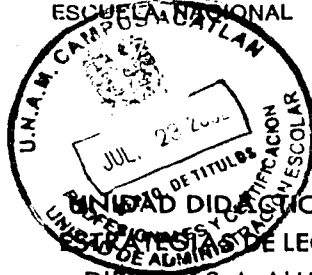




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN



UNIDAD DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS Y CALIFICACION ESCOLAR  
UNIDAD DE ADMINISTRACION ESCOLAR  
DE LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN DIRIGIDAS A ALUMNOS DEL 2o. GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO DAVID LIVINGSTONE

**SEMINARIO TALLER  
EXTRACURRICULAR  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS  
P R E S E N T A :  
LAURA ELENA CANO SÁNCHEZ**

ASESORA: LIC. MA. CRISTINA BORJA TAVIZÓN



JULIO DEL 2002.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme dado la oportunidad de cursar una carrera universitaria. Es un honor y una gran responsabilidad el obtener un título profesional.

Mi más profundo agradecimiento, a mi asesora la Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón, quien en más de una ocasión me alentó a seguir adelante. Gracias por su paciencia, dedicación y por todas las largas y fructíferas horas que dedico a revisar, corregir y enriquecer con sus comentarios y sugerencias este *nuestro* trabajo de investigación. Gracias por ser un ejemplo digno de ser tomado en cuenta en mi camino a la superación.

A los profesores que impartieron el seminario, a la Lic. Angeles Barba, al Doctor Félix Mendoza Martínez y en especial a la Lic. Raquel G. García Jurado por haber compartido conmigo sus conocimientos acerca de la enseñanza de la lectura en inglés; por haber despertado en mi el interés hacia ella y ofrecerme la oportunidad de ser una profesora capaz y comprometida con mi labor docente.

A mis profesores de la licenciatura, por todas las enseñanzas y experiencias que compartieron conmigo a lo largo de la carrera.

A la Lic. Ma. del Rosario Hernández Coló por su interés en que todos los que formamos la LEI logremos tarde o temprano la consecución de un objetivo: ser profesionistas.

Al señor Francisco Ramírez Balderas por su apoyo en la elaboración de este trabajo de investigación.

A todos,

Muchas gracias.

Laura Elena

## DEDICATORIAS

### A MIS HIJOS:

Kevin Omar y Laura Melanie con el más sincero y gran amor que han sabido despertar en mí. Su presencia ha iluminado mi vida. Los amo.

### A MI ESPOSO:

Quien me alentó para concluir mi carrera profesional. Tu apoyo y amor me impulsaron para retomar el rumbo y alcanzar mi meta.

### A MI MAMÁ:

Por haberme enseñado que se debe luchar por conseguir lo que uno quiere. Por su amor incondicional, por su confianza y apoyo.

### A MI PAPÁ:

Con inmensa gratitud y cariño. Gracias por haberme apoyado en todo momento.

### A MIS HERMANOS:

Araceli y Luis Enrique quienes siempre me han dado muestra de su cariño y me han apoyado en todas las decisiones que he tomado.

A todas aquellas personas que depositaron su confianza en mí y me alentaron para alcanzar mi sueño: la obtención de un título profesional.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## ÍNDICE

	Páginas
Introducción	1
Capítulo I	
1.1 Antecedentes del contexto dentro del cual surge el problema	
1.1.1 Situación nacional	4
1.1.2 Colegio David Livingstone	5
1.1.3 Marco conceptual del problema	7
1.2 El problema de la ausencia de enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en niños de primaria	9
1.3 Propuesta de unidad didáctica para la solución del problema	10
1.4 Importancia de la elaboración de una unidad didáctica para la solución del problema	10
1.5 Objetivos de este trabajo	11
1.6 Metodología a seguir para el logro de los objetivos	12
Capítulo II	
2.1 Teorías de desarrollo cognoscitivo	14
2.2 Teoría del Constructivismo	20
2.3 Metodología de enseñanza para niños	23
2.3.1 Objetivos	24
2.3.2 Contenido	25
2.3.3 Actividades	25
2.3.4 Materiales	29
2.3.5 Tiempo	30
2.3.6 Secuencia de presentación de contenidos	30
2.4 Comprensión lectora	31

2.5 Modelos de lectura	34
2.5.1 Modelos ascendentes ( <i>Bottom Up</i> )	34
2.5.2 Modelos descendentes ( <i>Top Down</i> )	39
2.5.3 Modelos interactivos	42
2.6 Estrategias de lectura	47
2.6.1 Estrategias de bajo nivel	50
2.6.2 Estrategias de alto nivel	51
2.7 Tipos de lectura	53
2.7.1 Lectura de estudio	53
2.7.2 Lectura de búsqueda	54
2.7.3 Lectura de ojeada	55
2.7.4 Lectura de familiarización	56
 Capítulo III	
3.1 Bases teóricas en que se fundamenta la unidad didáctica a proponer	62
3.2 Descripción de la unidad didáctica	68
3.2.1 Objetivo general	68
3.2.2 Objetivos específicos	68
3.2.3 Estructura de la unidad didáctica	69
Unidad didáctica	73
Guía del profesor	112
Conclusiones	144
Bibliografía	147

## INTRODUCCIÓN

La lectura es un aspecto relevante del proceso comunicativo, es una habilidad que permite al ser humano lograr una formación integral; por medio de la lectura puede tener acceso a información contenida en los distintos materiales impresos que se difunden en el mundo. El hacer uso de la palabra escrita para adquirir conocimiento ofrece un sinfín de posibilidades reservadas a quien hace de la lectura un hábito.

Sin embargo, dentro de los programas que siguen las diferentes instituciones educativas, la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura no tiene la relevancia que debiera. La falta de material y de una metodología adecuada enfocados a la comprensión de textos en inglés es común, no importando el nivel escolar.

Esta situación se observó en los grupos de 2º año de primaria en el Colegio David Livingstone, los niños no utilizan estrategias de lectura porque no las conocen y por lo tanto no las han llevado a la práctica. Los textos que emplean no contemplan el uso de estas estrategias, sólo presentan un tema y ejercicios que no favorecen la práctica de las mismas. Tal vez ésta sea la razón por la cual los niños muestran cierta falta de interés hacia la clase de comprensión de lectura.

El placer de leer brinda la posibilidad de disfrutar, de soñar y de aprender, y precisamente para fomentar el gusto por la lectura en los niños es necesario presentar la lectura como una actividad acorde a sus intereses y capacidades cognoscitivas. Si la historia es aburrida, difícil para su comprensión, la capacidad para asimilar los conocimientos y las estrategias que se practican al leerla pierden sentido. Es importante lograr que el niño sienta el deseo de aprender a leer, que tenga la convicción de que la



lectura le permitirá entrar a un mundo de experiencias novedosas para su mente, para comprender el mundo, para visualizar su utilidad a futuro.

El presente trabajo se elaboró con el propósito de sugerir un inicio en el uso de estrategias de lectura en niños de primaria y su aplicación por medio de ejercicios dirigidos a mejorar la comprensión de textos en inglés. De igual forma, se ofrece una guía de explicaciones y sugerencias al profesor para que puedan alcanzar los objetivos propuestos. También, debe considerarse el hecho de que esta unidad puede ser útil en otras instituciones educativas, haciendo las modificaciones que cada caso en particular requiera.

Esta propuesta consta de tres capítulos. En el primero, se exponen de manera general los antecedentes del Colegio David Livingstone y se visualizan cuestiones propias del programa, del manejo del inglés como lengua extranjera, del material de lectura que utilizan y de las características de los alumnos. Se hace un planteamiento del problema detectado en cuanto a la falta de entrenamiento de estrategias de lectura, que provoca en los niños una limitación para la comprensión de textos en inglés. De esta forma, se propone el diseño de una unidad didáctica que inicie un entrenamiento en el uso de las mismas.

En el segundo capítulo se presenta el panorama teórico que fundamenta esta investigación. En primer término se mencionan algunas teorías cognoscitivas dentro de las que destacan la de Piaget, la de Bruner y las contribuciones de los postulados de Vygotski. Se ofrece una explicación sobre la teoría constructivista, en la que se establece la importancia de la actividad constructiva del alumno al realizar su aprendizaje escolar. Se hace una descripción de la metodología de enseñanza para niños, en donde un conocimiento y entendimiento sobre las teorías de desarrollo

cognoscitivo y aprendizaje favorecen la enseñanza y por ende, el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Se define el concepto de comprensión de lectura, para entender ésta como una actividad cognoscitiva que implica una construcción en la que interactúan texto y lector. Se exponen los diferentes modelos de lectura con el fin de entender cómo cada uno define el proceso lector. Se presentan las estrategias de lectura para conocer cuáles son las actividades que el lector pone en funcionamiento para comprender e interpretar un texto escrito. Finalmente, se define la lectura de familiarización para delimitar el tipo de lectura en la cual se usarán las estrategias, teniendo en cuenta la manera en que el cerebro procesa la información.

Dentro del capítulo tres, se presentan las bases teóricas que fundamentan la propuesta de este trabajo. Se ofrece una descripción de la misma para conocer el objetivo general, los específicos y la estructura de la unidad didáctica. Se hace la presentación de la unidad didáctica propuesta para iniciar a los niños en el uso de estrategias de lectura de familiarización. Por último, se proporciona la guía del profesor, donde se le explica y sugiere cómo llevar a la práctica la unidad didáctica desarrollada dentro de este seminario- taller.

Finalmente, se incluyen las conclusiones dentro de las cuales se retoman los aspectos teóricos que fueron considerados para este trabajo. Se describen las diferentes secciones que integran la unidad didáctica. Se mencionan las contribuciones y delimitaciones consideradas con respecto a la unidad didáctica. Asimismo, se destaca la importancia de que en investigaciones posteriores se desarrolle material similar a partir de otros tipos de lectura.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Antecedentes del contexto dentro del cual surge el problema

#### 1.1.1 Situación nacional

En la actualidad, México es un país que se caracteriza por tener gran interés en el intercambio comercial, tecnológico, industrial, cultural, etc., con diferentes países. Es bien conocido por todos que el idioma en el cual se desarrollan todos estos intercambios es principalmente el inglés; por tal razón, la persona que en México lo estudia y aprende puede aprovechar una serie de oportunidades para desarrollarse intelectual y profesionalmente. Otro aspecto relevante es la cercanía geográfica de nuestro país con los Estados Unidos de Norteamérica; su música, su idiosincrasia y su cultura llegan a México a través de su idioma teniendo una gran influencia sobre la población. Aunado a estos factores, sería importante mencionar que la globalización está en boga y es en el sector económico en el cual centra toda su atención. Podemos apreciar la manifestación de este fenómeno en la firma de tratados comerciales, mercados y monedas comunes que han adoptado diferentes países alrededor del mundo. Las empresas transnacionales han experimentado un proceso de expansión, por lo cual no es raro que establezcan a sus representantes en diversas ciudades del mundo. Habrá quienes estén a favor o en contra, argumentando que la globalización hará más profunda y marcada la diferencia entre países pobres y ricos. Sin embargo, es innegable que ha provocado cambios importantes en otros aspectos, como es la educación, creando la necesidad de personas con una amplia visión cultural y una preparación cada vez mejor.



Por otro lado, la tecnología ha hecho patente su presencia dentro del terreno de las comunicaciones, hoy en día es posible realizar transmisiones en vivo desde cualquier parte del mundo vía satélite, mientras que el internet ofrece una vasta gama de posibilidades para compartir información; en ambos casos, el poder hablar una o más lenguas representa una ventaja. Todo lo anterior tiene repercusión dentro del aprendizaje del inglés en nuestro país y es en los programas educacionales en donde deben centrarse los esfuerzos para lograr la enseñanza del mismo.

El sistema educativo oficial en México evidencia serias deficiencias y, aunque abarca desde el jardín de niños hasta la universidad, no ofrece en todos estos niveles asignaturas que permitan una mejor preparación, dentro de las cuales destaca el inglés. Éste sólo se imparte de manera obligatoria en la mayoría de las escuelas secundarias y preparatorias, dejando de lado a las escuelas primarias y jardines de niños. La situación se torna diferente en el sector particular; en él la enseñanza del inglés adquiere una gran relevancia y se ofrece generalmente desde preprimaria hasta la universidad. Podemos encontrar colegios particulares que ofrecen desde tres horas por semana, hasta aquellos que optan por impartir la mitad del horario de clases en inglés y la otra en español.

### **1.1.2 Colegio David Livingstone**

El Colegio David Livingstone se encuentra ubicado en la avenida Clavería No.12, en la delegación Azcapotzalco, en el Distrito Federal. Fue fundado en 1983 por el Rev. Manuel Martínez Garibay, quien pertenece al Grupo Bautista Bethel, con la idea de ofrecer una educación con las ventajas y adelantos modernos y el soporte de la educación tradicional: fijar, afirmar los valores morales, el respeto y la responsabilidad,

la integridad de la familia y el amor a la patria; se procura enriquecer espiritualmente al niño y darle la capacidad de enfrentar la problemática del nuevo siglo. Es una institución bilingüe, incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Abarca los grados de preprimaria hasta la secundaria. El número de alumnos en primero y segundo años fluctúa entre 25 y 30 por grupo, haciendo de estos grupos los más nutridos. Las materias que se imparten en primaria son las marcadas por la SEP, además de computación e inglés, las cuales no son curriculares.

El Colegio David Livingstone enfoca el manejo del idioma inglés como una lengua extranjera y pretende aplicar el enfoque comunicativo. Recientemente se ha introducido un proyecto de trabajo encaminado a desarrollar dos áreas básicas (que ocupan un papel muy importante): la comprensión auditiva y la comprensión de textos escritos. Con el fin de promover esta última, la actual coordinación se dio a la tarea de buscar un texto específico, decidiendo utilizar "*English Flash My First Reading Book*", el cual está especialmente diseñado con el propósito de introducir y propiciar el ejercicio de la lectura en inglés en los niños más pequeños. Los contenidos del libro están divididos en tres grandes bloques conformados por diferentes áreas de estudio que introducen a los niños a sus primeros conocimientos científicos y sociales. Las áreas están divididas en tres grandes temas: 1) geografía, 2) ciencias sociales, México, los derechos de los niños e historia, 3) vida, plantas y animales. En el primer tema se presentan 16 textos pequeños en conjunto, y al final se ofrecen 25 preguntas de cierto o falso, seguidas de 17 preguntas de contenido, lo cual implica que los alumnos deberán leer todos los textos en primera instancia y posteriormente (después de varias semanas de haberlos leído), contestar todas y cada una de las preguntas de este primer bloque. En el segundo bloque existe una variante: la lectura acerca de México está seguida

inmediatamente por cinco preguntas de cierto o falso y seis de contenido. El tema de los derechos de los niños no contiene ningún ejercicio de comprensión. En historia las lecturas abarcan desde el origen del planeta Tierra hasta los primeros hombres que poblaron América cruzando por el Estrecho de Bering; nuevamente, al final de este bloque, se encuentran diez preguntas de cierto y falso y diez de contenido. Finalmente, el último capítulo está compuesto por once textos, 20 preguntas de cierto o falso y 20 de contenido. En el nuevo ciclo escolar se utilizará este libro, complementándolo con textos que serán proporcionados por la coordinación. Las clases de inglés tienen una duración diaria de 2 horas 30 minutos y a la actividad de comprensión se le destina un día de la semana.

Las edades de los alumnos de 2º grado de primaria del Colegio David Livingstone oscilan entre los siete y ocho años en promedio. Es muy común entre ellos que posean o se les presente la oportunidad de tener acceso a computadoras, internet, juegos de video, televisión, revistas, etc., lo cual les ofrece variadas oportunidades para practicar y ampliar su conocimiento del idioma inglés. A este respecto, el nivel que poseen estos alumnos no es uniforme: hay algunos con buen nivel, otros regular e incluso se pueden encontrar casos en los que su nivel es muy bajo o nulo.

### **1.1.3 Marco conceptual del problema**

Para desarrollar esta propuesta es importante considerar los conceptos relacionados con ella, es decir, todos los factores que forman parte del problema y su solución. El aprendizaje significativo podría ser la base para lograr la enseñanza de estrategias de lectura de familiarización en niños, ya que parte de la idea de que el ser humano posee

un conocimiento previo, es decir, enfatiza lo que ya sabe para hacer uso de ello y resolver algo. Al trabajar con niños de siete u ocho años, se necesita saber lo que pueden hacer de acuerdo con el nivel cognoscitivo en que se encuentran. Las interesantes ideas que tanto Piaget como Vygotski aportan al respecto serán de gran utilidad en el momento de realizar los ejercicios que se proponen en este trabajo. Dentro de la metodología de la enseñanza para niños, se buscarán técnicas adaptables a éstos; recordando que las técnicas para niños son diferentes a las que se emplean con los adultos, ya que, de acuerdo con Bruner cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño y a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza la enseñanza de forma eficaz, si confía en el potencial de sus niños y reconsidera los contenidos y métodos de enseñanza al hacer uso de los avances científicos (en Condemarin 1998: 9). Además, se tomará en cuenta si la naturaleza del conocimiento que el alumno logre se caracteriza por ser explícita o implícita. Al considerar la importancia de que los niños inicien un entrenamiento en estrategias de lectura de familiarización, se debe tener muy claro el concepto de comprensión de lectura. Asimismo, es preciso conocer los modelos existentes de lectura, dentro de los que se encuentran el ascendente, el descendente y el interactivo, cada uno con sus propias características de descripción del proceso de lectura. Por último, no se debe olvidar que las diferentes estrategias de lectura, que se clasifican en alto y bajo nivel, son utilizadas con el fin de lograr una mayor eficiencia en la comprensión de textos escritos.

## 1.2 El problema de la ausencia de enseñanza de estrategias de CL en niños de primaria

De acuerdo con la experiencia docente dentro del Colegio David Livingstone, se observó lo siguiente:

Los alumnos del 2° año de primaria del Colegio David Livingstone, carecen de entrenamiento en estrategias de lectura de familiarización para la comprensión de textos en inglés.

Esto posiblemente se deba a que los ejercicios incluidos en el libro no están dirigidos al desarrollo de ninguna estrategia de comprensión y se limitan a respuestas de cierto o falso y de contenido. Como ya se dijo antes, los ejercicios están mal diseñados por encontrarse al final de cada bloque e incluyendo en cada ejercicio un gran número de textos para ser contestados. Esto ocasiona un desfase de la información que, a su vez, produce confusión en los niños, imposibilitando que contesten los ejercicios correctamente. La carencia de un entrenamiento en estrategias de lectura, podría ocasionar algunos efectos negativos en los niños de diferentes formas, entre los que se encuentran: no poder comprender un texto en inglés, una limitación en el incremento de la lengua, falta de interés en la lectura tanto en español como en inglés. El no iniciar un entrenamiento temprano en el uso de estrategias de lectura, les podría dificultar el desempeño de esta habilidad en grados posteriores.

Se puede concluir que los ejercicios no están enfocados a un entrenamiento de estrategias para comprensión de textos escritos propiamente dicho. Para solucionar lo anterior se ha pensado en elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura de familiarización.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



### **1.3 Propuesta de unidad didáctica para la solución del problema**

Con el fin de iniciar a los alumnos de 2° año de primaria en su entrenamiento de estrategias de lectura de familiarización para la comprensión de textos en inglés, se propone elaborar una unidad didáctica que contenga ejercicios y actividades que lo promuevan. Los ejercicios que contenga esta unidad, se caracterizarán por su variedad, por ser adecuados a la edad de los niños y por ser interesantes. Además, se elaborará la guía para el profesor.

En este trabajo se pretende realizar una unidad didáctica pertinente únicamente a la primera unidad del libro, utilizando los textos que ésta contiene y enfocada a la enseñanza de estrategias de lectura de familiarización. Para efectos de este trabajo, el término entrenamiento se considerará como el inicio del aprendizaje de ciertas estrategias y es por medio de la práctica que se pretende alcanzar el objetivo preestablecido. Por lo tanto, como es el inicio, no quiere decir que al final se obtendrá a un lector experto, se debe tener en mente que es sólo eso: el principio.

### **1.4 Importancia de la elaboración de una unidad didáctica para la solución del problema**

Al proponer la elaboración de una unidad didáctica, con base en los textos que leen los niños de 2° año de primaria en el Colegio David Livingstone, se intenta sentar las bases para iniciarlos en el entrenamiento de estrategias de comprensión de lectura en inglés. La idea es dar la pauta para que cualquier persona interesada en el tema dé continuidad a este trabajo y pueda elaborar un material similar para los demás grados. Resultaría interesante que los niños continuaran su entrenamiento a través de los años.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El poder establecer un programa similar para grados posteriores, ayudaría en gran medida a que estos alumnos, al llegar a la edad adulta, enfrentaran menos problemas al leer un texto en inglés. Otras instituciones con una problemática similar pueden resultar beneficiadas al utilizar el material, los ejercicios y objetivos, adaptándolos a sus muy particulares necesidades para alcanzar las metas propuestas; con ello se lograría una aplicación global de esta propuesta. Vale la pena recordar que los textos elaborados para ejercitar las estrategias de comprensión de lectura en inglés, se hacen generalmente para adultos y que existe una gran carencia de este tipo de material diseñado específicamente para niños, considerando sus características particulares tales como: el hecho de ser hispanohablantes, el nivel de dominio de la lengua extranjera, el nivel de desarrollo cognoscitivo, etc. Por tal razón, es imprescindible crear conciencia de la importancia de elaborar textos para que, desde pequeño, el alumno se familiarice con el tipo de ejercicios que debe resolver, que conozca y aplique las estrategias de lectura que, si son iniciadas desde edad muy temprana, podrán brindarle una sólida preparación dentro de la habilidad de comprensión tanto de textos en inglés como en español.

## **1.5 Objetivos de este trabajo**

### **1.5.1 Objetivo general**

Elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura de familiarización dirigidas a alumnos del 2° grado de primaria del Colegio David Livingstone.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Exponer diferentes teorías de desarrollo cognoscitivo.

- Explicar la teoría del constructivismo.
- Mencionar la metodología adecuada para la enseñanza de niños.
- Enunciar diferentes conceptos de comprensión de lectura.
- Exponer los modelos de lectura existentes.
- Mencionar las estrategias de lectura.
- Enunciar los tipos de lectura
- Analizar el nivel de desarrollo cognoscitivo en los niños para adecuar la unidad didáctica a realizar.
- Seleccionar las estrategias de lectura de familiarización que se utilizarán en la unidad.
- Diseñar ejercicios y planear actividades para el uso de las estrategias de lectura de familiarización seleccionadas para una comprensión de lectura más eficiente.
- Elaborar una guía de la metodología de la enseñanza a seguir.

### **1.6 Metodología a seguir para el logro de los objetivos**

Con el propósito de desarrollar una unidad didáctica que promueva en los niños de 2° año de primaria el inicio de estrategias de lectura de familiarización para la comprensión de textos en inglés, el procedimiento a seguir será estudiar las diferentes teorías de desarrollo cognoscitivo en el ser humano para tener una idea del nivel en el que se encuentran los niños. Asimismo, será necesario buscar información que permita definir el concepto de constructivismo, en especial el término aprendizaje significativo. Será primordial conocer las técnicas de enseñanza que se utilizan dentro del salón de clases, para tomar decisiones al adoptar aquéllas que estimulen a los niños dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. De igual forma, será necesario mencionar diferentes conceptos de comprensión de lectura. Se expondrán los modelos de lectura

existentes. Con el fin de tener una visión global, se analizarán las estrategias de lectura que se conocen actualmente. Por último, se mencionarán los tipos de lectura.

La elaboración de la unidad didáctica se hará tomando en cuenta que deberá estar enfocada a la enseñanza de estrategias de lectura de familiarización dirigidas a niños de 2° año de primaria en el Colegio David Livingstone. Con base en esto, se desarrollarán ejercicios y actividades tendientes a iniciar el entrenamiento en el uso de estrategias utilizadas dentro de una unidad didáctica. Finalmente, se realizará la guía de la metodología de la enseñanza a seguir.

A continuación se van a exponer los fundamentos teóricos relativos a este trabajo.

## CAPITULO II

### Fundamentación teórica

#### 2.1 Teorías de desarrollo cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo es un tema que ha sido abordado por diferentes autores, los cuales han realizado estudios y escrito interesantes artículos al respecto. Con el propósito de entender los procesos mentales que se ven involucrados dentro del aprendizaje, muchas teorías han surgido. En este sentido, resulta relevante exponer las ideas que Piaget tiene en relación con el desarrollo cognoscitivo. Para él, éste está integrado por tres elementos: el contenido, la función y la estructura. El primero se refiere a lo que el niño sabe, es decir, las conductas observables (sensomotoras y conceptuales) que permiten identificar la actividad intelectual. El contenido de la inteligencia varía considerablemente de una edad a otra y de un niño a otro, dada su propia naturaleza. El segundo elemento hace referencia a las características de la actividad intelectual, en otras palabras, a la asimilación y al ajuste que se mantienen estables y continuos a través del desarrollo cognoscitivo. El último elemento es la estructura, es decir, las propiedades de organización inferidas, también llamadas esquemas, que describen la presencia de determinadas conductas: los cambios en las 'estructuras' constituyen el indicador del desarrollo intelectual. La construcción del conocimiento se lleva a cabo cuando se realizan acciones físicas o mentales con los objetos, los cuales, al producir un desequilibrio, conducen a la asimilación y ajuste de dichas acciones, y ocasionan la construcción de esquemas o conocimiento. De igual forma, Piaget explica que el niño debe 'actuar' sobre su medio para que el desarrollo cognoscitivo siga su camino. El desarrollo de las estructuras cognoscitivas se logrará

sólo si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio, lo que se produce cuando los sentidos del niño se relacionan con el medio. La 'actividad' del niño es fundamental para el desarrollo; ésta puede ser observable o no, y se traduce en conductas que estimulan el mecanismo intelectual del niño, producen un 'desequilibrio', y permiten la asimilación y el ajuste. La experiencia no garantiza por sí misma el desarrollo, pero éste no puede realizarse sin la experiencia (Wadsworth 1991: 20).

Para Piaget, el conocimiento es una 'construcción' determinada por las acciones del niño. Habla de tres tipos de conocimiento: físico, lógico-matemático y social; cada uno de los cuales demanda acciones del niño. El primero es el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, fenómenos o acontecimientos: tamaño, forma, textura, peso, etc. El niño alcanza el conocimiento físico de un objeto cuando actúa con él, es decir, lo manipula con los sentidos. Son los objetos en sí los que proporcionan el reforzamiento o la retroalimentación, ya que de algún modo le 'indican' al niño lo que puede hacer o no. Al tener relación con los objetos, se logra el conocimiento pleno y apropiado de ellos, el cual no puede adquirirse mediante la lectura, la observación de dibujos o escuchando lo que los demás dicen. El conocimiento lógico-matemático es aquél que se construye mediante la reflexión acerca de las experiencias con los objetos y los acontecimientos. Del mismo modo que el conocimiento físico, el lógico-matemático sólo puede desarrollarse si el niño entra en contacto con los objetos. El niño 'inventa' este conocimiento, ya que no está implícito en el objeto; lo construye a partir de los actos y la reflexión de su relación con los objetos, los cuales sólo sirven de medio para lograr la construcción. Dentro de este conocimiento, la naturaleza de los objetos no es primordial, sino que lo importante es que el niño manipule conjuntos de objetos. El tercer conocimiento es el social; éste es el que los grupos sociales o culturales

establecen entre sí. Esta clase de conocimiento evoluciona dentro de cada cultura, con la posibilidad de ser diferente de una a otra. Se caracteriza por originarse en las acciones (o interacciones) con los demás, y no en las acciones realizadas con los objetos (Wadsworth 1991:21).

Piaget manifiesta que el proceso de desarrollo trae como resultado cambios intelectuales y cognoscitivos. A manera de "hipótesis" destaca que el desarrollo cognoscitivo es un proceso coherente que hace referencia a los cambios que se suceden y que se cuantifican en las estructuras cognoscitivas (también llamadas esquemas), y que cada estructura, con su correspondiente cambio, procede inevitable y lógicamente del que lo antecede. Los 'esquemas' que surgen no sustituyen a los de antes, sino que, al incorporarse a ellos producen un cambio cualitativo. Piaget considera el desarrollo como un proceso ininterrumpido dentro de lo continuo. Los cambios se dan paulatinamente en el desarrollo intelectual y no de manera abrupta. La construcción y reconstrucción de los esquemas se da de forma gradual. La apreciación de Piaget es que el desarrollo puede entenderse como un continuo, y con el fin de conceptualizar el crecimiento cognoscitivo, establece la necesidad de dividir el desarrollo intelectual en cuatro grandes etapas, que resume como sigue.

1. Etapa de la inteligencia sensomotora (0-2 años). En esta etapa, la conducta es en esencia motora. El niño aún no se representa internamente los acontecimientos o fenómenos ni "piensa" mediante conceptos, aunque su desarrollo "cognoscitivo" puede verse conforme elabora esquemas.
2. Etapa del pensamiento preoperativo (2-7 años). Esta etapa se caracteriza por el desarrollo del lenguaje y de otras formas de

representación y de rápido desarrollo conceptual. Durante esta etapa el razonamiento es prelógico o semilógico.

3. Etapa de las operaciones concretas (7-11 años). Durante estos años el niño desarrolla la capacidad de aplicar el pensamiento lógico a los problemas concretos.
4. Etapa de las operaciones formales (11-15 años o más). Durante esta etapa, las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan su máximo nivel de desarrollo y el niño adquiere la capacidad de aplicar el razonamiento lógico a toda clase de problemas.

(Wadsworth 1991: 25-26).

Existe un aspecto 'fijo' en la teoría de Piaget, el cual se refiere a que cada niño debe pasar por las etapas del desarrollo cognoscitivo en el mismo orden, no puede pasar de la primera a la última sin pasar por las intermedias. Sin embargo, los factores de herencia y experiencia determinan la variabilidad en cuanto a la velocidad con que los niños pasan de una a otra etapa (*ibid* 1991: 27).

El desarrollo afectivo también es tratado por Piaget; dice que éste evoluciona de un modo similar al cognoscitivo, las estructuras afectivas se conforman del mismo modo que las cognoscitivas. Las emociones, sentimientos e intereses ponen en marcha la actividad intelectual e intervienen en la selección de objetos y fenómenos con los que se actúa. De esta forma, el desarrollo intelectual tiene dos componentes: el cognoscitivo y el afectivo (*ibid* 1991: 30).

Se pueden identificar dos aspectos del afecto que resaltan en el desarrollo intelectual. El primero es el que tiene relación con la motivación o estimulación de la



actividad intelectual: "...para que funcione una de las estructuras del conocimiento, algo debe activarla, determinar el esfuerzo que se desplegará en cada punto y luego desactivarla" (Brown y Weiss en Wadsworth 1991: 31). El segundo aspecto se refiere a la 'selección', es decir, la actividad intelectual siempre se dirige a determinados objetos y sucesos. Piaget sostiene que esta selección no es derivada de las actividades cognoscitivas, sino del afecto o interés (*ibid* 1991: 31).

Otro de los autores que aborda el tema de desarrollo cognoscitivo es Bruner; para explicarlo, elabora su teoría de la representación, la cual consiste en tres códigos distintos: enactivo, derivado de una acción habitual; icónico, por medio de una imagen; y simbólico, al utilizar un esquema abstracto, llámese lenguaje u otro sistema simbólico estructurado. Dichos niveles de representación no se integran unos a otros conforme crece el niño, de alguna manera son independientes. Menciona que el pensamiento maduro es expresado a través del lenguaje, siendo éste un instrumento (amplificador) del pensamiento, ambos comparten características como: productividad, flexibilidad y transformabilidad. El uso del lenguaje, como instrumento del pensamiento, se da en la escuela; es en ella donde se le enseñan al niño cosas 'fuera de un contexto', mientras que el niño adquiere un conocimiento de las cosas por experiencia directa con ellas, por entrar en contacto con adultos en diferentes actividades. Bruner hace hincapié en las diferencias culturales, en otras palabras, en el papel que el medio puede desempeñar en la evolución del niño a nivel intelectual. Para él, la cultura es un instrumento poderoso que modela y amplía las capacidades cognitivas del ser humano. Asimismo, Bruner enfatiza la importancia de las interacciones entre adulto y niño que se llevan a cabo antes, después e incluso cuando no reciben algún tipo de educación. Es así como se da la transmisión de conocimiento de sujetos más expertos a los menos expertos

dentro de un grupo. Es en este punto en el cual Bruner hace mención del concepto de 'andamiaje', entendido como las conductas de los adultos encaminadas a facilitar la ejecución de determinadas conductas llevadas a cabo por el niño, las cuales estarían más allá de sus propias capacidades, al ser consideradas de modo aislado. Es la estructuración que hacen los adultos de las tareas para facilitar en los jóvenes el aprendizaje (Bruner 1986: 16 y 19).

Retomando todo lo anterior, Bruner establece que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño, a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza la enseñanza de forma eficaz, si confía en el potencial de sus niños y reconsidera los contenidos y métodos de enseñanza al hacer uso de los avances científicos. Se debe considerar el hecho de que para Bruner el aprendizaje exige la comprensión por parte de quien aprende y no la simple realización de acciones que no entiende (Condemarin 1998: 9).

A fin de tener un panorama más completo en cuanto a teorías cognitivas se refiere, toca el turno de hablar de Vygotski. Una de sus más importantes contribuciones es el hecho de considerar al ser humano como un ser fundamentalmente social, es así como el conocimiento es considerado como un producto social. Dentro de sus postulados sobresale aquel que establece que los procesos psicológicos superiores (lenguaje, razonamiento, comunicación etc.) se obtienen en primera instancia dentro de un contexto social y posteriormente se internalizan. Hace referencia a que dentro del desarrollo cultural del niño, toda función se presenta dos veces: en primer lugar, a escala social, y luego, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y más tarde, internamente en el niño (intrapicológica), siendo así que todas las

funciones psicológicas superiores se presentan como relaciones entre seres humanos (en Carretero 1993: 24).

El concepto de zona de desarrollo próximo permite entender la necesidad de crear oportunidades de aprendizaje a partir de los niveles evolutivos de los niños. Vygotski menciona dos niveles evolutivos: el primero, conocido como 'desarrollo actual', que no es otra cosa que el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, determinado mediante la solución independiente de problemas, es decir, lo que un niño puede hacer solo en un momento concreto. El segundo, 'desarrollo potencial', consiste en lo que un niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea. Es la capacidad de resolver problemas 'bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces' (en Cairney, 1992: 41). Vygotski afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo y que esa diferencia, la zona de desarrollo próximo (ZDP), indica las funciones "... que aún no han madurado aunque están en proceso de maduración. La ZDP es crítica para el aprendizaje y la enseñanza" (*ibid* 1992:42). Al hablar de desarrollo cognoscitivo, Vygotski afirma que está condicionado por el aprendizaje, es decir, el alumno con más oportunidades de aprender adquirirá más información y, a la vez, alcanzará un mejor desarrollo cognoscitivo (en Carretero 1993: 25).

## 2.2 Teoría del Constructivismo

De acuerdo con Carretero, el constructivismo "es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día

como resultado de la interacción entre esos dos factores" (1993: 21). De tal manera que el conocimiento es una 'construcción' del ser humano a través de 'esquemas' que posee, contruidos de su relación con el medio que le rodea. Esta 'construcción' depende de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad que externa o internamente se desarrolle.

Carretero menciona que las ideas de Piaget y Vygotski han sido básicas para el desarrollo del pensamiento constructivista en la educación. De Piaget retoma que la inteligencia pasa fases cualitativamente distintas y que, al cambiar de estadio, se adquieren esquemas y estructuras nuevas. De Vygotski, que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura, en donde se considera al individuo como un ser esencialmente social y al conocimiento como un producto social. Además, todos los procesos psicológicos superiores son adquiridos dentro de un contexto social, para luego ser 'internalizados'. Hace referencia a la 'zona de desarrollo próximo' para enfatizar el hecho de que un alumno puede encaminarse satisfactoriamente a la solución de un problema bajo la guía de un compañero o adulto más capaz.

La importancia de Ausubel dentro del constructivismo es también enfatizada por Carretero, al decir que "en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que se le va a enseñar, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo" (1993: 26). Recalca que la aportación de Ausubel ha sido la idea de que el aprendizaje debe traducirse en una actividad significativa para quien aprende y que el hecho de ser significativa se debe a la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que el alumno posee con anterioridad. En Ausubel, aprender es comprender. Por lo tanto, lo que se comprende es lo que se aprende y será mejor recordado debido a que queda constituido dentro de la estructura de conocimientos.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, Carretero establece tres tipos de constructivismo: 1) el aprendizaje es una actividad solitaria, esta idea la sustenta el hecho de que un individuo aprende al margen de su contexto social; 2) la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual; el intercambio de información entre compañeros con diferente conocimiento produce que los esquemas del individuo se modifiquen, lo cual conduce al aprendizaje; 3) el conocimiento es un producto social y no individual; la adquisición de información hace que el alumno modifique el conocimiento resultante del intercambio social que lleve a cabo (1993: 30-31).

Por su parte, Díaz Barriga (1998: 14) retoma que dentro del constructivismo se encuentran diversas corrientes psicológicas englobadas dentro de la psicología cognitiva, tales como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel, y la psicología sociocultural de Vygotski, que comparten la idea de la importancia de la actividad constructiva del alumno al realizar el aprendizaje escolar. Hace referencia a que el constructivismo enfatiza que existen y prevalecen procesos activos en la construcción del conocimiento, existe un sujeto cognitivo que aporta algo y que rebasa, al realizar su tarea constructiva, lo que su medio le ofrece.

Díaz Barriga (1998: 16-17) menciona que, de acuerdo con Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1°. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2°. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3°. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

En relación con la construcción del conocimiento escolar, Díaz Barriga lo define como un proceso de elaboración, debido a que el alumno hace la selección, organización y transformación de la información que obtiene de diferentes fuentes, y establece relaciones entre esta información y sus ideas o conocimientos previos (*ibid* 1998: 17).

### **2.3 Metodología de enseñanza para niños**

Es necesario que el niño sienta el deseo de leer, no sólo por conocer la utilidad práctica de la lectura, sino para que tenga la firme convicción de que saber leer le abrirá las puertas a un mundo de nuevas y variadas experiencias para su mente o imaginación; en otras palabras, leer para aprender, para conocer y comprender el mundo que le rodea. Tomando en cuenta todo lo anteriormente mencionado, es el

profesor quien debe proporcionar al alumno la información necesaria para saber lo que se espera de él al emprender la lectura de un texto, hacer uso de actividades nuevas con el fin de sacar el mejor provecho de lo que leen, ofrecer variadas y frecuentes oportunidades de lectura, etc.

Brewster (en Brumfit 1991: 1) refiere que resulta claro que un mayor conocimiento y entendimiento en cuanto a las teorías de desarrollo y aprendizaje del niño, la manera en que los niños aprenden una lengua y los estudios de las condiciones del salón de clases que promuevan el aprendizaje de la misma, contribuirán a entender la práctica educativa al enseñar inglés a niños pequeños.

### 2.3.1 Objetivos

Es necesario establecer objetivos claros y bien definidos cuando se trabaja con niños. Clegg (en Brumfit 1991: 9) plantea los siguientes:

- Escoger un tema apropiado y derivar de él un conjunto de objetivos de aprendizaje de acuerdo a la materia y objetivos cognitivos apropiados para un grupo de cierta edad.
- Planear estas actividades en secuencia, tomando en cuenta la organización y variedad de habilidades de la lengua .
- Analizar las demandas de lenguaje de estas actividades en términos de discurso, habilidades, funciones, estructuras, léxico y pronunciación.
- Analizar las necesidades de los niños con respecto a la lengua.
- Equiparar las demandas y necesidades de manera que se determinen cuáles serán los principales problemas de la lengua en la lección.
- Desarrollar un entendimiento de los procesos de la lengua.

- Desarrollar un amplio repertorio de diferentes actividades y adaptarlo a textos específicos, reconociendo los tipos de texto, y determinar qué actividades de comprensión se adaptan al texto.

### **2.3.2 Contenido**

El profesor debe contemplar diferentes aspectos en el momento de especificar el contenido del curso. Existen factores que influyen dentro del mismo: el tamaño del grupo, el número de horas de inglés por semana, los materiales con que se cuenta para llevar a cabo las actividades, etc.

Holderness (en Brumfit 1991: 20) refiere que el profesor necesita elegir un tema que sea apropiado para su muy particular grupo de alumnos. El tema necesita ser adecuado y suficientemente amplio para satisfacer los variados intereses y niveles de habilidad de los niños. Este autor menciona que el profesor debe identificar las necesidades lingüísticas de sus alumnos y planear actividades en donde puedan poner en práctica lo que se les está enseñando.

### **2.3.3 Actividades**

Holderness (en Brumfit 1991: 22) enfatiza que hay diferentes tipos de actividades. Para que los niños entiendan la naturaleza de la tarea que les es encomendada, el profesor necesita tener claro qué actividad es la más apropiada para ellos. Este autor establece que las actividades pueden incluir una o más de estas habilidades cognitivas:

- descripción
- identificación y reconocimiento
- relación



- distribución y clasificación
- elaboración de conexiones
- comparación
- secuenciación
- solución del problema

El tipo de actividades que se escojan dependerá del objetivo al estudiar la lengua, los recursos necesarios, el tamaño de la clase y de los materiales que apoyen al libro.

Parker y Parker (en Brumfit 1991: 187) sostienen que surgen rápidamente en la mente del profesor ideas para actividades de la lengua basadas en determinados libros. Las buenas actividades no tienen límite en cuanto a la edad de los niños, se pueden adaptar ideas que sirven para trabajar con niños de cinco años, y al hacerles pequeños cambios en contenido y presentación, muy probablemente servirán también para niños más grandes. Las actividades que mencionan son extraídas del libro *Dimensions* y enlistadas en tres grandes grupos:

#### - Prepararse para leer

Esta actividad consiste en una forma de discusión en la cual los niños son alentados para observar la portada y hacer predicciones acerca del contenido, basándose en la ilustración y el título. Esto podría llevar a una breve discusión acerca de las experiencias personales que tengan relación con el texto o a la primera parte de una actividad que el niño retomará más tarde. Otra actividad de prelectura podría incluir pedir a los niños que observen los diferentes personajes o pongan particular atención a ciertos detalles o piezas de información que necesitarán más adelante.

### - Durante la lectura

Los profesores deben ser cuidadosos de que la trama de la historia sea entendida por lo menos durante la primera lectura. Es más recomendable formular una o dos buenas preguntas que diez que hagan que los alumnos pierdan de vista el tema. Las preguntas pueden ser abiertas y todas las respuestas posibles deben aceptarse. Los niños pueden realizar más predicciones acerca de la historia durante esta etapa.

### - Después de la lectura

Las actividades pueden ser tan excitantes como variados son los libros en sí. Muchos de éstos invitan a una segunda lectura inmediatamente después de la primera, la cual podría incluir la participación de los demás; se les puede pedir a los niños leer las partes repetidas o hacer determinados sonidos.

Algunas otras actividades que podrían servir son:

- Los niños podrían hacer o pintar una oruga con toda su comida, poniéndola en orden y escribir en ellas las diferentes partes del texto.
- Los niños podrían ayudar a ilustrar un 'libro grande' acerca de la historia.
- Los niños podrían contribuir a elaborar una versión de ¿Preferirías..?, planteando situaciones graciosas o de miedo.
- Los niños podrían utilizar títeres y releer una historia formando grupos pequeños o en parejas.
- Muchas historias permiten la elaboración de 'mapas de la historia'. Los niños deciden los principales personajes de la historia, y posteriormente dibujan un mapa indicando quiénes eran ellos, dónde y cuándo aparecieron en la trama. De esta forma

puede llevar a un compañero (o a la clase entera) a recorrer el mapa al narrarla de nuevo.

- Existen otras actividades enfocadas más claramente a los personajes. La elaboración de carteles de personas perdidas o buscadas requiere releer el texto y discutir las características que deben ser incluidas.

- Se pueden registrar las cualidades personales de los personajes por ejemplo: listo o tonto, compartido o egoísta. Los niños pueden comparar sus listas y justificarlas con la evidencia que proporcione el texto.

- Los niños pueden escribir cartas literarias después de la lectura para una gran variedad de propósitos; así pueden sugerir variaciones en los sucesos que presenta la historia.

- Se puede escribir un diario acerca de la vida de cada personaje de acuerdo con la trama de la historia.

Para lograr que el ambiente de aprendizaje sea estimulante, excitante e impredecible, es necesario que las actividades sean variadas, no importando que los niños tengan que intentar cada tipo de actividades varias veces antes de empezar a explotar su potencial. Es trascendental planear cada actividad con anticipación, recordar dar instrucciones claras para comunicar a los niños qué es lo que se espera de ellos. Esto implica una demostración de la actividad por parte del profesor permitiendo que toda la clase observe, discuta y participe. Al saber los niños qué hacer exactamente y cómo realizar la tarea, pueden trabajar la actividad en grupos pequeños, en parejas o individualmente. El desarrollar una sesión breve que permita a los niños reportar lo ocurrido al término de la actividad, facilita la retroalimentación para llegar al éxito de la actividad.

### 2.3.4 Materiales

Los niños se sienten motivados cuando, dentro del salón de clase, el profesor hace uso de materiales que les permiten poner en práctica lo que están aprendiendo. De acuerdo con Shardaikov (1968: 151) los niños aprenden más cuando les es posible observar, remitirse a objetos de la realidad; para los niños todo lo que aprendan debe ser tangible y visible para lograr, por medio de ejemplos, la comprensión de lo que se les está enseñando.

El uso de materiales les permite observar la imagen, manipular objetos, etc. con el fin de remitirse a la realidad. Vale (1995: 106) enlista algunos materiales que se utilizan con niños.

#### • Apoyos visuales

Los niños están acostumbrados a recibir constante información visual. No es coincidencia que las historias más populares para niños estén bellamente ilustradas. Por lo tanto, las ilustraciones y el uso de material visual son relevantes dentro del proceso de aprendizaje. Dentro del salón de clases los apoyos visuales más accesibles e inmediatos son:

- el profesor
- los niños
- el pizarrón
- dibujos, tarjetas, objetos reales, carteles, etc.
- videos

#### • Títeres

Al leer una historia, el niño tiene la posibilidad de utilizar títeres para identificarlos con los personajes de la historia contenida en un libro.

- Libros grandes

Permiten a los niños narrar la historia con la ayuda de imágenes más grandes que las contenidas en su texto. Pueden señalar dibujos, describir personajes o lugares, nombrar colores, etc.

### 2.3.5 Tiempo

Holden (en Brumfit 1991: 7) sostiene que 'los niños no pueden concentrarse en una cosa por un largo período', las lecciones deben estar divididas en actividades cuya duración no sea mayor de cinco o diez minutos. Esto se debe a que los niños son "bombardeados" con experiencias e informaciones nuevas. Los profesores deben mantener el número de estructuras de la lengua en un nivel razonable, presentarlas y practicarlas de diferentes formas.

Por su parte, Wood (*ibid* 1991:8) explica que los niños más pequeños se distraen más que los mayores. Menciona que la habilidad para mantenerse en la realización de una tarea e ignorar las distracciones es un síntoma del intelecto del niño, y que los cambios en la duración de la concentración están relacionados con el desarrollo intelectual. Agrega que se debe reconocer que cuando se les pide a los niños poner atención y concentrarse en tareas que ha determinado el profesor y que poseen poco apoyo perceptual y concreto, será casi imposible que cumplan con lo que se les pide.

### 2.3.6 Secuencia de presentación de contenidos

Vygotski (*ibid* 1991: 8) argumenta que la actividad mental madura implica una 'autorregulación' adaptativa que se desarrolla a través de la interacción social. En este

sentido, la instrucción y la escuela juegan un papel importante al ayudar a los niños a descubrir cómo poner atención, concentrarse y aprender efectivamente.

Shardakov (1968: 118-119) menciona que la inducción como forma del pensamiento, les ayuda a los niños a asimilar los conceptos. Por medio de ellos, seleccionan los rasgos de igual género de los objetos y fenómenos aislados que resultan comunes y fundamentales y que forman el contenido de los mismos. Resulta más fácil para los niños aprender mediante la inducción, es decir, proveerlos de ejemplos y que ellos generalicen poco a poco lo que aprendan, sin necesidad de decirles qué es lo que realmente están aprendiendo; el objetivo es que puedan hacer uso de lo que se les enseña. El niño posee un conocimiento previo de las cosas, y cuando no lo tiene, lo puede adquirir a partir de la información que está recibiendo. De esta manera, es posible utilizar el pensamiento individual para construir conocimientos generalizados.

El profesor debe enseñar a los niños conceptos partiendo de lo fácil a lo difícil, considerando que los pequeños necesitan remitirse a todo aquello que les es común y conocido a su alrededor. Al aprender una lengua extranjera, esta situación se torna complicada, ya que los niños necesitan reconocer en su lengua lo que aprenden y relacionar el concepto, idea o imagen que le corresponde en la lengua que están aprendiendo.

## **2.4 Comprensión lectora**

Innumerables han sido los autores que mencionan tanto los inconvenientes de proponer una definición completa y aceptada por la mayoría de investigadores en distintas disciplinas, como la forma imprecisa y controvertida en que de manera tradicional se ha entendido la comprensión de un texto. A pesar de esto, Pipkin

menciona que la mayor parte de ellos coincide en que la comprensión lectora consiste "en la construcción de la representación de los textos en multi-niveles y que ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y más inferencias en cada nivel" (1998: 37). Esta autora añade que la lectura puede entenderse como "una actividad cognoscitiva que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto —modelo de significado— que es una de las representaciones posibles de éste" (1998: 37). En otras palabras, la lectura es la interpretación del mensaje escrito tomando como base la información que proporciona el texto, las características del mismo y los conocimientos previos del lector.

Por su parte, Gárate (1994: 1) hace referencia a la atención que la psicología ha puesto en la descripción de los procesos cognitivos implícitos en la comprensión. Hace hincapié en lo que Just y Carpenter entienden por comprensión de textos, al decir que va mucho más allá de la comprensión de palabras y frases aisladas, tornándose necesario que el sujeto interrelacione todos estos elementos y dé sentido al texto. Dicha interrelación requiere la comprensión de relaciones causales, temporales y entre conceptos, y la activación del conocimiento del mundo y de las diferentes estructuras textuales por parte del sujeto. Asimismo, Gárate (*ibid* 1994: 2) señala que van Dijk y Kintsch sugieren que la comprensión del lenguaje es la 'construcción' de una representación mental en la memoria, que no es de los datos verbales, tal y como aparecen en el texto, sino una 'interpretación': el significado se construye. La construcción del significado se da a la par que el procesamiento de los datos, aunque éstos estén incompletos y la interpretación sea provisional y tal vez no correcta, por lo tanto susceptible de modificaciones posteriores.

McGinitie y Kimmel (en Ferreiro y Gómez 1982: 30-34), consideran la lectura como una destreza vital, además de compleja, y con muchos componentes perceptuales y cognitivos. Al hablar de este proceso en los niños, refieren que en algunos un déficit en el procesamiento básico (por ejemplo, percepción de figura-fondo) podría llevarlos al uso de una estrategia inadecuada, que a su vez puede conducirlos a un problema de lectura. Mencionan dos tipos de estrategia que utilizan los niños: la 'no-acomodativa' y la 'hipótesis fija'. La primera se caracteriza por ser la que emplean los niños que amplían exageradamente un marco de referencia general extraído de sus conocimientos previos. Hacen uso de un limitado número de palabras del texto con el fin de rememorar conocimientos que guarden relación y estén basados en sus experiencias, no se limitan sólo a la información que contiene el texto. Es como si el texto que leen dijera lo que ya saben, logrando así 'asimilar' el texto a sus esquemas. La segunda estrategia consiste en la elaboración, por parte de los niños, de una interpretación cimentada en una o más de las primeras oraciones del texto y el intento de interpretar el resto del mismo tomando como base la interpretación inicial. Estos niños son conscientes de las contradicciones, a diferencia de los que usan una estrategia 'no-acomodativa'. Con frecuencia ofrecen interpretaciones disparatadas a porciones posteriores del texto con el propósito de adaptarlas a la interpretación inicial. En cierto sentido, su estrategia también es 'no-acomodativa', dado que no se 'acomodan' a una estructura de información que no empieza con un enunciado sobre el tema.



## 2.5 Modelos de lectura

### Breve historia de los modelos

De acuerdo con Samuels y Kamil (en Carrell 1988: 22), la historia de los modelos sobre el proceso de lectura tiene poco más de treinta años. Ambos refieren que las investigaciones sobre el proceso de lectura se inician en los años sesenta; es a partir de este periodo en el que se originan cambios importantes dentro de las investigaciones acerca de la lengua y en el estudio psicológico acerca de los procesos mentales involucrados en el proceso de lectura. Los estudios realizados antes de 1960 se centraban en los movimientos del ojo al leer, en la velocidad de la lectura y especialmente describían cómo se asociaban la palabra impresa y el reconocimiento de la misma siguiendo la teoría conductista de estímulo-respuesta. Luceño (2000: 14) menciona que dentro de la concepción tradicional se postulaba que el significado se encontraba en el texto a leer y que el lector tenía la tarea de descubrirlo, se afirmaba que el lector trasladaba a su memoria un determinado significado establecido por el autor. Es después de los años sesenta, con la aparición de la psicología cognitiva y de los modelos que a partir de ésta se desarrollan, que se intenta ofrecer una explicación de la interacción texto-lector. Luceño (*ibid*: 14) sostiene que dentro de la nueva concepción lectora se considera al lector como creador del significado del texto al hacer uso simultáneo de sus propios conocimientos, experiencias y de sus propósitos lectores.

#### 2.5.1 Modelos ascendentes (*Bottom Up*)

Dentro de estos modelos, el proceso de lectura comienza con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras y palabras) hasta llegar

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

a las unidades superiores (frases, oraciones y relaciones entre oraciones). En otras palabras, el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado a partir del análisis, reconocimiento y decodificación del estímulo visual o símbolos gráficos del texto, como son: las letras, las palabras, las frases, las oraciones, etc. De acuerdo con Barnett (1989), así como Antonini y Pino (en Puente 1991), los modelos de lectura ascendentes también llamados modelos guiados por los datos (*bottom-up*) sugieren que en el proceso de lectura la información se propaga de manera ascendente y unidireccional. Dentro de estos modelos, el conocimiento que posea el lector sobre el tema será de gran ayuda para comprender la información contenida en el texto, pero dicho conocimiento no juega un papel central dentro de los mismos.

Entre los modelos de lectura ascendentes destacan el de Gough, el de Laberge y Samuels y el de Carver.

#### **A. Modelo de Phillip Gough**

Gough describe de forma detallada la manera en que el lector procesa la información del texto desde el momento en que se enfrenta a los símbolos gráficos hasta que obtiene el significado de los mismos (Barnett 1989: 14).

Para Antonini y Pino (*ibid* 1991: 142), a este modelo se le puede llamar de "letra por letra" por la manera en que describe los eventos que pasan en un segundo de lectura, y porque los lectores leen letra por letra, de manera serial y de izquierda a derecha. Este modelo plantea que, como producto de la primera fijación visual, se forma un "icono" en la retina. Éste puede comprender de 15 a 20 letras y espacios, y permanece en la retina hasta que es sustituido por el segundo "icono" resultante de la segunda fijación visual, esto ocurre aproximadamente 250 milisegundos más tarde. Después, los

"iconos" se convierten en letras, las cuales son asociadas con sus respectivos fonemas, dando como resultado una representación fonémica que se traslada al diccionario mental o léxico interno del lector, quien inicia la búsqueda y reconocimiento de palabras. A continuación, las palabras se guardan en la memoria de corto plazo hasta que sea posible su organización en unidades más amplias (frases, oraciones). Estas son procesadas por el dispositivo llamado Merlin, el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector; permitiendo generar y determinar el significado de las letras, palabras, frases, oraciones, etc. El proceso finaliza cuando el significado se guarda en lo que Gough denomina "el lugar a donde van las oraciones cuando son comprendidas"; según el autor el proceso transcurre en un lapso aproximado de 700 milisegundos. Emplea el término de 'lector experto' para designar al lector que tiene la habilidad de reconocer, precisar fácil y rápidamente palabras aisladas; esta destreza es atribuible a la habilidad para decodificar el contexto mediante la predicción, con el fin de hacer más fácil el reconocimiento de palabras.

Puente (1991: 143) establece tres conclusiones importantes en cuanto a este modelo:

- 1) El modelo establece explícitamente que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado.
- 2) El lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra para llegar al significado.
- 3) La lectura es un proceso serial que se da paso a paso, nivel por nivel, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso si no han recibido la información suficiente de niveles inferiores.

## B. Modelo de Laberge y Samuels

Estos autores (Puente 1991: 144), sugieren un modelo cuyas características más importantes son la automaticidad y la atención. En este modelo la comprensión de la información depende únicamente de lo que aparece en el texto. De esta forma, el proceso de lectura se presenta de manera ascendente, serial, paso a paso. Éste da inicio con el procesamiento de los símbolos gráficos y culmina con la comprensión. Para Laberge y Samuels, el término automaticidad se refiere a que ciertas tareas que realiza el hombre no requieren de su atención consciente ya que son de carácter mecánico o repetitivo, al ser automatizadas estas actividades se pueden ejecutar de manera simultánea. En el modelo se ofrece una descripción de dos etapas básicas dentro del proceso de lectura: la decodificación y la comprensión. Ambos autores sostienen que el lector ha aprendido a automatizar de manera inconsciente las habilidades relativas a la decodificación, permitiendo que su atención se centre en la comprensión. Suponen que el lector debe estar consciente o atento a la fuente de información que procesa en un determinado momento. Su atención debe centrarse en una sola tarea. A pesar de esto, el lector puede realizar varias actividades de manera simultánea. Si algunas de ellas no requieren atención, significa que han sido automatizadas. Ellos consideran que el proceso de lectura se inicia con el procesamiento de gráficos y termina con la comprensión. Existe una retroalimentación entre los distintos componentes del proceso. El aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, permitiendo que el lector cumpla con una etapa sin tomar conciencia de la misma, concentrando su esfuerzo en la comprensión.

### C. El Modelo de Carver

Este autor (Barnett 1989: 18) plantea que la oración es la expresión mínima de un pensamiento, y que el propósito de la lectura es comprender las ideas del escritor. En las situaciones de comprensión que se presentan frecuentemente, la mayoría de los pensamientos presentados en forma de oraciones son comprendidos conforme se van presentando en el texto. Este modelo es considerado de bajo nivel, porque durante este proceso las palabras son revisadas sucesivamente para determinar cuando un pensamiento ha sido formulado, y el lector repite cada palabra a sí mismo. Su teoría hace referencia sólo a "situaciones típicas de lectura", que no incluyen estrategias para leer superficialmente, examinar detenidamente, estudiar o memorizar un texto.

Para concluir, los modelos ascendentes mencionan que el análisis del estímulo visual debe estar seguido del reconocimiento de letras y palabras para lograr el significado de la misma, posteriormente se hace necesaria una organización sintáctica para finalizar con una integración semántica. Todo esto se da paso a paso, caracterizando a estos modelos por la necesidad de dominar etapas anteriores para lograr la decodificación de la información gráfica. No obstante, el proceso de lectura no debe limitarse sólo a decodificar el significado de un texto al cual el lector no tiene nada que agregar; en este sentido los modelos descendentes surgen para enriquecer este proceso, al precisar que el lector debe utilizar sus conocimientos de la lengua y de su propia experiencia para anticipar la información que viene en el texto y formular diferentes hipótesis que confirmará o rechazará conforme avance en la lectura.

### **2.5.2 Modelos descendentes (*Top Down*)**

Estos modelos se basan en el proceso cognitivo que surge a partir de la información de un texto; el conocimiento previo del lector permite que éste realice predicciones sobre el contenido facilitando dicho proceso. En estos modelos el proceso de lectura se inicia de manera descendente, unidireccional, a partir de los componentes o procesos mentales de orden superior tales como: predicciones, inferencias, planteamiento de hipótesis, etc., los cuales se extienden hacia los componentes de orden inferior (símbolos gráficos, textuales). Dentro de estos modelos se considera que el lector aporta más información al texto que lo que éste aporta al lector.

De acuerdo con Antonini y Pino (en Puente 1991), el lector por medio de sus conocimientos del mundo, del lenguaje y del tema puede realizar predicciones, hipótesis, deducciones, inferencias, etc. sobre el posible contenido del texto, las cuales puede confirmar, modificar o rechazar al confrontarlas con la información que el texto contenga.

Dentro de estos modelos destacan el de Goodman (1967) y los postulados de Smith (1973). A finales de los setenta Goodman decía que la lectura era un juego psicolingüístico (juego de adivinanzas) en el que existía una interacción entre la lengua y el pensamiento. Al igual que Smith, Goodman pensaba que la lectura no era la percepción y la identificación de los elementos de un texto palabra por palabra, sino la habilidad de seleccionar las claves necesarias para poder 'adivinar' su contenido. Goodman menciona que el lector predice o anticipa el significado de lo que lee, utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico, semántico y al hacer uso de la redundancia del lenguaje escrito. Ambos autores señalan que la comprensión depende del uso de todas las claves de que se dispone.

Su característica principal es que el cerebro busca maximizar la información que adquiere y minimizar el esfuerzo y la energía utilizada para adquirirla.

#### A. Modelo de Goodman

Considera el proceso de lectura como una secuencia unidireccional de pasos a seguir para poder acceder al significado de la información. Anderson (1984: 65) menciona la importancia que Goodman concede al órgano procesador de información (el cerebro), por medio del cual se maximiza la información y se minimiza el esfuerzo y la energía empleada para adquirirla. El cerebro recorre los siguientes procesos cognitivos durante la lectura:

1. Reconocimiento – iniciación. El cerebro debe captar / reconocer una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual para iniciar la lectura.
2. Predicción. El cerebro siempre anticipa y predice al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales (*sensory inputs*).
3. Confirmación. El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto.
4. Corrección. El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencias en la misma o no confirma sus predicciones.
5. Terminación. El cerebro concluye la lectura cuando la tarea ha sido completada.

Dentro de este modelo se resalta la interacción entre el pensamiento y la lectura; el lector tiene la posibilidad de crear expectativas cuando emplea su conocimiento previo y el del lenguaje al tiempo que pone sus ojos sobre el texto.

## **B. Postulados de Smith**

Smith (1978: 52) subraya la importancia del significado y la necesidad del lector de predecir al momento de leer, así como la interacción entre el lector y el texto. Esta interacción es posible gracias a la información visual —el contenido gráfico del texto— y la no visual —el conocimiento previo que posee el lector— sobre cómo se agrupan las palabras para la obtención de significado y el conocimiento sobre el tema. Por su parte Barnett (1989:20) hace referencia a cuatro características fundamentales de la lectura dentro de este modelo:

1. La lectura tiene un propósito. El individuo lee con un objetivo en mente.
2. La lectura es selectiva. El lector atiende únicamente a la información concreta necesaria (claves semánticas y sintácticas) para lograr sus objetivos de lectura establecidos al inicio de la misma.
3. La lectura se basa en la comprensión. El lector tiene que agregar información de su propio bagaje de conocimientos para lograr comprender la información de un texto, la cual le permite confirmar, rechazar, modificar o contradecir el contenido del texto (información visual).
4. La lectura es anticipatoria (predecible). El posible contenido de la información del texto se puede predecir o anticipar considerando el conocimiento previo del lector y su propósito u objetivo de lectura.

## **C. Modelo de los esquemas de Anderson y Pearson**

Para Bartlett (en Carrell 1988: 39), el término esquema se refiere a la organización activa de reacciones o experiencias pasadas del individuo. El conocimiento está



organizado en redes semánticas jerarquizadas de lo general a lo particular y es susceptible de cambio cuando el individuo obtiene información nueva.

Para Anderson y Pearson (Carrell 1988: 37), la nueva información que tiene el lector es confrontada con algún esquema ya existente y todos los aspectos deben ser compatibles con esta nueva información. Al comprender un texto se establece una correlación entre lo que éste propone, por medio de signos gráficos, y la representación mental de conceptos o la modificación que se lleva a cabo de la representación mental, con la idea de incorporar o acomodar la nueva información.

Para concluir, en los modelos descendentes, el proceso de lectura se inicia con las expectativas, los esquemas y el conocimiento previo del lector, con la posibilidad de anticipar la información y, así, saltarse niveles o etapas en determinado momento. Este modelo concede muy poca importancia a la decodificación de letras y palabras resultando más adecuado para el lector experimentado que para el principiante. Su más importante aportación es el carácter esencial que se le da al conocimiento previo del lector. Resulta importante considerar que no todos los lectores poseen el conocimiento y la experiencia previa del tema necesarios para formular hipótesis al enfrentarse a un texto; además muchos otros centran más su tiempo y esfuerzo en reconocer las palabras que en la formulación de hipótesis. En un intento de conciliar las diferencias existentes entre los modelos ascendentes y descendentes, surgen los interactivos.

### **2.5.3 Modelos interactivos**

En ellos, el lector construye el significado del texto mediante la formación constante de hipótesis, inferencias, deducciones que elabora a partir del conocimiento que tenga respecto del tema, del lenguaje, así como de su conocimiento previo en general

(procesamiento descendente). Las confirmará, modificará o rechazará al analizar el estímulo gráfico, buscando claves ortográficas, sintácticas, léxicas y semánticas dentro del texto (procesamiento ascendente). El tipo de procesamiento predominante dependerá de determinados factores atribuibles al lector, tales como el conocimiento que tenga del código lingüístico, del tema, su habilidad de lectura y sus experiencias y conocimiento del mundo en general. La lectura es vista como un proceso cíclico, activo-constructivo-inferencial, en el que intervienen procesos tanto ascendentes como descendentes, con el propósito de interpretar y comprender la información que contiene el texto. El papel del lector debe ser activo-constructivo para comprender la información, a través del uso de esquemas.

#### A. Modelo de Rumelhart

Para Rumelhart (en Puente 1991: 151), el proceso de lectura no es lineal (procesamiento de información a un solo nivel o estrato), debido a que depende de la información que aporten otros niveles. Este autor sostiene que en el proceso de lectura la información obtenida a partir del texto (*bottom up*) depende de las operaciones mentales de alto nivel (*top down*), las cuales deben actuar con la intervención de niveles inferiores. Considera la lectura como un proceso cognitivo receptivo, en el cual interactúan distintas fuentes de conocimientos sensoriales y no sensoriales que dan sentido al proceso de lectura. Este modelo enfatiza la influencia de la información sintáctica, semántica, léxica y ortográfica en el proceso de percepción del mensaje a partir del estímulo gráfico. La información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en lo que el autor denomina "almacén de información visual". Posteriormente esa información pasa a otro dispositivo denominado "sintetizador de

patrones", donde se encuentran los llamados bloques de la cognición o esquemas, donde se almacena el conocimiento y experiencias previas del lector, tales como: el conocimiento del mundo, del tema, así como patrones ortográficos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, los cuales permiten que el lector pueda ofrecer una interpretación lo más adecuada posible de la información procesada a partir del texto.

## **B. Modelo de Stanovich**

Stanovich (en Puente 1991: 153) enfatiza el hecho de que, debido al carácter lineal o serial de los modelos de alto y bajo nivel, éstos muestran ciertas deficiencias en el momento de procesar la información. Estas deficiencias en cuanto a los modelos ascendentes se refieren a que no permiten la interrelación entre los diferentes niveles o estratos del procesamiento de información. Por su parte, en los modelos descendentes muchas veces no se considera el hecho de que algunos lectores poseen muy poco conocimiento sobre el tema expuesto en el texto, lo cual limita la posibilidad de hacer hipótesis o predicciones sobre su contenido. Su propuesta (Barnett 1989: 26) es la de un modelo interactivo compensatorio. Lo llama interactivo porque presupone la actuación simultánea (en esto concuerda con Rumelhart) de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura, y compensatorio porque la deficiencia de cualquiera de estas fuentes de conocimiento será suplida por el conocimiento o manejo de otras fuentes alternas de conocimiento. Este modelo permite subsanar los problemas a los que se enfrentan los alumnos en cursos de lectura en lengua extranjera, donde se encuentran lectores expertos y novatos. En el caso de un lector novato, deficiente en el manejo y conocimiento del código lingüístico, pero eficiente en cuanto al conocimiento del tema, éste hará uso en mayor medida de los procesos

descendientes para lograr la interpretación del significado del texto, partiendo de ciertas claves tipográficas contenidas en él para ofrecer una interpretación de la lectura, compensando así su falta de conocimiento del código lingüístico. Por otra parte, si el lector tiene conocimiento y maneja en cierta forma el sistema lingüístico, pero se enfrenta a un texto en el cual el tema le es, en cierto modo, parcial o totalmente desconocido, empleará en mayor medida los procesos ascendentes para ir reconociendo la información del texto a partir del análisis del estímulo gráfico, llámense palabras, frases u oraciones.

### **C. Modelo de Kintsch y van Dijk**

Para Kintsch y van Dijk (en Barnett 1989: 27), el texto está integrado por: (1) múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones; (2) un mecanismo que conduce a la reducción del texto (como encontrar el elemento o proposición superordinada, que en ocasiones se relaciona con el uso de la inferencia); y (3) el uso de la memoria y esquemas que tiene el lector (lo que éste conoce de la estructura del texto y lo que pretende encontrar en él) con el fin de construir un nuevo texto a partir de las proposiciones procesadas. Es a partir de la interpretación de la estructura superficial del texto y de las inferencias de la información que el lector interpolariza para lograr una secuencia coherente, que se origina el conjunto de proposiciones. Estos autores plantean la creación, por parte del lector, de otro texto que refleja la idea del autor desde distintos puntos.

Mencionan cuatro elementos principales que conforman el modelo: (a) la microestructura, que es la base del texto; es el discurso en su forma escrita y está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de

oraciones caracterizadas por su coherencia local, la cual se establece mediante las relaciones sintácticas y semánticas entre las oraciones y proposiciones del discurso escrito; (b) la macroestructura, es la reconstrucción teórica de las nociones del tema o asunto del discurso (van Dijk 1983: 43-48). Es la representación semántica del significado global del texto (García Madruga 1995: 12-13). La macroestructura está formada por macroposiciones (proposiciones superordinadas), que representan el tema, asunto o idea general del texto; (c) las macrorreglas permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensajes de una manera más global; las macrorreglas son: supresión, generalización, construcción y por último la superestructura, la cual representa otro tipo de estructura caracterizada de manera intuitiva como la forma global de un discurso que define su ordenación, hace referencia a la estructura del texto; en otras palabras, a la forma en que el escritor organiza y presenta sus ideas.

Para concluir, los modelos interactivos proponen un uso paralelo y simultáneo de los procesos ascendentes (*bottom-up*) y los descendentes (*top-down*). Los primeros consideran que el significado lo da el texto y que en su papel de decodificador, el lector nada tiene que agregar. Los segundos van proporcionando información nueva que el lector debe atender para compararla con sus conocimientos previos. Cabe resaltar que los modelos interactivos no han especificado las estrategias que el lector emplea con el propósito de comprender el significado de un texto. Por lo tanto se hace necesario el proponer algunas estrategias de lectura que los alumnos puedan utilizar para lograr mejores resultados dentro del proceso de lectura.

## 2.6 Estrategias de lectura

El término estrategia se define como una serie de pasos a seguir para cumplir un objetivo. La finalidad al hacer uso de las diferentes estrategias que existen es lograr una mejor comprensión de textos escritos. Las estrategias se dividen en alto y bajo nivel.

De acuerdo con Luceño (2000: 31), las estrategias de comprensión de lectura son las actividades que el sujeto-lector pone en funcionamiento para lograr la comprensión e interpretación de un texto escrito, así como para tomar medidas ante los errores o dificultades para comprender (estrategias cognitivas y metacognitivas). Las estrategias que Palinscar y Brown (1984) y Solé (1992) han sugerido (en Luceño 2000:32), se enlistan a continuación:

1. Aquellas que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido que trate.

2. Aquellas que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y adoptar medidas al presentarse errores o dificultades para comprender:

- c) Elaborar y probar inferencias de distinto tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- d) Comprobar de manera continua si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- e) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y de acuerdo con el sentido común.

3. Aquellas destinadas a identificar el núcleo, realizar síntesis y en ocasiones, resumir y ampliar el conocimiento alcanzado a través de la lectura.

- f) Enfocar la atención a lo relevante en lugar de lo no trascendental de acuerdo a los propósitos que uno busca.
- g) Elaborar resúmenes y síntesis que lleven a la transformación de conocimiento.

Por su parte, Díaz Barriga (1998: 142) considera la comprensión de textos como una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características tanto del lector como del texto, considerados dentro de un contexto determinado. Menciona que es una actividad constructiva porque durante el proceso el lector trata de construir una representación fidedigna tomando como base los significados sugeridos por el texto utilizando todos sus recursos cognitivos pertinentes (esquemas, habilidades y estrategias), explotando los diferentes marcadores e índices psicolingüísticos y de formato empleados en el texto. La construcción se enriquece por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector aporta con el propósito de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor intenta comunicar.

Díaz Barriga (*ibid*: 148-152) ofrece una clasificación de estrategias que se llevan a cabo dentro del proceso de comprensión de textos considerando el momento en que se realizan, es decir, antes, durante y después del mismo.

- Estrategias previas a la lectura

Son todas aquellas que se plantean antes de iniciar el proceso, guardan relación con el propósito de lectura y con las actividades de planeación, concernientes a cómo lidiar con el proceso de comprensión de lectura, al emplear todos los recursos cognitivos al

alcance del lector. Recomienda el uso de algunas estrategias específicas antes de comenzar la lectura, tales como:

- \* Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- \* Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- \* Plantear preguntas relevantes.

Las actividades enunciadas previamente pueden ser ejecutadas fácilmente partiendo de una aproximación inicial al texto, leyendo el título, explorando el índice de contenido, revisando de forma somera los subtítulos o ilustraciones, o partiendo de los comentarios previos e intencionados formulados por el profesor. Las estrategias pertinentes a la predicción realizadas antes de la lectura, permiten establecer un contexto y usar el conocimiento previo del lector.

- Estrategias durante la lectura

Son aplicadas cuando se efectúa la interacción directa con el texto y se realizan los micro y macroprocesos de lectura. Varias actividades autorreguladoras ocurren durante la lectura, pero sin duda la conocida como monitoreo o supervisión del proceso resulta la más relevante para la óptima realización de todo el proceso. Mateos (Barriga: 1998: 149) señala que el monitoreo implica la evaluación del grado de comprensión conseguido en un momento dado del proceso, que conduce a la detección de inconsistencias; y la ejecución de acciones reguladoras cuando ocurre algún fallo en la comprensión mediante una o varias estrategias remediales apropiadas. Las características del texto como: el modo de presentación, lo familiar del tema y la explicitud textual son trascendentales para la puesta en marcha de todo el proceso.

Dos de las más importantes estrategias durante la lectura son:



- \* Elaborar inferencias.
- \* Usar estructuras textuales.

- Estrategias después de la lectura

Se refieren a las que tienen lugar cuando la actividad de lectura ha concluido. Destaca en primer término, la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos a partir de los objetivos establecidos. Es seguida por las actividades estratégicas específicas concretizadas. Las estrategias típicas efectuadas después de terminado el acto de comprensión son dos variantes relativas a la atribución del significado derivadas mediante la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: la identificación de la idea principal y el resumen.

Como se puede apreciar, el alumno se fundamenta sólidamente en sus conocimientos previos, de la lengua y culturales cuando se encuentra inmerso en la tarea de comprensión de un texto. Por lo cual, las estrategias de bajo y alto nivel que utiliza resultan trascendentales para lograr su objetivo.

García Jurado (1998) clasifica las estrategias en bajo y alto nivel, apoyándose en los modelos interactivos y considerando los distintos niveles de procesamiento.

### 2.6.1 Estrategias de bajo nivel

Las estrategias de bajo nivel son las que se encuentran a nivel operativo, son procesos de decodificación del texto que, empleadas por el alumno, pueden ayudarlo a comprenderlo. Dentro de estas estrategias se encuentran:

- A nivel palabra y oración
  - Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito
  - Reconocer patrones de acentuación

Reconocer patrones de entonación

Identificar elementos morfológicos

Reconocer cognados, falsos cognados

Reconocer palabras, afijos, palabras compuestas

Reconocer palabras clave, conjunciones, conectores

Interpretar puntuación, análisis sintáctico

Interpretar sinónimos, antónimos, metáforas

- A nivel párrafo y bloque,

Identificar: elementos cohesivos

referencia contextual (catáfora, anáfora)

elipsis

- A nivel párrafo y texto

Identificar elementos de coherencia: conectores

Localizar oración tópica, idea principal

### **2.6.2 Estrategias de alto nivel**

Las estrategias de alto nivel son aquéllas que tienen que ver con la capacidad de procesar la información. Estas estrategias guardan relación con los procesos mentales al ser orientados por acciones concretas, dando lugar al empleo de estos procesos en el razonamiento y aprendizaje. El alumno debe ejecutar operaciones tales como: la comparación, el análisis, la síntesis, la observación y la abstracción.

En cuanto a las estrategias en el procesamiento de alto nivel, la misma autora sugiere:

Localizar implicaciones (inferencia contextual).

Hacer generalizaciones e hipótesis

Interpretar fuentes adicionales de información:

- título, resúmenes, tablas de contenidos

Clasificar descripciones

Identificar descripciones

Identificar el argumento y seguir la secuencia

Comparar y contrastar información

Identificar relaciones de causalidad

Diferenciar la información principal de la secundaria:

- identificar las ideas principales del texto
- identificar los detalles de apoyo

Sintetizar la información:

- hacer paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales

Comparar y contrastar la información de acuerdo al conocimiento del lector, identificar la aproximación del autor al tema, su actitud ante el tema (opinar, convencer, explicar, discutir, defender un punto de vista, informar) por medio de:

- información bibliográfica del autor
- antecedentes del autor

- tipo y lugar de publicación del texto
- identificación de información factual y opiniones

Interpretar información no textual:

- diagramas, ilustraciones
- diferentes tipos de estilos, puntuación, símbolos

Lectura rápida para comprensión global de un texto:

- no mover los labios al leer
- no seguir renglones con el dedo
- inferir significado de palabras por contexto

(García J. en Castañeda 1998: 524-525)

## **2.7 Tipos de lectura**

Al iniciar la lectura de cualquier texto debemos considerar que existen diferentes tipos de lectura que podemos realizar con el fin de extraer la información contenida en el mismo, los cuales guardan relación con la manera en la que el cerebro procesa la información. Los cuatro tipos de lectura que se utilizan son:

### **2.7.1 Lectura de Estudio**

La lectura de estudio es aquella que permite explorar un texto con profundidad. Esta lectura lleva a los detalles y a las relaciones entre ellos. Sin embargo, esto no significa que se leerá de forma indiscriminada, examinando cada palabra que se encuentre; lo que se requiere es tener un mayor control sobre la lectura, aplicando todas las estrategias posibles para hacer una lectura óptima, pero tan veloz como sea posible, sin

perder los conceptos principales, y al mismo tiempo, eliminando toda aquella información que no sea relevante (Barba y García Jurado 2001: 76).

El objetivo de esta lectura es: extraer la idea central del texto.

Estrategias a desarrollar para lograr el objetivo planteado (Acevedo y Reyes 2001: 6).

A	B	C	D
Lee el primero y el último párrafos del texto	Lee el texto completo buscando los enunciados tópicos de cada párrafo o bloque de información, a fin de encontrar la idea principal de estos.	Enlista las ideas principales halladas en el texto y establece la relación que existe entre ellas.	Redacta la idea central del texto (resumen, cuadro, esquema, mapa conceptual etc.).

### 2.7.2 Lectura de Búsqueda

La lectura de búsqueda nos permite localizar información que se necesita para cumplir con algún objetivo. Esta lectura puede ser simple o compleja, todo depende del objetivo del lector. La lectura de búsqueda requiere de algunas habilidades del lector, como recordar la información que se conoce acerca de algo, elegir la estrategia de lectura adecuada en el momento preciso y seleccionar la información que es útil para lograr un propósito (García Jurado y Barba 2001: 115). De acuerdo con García, el lector necesita descubrir en el texto información de cuya existencia ha tenido conocimiento por otras fuentes. Al descubrir dicha información, el objeto de este tipo de lectura se alcanza, y la misma cesa (Castañeda 1998: 522).

El objetivo de esta lectura es: localizar información específica para el objetivo que se propone alcanzar.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Estrategias a desarrollar para lograr el objetivo planteado (*ibid*).

A	B	C
Localiza los bloques de información del texto.	Determina ahora la información de cuya existencia tienes conocimiento por otras fuentes y que es importante para solucionar el problema que tratas de resolver.	Organiza la información que seleccionaste y determina su utilidad de acuerdo al objetivo que persigues.

### 2.7.3 Lectura de Ojeada

García describe esta lectura como aquella donde se obtiene la noción más general del contenido de un artículo, libro, etcétera de su tema. Sobre la base de esta lectura, el lector decide si dicho texto es necesario para un estudio más detallado. Se leen los encabezados y algunos fragmentos seleccionados del texto. El lector se orienta más bien al contenido léxico del texto, especialmente al significado de las palabras (ante todo de los verbos y sustantivos, que portan la carga fundamental del sentido en los textos), así como a las expresiones lingüísticas que transmiten la lógica del texto y la marcha de las ideas (Castañeda 1998: 522).

El objetivo de esta lectura es: obtener la información más general del contenido de un texto.

Estrategias a desarrollar para lograr el objetivo planteado (*ibid*).

A	B
Lee el texto rápidamente en "diagonal" prestando atención solamente a los inicios de cada párrafo o bloque.	Selecciona la información que consideres importante y decide si el texto amerita una lectura más detallada según el objetivo que te motiva.

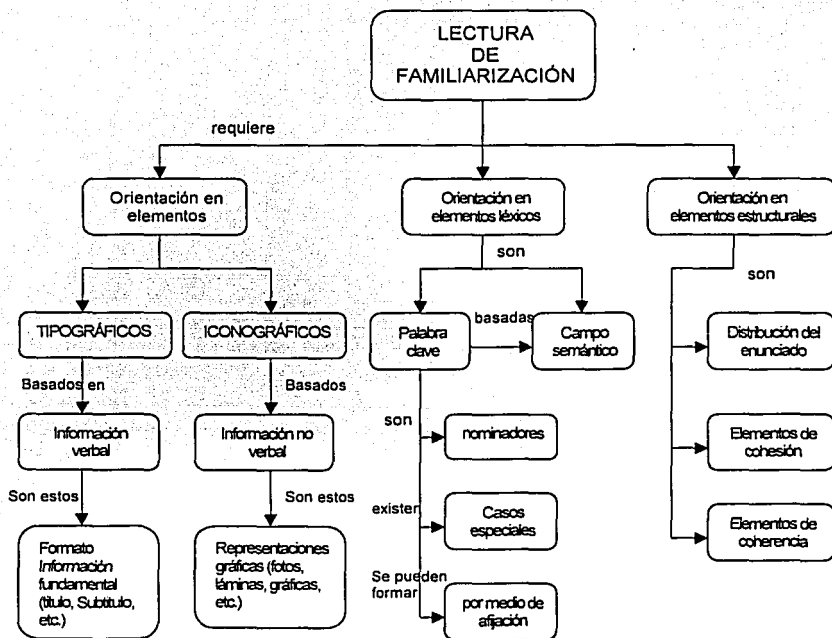
#### **2.7.4 Lectura de Familiarización**

De acuerdo con Barba y García Jurado (2001: 3), la lectura de familiarización es aquella que permite conocer el contenido de un texto, de manera ágil con el propósito de que el lector se entere de forma global de una información, o para saber si lo que se lee es útil y se necesita llevar a cabo una lectura más profunda del material. Esta lectura requiere de la orientación en la información que pueden proporcionar los elementos gráficos e iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales que se hallan en el texto.

Debido a que el presente trabajo está dirigido a niños de nivel primaria, quienes poseen un nivel de inglés bajo y en algunos casos nulo, la lectura de familiarización resulta ser la más adecuada para iniciarlos en el entrenamiento de estrategias dentro del proceso de lectura. Por tal razón se profundizará más en este tipo de lectura con el fin de tener una idea más clara de cómo puede ser útil para los niños.

El modelo de García Jurado (2001: 4) describe los aspectos que deben considerarse dentro de la lectura de familiarización.

Barba y García Jurado (2001: 5-70) explican cada uno de ellos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



En primer lugar este tipo de lectura requiere de la orientación en elementos:

- Tipográficos

Al realizar este tipo de lectura es necesario poner atención en el formato, en la información fundamental (título, subtítulo, etc.), tamaño de la letra (negritas, cursivas, etc.), notas de pie de página o notas de pie de foto; todos ellos permiten hacer suposiciones sobre la posible información contenida en el texto.

- Iconográficos

Son todos aquellos símbolos, imágenes o gráficos que contiene el texto y que resultan de gran apoyo para entender la información, debido a que se asocian en la mente con conceptos ya conocidos.

También deben considerarse todos aquellos elementos léxicos constituidos por:

- Palabras clave

Cuando el lector está ante un texto debe considerar que está formado por palabras y que no todas son importantes. Las palabras de un texto tienen diferente función: señalar, enfatizar, ejemplificar, etc. Estas palabras indican características tales como: intensidad, tiempo, grado, porción, cantidad, sustitución, negación, etc., propias de un nominador que deben ser consideradas para tener una mejor idea del significado de las mismas dentro de un contexto.

Las palabras clave están basadas en un campo semántico, delimitado por el tema del texto, se encuentran integradas por grupos de dos o tres palabras. Dentro de las palabras clave se pueden mencionar a los nominadores, casos especiales como los negativos, cuantificadores y las que se pueden formar mediante la afijación.

La lectura de familiarización necesita de la orientación en elementos estructurales

mediante la cual se observan y reconocen: (1) la distribución del enunciado; (2) los elementos de cohesión; (3) los elementos de coherencia.

- **Distribución del enunciado**

Para tener una idea general del contenido de un texto, la lectura debe ser rápida y se deben reconocer las funciones de las palabras que contienen los enunciados. En inglés la posición de las palabras que contienen los enunciados es siempre la misma y consta de tres partes importantes: el realizador, la acción y el receptor u objeto. Sin embargo, cuando el autor del texto le da más importancia al objeto que al realizador, el orden cambia y es el objeto el que aparece en primer término seguido de la acción, en muchas ocasiones el realizador se omite, por carecer de importancia o por ser desconocido.

**Nominador:** se refiere a la palabra que designa todo aquello que es palpable, también puede hacer referencia a ideas y sentimientos. Al realizador lo anteceden: cuantificadores, descriptores y preposiciones.

**Acción:** es la acción que se realiza. Va acompañada de auxiliares modales, negaciones, calificadores y de otras palabras de acción.

**Receptor u objeto:** generalmente es un nominador sobre el cual recae la acción. También está acompañado de cuantificadores (indican cantidad), descriptores (indican pertenencia, situación, cualidad propia, cualidad referente a otro) y preposiciones.

- **Elementos de cohesión**

Son todos aquellos elementos que proporcionan al texto una estructura que permita su comprensión. Dentro de la cohesión se encuentran:

- a) **referencia:** la conforman todas aquellas palabras (referentes) que toman el lugar de los nominadores, por ejemplo: él, esto, etc.

- b) sustitución: constituida por aquellos nominadores que toman el lugar de otros, por ejemplo: la institución, la persona, etc.
- c) elipsis: se refiere al hecho de no repetir una palabra cuando se sobreentiende su significado dentro del texto. Es decir, es la pérdida de palabras para evitar repeticiones innecesarias en un enunciado. Dentro de las palabras que pueden ser consideradas elipsis se encuentran: *one*, los auxiliares *did*, etc.

- Elementos de coherencia

Se conocen como conectores extraoracionales a los que no pertenecen al enunciado, tienen valor semántico y establecen lazos de unión. Los intraoracionales son los que unen ideas dentro del enunciado, se les llaman conjunciones. Los conectores se agrupan por funciones, las cuales afectan el significado de los enunciados que unen. Las funciones que tienen los conectores comunes son: de adición, contraste, causa y efecto. Los conectores de argumentación son: de propósito, ejemplificación, condición y énfasis. Los que cambian según la situación son: de tiempo, enumeración y de relaciones espaciales.

Barba y García Jurado (2002: 44, 53, 67) mencionan que dentro de la lectura de familiarización el lector debe hacer uso de las siguientes estrategias intelectivas:

- Predicción

La predicción se realiza previamente a la lectura, está basada fundamentalmente en el conocimiento previo que el lector tiene acerca del tema. El título proporciona información importante, pero como no siempre refleja el contenido del texto, resulta útil apoyarse en otros elementos: los tipográficos e iconográficos. Es a partir de éstos que se formulan hipótesis que se comprueban posteriormente a la lectura.

- Inferencia Textual

La inferencia se realiza después de la lectura. Se basa en hipótesis a partir de la información que presenta el texto, con el fin de inferir los posibles resultados o acciones. Existen dos formas de inferencia en un texto: (a) la parcial, partiendo de párrafos o bloques para inferir el curso de la información; (b) la total, elaborando hipótesis de las posibles acciones o consecuencias que se originen de la información ya presentada. Resulta relevante el conocimiento previo del tema y del manejo de la estrategia de generalización al hacer uso de inferencias textuales.

- Formulación de hipótesis

Al formular hipótesis el lector puede hacer suposiciones acerca de las relaciones que hay entre los objetos o fenómenos presentados en una información. Para formular hipótesis se debe poner atención a la manera en que el autor presenta los hechos y cómo los relaciona, con la intención de exponer una opinión o un hecho confirmado. Las hipótesis pueden ser confirmadas o rechazadas debido a que sólo se hacen suposiciones acerca de la manera en que el autor podría presentar la información para desarrollar su tema y ofrecer sus conclusiones.

A continuación se presenta en el capítulo tres de este trabajo la unidad didáctica y guía del profesor a utilizar que incluye una explicación de las bases teóricas que la sustentan y su descripción.

## CAPÍTULO III

### Unidad Didáctica

#### 3.1 Bases teóricas en que se fundamenta la unidad didáctica a proponer

Las teorías de desarrollo cognoscitivo permiten tener una idea de los procesos mentales que se ven inmersos dentro del aprendizaje en los niños.

La etapa del niño que considera esta investigación desde el punto de vista del desarrollo intelectual, es aquélla que implica los cambios que se realizan en las 'estructuras' cuando se encuentra involucrado en el proceso de aprendizaje. Esto es, entender cómo el conocimiento se construye a partir de las acciones físicas o mentales de los niños con los objetos, llevando a la asimilación de la nueva información y ajuste en las acciones permitiendo la construcción de esquemas o conocimientos. En este sentido, Piaget reconoce que es importante que el niño 'actúe' sobre su medio con el fin de que el desarrollo cognoscitivo se dé, esto si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio, al relacionar sus sentidos con éste. Por lo tanto, la 'actividad', observable o no, del niño es primordial.

Se debe considerar el hecho de que es el niño el que construye su propio conocimiento a través de las acciones que realiza. A este respecto, Piaget menciona tres tipos de conocimiento: el físico, que se refiere a aquel que el niño tiene de las propiedades físicas de los objetos: tamaño, forma, textura, peso, etc.; para que se logre, el niño debe actuar con el objeto, manipularlo con los sentidos. El conocimiento lógico-matemático que alcanza el niño por medio de la reflexión con respecto a su experiencia con los objetos y sucesos, siendo importante que manipule conjuntos de

objetos. Por último, existe un conocimiento social que se origina de las acciones del niño con los demás.

Es importante señalar que los niños presentan cambios intelectuales y cognoscitivos propios de su edad. Por lo tanto, es preciso saber el nivel de desarrollo cognoscitivo en el que se encuentran los niños de 2° año de primaria, con el fin de determinar actividades y ejercicios que puedan llevar a cabo con éxito. En este punto, Piaget hace referencia a que el desarrollo cognoscitivo es un proceso que da cuenta de los cambios que se suceden y cuantifican en las estructuras cognoscitivas (esquemas). Éstos no se sustituyen sino que se incorporan y producen un cambio cualitativo. Al hablar de etapas dentro del desarrollo intelectual, los niños de 7 años se encuentran en la del pensamiento preoperativo, en la cual se desarrolla el lenguaje y se presenta un rápido desarrollo conceptual, es decir, necesitan seguir cierto orden lógico para comprender las cosas.

Resulta necesario resaltar el papel de la escuela dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. Bruner señala que el uso del lenguaje como instrumento del pensamiento se da en la escuela, es en ésta en donde se le enseñan al niño cosas 'fuera de un contexto'. La adquisición de conocimiento es posible gracias a la experiencia directa con los objetos y por tener relación con adultos en diferentes actividades. La ayuda que los adultos puedan brindar a los niños al realizar tal o cual actividad es fundamental, esto es, construir el 'andamiaje' que facilite la ejecución de tareas. En cuanto a no limitar la capacidad del niño para aprender, es menester retomar la idea de este autor, de que es posible enseñar cualquier materia o contenido al niño, no importando la edad de su desarrollo, si el profesor organiza la enseñanza eficazmente, si tiene confianza en el potencial de los niños y reconsidera los métodos y

contenidos al emplear diferentes avances científicos. La enseñanza de estrategias de lectura a niños pequeños es posible siempre y cuando se adapten a su nivel y se exija considerando sus capacidades al hacer uso de éstas.

Por su parte, Vygotski menciona que las oportunidades de aprendizaje deben ser creadas por el profesor considerando los niveles evolutivos de los niños. La zona de desarrollo próximo permite entender que existe un nivel evolutivo: el de 'desarrollo actual' que se refiere a lo que un niño puede hacer solo. Por otro lado, existe un segundo nivel, de aquí la importancia del apoyo del profesor, de adultos o de otros compañeros, conocido como 'desarrollo potencial' cuando recibe ayuda. Se puede resumir, que el niño con más oportunidades de aprender adquirirá más información.

El aprendizaje que se dé dentro de un salón de clases debe entenderse como una 'actividad significativa' para el niño. La idea de Ausubel: 'lo que se comprende es lo que se aprende', explica el por qué es necesario que el conocimiento nuevo se relacione con el que ya posee el niño. El profesor debe tomar en consideración lo que el niño ya sabe respecto a lo que se le va a enseñar, para que sea mejor recordado al quedar dentro de la estructura de conocimiento que ya tiene.

El papel del niño debe ser activo; él reconstruye el conocimiento al manipular, \*explorar, leer, escuchar, etc. Lo que el niño aprende en el aula, es un conocimiento que en algunas ocasiones ya ha sido adquirido dentro de su grupo social, siendo así que la función del profesor es la de ajustar los procesos de construcción de los niños con el saber colectivo.

Al ser el profesor el encargado de proporcionar la información que se espera de ellos dentro del salón de clases, es preciso que defina objetivos claros, que el tema sea apropiado considerando la materia y los objetivos cognitivos. El tipo de actividades que

se realicen dependerá del objetivo, de los recursos que se necesiten, del tamaño de la clase y de los materiales de apoyo de que se dispongan para el libro. Es posible adaptar actividades cambiando el contenido y la presentación de acuerdo a la edad de los niños.

Existen diferentes actividades de lectura que pueden emplearse con niños. Las de prelectura se pueden usar para que los niños activen su conocimiento previo y aprovechar para que aquéllos que no lo tienen, lo aprendan. Las que se llevan a cabo durante la lectura de igual forma permiten enseñar contenidos, usar los elementos gráficos e iconográficos y familiarizarlos con las palabras clave. En las de poslectura el profesor puede hacer preguntas de contenido, realizar actividades que los niños disfruten y los mantenga entretenidos permitiendo que apliquen lo aprendido y darles a resolver ejercicios para practicar lo visto en clase.

Al trabajar con niños es recomendable que las actividades estén planeadas con anticipación, que las instrucciones sean claras para que no tengan duda de lo que se espera que hagan. El saber con exactitud lo que harán y cómo realizar la tarea implica una demostración por parte del profesor que permita a la clase observar, comentar, participar. El uso de materiales dentro del salón de clases permite a los niños poner en práctica lo que aprenden. La motivación que experimentan los niños cuando el profesor emplea materiales, favorece la comprensión de lo que están aprendiendo por medio de la observación de objetos que se encuentran a su alrededor.

Debido a que a los niños se les brindan experiencias e información nueva en cada clase es recomendable dividir las lecciones en actividades con duración de entre 5 y 10 minutos. Las estructuras de la lengua deben estar en un nivel razonable y presentarlas en diferentes formas. Para los niños resulta más fácil aprender por medio de la



inducción, por lo tanto, es conveniente darles ejemplos para que ellos generalicen lo que están aprendiendo; lo importante es que le den uso a lo que se les enseña.

Dentro de la psicología, el enfoque que se le ha dado a la comprensión de lectura es el de ir más allá de la comprensión de palabras y frases aisladas. La posibilidad de que el niño logre una mejor comprensión de un texto puede encontrarse en que interrelacione todos los elementos que en él se encuentran y pueda darles sentido. La comprensión del lenguaje considera la 'construcción' de una representación mental en la memoria, es posible entender que el niño 'construirá' el significado de lo que lee, en otras palabras, ofrecerá su propia interpretación.

El modelo de lectura que sustenta esta propuesta es el interactivo, ya que, dentro de éste, el niño puede construir el significado del texto al elaborar inferencias, deducir, a partir del conocimiento que tenga del tema y de la lengua. El papel del niño ante un texto debe ser activo-constructivo para ser capaz de comprender la información que éste contenga al activar los 'esquemas' que posee.

Es el modelo interactivo compensatorio de Stanovich el que permite visualizar la actuación simultánea de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura y la posibilidad de compensar cualquier deficiencia en estas fuentes por el conocimiento o manejo de otras permitiendo subsanar los problemas que los niños puedan enfrentar en un curso de lectura.

El empleo de estrategias dentro de la lectura permiten que ésta sea más eficiente. Dentro de esta propuesta se consideran aquellas conocidas como de bajo nivel, por ser procesos de decodificación del texto que al ser utilizadas por los niños les facilitarán la comprensión del mismo. Para iniciar el entrenamiento en el uso de estrategias de lectura de familiarización se consideran apropiadas las de orientación en elementos

gráficos, iconográficos y palabras clave. La razón es que por medio de éstas el niño puede conocer el contenido de un texto ágilmente y enterarse de la información que contiene de forma global.

Es necesario mencionar que la unidad didáctica que se propone es un modelo instruccional muy sencillo para que los niños no enfrenten dificultades al experimentarlo. Los textos utilizados en la unidad se trabajan por etapas con el fin de que se ubiquen en el tema, utilicen los elementos gráficos e iconográficos, se familiaricen con las palabras clave, y apliquen lo aprendido por medio de actividades y ejercicios.

Con el propósito de lograr la finalidad de esta propuesta se llevaran a cabo una serie de objetivos y procedimientos que se describen a continuación.

### **3.2 Descripción de la unidad didáctica**

Considerando la propuesta planteada en el capítulo I, se presentarán los textos, ejercicios y actividades encaminadas a iniciar a los niños de 2° año de primaria en el entrenamiento de estrategias de lectura de familiarización para la comprensión de textos en inglés; siendo éstas específicamente las relacionadas con la orientación en elementos gráficos e iconográficos y palabras clave.

#### **3.2.1 Objetivo general**

Al final de la unidad, el alumno será capaz de usar los elementos gráficos e iconográficos e identificar las palabras clave para predecir el contenido de un texto, así como de conocer la información contenida en el texto acerca del sol, del sistema solar y de las características sobresalientes del planeta Tierra.

#### **3.2.2 Objetivos específicos**

El alumno será capaz de:

- traer a su mente mediante estímulos externos los conocimientos previos que tiene acerca del sistema solar y de la geografía con el propósito de ubicarse en el tema.
- identificar y señalar las características del sol, del sistema solar, de los continentes, océanos, islas, montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos, lagos, Continente Americano, Norteamérica y México propios del planeta Tierra.
- usar los elementos gráficos, iconográficos, e identificar las palabras clave para predecir el contenido de los textos del sistema solar y geografía.

- aplicar lo aprendido mediante la resolución de ejercicios y la realización de actividades.

### **3.2.3 Estructura de la unidad didáctica**

#### **• División en clases**

La presente unidad se divide en cuatro clases con una duración de dos horas cada una aproximadamente.

#### **• Textos**

Los textos utilizados en esta propuesta integran la primer área de lecturas del libro *"English Flash My First Reading Book"*.

Los textos han sido modificados para fines didácticos. Algunos cambios que se realizaron consisten en unir textos, por tratarse de temas similares. En otros casos, se sustituyeron palabras que podrían dificultar su comprensión por parte de los niños y se utilizaron términos más comunes dentro del nivel que tienen de la lengua.

#### **• Contenido por clase**

Cada clase está dividida en cuatro secciones identificadas por un nombre, cada sección está seguida de indicaciones o preguntas dirigidas a los alumnos. Algunas actividades tendrán únicamente el nombre sin precisar explicaciones detalladas para el alumno, las cuales se ofrecerán al profesor en la guía que él podrá consultar para saber con exactitud cómo llevarlas a cabo.

**Primera sección: *Let's Talk***

En esta sección, se pretende emplear material para que los niños manipulen objetos y así adquieran información nueva y activen la ya conocida. También se hará uso de actividades en las cuales se tendrán que parar, pegar tarjetas o dibujos en el pizarrón, dibujar, etc.

**Segunda sección: *Let's do***

En esta parte, el profesor indicará las actividades a realizar por parte de los alumnos con el fin de enseñar estrategias destinadas a la identificación de elementos gráficos e iconográficos y de palabras clave. También, realizarán la lectura del texto y contestarán ejercicios de comprensión.

**Tercera sección: *Fun time!***

Los ejercicios, actividades y juegos serán característicos de esta sección y están destinados a que los niños puedan practicar de una manera gradual y divertida las estrategias que vieron anteriormente conforme a los objetivos de cada clase, además del contenido en sí del texto. Estas actividades contemplan más tiempo de realización, debido a la organización necesaria para llevarlas a cabo, tomando en consideración que al jugar los niños se entretienen más.

**Cuarta sección: *Let's remember***

La sección final presenta ejercicios para evaluar si se alcanzaron los objetivos propios de cada clase. El tipo de ejercicios son variados, como aquéllos en que se les solicita a los niños: completar, relacionar, circular, dibujar, etc. En la última clase se evalúa la obtención del objetivo general de la unidad.

- **Material adicional por sesión**

Debido a que la unidad didáctica está dirigida a niños de 2° año de primaria es importante considerar el hecho de que es necesario ofrecerles distintas y variadas oportunidades de tocar y observar objetos, así como de interactuar con los demás compañeros. Por lo tanto, es imprescindible el uso de materiales que resulten atractivos y útiles dentro del proceso de aprendizaje. Estos materiales deben ser accesibles tanto para el profesor y la institución como para los niños a quienes van destinados; por lo tanto no deben ser caros ni difíciles de elaborar o conseguir, para que cumplan con su función de herramientas de apoyo pedagógico.

Los materiales a utilizar en cada clase variarán dependiendo de las actividades que se realicen en cada sección, de los objetivos a alcanzar y del tema de que se trate.

A continuación se va a presentar la unidad didáctica propuesta para iniciar a los niños en el entrenamiento de estrategias para el uso de elementos gráficos, iconográficos y de identificación de palabras claves.

# **ESTRATEGIAS DE LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN**

## **MATERIAL DEL ALUMNO**

**UNIT 1****Class 1****Let's talk!**

1. Sun, Earth
2. Sun, light and heat
3. Day and night
4. Sun, clouds, moon, stars.
5. Solar system

Key words



**Let's do!**

**Picture**

1. Look at the picture in your text.

What color is the star in the center?

What color is the third planet?

What color are the other planets?

2. Count the planets,

How many are there?

Are they the same size?

Which planet is the smallest?

Which planet is the largest?

3. Read the names of the pictures.

Look at the star in the center. What is its name?

Look at the third planet. What is its name?

What's the name of the closest planet from Earth?

What's the name of the farthest planet from Earth?

**Let's do!**

**Title**

1. Look at the blanks on the board.

Read the words shown by the teacher.

The Sun,                      The Solar System                      and                      The Earth

Put each word in the blank indicated by the teacher.

Read the whole sentence.

2. Find the sentence from the blackboard in your text.

Where is it?

Is it at the beginning or at the end of the text?

Is it in the center of the text? Why?

3. Write the sentence in the blanks.

\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

Read the sentence aloud.

**Let's do!**

**Title**

1. Look at the blanks on the board.

Read the words shown by the teacher.

The Sun,                      The Solar System                      and                      The Earth

Put each word in the blank indicated by the teacher.

Read the whole sentence.

2. Find the sentence from the blackboard in your text.

Where is it?

Is it at the beginning or at the end of the text?

Is it in the center of the text? Why?

3. Write the sentence in the blanks.

\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

Read the sentence aloud.

**Let's do!****Key words**

1. Look at the list of *key words* on the board.

Read the words.

2. Look at the *key words* in yellow paper.

Stick each *key word* in yellow on the corresponding *key word* on the board.

Repeat the *key words*.

3. Look for the *key words* in the text.

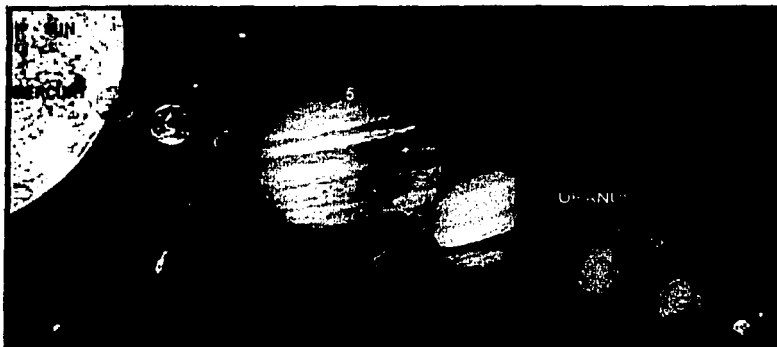
Write in the box all the *key words* you find.

Look at the words on the blackboard. Did you find them in the text?

Key words



Read



### The Sun, the Solar System and the Earth

TESTS.COM  
FALLA DE ORGEN

**High above** the **sky** is the **sun** . The sun is a **star** and it **shines** all the time. It provides our planet with **light** , **heat** and **life** . At **night** you cannot see the sun, but you can see many other stars.

The sun is in the **center** of the **solar system** . There are **nine planets** that always **go around** the sun. These planets are Mercury (1), Venus

(2), The Earth (3), Mars (4), Jupiter (5), Saturn (6), Uranus (7), Neptune (8) and Pluto (9).

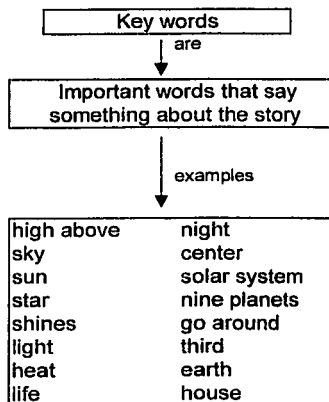
The **third** planet around the sun is The **Earth** . We live on The Earth.

This is our planet, our **house** .

Text taken and adapted from: English Flash My First Reading Book

What are key words in a story? Let's find out.

### The Sun, the Solar System and the Earth



Read the text and do the exercises.

Exercise I - Check (✓) Yes or No.

- 1 The sun is a star.
- 2 The sun is down the sky.
- 3 The sun shines most of the time.
- 4 The sun gives our planet light, heat and life.
- 5 There are eight planets in the solar system.
- 6 The planets always go around the sun.
- 7 The Earth is the third planet around the sun.

YES	NO
✓	

Exercise II - Write the following sentences in the correct box.

- It is a star.                      It is the third planet.                      There are nine planets.  
 It is our house.                      It shines all the time.                      It has the sun in the center.

Sun	Solar System	The Earth

**Fun time!**

Let's play the Memory Game

Let's remember!

1. Match each word with a picture.

1 stars

2 The Earth

3 The sun

4 The solar system



2. Cross out the correct drawing.

a) The \_\_\_\_\_ is a star.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN





b) There are \_\_\_\_\_ planets in the solar system.

8

9

c) The third planet around the sun is \_\_\_\_\_.



3. Circle the correct word.

- 1 The sun is a \_\_\_\_\_.
- 2 High above in the \_\_\_\_\_ is the sun.
- 3 The sun is in the \_\_\_\_\_ of the solar system.
- 4 The sun provides the Earth with \_\_\_\_\_, heat and life.
- 5 Nine \_\_\_\_\_ go around the sun.

star	planet
light	sky
center	sky
star	light
stars	planets

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Class 2****Let's talk!****1. continents****2. oceans****3. islands****Key words**

**Let's do!****Picture**

1. What color are the large and massive pieces of land?  
What color are the big bodies of salty water?  
What color are the small pieces of land surrounded by water?

2. Look at the continents.  
How many continents are there?  
Are they big or small?  
Are they pieces of land or water?

Look at the oceans.  
Which are the two largest oceans in the world?  
Are they small or big bodies of salty water?

Look at the islands.  
Are they big or small?  
Are they pieces of land or water?  
Are they surrounded by water?

3. Read the names of the pictures.  
Look at the continents. What are their names?  
Look at the oceans. What are the names of two of the largest oceans on the earth?  
Look at the islands. What are the names of some important islands in the world?

**Let's do!****Title**

1. Continents, oceans and islands

Look at the pictures.

Give the name of each picture.

Read the title.

2. Find the sentence Continents, oceans and islands in your text.

In which part of the text did you find it?

Read the sentence.

Talk about the title.

**Let's do!****Key words**

1. Look at the pictures on the blackboard.

Say the words.

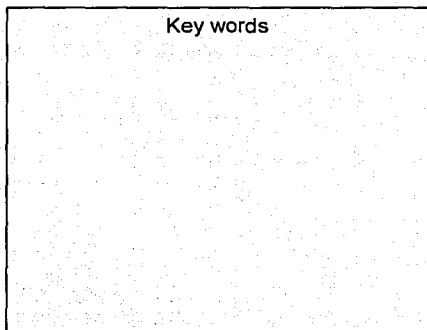
2. Look at the underlined *key words* on the cards.

Stick each *key word* next to its corresponding picture on the blackboard.

Read all the words.

3. Look for the underlined *key words* in the text.

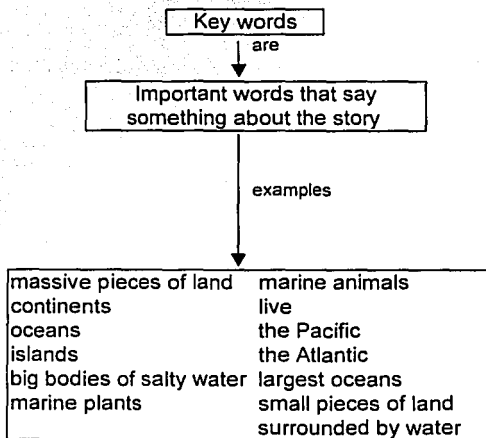
Write them in the box.



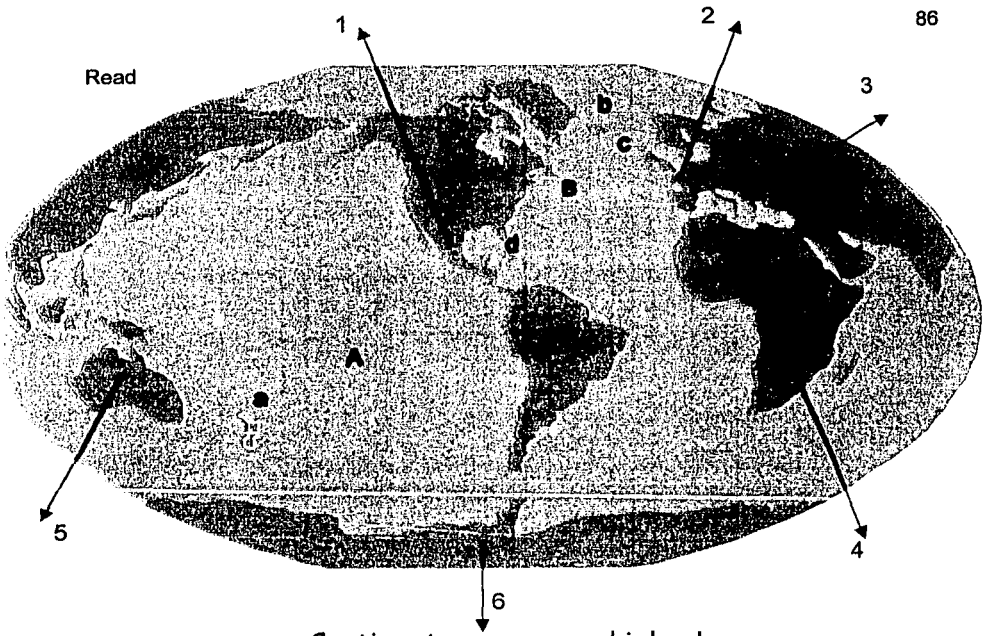
Are the words on the blackboard the same you listed in the box?

What are key words in a story? Let's find out.

Continents, oceans and islands



Read



Continents, oceans and islands

Continents are very, very large and massive pieces of land. All the Earth is made up of continents, oceans and islands. The main continents are America (1), Europe (2), Asia (3), Africa (4), The South Pacific (5) and Antartica (6).

Oceans are big bodies of salty water. Marine plants and marine animals live in the oceans. The Pacific (A) and the Atlantic (B) are two of the largest oceans on The Earth.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Islands are small pieces of land surrounded by water. Some important islands in the world are New Zealand (a), Iceland (b), The United Kingdom (c), Cuba (d), etc.

Text taken and adapted from: English Flash My First Reading Book

Read the text and do the exercises.

Exercise I – Underline the right answer.

1. What are continents?

very, very large and massive  
pieces of land

small pieces of land  
surrounded by water

2. What are oceans?

small pieces of land  
surrounded by water

big bodies of salty water

3. What are islands?

small pieces of land  
surrounded by water

very, very large and massive  
pieces of land

**Exercise II - Draw a line to the ending of each sentence.**

1. The six continents are The Pacific and the Atlantic.
2. Two of the largest oceans are New Zealand, Iceland, The United Kingdom and Cuba.
3. Some important islands are America, Europe, Asia, Africa, South Pacific and Antartica.

**Fun time!**

Let's play the tortoise and the hare.

**Let's remember!**

1. Write two words that tell you about each picture.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

salty water      small      surrounded by water

big      large      massive pieces



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_



1. \_\_\_\_\_

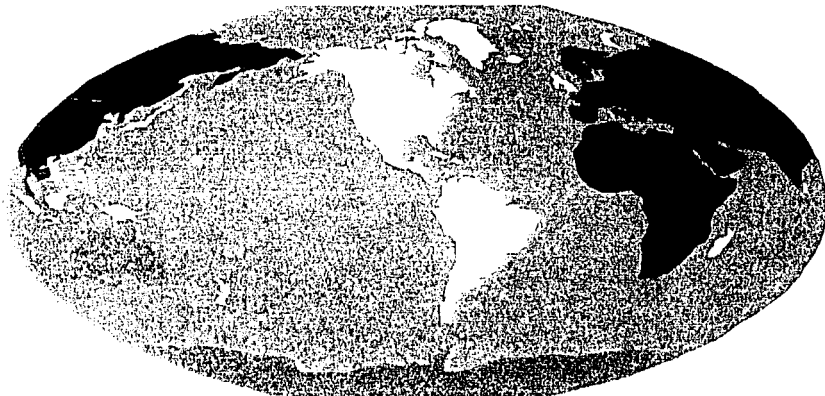
2. \_\_\_\_\_



2. Write continents, oceans, islands.

1. \_\_\_\_\_ are small pieces of land.
2. \_\_\_\_\_ are big bodies of salty water.
3. \_\_\_\_\_ are very large and massive pieces of land.

3. Label this map



gray \_\_\_\_\_

red \_\_\_\_\_

yellow \_\_\_\_\_

green \_\_\_\_\_

brown \_\_\_\_\_

orange \_\_\_\_\_

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Class 3****Let's talk!**

1. Look at the pictures.  
Read the names.

2. Mountains and volcanoes

3. Deserts, Forests and Rain Forests

4. Rivers and lakes

Key words

**Let's do!****Picture**

1. Talk about the colors you see in the pictures of:
  - mountains
  - volcanoes
  - deserts
  - forests
  - rain forests
  - rivers
  - lakes
  
2. Look at the:
  - plants
  - animals
  - characteristics
  
3. Read the:
  - names of pictures
  - words related to each picture

**Let's do!**

**Title**

1. Mountains, volcanoes, deserts, forest, rain forests, rivers and lakes  
Match pictures and titles.  
Read the titles.
  
2. Find the titles of each text.  
Read them out loud.  
Talk about each title.

**Let's do!**

**Key words**

Key words

**Mountains**

Mountains are very big and high bodies of rock and land. Many trees, plants and animals live on mountains.

**Let's do!****Title**

1. Mountains, volcanoes, deserts, forest, rain forests, rivers and lakes  
Match pictures and titles.  
Read the titles.
  
2. Find the titles of each text.  
Read them out loud.  
Talk about each title.

**Let's do!****Key words**

Key words

**Mountains**

Mountains are very big and high bodies of rock and land. Many trees, plants and animals live on mountains.

Key words

## Volcanoes

Volcanoes are mountains that contain very hot matter and gases inside. This matter can cause explosions, called eruptions.

Key words

## Deserts

Deserts are large pieces of land that have very little or no water at all. The land is dry. There is little life.

Key words



## Forests

Forests are pieces of land covered by trees and plants. There are many animals in forests. The days are usually temperate or cold.

Key words



## Rain forests

Rain forests are pieces of land with many trees and green plants. They are usually hot and wet. There are different animals.

Key words

## Rivers

Rivers are currents of fresh water that usually run from the mountains to the ocean. Some rivers are full of fish, plants and other animals. The Nile is the longest river in the world.

Key words

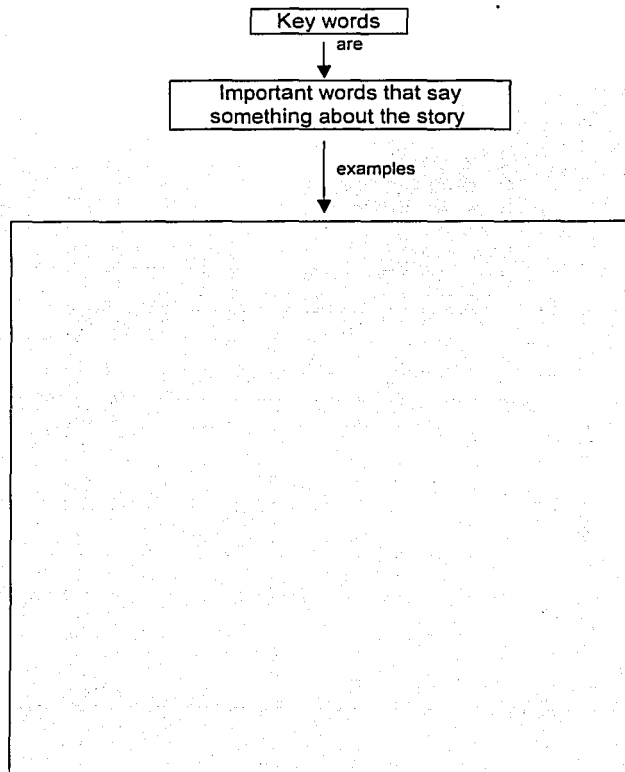
## Lakes

Lakes are quiet bodies of fresh water. They don't have a way out to the ocean. Many fish, birds and plants live in lakes or around them.



What are key words in a story? Let's find out.

Mountains, volcanoes, deserts, forests, rain forests, rivers and lakes.



Read



**Mountains, volcanoes, deserts, forests, rain forests, rivers  
and lakes**

**Mountains are very big and high bodies of rock and land. Many  
trees, plants and animals live on mountains.**

**TESIS COM  
FALJA DE ORIGEN**

Volcanoes are mountains that contain very hot matter and gases inside. This matter can cause explosions, called eruptions.

Deserts are large pieces of land that have very little or no water at all. The land is dry. There is little life.

Forests are pieces of land covered by trees and plants. There are many animals in forests. The days are usually temperate or cold.

Rain forests are pieces of land with many trees and green plants. They are usually hot and wet. There are different animals.

Rivers are currents of fresh water that usually run from the mountains to the ocean. Some rivers are full of fish, plants and other animals. The Nile is the longest river in the world.

Lakes are quiet bodies of fresh water. They don't have a way out to the ocean. Many fish, birds and plants live in lakes or around them.

Read the text and do the exercises.

Exercise I – Read and Match.

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1. rivers are...       | large pieces of dry land.                                |
| 2. rain forests are... | currents of fresh water.                                 |
| 3. lakes are...        | mountains that contain very hot matter and gases inside. |
| 4. mountains are...    | quiet bodies of fresh water.                             |
| 5. deserts are...      | usually hot and wet.                                     |
| 6. forests are...      | very big and high bodies of rock and land.               |
| 7. volcanoes are...    | pieces of land covered by trees and plants.              |

Exercise II – Circle Yes or No to show which sentences are right.

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 1. Deserts have very little or no water at all.           | yes | no |
| 2. Lakes have a way out to the ocean.                     | yes | no |
| 3. There are many trees, plants and animals on mountains. | yes | no |
| 4. Rivers run from the ocean to the mountains.            | yes | no |

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 5. There are many trees and green plants in rain forests. | yes | no |
| 6. Hot matter inside volcanoes can cause eruptions.       | yes | no |
| 7. Days in forests are hot.                               | yes | no |

### Fun time!

#### Activity

Let's make a diorama.

### Let's remember!

#### 1. Write sentences

1. Forests / pieces of land covered by trees and plants.

---

2. Lakes / quiet bodies of fresh water.

---

3. Mountains / very big and high bodies of rock and land.

---

4. Deserts / large pieces of dry land.

---

5. Rivers / currents of fresh water.

---

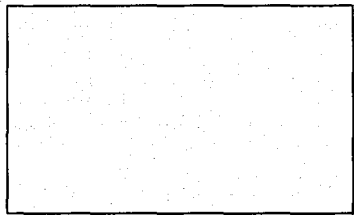
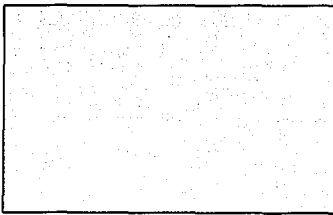
6. Volcanoes / mountains that contain very hot matter and gases inside.

---

7. rain forests / pieces of land with many trees and green plants.

---

2. Draw two habitats and write their names.



---

---

**Class 4****Let's talk!****1. The American Continent****2. North America****3. Mexico****Key words**

**Let's do!****Picture**

- 1. Look at the American Continent.**  
What color is it?  
What color are the two oceans around the American Continent?
  
- 2. Look at North America.**  
How many countries does it have?
  
- 3. Look at Mexico.**  
Is it big or small?  
Look at its limits.



**Title**

**Let's do!**

**Title**

1. The American Continent, North America and Mexico  
Read the title.
2. Talk about the title.

**Let's do!**

**Key words**

1. Read the title.  
Write the key words you think of in the box.

Key words

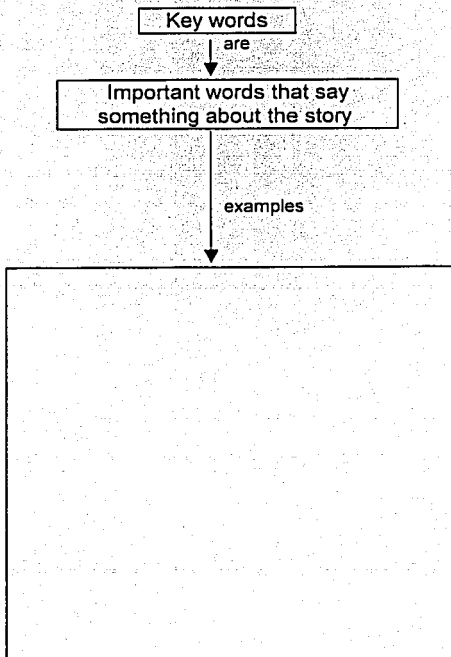
2. Look for the key words in the text.  
Write the key words in the box.

Key words

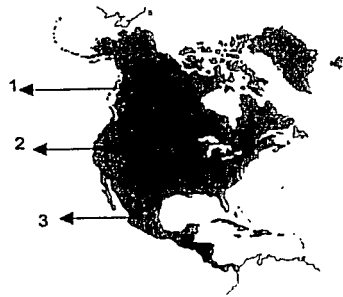
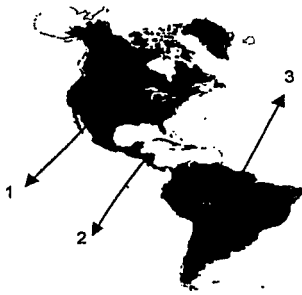
3. Read the text to check the key words.

What are key words in a story? Let's find out.

The American Continent, North America and Mexico



Read



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### The American Continent and North America

The American Continent is a big continent divided into three parts: North America (1), Central America (2) and South America (3).

There are three countries in North America: Canada (1), The United States (2) and Mexico (3).

Read



## Mexico

We live in Mexico. Mexico is a very big and beautiful country. In Mexico there are many mountains, volcanoes, deserts, forests, rainforest, rivers and lakes. In Mexico we have a great variety of animals, plants and people. Mexico has limits, (1) to the north with the United States; (2) to the southeast with Belize and Guatemala; (3) to the south and west, with the Pacific Ocean; and (4) to the east, with the Atlantic Ocean.

Read the text and do the exercises.

Exercise I – Circle Yes or No.

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Mexico is a big country.  | Yes | No |
| 2. There are two countries in North America.                                 | Yes | No |
| 3. Mexico limits to the east with the Atlantic ocean.                        | Yes | No |
| 4. The American Continent is divided into three parts.                       | Yes | No |
| 5. There is one mountain, one volcano, one desert, and one forest in Mexico. | Yes | No |
| 6. Canada, The United States and Mexico are in North America.                | Yes | No |
| 7. Mexico has a great variety of animals, plants and people.                 | Yes | No |

Exercise II - Choose the correct words for each line.

The American Continent    North America    Mexico

\_\_\_\_\_ has three countries.

\_\_\_\_\_ limits to the north with the United States.

\_\_\_\_\_ is a big continent.

**Fun time!**

- Let's play Tic-tac-toe.
- Let's make a collage.

**Let's remember!**

1. Write the sentences in the correct order.

1. live / in / Mexico. / We

---

2. is / a / America / continent. / big

---

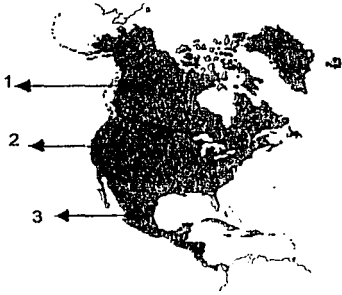
3. three countries / in / North America. / There are

---

4. Mexico / beautiful / is / a / country.

---

## 2. Label the maps



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_



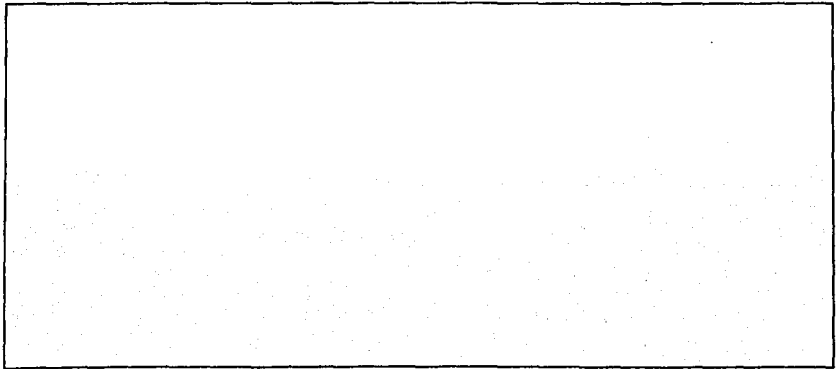
1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

## 3. Draw animals, habitats and people you can find in Mexico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## GUIA DEL PROFESOR



## GUIA DEL PROFESOR

### Unit 1

#### Clase 1

Tema de la clase: El sol, el sistema solar y la tierra.

Tiempo total: 2 horas

#### Materiales

- 1) Pizarrón
- 2) Lámina con fondo azul y palabra día; otra con fondo negro y palabra noche
- 3) Dibujos del sol, planetas, la Tierra
- 4) Globo terráqueo
- 5) Lámpara y dibujo del sol en cartulina y celofán
- 6) Palillo de dientes
- 7) *Pritt tak*
- 8) Silueta de México en cartulina y con nombre
- 9) Letreros con título del texto, con la palabra *key words*
- 10) Palabras escritas sobre papel amarillo
- 11) Tarjetas con dibujos del sol, del sistema solar y de la tierra
- 12) Tarjetas con palabras como: *star, planet, shines, nine planets, third, etc.*

Vocabulario nuevo: *sun, high above, sky, star, shines, light, heat, life, night, day, solar system, center, go around, earth, third, planet.*

**Objetivo de la clase:** El alumno se va a familiarizar e iniciar en el uso de los elementos gráficos e iconográficos y las palabras clave que se encuentran en el texto; para predecir su contenido. Así como, conocer las características del sol, del sistema solar y de la Tierra.

**Let's talk!**

Tiempo: 10 minutos

1. El tema de esta primera clase es el sol, el sistema solar y la Tierra; con el fin de ubicar a los niños y activar su conocimiento previo es necesario pedir a los niños que se

coloquen alrededor del escritorio y observen el globo terráqueo y el dibujo del sol en cuyo centro se encuentra colocada una lámpara encendida. Mostrar dos tarjetas, en una está la palabra "The Earth" en otra la palabra "Sun". Darles las tarjetas a dos niños y pedirles que las coloquen enfrente del globo terráqueo y del dibujo del sol, de acuerdo a la relación que exista entre la palabra y el dibujo que le corresponde. Pedir a algunos niños que toquen el globo terráqueo y repitan la palabra de la tarjeta que tiene abajo, hacer lo mismo con la tarjeta del sol. Indicar que observen el dibujo del sol y la luz que de éste sale. Asimismo, y con el fin de que se familiaricen con la palabra *key words*, colocar en el extremo superior derecho un letrero que tenga escrita esta palabra y pegar bajo el letrero los dibujos del sol, día, noche, calor, luz, la Tierra, estrella, planeta, número tres, centro, girar alrededor. Al final pedir a los niños que lean el letrero junto con él.

Tiempo: 4 minutos

2. Con el fin de que los niños comprendan que el sol produce luz y calor, tomar la lámpara y dirigir la luz al globo terráqueo, es decir, la luz del sol hacia la Tierra. Pedir voluntarios para pegar su mano contra la luz de la lámpara (el sol) para sentir el calor que despiden el foco, y hacer preguntas para que contesten lo que sienten, lo que ven.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What do you feel? What can you see?*

Tiempo: 6 minutos

3. Para que los niños entiendan el concepto de día y noche, pedir a los niños que observen el globo terráqueo (la Tierra) y busquen el lugar donde viven (México). Un niño pondrá *pritt tak* y el palillo en el lugar indicado por los demás. Girar el globo terráqueo de modo que quede iluminado el área marcada por el palillo, en otras palabras la parte donde viven los niños.

Solicitar a los niños que adivinen qué pasaría si se girará el globo media vuelta. ¿Quedaría iluminado el lugar donde viven? Un niño girará el globo media vuelta. Pedir a los niños que observen el lugar donde viven. ¿Está iluminado?

Preguntarles ¿por qué el lugar indicado por el palillo cambió de posición? ¿Por qué está iluminado y luego al girarlo media vuelta ya no lo está?

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Is it day? Is it night? What will happen if I rotate the globe one half turn? Will there be light in Mexico? Is it day or night? What caused the toothpick to be in day and then in night?*

Tiempo: 6 minutos

4. Durante esta actividad los niños identificarán palabras que guarden relación con el día y con la noche. Colocar en el pizarrón dos láminas una con fondo azul con la palabra día y otra con fondo negro con la palabra noche. A los lados pegar dibujos del sol, de nubes, estrellas, la luna. Pasar al pizarrón a algunos niños para que peguen los dibujos en la cartulina correcta para el día y para la noche. Señalar los dibujos y repetir sus nombres.

Tiempo: 10 minutos

5. En esta actividad, los niños reconocerán los planetas y la estrella que forman el sistema solar. Señalar el globo terráqueo al tiempo de repetir la palabra *Earth, This is planet Earth*. Solicitar a los niños que observen ahora el modelo del sistema solar colocado en el pizarrón ¿pueden reconocer a la Tierra, al sol? ¿Qué observan aparte de la Tierra y el sol? Repartir las tarjetas con la palabra sol y el nombre de cada planeta que irá acompañado por un número del 1 al 9. Varios niños colocarán las tarjetas, poniendo especial atención en seguir el orden que muestra el modelo identificando el lugar de cada planeta con el número que también aparece en la tarjeta.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Can you see the Earth? Can you see the sun? What else can you see?*

Tiempo: 10 minutos

6. Con la idea de ayudar a los niños a identificar *key words*, solicitar a los niños que pasen al pizarrón y tomen los letreros que tienen escritas palabras que guardan relación con los dibujos colocados desde el inicio de la clase bajo el letrero *key words*. Pedirles colocar a un lado las palabras que definen estos dibujos y señalar cada palabra repitiendo *These are key words*.

*Let's do!*

**Imagen**

Tiempo: 4 minutos

1. En esta actividad los niños mencionarán los colores del sol y de los demás planetas. Solicitar a los niños que observen el modelo del sistema solar en el texto. Formular preguntas para que hablen de los colores que ven en el dibujo.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What color is the star in the center of the picture? What color is the third planet? What color are the rest of the planets?*

Tiempo: 5 minutos

2. Los niños observarán el dibujo para saber cuántos planetas hay en nuestro sistema solar y el tamaño que tienen. Pedir a los niños que cuenten los planetas. Preguntarles ¿Cuántos son en total? ¿Son todos del mismo tamaño? ¿Cuál es el más pequeño? ¿Cuál es el más grande?

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *How many planets are there in the picture? Are they the same size? Which planet is the smallest? Which is the biggest?*

Tiempo: 5 minutos

3. Para que los niños conozcan los nombres de los planetas y del sol, pedirles que lean los nombres de cada dibujo. Solicitar que vean la estrella amarilla del centro ¿Cómo se llama? Pedir que observen el tercer planeta y preguntar si lo reconocen ¿Cómo se llama? ¿Cómo se llama el planeta más cercano al sol? ¿Cómo se llama el planeta más lejano del sol?

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What's the name of the star in the center of the solar system? Which planet is the closest from Earth? Which one is the farthest?*

**Let's do!**

**Título**

Tiempo: 5 minutos

1. Para que los niños logren identificar y usar el título de un texto para predecir el contenido, dibujar en el centro del pizarrón tres líneas vacías. Mostrar a los niños tres letreros: uno que diga *The Sun*, otro *The Solar System* y el tercero *The Earth*. Dar el primer letrero a un niño e indicarle que lo ponga en la primera línea en blanco. Hacer lo mismo con los otros dos letreros. Solicitar al grupo que lean juntos el enunciado completo formado por los tres letreros.

Tiempo: 4 minutos

2. En esta actividad los niños localizarán el título de un texto. Pedir que busquen el enunciado en el texto ¿En qué parte se encuentra? ¿Se localiza al principio o al final del texto? ¿Está en el centro de la hoja? ¿Por qué? ¿Está escrito con letras más oscuras? ¿Por qué?

Ejemplos de oraciones a utilizar en inglés: *Can you find the sentence The Sun, the solar system and the Earth in the text? Is it at the beginning or at the end of the text? Is it in the middle of the page? Why?*

Tiempo: 3 minutos

3. Para que los niños se orienten en cuanto al lugar donde se encuentra el título de un texto, indicar a los niños que escriban el enunciado en la línea vacía que está en el centro de la hoja. Pedirles que lo lean en voz alta. Preguntar de qué creen que trata el texto después de leer el título.

*Let's do!*

**Palabras clave**

Tiempo: 3 minutos

1. Para que los niños conozcan las palabras clave, solicitarles que observen el letrero de *Key words* que se encuentra en el extremo superior derecho del pizarrón y lean todas las palabras que aparecen enlistadas.

Tiempo: 3 minutos

2. En esta actividad se pretende enfocar la atención de los niños hacia las palabras clave resaltadas en el texto para lograr más fácilmente su reconocimiento. Mostrar a los niños los letreros con las mismas *Key words* pero ahora escritas sobre papel amarillo; pedir voluntarios para que las peguen sobre las que correspondan en el pizarrón. Poner a los niños a que repitan las *Key words*.

Tiempo: 6 minutos

3. Para lograr práctica en el reconocimiento de palabras clave, solicitar a los niños que busquen en el texto las palabras resaltadas y las comparen con aquellas pegadas en el

pizarrón como *key words* ¿Son las mismas? Pedir que las copien en el cuadro titulado

*Key words* que se les proporciona.

***Let's do!***

### **Ejercicios de comprensión del texto**

Tiempo: 8 minutos

1. Pedir a los niños que lean el texto. Después de lo anterior, indicarles que resuelvan el primer ejercicio poniendo una paloma en la columna correcta.

Tiempo: 3 minutos

2. Pedir a los niños que escriban las oraciones en la columna correcta dependiendo del tema al que se refiera.

***Fun time!***

Tiempo: 15 minutos

1. Se intenta que los niños practiquen lo que vieron en clase de una manera divertida, en esta ocasión mediante el juego de memoria. Dividir al grupo en dos equipos y poner en el pizarrón tarjetas con dibujos del sol, de la tierra y del sistema solar (dos o tres de cada uno) y tarjetas con palabras referentes a estos dibujos. Las tarjetas estarán volteadas. Pedir a un miembro de cada equipo que pase al frente y dé vuelta a un par de tarjetas; si están relacionadas, formar un pequeño enunciado que corresponda a la información verdadera del dibujo y así podrá conservar el par; si no lo hace, deberá regresarlo. El equipo que tenga más pares al final del juego será el ganador.

***Let's remember!*****Evaluación**

Tiempo: 2 minutos

1. En esta actividad se pretende que los niños relacionen la palabra con el dibujo. Pedirles que unan la palabra con el dibujo correspondiente.

Tiempo: 4 minutos

2. Los niños completarán enunciados para obtener información correcta. Pedirles que marquen con una X el dibujo que complete el enunciado.

Tiempo: 4 minutos

3. Con el fin de que los niños reconozcan la información contenida en el texto, solicitarles que circulen la palabra que dé sentido al enunciado de acuerdo al texto.



## Clase 2

Tema de la clase: Los continentes, los océanos y las islas.

Tiempo total: 2 horas

### Materiales

- 1) Pizarrón
- 2) Dibujos de los seis continentes, océanos Pacífico y Atlántico, islas Nueva Zelanda, Islandia, Reino Unido, Cuba, etc.
- 3) Silueta de continentes y de México
- 4) Globo terráqueo
- 5) Letreros con nombre de continentes, océanos e islas
- 6) Modelo de una isla hecha con plastilina café para simular la isla y azul para simular agua
- 7) Planisferio
- 8) Un vaso con agua
- 9) Sal
- 10) Letrero con la palabra *Key words*
- 11) Letreros con *Key words* subrayadas
- 12) Dibujos de animales y plantas marinas

Vocabulario nuevo: *continents, massive, pieces, land, made up, oceans, bodies, salty water, marine plants, marine animals, surrounded.*

**Objetivo de la clase:** El alumno se va a familiarizar con y practicar el uso de los elementos gráficos e iconográficos y las palabras clave que se encuentran en el texto, para predecir su contenido y así conocer las características de los continentes, océanos e islas.

### *Let's talk!*

Tiempo: 9 minutos

1. En esta clase el tema es los continentes, océanos e islas, para lograr ubicar a los niños y activar su conocimiento previo sobre el tema; pedirles que se acerquen al escritorio y observen las siluetas de los continentes que tiene sobrepuestas el globo

terráqueo. Señalar cada uno y leer en voz alta el nombre que tiene escrito. Pedir que repitan el nombre de cada continente. Con el propósito de que sigan practicando la identificación de palabras clave, se colocará nuevamente el letrero *Key words* en el extremo superior derecho del pizarrón, así como dibujos de los continentes, océanos Pacífico y Atlántico y de animales y plantas marinas.

Tiempo: 10 minutos

2. Para que los niños tengan idea de lo grande de cada continente, poner en el pizarrón dibujos de los continentes y enseñarles los letreros con los nombres que los identifican. Quitar la silueta del continente americano del globo terráqueo y pedirle a un voluntario que busque este continente en los dibujos del pizarrón, lo pegue encima y coloque también el letrero con el nombre que lo identifica. Hacer lo mismo con los demás continentes. Señalar cada continente y pedir a los niños que repitan en voz alta el nombre de cada uno.

Mostrar la silueta de México, sobreponerla en el lugar que le corresponde dentro del dibujo del continente americano. Indicar a los niños que México es sólo una parte del continente americano y hacerles notar que éste es muy grande. Hacer preguntas acerca del tamaño del continente en comparación con México.

Señalar los continentes y decir a los niños que son grandes pedazos de tierra.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Is Mexico big? Is the American Continent bigger than Mexico? Are the continents massive pieces of land?*

Tiempo: 7 minutos

3. Con el fin de que los niños entiendan que los océanos son grandes extensiones de agua salada, y que en ellos pueden encontrar plantas y animales marinos. Pedir que observen el dibujo del planisferio colocado en el pizarrón. Señalar los letreros que

indican *Pacific Ocean* y *Atlantic Ocean*. Hacer que los niños repitan los nombres. Vaciar agua en un vaso, agregarle sal. Señalar los dos océanos antes mencionados, mostrarles el vaso con agua salada e indicar que ésta representa el tipo de agua que contiene los océanos. Pegar dibujos de plantas y animales marinos en los océanos para que sepan que ahí viven.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *How do you call the blue areas in the map? Are they big or small? Is ocean water salty or fresh?*

Tiempo: 7 minutos

4. Con el propósito de que los niños comprendan que una isla está rodeada de agua. Pedir que se acerquen al modelo que está colocado sobre el escritorio, el cual muestra una isla con plastilina color café y rodeada de agua representada por plastilina azul. Colocar los letreros que identifican a la isla y al agua, pedirles que repitan los nombres *island, water*. Hacer preguntas para que los niños contesten lo que observan.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés:

*Is the piece of land big or small? Is the piece of land surrounded by water? How do you call this piece of land?*

Tiempo: 7 minutos

5. Para que los niños puedan practicar la identificación de *Key words*, pedirles que pasen al pizarrón y coloquen los letreros con palabras subrayadas que estén relacionadas con los dibujos colocados bajo el letrero *Key words*. Después de colocar cada palabra al lado del dibujo que le corresponde, indicarles que deben repetirla. Al final señalar todas y decirles *These are key words*.

**Let's do!**

**Imagen**

Tiempo: 5 minutos

1. Los niños observarán la imagen para que puedan mencionar los colores de los continentes, océanos e islas. Pedir que vean el dibujo. Hacer preguntas para que los niños mencionen los colores que caracterizan a los continentes, islas y a los océanos.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What color are the large massive pieces of land? What color are the big bodies of salty water?*

Tiempo: 8 minutos

2. Durante esta actividad los niños observarán la imagen para saber cuántos continentes hay en la tierra, cuáles son los dos principales océanos y las principales islas. Hacerles notar el tamaño que tienen.

Pedir que cuenten los continentes. Preguntar *¿Cuántos son? ¿Son grandes o pequeños? ¿Están formados por tierra o agua? Indicar que localicen los océanos ¿Son grandes o pequeños? ¿Están formados por agua o por tierra? Solicitar a los niños que observen las islas ¿Son grandes o pequeñas? ¿Están formadas por tierra o por agua?*

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *How many continents are there in the picture? Are they big or small? Are they massive pieces of land? Which are the two largest oceans on the earth? Are they big bodies of salty water or big bodies of land? How do you call the small pieces of land? Are they surrounded by water?*

Tiempo: 6 minutos

3. El propósito de esta actividad es que los niños conozcan el nombre de los continentes, de los dos océanos más grandes y de algunas islas. Indicar a los niños que

lean los nombres de cada dibujo. Hacer preguntas acerca de los nombres de los continentes, de los dos principales océanos y de algunas islas importantes.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What are the names of the six continents on the earth? What are the names of the two largest oceans in the world? Tell me the name of some important islands on the earth.*

### **Let's do!**

#### **Título**

Tiempo: 4 minutos

1. Esta actividad es para que los niños puedan ubicarse en el tema al utilizar el título. Dibujar en el pizarrón tres líneas, poner debajo de cada una un dibujo de los continentes, los océanos y las islas. Pedir a los niños que digan la palabra que se refiere al dibujo colocado bajo la primera línea, dejar que un voluntario escriba la palabra que sus demás compañeros decidieron. Hacer lo mismo con los otros dibujos para poder completar el título. Dejar que los niños lean juntos el título.

Tiempo: 4 minutos

2. Pedir a los niños que localicen el título del texto. Lo lean en voz alta. Preguntar si es el mismo que está escrito en el pizarrón. Dejar que los niños digan de qué creen que se trata el texto.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Can you find in the text the sentence: Continents, oceans and islands? Where is it? What's the title of the text?*

**Let's do!****Palabras clave**

Tiempo: 6 minutos

1. En esta actividad los niños reconocerán las palabras clave que se emplean en la clase. Pedir a los niños que miren el letrero que dice *Key words* localizado en el pizarrón y digan los nombres de los dibujos que ahí aparecen. Escribir en el pizarrón los nombres junto al dibujo. Señalar las palabras y decir a los niños *These are key words*.

Tiempo: 6 minutos

2. El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños para que puedan localizar las palabras clave, pero es necesario que reconozcan aquéllas que se encuentran subrayadas. Mostrar a los niños letreros con las *Key words* del pizarrón, pero en esta ocasión subrayadas. Dar un letrero a un niño y pedirle que lo pegue en el pizarrón junto al dibujo que le corresponde. Hacer lo mismo con los demás letreros. Pedir al grupo que lea todas las *key words* subrayadas.

Tiempo: 6 minutos

3. Para que sigan entrenando en el reconocimiento de palabras clave, pedir a los niños que busquen en el texto las palabras subrayadas. Indicar que deben escribir las palabras que encontraron subrayadas, en el cuadro *key words* que tiene en su unidad. Dejar que las comparen con las enlistadas en el pizarrón.

**Let's do!****Ejercicios de comprensión del texto**

Tiempo: 7 minutos

1. Pedir a los niños que lean el texto. Resolver el primer ejercicio: pedir a los niños que subrayen la respuesta correcta acerca de los continentes, océanos e islas.

Tiempo: 3 minutos

2. Los niños deben completar los enunciados de acuerdo a la información contenida en el texto.

**Fun time!**

Tiempo: 15 minutos

1. El propósito de esta actividad es que los niños recuerden la información contenida en el texto y la expuesta en clase de una forma amena, para lo cual se llevará a cabo el juego de la tortuga y la liebre. Dividir al grupo en dos equipos. Pedirles que escojan si quieren ser el equipo de la tortuga o el de la liebre. Dibujar cuadros en el pizarrón numerados del 1 a partir de la salida y hasta el 10 al llegar a la meta. Hacer preguntas a los niños acerca del texto. Por cada respuesta correcta los niños pueden mover el conejo o la liebre un cuadro a través del camino hasta alcanzar la meta. El primer equipo en lograrlo es el ganador.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Are the continents very large and massive pieces of land? Are there six continents in the world? Is America a continent? Are oceans big bodies of salty water? Is the Pacific an ocean? Are islands small pieces of land surrounded by water?*

***Let's remember!*****Evaluación****Tiempo: 3 minutos**

1. En esta actividad los niños deben escribir dos palabras que guarden relación con los dibujos que se les presentan.

**Tiempo: 3 minutos**

2. El objetivo de este ejercicio es que los niños escriban las palabras **continentes, océanos e islas** para completar enunciados.

**Tiempo: 4 minutos**

3. En este ejercicio los niños deben completar los espacios identificando el nombre del continente, océano o isla.



### Clase 3

Tema de la clase: Las montañas, los volcanes, los desiertos, los bosques, las selvas tropicales, los ríos y los lagos.

Tiempo total: 2 horas

#### Materiales:

- 1) Pizarrón
- 2) Dibujos de montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos
- 3) Letreros con palabras: *mountains, volcanoes, deserts, forests, rain forests, rivers, lakes*
- 4) Pantalla de televisión hecha de cartón y pintada
- 5) Dibujos para poner en la pantalla de montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos
- 6) Masa para modelar roja y simular lava
- 7) Piedras y tierra
- 8) Dibujos de animales y plantas
- 9) Dibujos del sol intenso, mediana intensidad y con nubarrones
- 10) Vaso con agua
- 11) Dibujo del río Nilo con nombre
- 12) Caja de zapatos, plumones y dibujos para armar un hábitat

Vocabulario nuevo: *mountains, high bodies of rock and land, live, volcanoes, contain, hot matter, gases, inside, explosions, eruptions, deserts, big pieces of land, dry, life, forest, temperate, cold, rain forests, usually, hot, wet, currents.*

**Objetivo de la clase:** El alumno se va a familiarizar con y practicar el uso de los elementos gráficos e iconográficos y las palabras clave que se encuentran en el texto, para predecir su contenido y así conocer las características de las montañas, los volcanes, los desiertos, los bosques, las selvas tropicales, los ríos y los lagos.

**Let's talk!**

Tiempo: 6 minutos

1. El tema a tratar en esta clase gira en torno a las montañas, los volcanes, los desiertos, los bosques, las selvas tropicales, los ríos y los lagos; para poder ubicar a los niños y activar su conocimiento previo al respecto, pedirles que vean los dibujos que están en el pizarrón. Leer en voz alta el letrero que identifica cada dibujo. Invitar a los niños a leerlos. Pedir a varias parejas de niños que pasen al frente, uno debe tomar el dibujo y el otro el letrero que corresponde al dibujo, mostrarlo a los demás y repetir el nombre al tiempo de observar el dibujo. Para lograr más práctica en la identificación de palabras clave, llamar la atención de los niños hacia el letrero de *key words*, ubicado en el lugar acostumbrado y pedir a los niños con los letreros que los coloquen para ir formando la lista de *key words* concernientes a esta clase.

Tiempo: 5 minutos

2. Para que los niños tengan idea o recuerden las características propias de las montañas y los volcanes, será de gran utilidad realizar una actividad que consiste en dar noticias por televisión. Poner una pantalla de televisión hecha de cartón en el escritorio, en el que se 'vea' el dibujo de un volcán, se debe apreciar su gran tamaño y altura. Mostrar una piedra y tierra y señalar la montaña al tiempo de decirles que las montañas son cuerpos de roca y tierra muy grandes y altos. Pegar dibujos de árboles, plantas y animales y decirles que ahí viven.

Poner el dibujo de un volcán, señalar la masa roja que está sobrepuesta, intentar tocarla pero hacer un gesto indicando que está caliente. Señalar el humo que se ve y hacerles notar que es provocado por gases que el volcán tiene adentro. Cambiar el

dibujo por uno donde se observe una gran explosión. Señalar la masa y decirles que ésta puede provocar erupciones.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Are mountains big and high bodies of rock and land? Do animals, trees and plants live on mountains? What do volcanoes contain inside? How do you call explosions caused by hot matter in a volcano?*

Tiempo: 7 minutos

3. Con el objetivo de que los niños entiendan que los desiertos, bosques y selvas tropicales tienen características que los distinguen entre sí, pedirles que vean el televisor nuevamente. Poner el dibujo de un desierto. Señalar los grandes pedazos de tierra al tiempo de vaciar sobre un lado del escritorio un poco de agua y del otro nada. Indicarles que en el desierto puede haber poca agua (señalar el lado del escritorio con poca agua), o nada de agua (señalar el lado sin agua). Tocar con la mano el lado con agua y decir que está mojada, limpiar con un trapo o papel y decir que está seca. Colocar dibujos que muestren pocos animales y plantas y hacerles notar este aspecto.

Poner el dibujo de un bosque en el cual se pueda observar que es un pedazo de tierra cubierta por plantas y árboles. Colocar dibujos de grupos de animales, decir a los niños que hay muchos. Ubicar tres dibujos del sol en el bosque, en un extremo el que está más intenso (más calor), al centro con intensidad media (ni calor, ni frío), el último rodeado de nubes que no dejan pasar los rayos. Señalar que los días en el bosque están representados por el sol del centro y por el último.

Cambiar el dibujo por el de la selva tropical en donde se aprecien muchos árboles y plantas verdes. Poner el sol que indica mucho calor, volver a poner agua en el escritorio para señalar que la selva tropical es caliente y húmeda. Pegar dibujos de animales propios de este lugar. Poner énfasis en que hay muchos.

Tiempo: 5 minutos

4. Con el fin de que los niños comprendan que los ríos y lagos se diferencian y a la vez presentan características similares, se utilizarán dibujos colocados de nueva cuenta en la televisión. Pedir que observen el dibujo del río, vaciar agua en un vaso mostrarla y decir que el agua de río es dulce. Señalar el curso del río enfatizando que usualmente corre desde las montañas hasta el océano. Colocar dibujos de peces, plantas y animales del río y decirles que algunos ríos están llenos de estos. Enseñar el dibujo del río Nilo y decirles que es el más largo del mundo.

Poner el dibujo del lago, señalar que son conjuntos de agua fresca tranquila. Señalar que no tienen salida al mar. Pegar dibujos de grupos de peces, pájaros y plantas en o alrededor del lago.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Are rivers currents of fresh water? Do they usually run from the mountains to the ocean? Are some rivers full of fish, plants and other animals? Are lakes quiet bodies of fresh water? Do they have a way out to the ocean? Do many fish, birds and plants live in or around lakes?*

**Let's do!**

**Imagen**

Tiempo: 4 minutos

1. Durante esta actividad los niños observarán las imágenes para hablar de los colores que caracterizan a las montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos. Hacer preguntas para que mencionen los colores que distinguen en cada dibujo.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What color is a mountain? What color is a volcano? What color is the land in a desert? What color is a forest? What color are trees and plants in a rain forest? What color is a river? What color is a lake?*

Tiempo: 4 minutos

2. Se intenta que los niños hablen acerca de las plantas, animales, etc. que caracterizan a las montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos. Pedir a los niños que observen los dibujos y hablen de los animales y plantas que ven. Hacer preguntas.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Do many animals and plants live on mountains? Is there little life in deserts? Are there plants and trees in a forest? Are there different animals in a rain forest? Are some rivers full of fish, plants and other animals? Do many fish, birds and plants live in or around lakes?*

Tiempo: 4 minutos

3. Para que los niños reconozcan los nombre de las montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos y sus características principales pedirles que vean los dibujos y letreros del pizarrón. Formular preguntas acerca de cada dibujo para que contesten dando el nombre y las características del lugar.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What are the names of very big and high bodies of rock and land? What are the names of mountains that contain hot matter and gases inside? How do you call pieces of land that have little or no water at all? How do you call pieces of land covered by trees and plants? How do you call pieces of land with many trees and green plants? How do you call currents of fresh water that usually run from the mountains to the ocean? How do you call quiet bodies of fresh water that don't have a way out to the ocean?*

**Let's do!****Título**

Tiempo: 3 minutos

1. Para que los niños identifiquen el título de cada texto, escribir en el pizarrón los números 1 al 7, pegar junto a cada uno un dibujo. Dar a los niños los títulos y pedirles que los coloquen en el lugar indicado. Solicitar al grupo que lean los títulos en voz alta.

Tiempo: 3 minutos

2. Dejar que los niños busquen cada título del pizarrón en los textos. Pedirles que los lean en voz alta. Solicitar a los niños que den su opinión acerca de lo que creen que habla cada texto.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Can you find the title of each text? What each text is talking about?*

**Let's do!****Palabras clave**

Tiempo: 4 minutos

1. El objetivo de esta actividad es mostrar a los niños cómo localizar las palabras clave, para lo cual se va a utilizar el texto de las montañas. Pedir a los niños que lean en voz baja el texto mientras escuchan al profesor al leerlo. Escribir en el pizarrón la primera oración. Pedir a los niños que la lean. Mostrar a los niños letreros con palabras que describen a las montañas. Clasificarlas bajo nombres como: *What are they? Who live on?* Anotar las palabras en el cuadro de *key words*.

Tiempo: 5 minutos

2. Para que puedan localizar las palabras clave por sí mismos, pedir a los niños que lean el texto de los volcanes. Decirles que piensen en qué palabras describen a un

volcán, enlistarlas bajo títulos como: *What do they contain? What does hot matter can cause?* Anotar las palabras en el cuadro de *key words*.

Tiempo: 4 minutos

3. Para enseñar a reconocer palabras clave, leer el texto de los desiertos y los niños seguirán la lectura en voz baja. Escribir las dos oraciones en el pizarrón. Escribir las palabras *land* y *water*. Indicar que las palabras que hacen referencia a estas son: *large pieces of dry land* y *very little or no water at all*. Pedir que las escriban en el cuadro de *key words*.

Tiempo: 7 minutos

4. Para que logren practicar el reconocimiento de palabras clave, pedir a los niños que lean el texto de los bosques. Pedirles que enlisten las palabras que dicen algo de los bosques bajo los títulos: *How is the land in the forest? What kinds of animals and plants do a forest have? What's the weather like?*

Pedir que lean el texto de las selvas tropicales y escriban en el cuadro de *key words* las palabras que dicen algo de *rain forests* bajo los títulos: *How is the land in a rain forest? What kinds of trees and plants are there in a rain forest? What's the weather like?*

Tiempo: 4 minutos

5. Para continuar enseñando a los niños a reconocer palabras clave. Leer el texto de los ríos y pedir a los niños que sigan la lectura en voz baja. Completar el cuadro de *key words* con las palabras que guarden relación con los ríos bajo los títulos: *What's a river? What do they have? What is the Nile?*

Tiempo: 5 minutos

6. Para que practiquen el reconocimiento de palabras clave, pedir a los niños que lean el texto de los lagos. Hacer que enlisten las palabras que dicen algo de los lagos bajo los títulos: *What's a lake? Who lives in or around lakes?* Indicarles que escriban las palabras en el cuadro *key words*.

### ***Let's do!***

#### **Ejercicios de comprensión de los textos**

Tiempo: 11 minutos

1. Pedir a los niños que lean los textos. Posteriormente, indicarles que deben leer las oraciones y completarlas al unirlos por medio de líneas.

Tiempo: 4 minutos

2. Los niños van a circular Si o No para indicar cuáles oraciones son correctas.

### ***Fun time!***

Tiempo: 20 minutos

1. Con el fin de que los niños practiquen lo que aprendieron en clase, van a construir un 'diorama' que represente cualquiera de los hábitats estudiados. Es importante que con anticipación se hayan formado equipos de 4 integrantes y haber sorteado los hábitats, para que cada equipo arme uno distinto utilizando el material que necesiten para este fin. Cada equipo debe dibujar el fondo de su hábitat dentro de la caja de zapatos y luego acomodar y pegar los dibujos para armarlo. Al final, pedir a los niños que pongan sus cajas a la vista de todo el grupo para que todos admiren el trabajo que se obtuvo.



***Let's remember!*****Evaluación****Tiempo: 7 minutos**

1. Para que los niños practiquen lo aprendido pedirles que escriban oraciones acerca de los temas estudiados.

**Tiempo: 8 minutos**

2. Para que demuestren si son capaces de distinguir las características de los lugares descritos en los textos, pedirles que realicen dos dibujos de los dos hábitats que más les gusten. Pedirles que escriban el nombre en las líneas que aparecen debajo de los cuadros proporcionados para este fin.

**Clase 4**

Tema de la clase: El continente americano, Norteamérica y México.

Tiempo total: 2 horas

**Materiales**

- 1) Pizarrón
- 2) Globo terráqueo
- 3) Siluetas del Continente Americano, Norteamérica, México, Estados Unidos, Guatemala, Belice, Océanos Pacífico y Atlántico hechas de cartulina
- 4) Letreros con nombre de Canadá, Estados Unidos, México
- 5) Dibujos de animales, plantas, gente
- 6) Dibujos de montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos
- 7) Tarjetas con nombres de Belice, Guatemala, Océano Pacífico y Atlántico
- 8) Dibujo de puntos cardinales
- 9) Letrero con la palabra *key words*
- 10) Silueta de México pintada en papel micro blanco para hacer collage

Vocabulario nuevo: *American Continent, divided, North America, Central America, South America, Canada, The United States, beautiful, great variety, people, limits, north, south, southeast, west, east, Belize, Guatemala.*

**Objetivo de la clase:** El alumno va a practicar el uso de los elementos gráficos e iconográficos y las palabras clave que conforman el texto, para predecir su contenido y así conocer las características del continente americano, Norteamérica y México.

**Let's talk!**

Tiempo: 5 minutos

1. El tema sobre el cual trata esta clase es el continente americano, Norteamérica y México, con el propósito de que activen el conocimiento que tienen sobre estos tres aspectos, pedirles que se aproximen al escritorio y observen la silueta resaltada que representa al continente americano. Hacerles notar que es muy grande y que está

dividido en tres partes: Norteamérica, América Central y Sudamérica, que están señaladas por números y letreros con nombre en la silueta. En esta clase es importante que los niños ya sean capaces de identificar palabras clave relativas a un tema, por lo tanto se va a utilizar el letrero *key words* y los niños van a ir conformando la lista de acuerdo a lo que se les esté hablando en cada actividad. Es decir, las primeras palabras de la lista son las que ellos identifiquen como importantes por decirnos algo del continente americano y de las tres partes en que está dividido. Hacer lo mismo en las actividades 2 y 3.

Tiempo: 6 minutos

2. Durante esta actividad los niños van a conocer que la parte llamada Norteamérica está integrada por tres países. Llamar la atención de los niños para que vean en el pizarrón los dibujos de Canadá, Estados Unidos y México. Pedir tres voluntarios para que ordenen las piezas y formen Norteamérica. Pedir a todo el grupo que lea los nombres de cada país escrito en las piezas. Preguntar a los niños qué países conforman Norteamérica.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What are the names of the three countries that form North America?*

Tiempo: 10 minutos

3. El objetivo de esta actividad es que los niños conozcan las características más importantes de México, en cuanto a su ubicación geográfica, fauna, vegetación y hábitats. Poner la silueta de México en el pizarrón. Mostrar dibujos de montañas, volcanes, desiertos, bosques, selvas tropicales, ríos y lagos y colocarlos en la silueta al tiempo de comentar que vivimos en un país hermoso llamado México que tiene muchas montañas, volcanes, etc. Pedir voluntarios, dar a cada uno dibujos de animales, plantas

y personas, indicar a los niños que los peguen dentro de la silueta. Aclarar que en México hay una gran variedad de animales, plantas y gente.

Colocar a un lado de la silueta el dibujo que muestra los puntos cardinales. Leer los puntos marcados como norte, sur, este, oeste y sureste. Señalar estos puntos en la silueta de México, al mismo tiempo pegar las tarjetas con los nombres de los países u océanos con los que limita. Hacer oraciones como: México limita al norte con Estados Unidos. Preguntar a los niños acerca de las características explicadas sobre México.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Do we live in Mexico? Is it a beautiful country? Are there many mountains, volcanoes, etc., in Mexico? Does Mexico have a great variety of animals, plants and people? Which country limits to the north with Mexico?*

### **Let's do!**

#### **Imagen**

Tiempo: 4 minutos

1. Durante esta actividad los niños van a observar la imagen para poder mencionar los colores del continente americano y de los océanos que lo limitan. Hacer preguntas para que puedan hablar sobre esto.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What color is the American Continent? What color are the oceans around the American Continent?*

Tiempo: 4 minutos

2. Los niños observarán la imagen para que puedan decir en cuántas partes está dividido el continente americano y qué países conforman América del Norte.

y personas, indicar a los niños que los peguen dentro de la silueta. Aclarar que en México hay una gran variedad de animales, plantas y gente.

Colocar a un lado de la silueta el dibujo que muestra los puntos cardinales. Leer los puntos marcados como norte, sur, este, oeste y sureste. Señalar estos puntos en la silueta de México, al mismo tiempo pegar las tarjetas con los nombres de los países u océanos con los que limita. Hacer oraciones como: México limita al norte con Estados Unidos. Preguntar a los niños acerca de las características explicadas sobre México.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Do we live in Mexico? Is it a beautiful country? Are there many mountains, volcanoes, etc., in Mexico? Does Mexico have a great variety of animals, plants and people? Which country limits to the north with Mexico?*

### **Let's do!**

#### **Imagen**

Tiempo: 4 minutos

1. Durante esta actividad los niños van a observar la imagen para poder mencionar los colores del continente americano y de los océanos que lo limitan. Hacer preguntas para que puedan hablar sobre esto.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What color is the American Continent? What color are the oceans around the American Continent?*

Tiempo: 4 minutos

2. Los niños observarán la imagen para que puedan decir en cuántas partes está dividido el continente americano y qué países conforman América del Norte.

Pedir que cuenten las partes en que está dividido el continente americano, preguntar cuáles son los nombres de cada parte. Preguntar los nombres de los países que se encuentran en América del Norte.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What are the names of the three parts of the American Continent? Which countries are in North America?*

Tiempo: 3 minutos

3. Para que los niños reconozcan México dentro del continente americano, pedir que busquen la silueta y que observen los límites que tiene. Hacer preguntas al respecto.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *Can you find Mexico? Is it big or small? Which countries limit with Mexico to the southeast? Which ocean limits with Mexico to the east?*

**Let's do!**

**Título**

Tiempo: 2 minutos

1. Para poder ubicarse en el tema, los niños van a utilizar el título. Pedirles que busquen el título del texto y que lo lean en voz alta. Pedir que un niño pase al pizarrón y escriba el título.

Tiempo: 4 minutos

2. Para que puedan predecir el tema a partir del título, dejar que los niños mencionen de qué creen que tratará el texto. Hacer preguntas para que expresen sus ideas.

Ejemplo de oraciones a utilizar en inglés: *What's the text talking about?*

**Let's do!****Palabras clave**

Tiempo: 6 minutos

1. Durante esta actividad los niños identificarán las palabras clave relacionadas con el tema de la clase. Pedir a algunos niños que enlisten en el pizarrón en la parte donde está colocado el letrero de *key words* las palabras importantes que vienen a su mente a partir del título y de lo que se expuso en la sección de activación de conocimiento.

Tiempo: 9 minutos

2. Para que sean capaces de encontrar las palabras clave del texto, pedir a los niños que busquen las palabras clave del primer párrafo. Indicar que anoten en el cuadro *key words* las palabras. Hacer lo mismo para localizar las palabras clave del segundo y tercer párrafo. Pedir que en parejas comparen sus listas.

Tiempo: 8 minutos

3. Para checar que encontraron todas las palabras clave del texto, pedirles que vuelvan a leerlo y revisen las palabras clave que enlistaron.

**Let's do!****Ejercicios de comprensión del texto**

Tiempo: 7 minutos

1. Solicitar a los niños que lean el texto. Después, pedirles que lean cada enunciado y circulen Si o No según sea el caso.

Tiempo: 2 minutos

2. Indicar a los niños que completen los enunciados.

**Fun time!**

Tiempo: 15 minutos

1. Para que los niños repasen la información contenida en el texto acerca del continente americano, Norteamérica y México jugarán gato (tic-tac-toe).

Dividir el grupo en dos equipos, dibujar en el pizarrón la forma del juego (#) y en cada espacio pegar tarjetas que contengan información acerca del continente americano, Norteamérica o México. Indicar a los equipos que deben enviar a alguien al frente quien tendrá que escoger una tarjeta, leerla en voz alta y decir a qué se refiere el enunciado. Por ejemplo, la tarjeta dice: "es un gran continente dividido en tres partes"; el niño debe completar diciendo: "El continente americano es un gran continente dividido en tres partes". Si lo hace correctamente pondrá el símbolo de su equipo (X – O) en el lugar donde tomó la tarjeta. El equipo ganador será el que complete una línea horizontal o vertical con su símbolo.

Ejemplo de enunciados a utilizar en inglés: *The American Continent ...is a big continent divided into three parts. In North America ...there are three countries.*

Tiempo: 20 minutos

2. Con el fin de que los niños reconozcan las características propias de México van a armar un collage. En equipos van a revisar distintos dibujos y decidir cuáles pegaran en el papel con la silueta de México colocado en el pizarrón. Deben ilustrar cómo es México. También, usarán los dibujos de los países y océanos con los cuales tiene límites. El propósito es que en esta actividad todos participen y logren armar una imagen de su país.



***Let's remember!*****Evaluación****Tiempo: 3 minutos**

1. Pedir a los niños que acomoden las palabras para formar oraciones.

**Tiempo: 3 minutos**

2. Indicar a los niños que completen los mapas.

**Tiempo: 9 minutos**

3. Pedir a los niños que dibujen los animales, hábitats y gente que se encuentran en México.

## CONCLUSIONES

El punto de partida de la presente investigación fue crear elementos para proveer de entrenamiento adecuado en estrategias de lectura para la comprensión de textos en inglés a niños de 2° año de primaria. Es así, como se planteó el objetivo de elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura, siendo éstas específicamente las relacionadas con la orientación en elementos gráficos e iconográficos y de identificación de palabra clave.

Con el fin de desarrollar la unidad se hizo necesario buscar información acerca de las teorías de desarrollo cognoscitivo para tener una idea de los procesos mentales que se involucran en el aprendizaje de los niños, resaltando la importancia de organizar la enseñanza y tener confianza en el potencial de los niños para enseñar cualquier contenido sin importar la edad de su desarrollo. El tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe, lo que se le va a enseñar y el enfatizar que lo que se aprende es lo que se comprende; todos estos aspectos en conjunto permiten fomentar el aprendizaje significativo.

Dentro de la metodología de enseñanza para niños es el profesor el responsable de hacerles saber qué se espera de ellos al comenzar la lectura de un texto, es por ello que debe hacer uso de actividades que permitan sacar provecho de lo que leen.

La revisión de los modelos de lectura permitió decidir que el modelo interactivo compensatorio resultara el más adecuado para los niños, ya que el apoyo en diversas fuentes de conocimiento permite compensar cualquier deficiencia que el lector presente y corregir los problemas a los que pueden enfrentarse en un curso de lectura.

Para lograr el éxito de esta unidad se procedió a especificar las estrategias y el tipo de lectura adecuado para iniciar a los niños en el entrenamiento de la lectura de textos en inglés, para que por medio de la práctica logren una mejor comprensión de los mismos.

El diseño de la unidad didáctica se caracterizó por llevar un orden: primero se le estimula al alumno visualmente para que logre activar el conocimiento que tenga sobre el tema; o bien se le enseña este nuevo conocimiento a aquél que no lo tiene. La idea es motivar al niño, atraer su atención y así ubicarlo en el tema.

En una segunda etapa se le enseñan las estrategias de lectura que habrá de utilizar para predecir el contenido del texto, de igual forma se le presentan ejercicios de comprensión para revisar si entendieron el contenido.

En una tercera etapa, los alumnos practican lo que aprendieron mediante ejercicios o juegos destinados a este fin.

Por último, se les pide a los niños que recuerden lo visto en clase y resuelvan más ejercicios a manera de evaluación.

El hecho de establecer objetivos claros desde el principio, de dividir en clases el tema de la primera unidad, de diseñar secciones considerando los diferentes aspectos propios del nivel cognoscitivo de los niños, permitió ofrecer una unidad didáctica útil para iniciarlos en el entrenamiento de estrategias de lectura.

Al hablar de contribuciones, se puede mencionar el hecho de que se ofrece una serie de ejercicios que puede adaptarse a otros niveles y a otros temas; ya que por ser parte de un modelo, existe la posibilidad de crear otros de acuerdo con los objetivos particulares de un grupo. El proponer actividades en donde los niños se paren, se muevan e interactúen, tiene un gran valor; ya que al permitir ejercitar la actividad

sensomotriz, el niño aprende de una manera más significativa, porque toca, manipula y hace suyo el mundo que le rodea.

Es preciso mencionar que no fue posible llevar a la práctica la unidad didáctica propuesta debido a cuestiones de tiempo, ya que el diseño implicó largas horas de trabajo y no fue posible disponer de un horario ante grupo para aplicarlo. Tampoco, pudo ser puesto a consideración de otros profesores, debido a que éstos debían cubrir un programa y no había espacio para probarlo.

Esta propuesta fue sólo un inicio en el entrenamiento de estrategias de lectura, pues únicamente se sentaron las bases tomando en consideración que los niños no han tenido oportunidad de contar con un libro adecuado para practicar la comprensión de lectura en inglés y no han realizado ejercicios distintos a los de cierto o falso o de contenido, ni han practicado la identificación de elementos gráficos, iconográficos y de palabra clave.

Este trabajo intenta sentar las bases para que en un futuro se elabore material de comprensión de lectura encaminado a entrenar a los niños en estrategias de lectura desde el primer año de educación básica, para continuar con la enseñanza de otras estrategias de bajo nivel.

Resultaría relevante el hecho de que las investigaciones que sucedan a este trabajo incluyan la introducción de otros tipos de lectura: de estudio, de búsqueda o de ojeada; con el fin de proveer a los niños con las herramientas necesarias para entrenarse en diversas estrategias de lectura y puedan seguir practicándolas en la secundaria, preparatoria o universidad; para lograr una aplicación global de todas y cada una de ellas que les permitirán la comprensión eficiente de cualquier texto en inglés.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Anderson, G. (1984). *A Whole Language Approach to Reading*. New York: University Press of America.
- Ausubel, David. P. y Sullivan, Edmund V. (1989). *El desarrollo infantil. 3.- Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Barba, A. y García Jurado, R. (2001). *Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 2*. Naucalpan, Edo. de México: UNAM CEI ENEP Acatlán.
- Barnett, Marva A. (1989). *More than meets the eye. Foreign Language Reading*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brumfit, Christopher. (1991). *Teaching English to Children*. London: Collins ELT.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza Editorial Mexicana, S.A.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carrell, Patricia L. et al. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carretero, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- Castañeda, Sandra. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas (Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI)*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Condemarin, Mabel. (1998). *Lectura temprana (jardín infantil y primer grado)*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, Rod. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- English Flash My First Reading Book. México: C.E.I. Publishing Company.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.

- Gárate Larrea, Milagros. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños (Un enfoque cognitivo y sociocultural)*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores.
- García Madruga, J. et al. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de los textos*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Goodman, K.S. (1973). *Psycholinguistic Universals of the Reading Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Grellet, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isaacs, Nathan. (1982). *El desarrollo de la comprensión en el niño según Piaget*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Kirchner, Teresa. (1988). *Lectura, estilos y estrategias*. Barcelona: PPU.
- Luceño, José Luis. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Nuttal, Christine. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Pipkin, Mabel. (1998). *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Puente, Anibal. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Shardakov, M. N. (1968). *Desarrollo del pensamiento en el Escolar*. México: Editorial Grijalbo.
- Smith, Frank. (1978 ). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vale, David. (1995). *Teaching Children English. A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, Inc.
- Vygotski, Lev S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Wadsworth, Barry J. (1989). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Editorial Diana.