la empresa
- Conocerá y practicará el uso de los medios de comunicación oral
- Conocerá la terminología para planear y hacer predicciones
- Será capaz de simular su participación en una reunión de trabajo
- Conocerá y utilizará los parámetros para elaborar cartas en inglés

TESIS CON
FECHA DE ORIGEN



UNIDAD IV. ¿QUÉ ES CONTABILIDAD?

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar esta unidad el alumno:

- Contará con un vocabulario general en inglés utilizado en el área contable

TEMA I. PROPOSITOS Y NATURALEZA DE LA CONTABILIDAD

TEMA II. FUNCIONES DEL SISTEMA CONTABLE

TEMA III. LA PROFESION DEL CONTADOR PUBLICO

TEMA IV LA CONTABILIDAD COMO BASE PARA LA TOMA DE DECISIONES

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Aprenda y maneje el vocabulario en inglés utilizado en el ámbito contable

UNIDAD V: LOS ESTADOS FINANCIEROS

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar esta unidad el alumno:

- Conocerá el manejo de estados financieros en inglés

TEMA I. ESTADOS DE RESULTADOS

TEMA II ESTADO DE SITUACION FINANCIERA

TEMA III OTROS ESTADOS FINANCIEROS

TEMA IV RELACION ENTRE LOS ESTADOS FINANCIEROS

TEMA V USO DE LOS ESTADOS FINANCIEROS

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Podrá interpretar las cifras plasmadas en estados financieros en inglés



UNIDAD VI. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS PRINCIPALES

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar esta unidad el alumno:

- Conocerá los términos en inglés utilizados para expresar principios y conceptos contables.

TEMA I. PRINCIPIOS DE CONTABILIDAD

TEMA II. CONCEPTOS CONTABLES

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Tomará contacto con el vocabulario en inglés utilizado para expresar principios y conceptos importantes en el área de la contabilidad.

UNIDAD VI. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS ESTADOS FINANCIEROS

OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

Al finalizar esta unidad el alumno:

- Conocerá las fuentes de la información financiera y las herramientas para su análisis

TEMA I. FUENTES DE INFORMACION FINANCIERA

TEMA II. HERRAMIENTAS DE ANALISIS

TEMA III CASO PRACTICO

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Conocerá la teoría y la aplicará para la resolución de un caso práctico.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



BIBLIOGRAFIA:

BASICA

1. Benn, Colin y Paul Dummentt **A First Course in Business English** Oxford, Heinemann International, 1992, xi, 133 P.
2. **Textos en inglés preparados para la materia.**

COMPLEMENTARIA

1. Connolly Cross, David, Luz María García de Ferado y Jorge Macías Rosas, **Reading Selections I**, México, Panorama 1989, 141 P.
2. Meigs, Robert F, y Walter B. Meigs, **Accounting: The Basis for Business Decisions**, Singapore, Mchraw Hill, 1990, xxxi, 1081 P.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN