

8



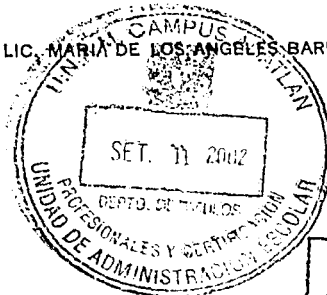
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LOCALIZACION DE PALABRAS CLAVE COMO APOYO A LA COMPRESION DE TEXTOS EN INGLES EN EL SEGUNDO NIVEL DE LA ASIGNATURA DE L.A.E. EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
MARIA LUISA CHAVARRIA URIBE

ASESOR: LIC. MARIA DE LOS ANGELES BARBA CAMACHO



JULIO DE 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.

PAGINACION DISCONTINUA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ma Luz Chavarría

Unibe

FECHA: 12-24-02

FIRMA: [Firma]

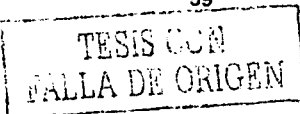
ESTA TESIS NO SALA
DE LA BIBLIOTECA

ÍNDICE

| | Páginas |
|--------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1.1 | DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ALUMNOS EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES 4 |
| 1.2 | LA MATERIA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE BACHILLERES 8 |
| 1.3 | PROBLEMÁTICA DE LOS ALUMNOS 13 |
| 1.4 | JUSTIFICACIÓN 14 |
| 1.5 | PROPUESTA 15 |
| 1.6 | IMPORTANCIA DE LA LOCALIZACIÓN DE PALABRAS CLAVE 16 |
| 1.7 | OBJETIVOS 17 |
| | 1.7.1 Objetivo General 17 |
| | 1.7.2 Objetivos Específicos 17 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 | LA LECTURA 19 |
| 2.1 | TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS 19 |
| | 2.1.1. La Teoría de Equilibración de Piaget 21 |
| | 2.1.2. La Teoría de Aprendizaje de Vygotski 22 |
| | 2.1.3. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel 23 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| 2.2 | LA LECTURA Y SUS MODELOS | 29 |
| | 2.2.1. Definición de Lectura y Comprensión de Lectura. | 29 |
| | 2.2.2. Descripción y características de los Modelos de Lectura. | 33 |
| | 2.2.3. Modelos Ascendentes | 35 |
| | 2.2.4. Modelos Descendentes | 38 |
| | 2.2.5. Modelos Interactivos | 40 |
| 2.3 | TIPOS DE LECTURA Y SU IMPORTANCIA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS | 42 |
| | 2.3.1. Lectura de Familiarización | 42 |
| | 2.3.2. Lectura de Estudio | 43 |
| | 2.3.3. Lectura de Búsqueda | 43 |
| 2.4 | EL TEXTO Y SU TIPOLOGÍA | 44 |
| | 2.4.1. Texto expositivo | 44 |
| | 2.4.2. Texto descriptivo | 46 |
| | 2.4.3. Texto narrativo | 47 |
| 2.5 | EL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA | 47 |
| | 2.5.1. Estrategias de Aprendizaje | 47 |
| | 2.5.2. Estrategias de Lectura de Bajo Nivel | 49 |
| | 2.5.3. Estrategias de Lectura de Alto Nivel | 51 |
| 2.6 | LAS PALABRAS CLAVE Y SU LOCALIZACIÓN DENTRO DE UN CAMPO SEMÁNTICO | 52 |
| | 2.6.1. Definición de Palabras Clave | 54 |
| CAPÍTULO 3 | | 55 |
| 3 | PROPUESTA | 55 |
| 3.1 | CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS | 55 |
| 3.2 | ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN | 59 |
| 3.3 | EJERCICIOS PARA LA LOCALIZACIÓN DE PALABRAS CLAVE | 59 |



| | | |
|------------|--|-----------|
| | 3.3.1. Actividades de Pre-lectura | 59 |
| | 3.3.2. Actividades Durante la lectura | 60 |
| | 3.3.3. Actividades Post-textuales | 61 |
| 3.4 | GUÍA PARA EL PROFESOR | 61 |
| 3.5 | HOJA DE RESPUESTAS | 61 |
| | CONCLUSIONES | 81 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 85 |
| | ANEXO 1 | 87 |
| | ANEXO 2 | 88 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme permitido vivir para alcanzar una de las tantas metas que me he propuesto.

A mi madre (q.e.p.d.), por haberme dado la vida, por todo el apoyo que me brindó, por sus sabios consejos, sus palabras de aliento y porque sé que desde donde se encuentre, me sigue cuidando y se siente orgullosa de que haya obtenido este logro tan importante en mi vida.

A mi padre, por su confianza, comprensión, pero sobretodo por ser mi sostén económico a lo largo de todos estos años.

A mis hermanos, Ramón, Chayo, Ale, Paty y Male por todo el cariño y motivación que me han expresado siempre.

A todos mis sobrinos y sobrinas, por echarme porras y demostrarme su cariño.

A mi novio, Alberto muy en especial por impulsarme a concluir este trabajo, por brindarme su compañía y por soportar el carácter tan impulsivo que tengo y que en ocasiones ni yo misma tolero.

A mi asesora de tesis, la Lic. Angeles Barba por todos sus consejos, pero también por ser una gran amiga.

A la Lic. Guadalupe García J. por su orientación, su valioso tiempo y su amistad.

A nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México y especialmente a la **ENEP Acatlán** por contar con un excelente personal docente y por haberme albergado en sus aulas el tiempo que duró mi formación como docente.

A todos mis profesores, por transmitirme tantos conocimientos y experiencias las cuales han sido y seguirán siendo de utilidad por el resto de mi vida profesional.

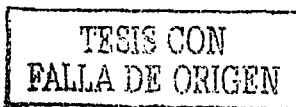
A todos mis compañeros de la L.E.I. (generación 94-98) y especialmente a mi amiga **Erika Judith** pues ella siempre fue motivo de admiración para mí, pues me demostró que cuando se quiere algo, se puede lograr.

A Gaby, por asesorarme y tenerme paciencia cuando tenía problemas con la computadora (*tú sabes cuánto sufrí*).

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron a la realización de esta meta que significa muchas cosas para mí.

Gracias de todo corazón a todos y cada uno por su apoyo y sus palabras de aliento pues sin ellas, este trabajo no se hubiera concluido.

**¡Muchas Gracias!
Ma. Luisa.**



INTRODUCCIÓN

El hecho de aprender una lengua extranjera, implica dominar ciertas habilidades que cada idioma posee; sin embargo, una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de un idioma extranjero, es la de leer en el mismo, tomando en cuenta que los alumnos carecen de hábitos de lectura en su lengua materna.

Al iniciar trabajos como el presente, se debe analizar que la lectura es una actividad discursiva aislada que permite la lectura de materiales que apoyen la actividad laboral o que sustente los estudios de los lectores.

Tal es el caso de los alumnos del segundo semestre del Colegio de Bachilleres, plantel Cien Metros (C.B.) cuyos estudiantes presentan notoriamente su falta de interés en la asignatura de Lengua Adicional al Español II (L.A.E. II Inglés) y esto afecta su rendimiento dentro de las aulas.

También se pudo percibir que a los alumnos se les dificultaba recordar algunas estrategias que les permitieran entender mejor los textos. Esto se comprobó al realizar ejercicios sencillos como realizar predicciones, apoyarse en elementos tipográficos e iconográficos; además para los alumnos representa un problema el hecho de activar sus conocimientos previos pues al tener un texto asignado, comienzan a leerlo sin darse cuenta de que existen estrategias previas a la lectura y que son útiles para poder entender lo leído.

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así que a pesar de que los alumnos conocen estrategias básicas de comprensión de lectura las cuales fueron revisadas en Lengua Adicional al Español I (L.A.E. Inglés) los estudiantes no son capaces de utilizar estrategias más elaboradas como la localización de palabras clave.

Debido a esta situación, surgió el interés por ahondar más en la identificación de palabras clave, las cuales ayudan a comprender la idea general del texto cuando el lector tiene pocos conocimientos del inglés o pocas estrategias de lectura. Por esta razón, se decidió la propuesta de una unidad didáctica para la identificación de las palabras clave.

Otro factor que motivó a realizar el presente trabajo es la necesidad que existe en el C.B. de elaborar material que apoye a la asignatura de L.A.E., en todos los niveles pues esta asignatura se apoya básicamente en cuadernillos de trabajo llamados fascículos y en el material proporcionado por los profesores.

En el Capítulo 1, se proporcionaron los datos sobre el Colegio de Bachilleres, se revisó el programa de L.A.E. I y II, así como el planteamiento del problema y los objetivos a cubrir en esta tesis.

En el Capítulo 2, se hizo una revisión de las Teorías Constructivistas pues el Modelo Institucional del C.B. se basa precisamente en el Constructivismo y se proporcionaron algunas definiciones de lectura de diferentes autores. Se llevó a cabo

una descripción de las características de los modelos de lectura, de los tipos de lectura, de las estrategias de lectura, de los tipos de texto y finalmente se hizo un análisis de las estrategias de identificación de las palabras clave y se explicó su importancia en el proceso de la lectura.

En el Capítulo 3, se analizaron las teorías que fueron consideradas para la elaboración de la unidad didáctica, se presentó la propuesta de la misma como apoyo para la localización de palabras clave así como las estrategias para la lectura de familiarización, los ejercicios para reforzar lo anterior y finalmente, la guía como apoyo para el profesor.

Finalmente, se concluye con la reflexión de las partes débiles de este trabajo y se considera la posibilidad de derivar otros trabajos a partir de esta investigación en virtud de que se ha escrito muy poco en lo referente al tema de palabras clave.

CAPÍTULO 1

1.1 DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ALUMNOS EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

En la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial sobre la Educación, la cual fue convocada por la UNESCO en octubre de 1967, se analizó la problemática que se manifestaba a nivel mundial: el desbordamiento de la matrícula estudiantil.

En dicha Conferencia, se buscaba actualizar los enfoques y estructuras básicas de la educación, es decir, dar un cambio en cuanto al nivel de calidad de la educación. En México, el poder Ejecutivo Federal, solicitó a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superiores (ANUIES) que realizara estudios con la finalidad de cumplir con la demanda educativa planteada por la UNESCO. Como resultado, en mayo de 1973, la ANUIES presentó el documento "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior en el país; así como proposiciones para su solución en el que se manifestaba que en la Zona Metropolitana, la capacidad de atención a la demanda era de 83,000 estudiantes, de los cuales, el 48.2% era atendido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 24% por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el 12% por escuelas incorporadas a la UNAM, el 4.4% por las escuelas Normales y el 11.4% por las escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública, (SEP).

Asimismo, el documento expuso que en algunas instituciones la población estudiantil era excesiva y que la mayor parte correspondía al nivel medio superior. Por lo que la ANUIES recomendó al Ejecutivo Federal que: "el Estado creara una Institución descentralizada que fuera diferente e independiente de las demás y que a su vez coordinaría las actividades de los docentes así como las de todos y cada uno de los planteles que la formarían y que la educación que se impartiera en dicha institución debería corresponder a los programas, sistemas y métodos confiables a nivel nacional y sus estudios deberían tener la misma validez que los impartidos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otras instituciones que ofrecen el mismo nivel de estudios, que se dedicaran a impartir Educación Media Superior". De esta manera, surgió el Colegio de Bachilleres (CB), como un organismo del Gobierno Federal, que inició sus actividades en septiembre de 1973.

El Colegio de Bachilleres (CB), tiene solamente un plan de estudios para sus dos modalidades de enseñanza que ofrece y son: la modalidad escolar llamada "Sistema Escolarizado"; y la modalidad extraescolar denominada "Sistema de Enseñanza Abierta", los cuales están conformados en tres áreas de formación a saber:

1. El Área de Formación Básica, la cual sustenta el 69% de la carga horaria y crediticia a través de la que se pretende formar al alumno en el conocimiento y

2. manejo de las ciencias y humanidades. Se integra por 33 asignaturas consideradas de carácter obligatorio.
3. El Área de Formación Específica, que representa el 11% de la carga horaria y crediticia, y cuyo cometido es brindar conocimientos más específicos orientados hacia un área de los estudios a nivel licenciatura. Esta área comprende seis asignaturas que equivalen a tres materias, las cuales se recomienda estudiar y acreditar después de haber concluido la formación básica.
4. El Área de Formación para el trabajo, en la cual se descarga el 20% de la carga horaria y crediticia, y que se integra por una serie de asignaturas que proporcionan los conocimientos y habilidades necesarias para que el alumno se desempeñe en un área de trabajo específica.

En relación al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, los conocimientos que se imparten en las Áreas de Formación citadas con anterioridad, son a su vez divididas en Campos de Conocimiento, los cuales la institución define como: "La ordenación convencional que agrupa a aquellos saberes o haceres que comparten entre sí determinadas regularidades". (Modelo Educativo 1998:24)

Los campos de conocimiento considerados por el Colegio de Bachilleres en su plan de estudios son:

1. Matemáticas
2. Ciencias Naturales
3. Ciencias Histórico-Sociales
4. Metodología-Filosofía
5. Lenguaje-Comunicación

Al mismo tiempo, esta institución señala en su Modelo Educativo de 1998 que dichos campos están conformados por materias y por asignaturas, las cuales define de la siguiente manera:

"...materias, que son el conjunto de contenidos organizados en uno o más cursos (semestrales)..."

.. asignaturas, que en cada uno de los cursos, en el que se estructuran los contenidos en los niveles de unidad, tema y sub- tema". (Modelo Educativo del C.B.:25)

La Dirección General del Colegio de Bachilleres, encargada de diseñar el Modelo Educativo de la Institución, dentro de su plan de estudios ubica la asignatura Lengua Adicional al Español I (Inglés), de la siguiente manera:

"La materia Lengua Adicional al Español (Inglés) forma parte del Campo de Conocimientos de Lenguaje y Comunicación, que está constituido por las asignaturas: Taller de Lectura y Redacción I y II, "Literatura I y II" y "Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III" correspondientes L "Área de Formación Básica; así como por "Taller de Análisis de la Comunicación I y II" (TAC), "Lengua Adicional al Español (Francés) I y II y "Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V," que son parte del Área de Formación Específica (Programa de L.A.E. I:3)

El Colegio de Bachilleres a este respecto elaboró una serie de consideraciones respecto al objetivo de la materia, las cuales se plantean de la manera siguiente:

"Por su carácter básico, la Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II, y III forman al alumno propedéuticamente, al generar y ejercitar en él habilidades para comprender textos en Inglés y posibilitarle así el acceso a información de utilidad para sus estudios profesionales, para el mundo de trabajo o para su vida cotidiana"

1.2 LA MATERIA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

De acuerdo al programa correspondiente a la asignatura L.A.E. I, junto con las asignaturas II, III y IV constituyen la materia L.A.E. Las tres primeras asignaturas de esta materia, ubicadas en el Área de Formación Básica, son obligatorias y se imparten en los semestres primero, segundo y tercero; en tanto que las dos últimas corresponden al Área de Formación Específica, son optativas y se imparten en quinto y

sexto semestres.

La materia L.A.E. forma parte del Campo de Conocimiento de Lenguaje-Comunicación, que está constituido por las asignaturas: "Taller de Lectura y Redacción I y II", "Literatura I y II" y "Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III" , correspondientes al Área de Formación Básica; así como por "Taller de Análisis de la Comunicación I y II" (TAC), "Lengua Adicional al Español (Francés) I y II" y "Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V", que son parte del Área de Formación Específica.

La finalidad propia de la materia de Inglés es que al cursar las asignaturas de L.A.E. I, II y III, el estudiante sea capaz de:

"Comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa mediante la aplicación de estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, fundadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario, lo que le permitirá interactuar con la literatura científica, técnica, humanística, de divulgación, periodística o poética que le demanden sus estudios en la educación superior, su inserción en el mundo del trabajo o sus necesidades de información en la vida cotidiana"

Si el estudiante opta por cursar Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V, será capaz de:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Sostener conversaciones simples, así como escribir pequeños textos en Inglés, mediante el desarrollo en nivel elemental de conocimientos habilidades para la comunicación oral y escrita, alcanzados a través del uso de las funciones lingüísticas más frecuentes en diálogos cortos de tipo circunstancial, lo que le permitirá resolver algunas necesidades de comunicación , en el contexto de la convivencia social".

Ello implica que, después de cursar las tres asignaturas básicas, el estudiante habrá desarrollado habilidades cognitivas para:

- a) aplicar su conocimiento de la morfosintaxis de Inglés, como una base lingüística que dé sustento a su interacción con los textos;
- b) comprender las nociones y conceptos que conforman la información contenida en las lecturas, con base en su conocimiento de la semántica;
- c) manejar un conjunto de técnicas y estrategias para la comprensión de lectura aplicables tanto a los textos en la lengua inglesa como a los escritos en Español;
- d) comprender discursos escritos a partir de la identificación de las distintas funciones comunicativas y de las relaciones discursivas que les dan sustento.

Tomando en cuenta lo señalado en el Programa de Lengua Adicional al Español I, los contenidos se organizan de la siguiente manera:

- 1) se inicia el manejo de estrategias de predicción que permiten al estudiante introducirse a la lectura de textos, al identificar su estructura externa;
- 2) se continúa con los elementos sintácticos y semánticos que llevan al estudiante al conocimiento y al uso de algunas estructuras lingüísticas básicas dentro de los textos;
- 3) el manejo de los aspectos anteriores, permite establecer relaciones de significado que conducen a la comprensión de funciones comunicativas.

En el primer semestre de L.A.E. I, se revisan tres unidades, las cuales a su vez, tienen una carga horaria de 64 horas en total; éstas son impartidas en 6 horas de clase semanalmente.

En la primera unidad, el estudiante deberá expresar ideas generales sobre el contenido de los textos al predecir el tema probable; para realizar esto, el alumno se apoyará en los elementos iconográficos, tipográficos y de contenido, los cuales le ayudarán a construir una base que le permitirá abordar la información de textos.

En la segunda unidad, el estudiante será capaz de aplicar aspectos sintácticos y semánticos, utilizando la atribución y organización de las palabras en enunciados para apoyarse en la comprensión de las ideas contenidas en la lectura.

En la tercera unidad, el estudiante deberá obtener información específica, a través del manejo de elementos de cohesión y la comprensión de la organización de la misma, para sustentar la inferencia del significado de vocabulario desconocido y el uso de nociones temporales (ver anexo 1).

Al igual que en el primer semestre de L.A.E. 1, en el segundo semestre también se revisarán tres unidades con una carga horaria de 64 horas en total.

En la primera unidad, el estudiante obtendrá información de textos determinando su valor comunicativo y resolviendo problemas de vocabulario conocido que le permitan abordar en las siguientes unidades nociones temporales y elementos de cohesión y coherencia más complejos; además identificará el propósito del lector diferenciando entre hechos y opiniones con el fin de que este marco contextual le facilite la comprensión de la información.

En la segunda unidad, el estudiante comprenderá información que exprese futuro y secuencia, apoyándose en expresiones con terminación **-ing, be going to, y will**.

En la tercera y última unidad, el alumno comprenderá información y su organización lógica en el texto; esto se logrará mediante el manejo de palabras del

mismo campo semántico y de elementos de cohesión y coherencia; esto será con el fin de que identifique funciones comunicativas y su estructuración en diversos tipos de texto (ver anexo 2).

1.3 PROBLEMÁTICA DE LOS ALUMNOS

A pesar de los objetivos establecidos por el colegio de Bachilleres en la materia L.A.E. I (Inglés) y citados en las páginas 8,9 y 11 de esta tesis, los temas no cuentan con un tiempo adecuado para ser enseñados y practicados, lo cual trae como consecuencia que el objetivo principal del C.B. no se cumpla; por eso es importante hacer hincapié en ejercitar las estrategias de lectura mencionadas en los objetivos del Colegio de Bachilleres para que el alumno inicie la materia de L.A.E. II (Inglés) con los conocimientos básicos.

En la práctica laboral, se observó que los estudiantes tienen gran dificultad para hacer uso de las estrategias mencionadas en los objetivos a cumplir del Colegio de Bachilleres y mencionados con anterioridad, la práctica ha demostrado que si los alumnos no manejan adecuadamente las estrategias básicas de comprensión de lectura que fueron revisadas en el primer nivel, difícilmente podrán manejar las estrategias de mayor complejidad. Abordando específicamente el tema de identificación de palabras clave, por medio de la lectura de familiarización. Se ha observado que los alumnos del Colegio quieren conocer todos y cada uno de los significados de las

palabras incluidas en un texto (traducción al calce), lo cual trae como consecuencia que no identifiquen las palabras clave, pues para los estudiantes, todas ellas son relevantes, por lo que, es necesario ayudarles a identificarlas.

Es posible que esto se deba a que el nivel de conocimiento del idioma que los alumnos manejan, no siempre es el esperado. La falta de hábitos de lectura puede ser otro factor, pues en la mayoría de los casos aún en la lengua materna, los alumnos no los tienen y por consiguiente no se manejan en la lengua extranjera; es importante mencionar que los fascículos que se elaboraron para utilizar en el salón de clases, no cumplen con los objetivos planteados para cada uno de los niveles que se imparten en el Colegio de Bachilleres por lo que algunos profesores se apoyan con otros materiales para cumplir con las tareas asignadas.

1.4 JUSTIFICACIÓN

A pesar de que los alumnos ya deben contar con los conocimientos descritos en los objetivos de la materia de L.A.E. I, la práctica laboral demostró que gran parte del alumnado no recuerda o simplemente no trabajó durante el curso la temática que se suponía debían cubrir durante el mismo.

Esto último se manifestó al haberles solicitado por escrito que anotaran los temas vistos con anterioridad y como resultado se obtuvo, que en algunos grupos, se les

habían enseñado otros temas que no estaban dentro del programa o que se les había pedido hacer “traducciones” de algún texto. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos no cuentan con las estrategias adecuadas para comprender textos en inglés, lo cual dificulta que los objetivos establecidos por el Colegio de Bachilleres se puedan alcanzar, debido a esto, es indispensable que los alumnos cuenten con estrategias de lectura de bajo nivel a través de la lectura de familiarización como serían las estrategias de localización de palabras clave, por medio de las cuales los alumnos serán capaces al aplicarlas, de alcanzar la comprensión de lectura de un texto en inglés ya que al ubicar al nominador “quien” y a la palabra de acción “que” dentro del enunciado les facilitará la lectura del texto, al mismo tiempo el profesor logrará cumplir con los objetivos que persigue el Colegio de Bachilleres.

1.5 PROPUESTA

La propuesta para ayudar a subsanar la problemática presentada por los alumnos del Colegio de Bachilleres, sería por medio de una compilación de textos académicos, que ayudarán a los estudiantes a ejercitar de manera más adecuada la lectura de familiarización para poder hacer uso de las estrategias que facilitarán a su vez, la localización de palabras clave: lo que ayudará a los estudiantes a comprender de manera simple y sencilla los textos. Cada texto contará con ejercicios apropiados para la ejercitación de tales estrategias que tendrán una actividad modeladora para que los

alumnos se sientan motivados a continuar con el ejercicio; tales actividades y ejercicios serán presentados de manera sencilla, para que los alumnos se den cuenta de que el comprender textos en inglés es mucho menos complicado de lo que ellos piensan.

Además se contará con una guía para el docente, la cual le facilitará la tarea de enseñar a los alumnos a practicar las estrategias de comprensión de lectura específicamente en el área de lectura de familiarización para la localización de palabras clave. Todo esto será con la finalidad de proporcionar más material y orientación tanto a los alumnos como a los docentes en este tema específico.

1.6 IMPORTANCIA DE LA LOCALIZACIÓN DE LAS PALABRAS CLAVE

Para poder entender lo que es una palabra clave, hay que comenzar con la definición que dan en su Manual de Comprensión de Lectura Nivel 2, Barba y García J. (2001) en donde comienzan diciendo que:

"Un texto está formado por palabras, sin embargo, no todas son importantes pues algunas sirven de apoyo para señalar, enfatizar o ejemplificar palabras clave a nivel semántico. Estas palabras señalan características de un nominador (sustantivo) el cual se debe tomar en cuenta para no apartarse del significado del mismo dentro de un contexto. "No es lo mismo decir every girl que some girls; o no girls que the girl. Estas palabras definen a la palabra girl ayudan a saber qué características tiene esa muchacha. A esas palabras se les ha denominado "casos especiales", porque en realidad las palabras que describen a la muchacha sólo adquieren un significado dentro de un contexto, es decir, tales palabras son de tipo gramatical".

TRABAJO CON
PALABRA DE ORIGEN

Por eso la importancia de saber distinguir y localizar adecuadamente dichas palabras, ya que de no hacerlo, se corre el riesgo de malinterpretar o distorsionar los conceptos así como la intención que el autor desea transmitir en su texto.

1.7 OBJETIVOS

1.7.1. Objetivo General:

Se diseñará un modelo para la enseñanza de la localización de palabras clave de textos en inglés para apoyar al segundo nivel de la asignatura de L.A.E. del Colegio de Bachilleres.

1.7.2. Objetivos Específicos:

1. Revisar las teorías constructivistas.
2. Analizar los modelos de lectura.
3. Revisar la lectura de familiarización.
4. Definir el concepto de estrategia y estrategias de comprensión de lectura.
5. Analizar la función de la palabra clave.
6. Elaborar los ejercicios del modelo institucional.
7. Elaborar la guía para el docente.

Una vez definido el objetivo general así como los objetivos específicos, en el siguiente capítulo se hará un análisis detallado de las teorías constructivistas relacionadas con el proceso de lectura, así como la definición y usos de la comprensión de lectura, los modelos y los tipos de lectura.

CAPÍTULO 2

2 LA LECTURA

2.1 TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

Para que un estudiante pueda obtener conocimientos dentro del aula, es necesario que el aprendizaje que vaya obteniendo sea significativo para él, esto quiere decir que con base en los conocimientos previos, al presentarle información que para él sea significativa –que represente algo importante para sí mismo- le ayudará a incrementar el conocimiento previo, pues éste se irá asociando con el nuevo y una vez que ya se encuentre asimilado, se podrá decir que el aprendizaje será significativo para el alumno y lo podrá recordar de una manera mucho más fácil.

Hablando específicamente de la localización de palabras clave, el conocimiento previo que el alumno tenga del mundo que lo rodea, o sus experiencias previas, influirán para que el estudiante a través de esas palabras clave pueda "predecir" el posible contenido del texto, al mismo tiempo le ayudará a identificar más rápidamente las palabras que pertenezcan al mismo campo semántico.

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir

de la estructura conceptual que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos partiendo de los que ha adquirido anteriormente. Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo.

La construcción del conocimiento supone un proceso de "elaboración" en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, como del facilitador, profesor o guía, entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

El alumno ya tiene una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

En la Teoría Constructivista, el énfasis se ubica en el estudiante más que en el maestro o el instructor. El aprendiz es quien interactúa con los objetos y eventos de tal manera que obtiene conocimientos acerca de las características de los mismos. Asimismo, el estudiante construye sus propios conceptos y soluciones a los problemas que se le presenten. De esta manera, la autonomía, así como la iniciativa del estudiante es aceptada, así como motivada.

Los constructivistas visualizan al aprendizaje como el resultado de la construcción mental. Los estudiantes aprenden al asociar información ligada a lo que ellos ya conocen, pues la gente puede aprender mejor cuando construye de manera activa su propio entendimiento del mundo que lo rodea.

En el pensamiento constructivista, el aprendizaje también se ve afectado por el contexto y las creencias y actitudes propias del estudiante.

Los estudiantes son motivados para crear sus propias soluciones al probar sus ideas, así como sus hipótesis hechas sobre algún tema específico.

La postura constructivista es el resultado de una serie de aportaciones de varias corrientes psicológicas que comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares (Díaz-Barriga 2000:1). El constructivismo se ve enriquecido por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vygotski. A continuación se revisarán las corrientes de cada uno de estos autores.

2.1.1. La Teoría de la Equilibración de Piaget

En 1959, Piaget hizo una distinción entre aprendizaje en sentido estricto (el cual se adquiere por medio de información específica) y entre aprendizaje en sentido

amplio (el cual consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración). De acuerdo a esta posición de Piaget entre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, le lleva a negar cualquier valor explicativo al aprendizaje por medio de la asociación pues según Piaget,

"para presentar una noción adecuada del aprendizaje, hay primero que explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar , no simplemente cómo repite y copia."

Piaget 1970 (en Pozo, J.I. 1989).

Para Piaget, el progreso cognitivo no es el resultado de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración. Con lo anterior, se demuestra que Piaget sigue la misma línea que Freud o la corriente de la *Gestalt* en donde el comportamiento y el aprendizaje humanos se deben interpretar en términos de equilibrio; de esta manera, el aprendizaje se efectuaría cuando existiera un desequilibrio o un conflicto cognitivo.

2.1.2. La Teoría de Aprendizaje de Vygotski

Esta teoría se basa en la **actividad** la cual lleva a los seres humanos a la construcción de determinados objetivos; es decir, primero se subjetiviza y después se objetiviza.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Este autor considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos lo cual es posible gracias a la mediación de instrumentos que son interpuestos entre estímulos y respuestas. Retomando lo anterior, se puede definir a la actividad como un proceso de transformación del medio a través del uso de éstos.

Vigotski (en Pozo, J.I. 1989) distingue dos clases de instrumentos. El tipo más simple, es la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo. A manera de ejemplo, se puede decir que la cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él. Otro tipo de instrumentos es el de los mediadores los cuales producen una actividad adaptativa distinta. Además de proporcionar herramientas, la cultura se encuentra constituida principalmente por signos o símbolos que median en nuestras acciones. El sistema de signos utilizado con mayor frecuencia es el lenguaje hablado, sin embargo, existen muchos otros.

2.1.3. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Se ocupa específicamente de los aspectos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

A partir de lo anterior, se establece una interiorización o asimilación a través de la instrucción de los conceptos verdaderos, los cuales se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno.

Ausubel distingue entre dos tipos de aprendizaje, *memorístico (o por repetición)* y *significativo*.

El Aprendizaje memorístico es aquel en que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es el clásico aprendizaje por asociación, el cual se efectúa cuando la tarea de aprendizaje se da por medio de asociaciones arbitrarias; ejemplo, la repetición.

El Aprendizaje significativo se realiza cuando las estructuras de conocimiento se pueden incorporar a las que ya posee el sujeto, esto es, cuando el nuevo material adquiere significado para él, a partir de su relación con conocimientos anteriores, para esto, es necesario que el material esté organizado para facilitar el aprendizaje.

A continuación se presentan por medio de incisos las tres teorías a manera de síntesis:

- a) el enfoque psicogenético piagetiano estipula que: el aprendizaje se produce cuando hay un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (interacción de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecua los conocimientos o esquemas de asimilación a la realidad y explica el cambio de esos esquemas cuando esa educación no se produce);

A partir de lo anterior, se establece una interiorización o asimilación a través de la instrucción de los conceptos verdaderos, los cuales se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno.

Ausubel distingue entre dos tipos de aprendizaje, *memorístico (o por repetición) y significativo*.

El Aprendizaje memorístico es aquel en que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es el clásico aprendizaje por asociación, el cual se efectúa cuando la tarea de aprendizaje se da por medio de asociaciones arbitrarias; ejemplo, la repetición.

El Aprendizaje significativo se realiza cuando las estructuras de conocimiento se pueden incorporar a las que ya posee el sujeto, esto es, cuando el nuevo material adquiere significado para él, a partir de su relación con conocimientos anteriores, para esto, es necesario que el material esté organizado para facilitar el aprendizaje.

A continuación se presentan por medio de incisos las tres teorías a manera de síntesis:

- a) el enfoque psicogenético piagetano estipula que: el aprendizaje se produce cuando hay un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (interacción de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecua los conocimientos o esquemas de asimilación a la realidad y explica el cambio de esos esquemas cuando esa educación no se produce);

- b) el enfoque psicogenético piagetano estipula que: el aprendizaje se produce cuando hay un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (interacción de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecua los conocimientos o esquemas de asimilación a la realidad y explica el cambio de esos esquemas cuando esa educación no se produce);
- c) la psicología sociocultural vigotskiana: el aprendizaje se concibe como la internalización progresiva de los instrumentos mediadores nacidos del exterior por procesos de aprendizaje y se transforman en procesos de desarrollo interno; el aprendizaje precede al desarrollo y el nivel de desarrollo efectivo, se concibe como los mediadores ya internalizados por el sujeto, mientras que el nivel de desarrollo potencial corresponde a lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o mediadores externos;
- d) la teoría ausubeliana: distingue el aprendizaje memorístico (donde el contenido carece de significado para el alumno) del significativo (generalmente más eficaz que el memorístico porque se tiene una retención más duradera de la información facilitando nuevos aprendizajes relacionados y permitiendo conservar información significativa perdurable).

A pesar de que los autores de estas corrientes tienen perspectivas teóricas distintas, coinciden en la relevancia de los procesos activos en la construcción del conocimiento por parte del sujeto aprendiz.

Según Carretero (en Díaz-Barriga, 2000:2), el conocimiento es una construcción del ser humano elaborada con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Ausubel considera que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura

cognitiva (Díaz-Barriga, 2000:18). El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la estructura y la transforma.

Además es interaccionista: pues los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

La concepción que los constructivistas tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El estudiante es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea; además, la enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.*
2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya se encuentra elaborado. Los alumnos construyen las normas de relación social,*

pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

3. *El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador.* Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, el facilitador debe tratar de orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de manera progresiva a lo que significan y representan los contenidos.

Retomando lo anterior, se puede decir que las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo un aprendizaje significativo son que el contenido debe ser potencialmente significativo, el alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, esto es, debe sentirse motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe; el facilitador tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

En cuanto al tipo de material que se debe proporcionar al alumno, se dará una información organizada y estructurada por medio de modelos de acción a imitar, o formulando indicaciones y sugerencias parcialmente detalladas para abordar las tareas

permitiendo que de esta manera, él elija y desarrolle las actividades de aprendizaje, de manera totalmente autónoma.

De acuerdo con C. Coll (en Díaz-Barriga, 2000:16), en el contexto académico, la educación que se imparte debe propiciar la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que provoquen una actividad mental constructiva en el alumno. Shuell (en Díaz-Barriga, 2000:25) define al aprendizaje significativo como un fenómeno polifásico; es decir, que ocurre en una serie de fases con complejidad y profundidad progresiva. A continuación se describe brevemente en qué consiste cada una de estas fases:

- a) fase inicial del aprendizaje: el aprendiz percibe la información por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual, tiende a memorizarlas utilizando su conocimiento esquemático y usa estrategias de repaso para aprender la información;
- b) fase intermedia del aprendizaje: encuentra relación y similitud entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, aplica el conocimiento a otros contextos y llega a ser más abstracto; elabora y organiza mapas conceptuales, así como redes semánticas;
- c) fase terminal del aprendizaje: los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con más autonomía, de la misma manera, las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etcétera.

2.2 LA LECTURA Y SUS MODELOS

2.2.1. Definición de Lectura y Comprensión de Lectura

A través del tiempo, se han dado diversas definiciones y explicaciones sobre la definición de lectura, algunas se complementan entre sí, y es necesario señalar que debido a la complejidad del proceso de lectura, no es raro que las definiciones de la misma sean numerosas y se diversifiquen.

A continuación se presentan algunas definiciones de lectura:

- ✓ *"La lectura significa obtener el significado de ciertas combinaciones de palabras, enseñar al niño qué quiere decir cada palabra para que así él pueda leer."* Rudolph (1955:2-3) en Taylor, B. (1995).
- ✓ *"Leer no es una habilidad mecánica simple: sino que es una herramienta escolástica estrecha. Propiamente cultivada, es sencillamente un proceso de pensamiento... que debería ser desarrollado como una organización compleja de patrones de procesos mentales más altos."* Gates (1949:3) en Taylor, B. (1995).
- ✓ *"Leer no es mas que el proceso de dar significado entendido por el escritor a los símbolos gráficos relacionándolos con las experiencias propias."* Dechant (1970).
- ✓ *"Leer es un proceso verbal interrelacionado con el pensamiento y con otras habilidades comunicativas – escuchar, hablar y escribir. Específicamente, leer es el proceso de reconstruir los patrones impresos sobre una página de ideas e información entendida por el autor."* Hittleman (1978:5).

De acuerdo con las definiciones anteriores sobre lectura, se puede deducir que la lectura no es sino un proceso que implica la decodificación o interpretación de la(s) idea(s) que el autor quiere transmitir sobre un tema específico, además de ser un proceso en el cual, el lector interactúa con el texto de acuerdo a los conocimientos previos que se tengan sobre dicho tema.

Citando a Colomer, Díaz-Barriga y Aguilar y Solé, (en Díaz-Barriga 2000), la comprensión de textos se puede definir como una actividad de carácter constructivista, la cual es compleja y evidentemente estratégica, la cual implica la interacción entre las características del lector y del texto en un contexto específico.

Esta actividad es considerada como constructiva, pues durante el proceso de lectura, el lector no sólo efectúa una trasposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados que se sugieren en el texto como son: esquemas, habilidades, y estrategias. De esta manera, la construcción que se da sobre el texto, surgirá a partir de las interpretaciones, inferencias, etcétera, que el lector produzca para poder interpretar lo que en primera instancia el autor quiso transmitir.

No obstante, se puede afirmar que al momento en que el lector comience a construir –a partir de los conocimientos ya adquiridos– esta construcción reflejará características del mismo, por lo que no se puede esperar que todos los lectores interpreten el texto de la misma manera.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2000:143), la interpretación del texto está conformada por una dualidad:

- a) es reproductiva: apegada a lo que el texto comunica, dadas las intenciones del autor;
- b) es productiva-constructiva: en tanto que se puede ir más allá de lo que se dice explícitamente en el texto, gracias a que el lector construye o reconstruye activamente.

De esta manera, la forma específica que asuma la interpretación dada por el autor, dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector, tales como: sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etcétera; las del texto, como: las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor y del contexto como: las demandas específicas, la situación social, etcétera. Todo esto hace que el proceso de comprensión de lectura sea considerado como interactivo. (De Vega, 1984; León y García Madruga, en Díaz-Barriga 2000).

También se considera que la comprensión de lectura es una actividad estratégica, pues el lector reconoce los alcances y limitaciones de su memoria y sabe que al no utilizar ni organizar sus recursos y herramientas de tipo cognitivo de manera adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto se puede ver

afectada y quizás no alcanzarse, por lo que el aprendizaje esperado a partir de la lectura puede no ocurrir.

La Comprensión de Lectura es entender lo que tiene escrito un texto extrayendo la información requerida de la manera más eficiente posible. Por ejemplo, se aplican diferentes estrategias cuando se lee un anuncio publicitario para ver si se está anunciando un tema de interés para el lector, de la misma manera se emplearán estrategias diferentes al leer el periódico, una agenda, las instrucciones de un medicamento y así sucesivamente.

De esta manera, un lector obtendrá la información que necesite y empleará las estrategias de CL. de acuerdo a las necesidades que éste tenga en cuanto al texto, pues de acuerdo a Grellet (1998:4) existen dos razones principales para iniciar una lectura:

- Leer por gusto.
- Leer para obtener información.

Como puede verse a partir de la exposición anterior, es importante señalar que para los fines de este trabajo la comprensión de lectura es una actividad discursiva de tipo receptivo que consta de dos aspectos interrelacionados, la técnica de lectura y la comprensión, los cuales requieren del desarrollo de los correspondientes hábitos y

habilidades. La lectura es por lo tanto un proceso interactivo de comunicación. La interacción entre el escritor y el lector no es posible sin un texto.

2.2.2. Descripción y características de los Modelos de Lectura

Existen ciertas diferencias en cuanto a los modelos de lectura pues en uno de ellos, los lectores son percibidos como decodificadores casi pasivos de estímulos visuales, mientras que en el otro, se ve a los lectores como participantes activos y son ellos quienes construyen sus propias codificaciones. Uno de los campos, sugiere que el proceso de lectura comienza con las letras y sus sonidos (fonemas), y a este modelo, los expertos le llaman "bottom-up" (modelo ascendente). Las implicaciones de este modelo de lectura sugieren que los estudiantes necesitan comenzar la lectura aprendiendo primero los nombres de las letras, después, deben asociar los nombres de las letras con sus sonidos y por último deben demostrar cómo trabajan conjuntamente estos sonidos con las letras para formar palabras.

En el segundo campo, la lectura es guiada externamente y este modelo es denominado "top-down" (modelo descendente) y en contraposición con el primero, éste modelo propone que la lectura eficiente no es el resultado de la percepción e identificación de todos los elementos en una palabra, sino más bien consiste en seleccionar las claves más productivas y necesarias. Goodman (1970) propone que los

lectores tiene un sentido prioritario de lo que puede tener significado en un texto, lo cual se basa en experiencias previas y en su conocimiento acerca del idioma. En este nivel, los estudiantes tienen dos tipos de información que se presenta al mismo tiempo; el significado y la gramática o el sentido del enunciado.

Lo anterior, señala que de acuerdo a la experiencia previa que el lector tenga acerca del idioma, le ayudará a predecir las palabras que sigan en la lectura.

Para poder conceptualizar las hipótesis acerca de las actividades mentales inmersas al momento de comprender un texto escrito, los especialistas de la lectura en la lengua materna crearon modelos del proceso de lectura. Algunos teóricos basan su modelo en la información ya existente y otros, primero conciben un modelo consistente lógico, y después realizan experimentos para evaluarlo. "Un modelo provee una representación imaginada del proceso de lectura que no sólo provoca nuevas ideas sobre la lectura, sino que también provee un paradigma que está en contra de los aspectos del proceso de lectura que pueden ser evaluados." Samuels & Kamil, (en Barnett, Marva A. 1989).

De acuerdo a lo anterior se mencionarán a continuación las características de un lector:

- Conocimiento previo o experiencia en cuanto al tópico de un texto o la estructura (a menudo denominado *esquema*).

- Buen manejo en general del idioma para decodificar vocabulario y sintaxis.
- Habilidad cognitiva como evidencia en la habilidad de predecir.
- Adivinar sobre el texto e inferir.
- Memoria y atención.

De ahí que mientras los lectores de la lengua materna normalmente hablan el idioma con cierta facilidad, antes de que aprendan a leerla, los estudiantes de la lengua extranjera avanzarán más rápidamente al leer que al hablar, pues de hecho, visualizarán las palabras habladas de manera escrita Brooks (en Barnett, Marva A., 1989).

2.2.3. Modelos Ascendentes

En los **Modelos Ascendentes**, el lector comienza con el texto escrito y construye el significado de las letras, palabras, frases y enunciados encontrados dentro del mismo y es cuando procesa el texto en una serie de etapas discretas de manera lineal. Los **modelos ascendentes** analizan la lectura como un proceso en el que pequeños trozos del texto son absorbidos, analizados y añadidos gradualmente al texto hasta que éste se vuelve significativo.

Los modelos ascendentes se basan en lo siguiente:

- 1) las letras son transformadas en representaciones fonémicas;
- 2) las representaciones fonémicas son transformadas en palabras;
- 3) a las palabras, les es asignado un significado;
- 4) las palabras se combinan para formar enunciados;
- 5) asociaciones significativas son formadas;
- 6) y finalmente, la información es almacenada.

A continuación se revisarán algunas propuestas de los **modelos ascendentes**:

El modelo de Gough (en Barnett, Marva A., 1989) se basa en el proceso de lectura en la lengua materna, en el cual presenta una descripción detallada de cómo un lector procesa un texto desde el primer momento en que ve las palabras impresas hasta que el significado se deriva de las mismas. En la hipótesis planteada por él, se estipula que la fijación del ojo del lector sobre el texto, conduce a la formación de un ícono, una representación del estímulo visual de lo que está impreso.

También se estipula que los lectores con fluidez en la lectura del texto, identifican las letras rápidamente y Gough argumenta que los lectores efectúan la lectura letra por letra, de manera serial, de izquierda a derecha.

LaBerge y Samuels (Barnett, Marva Ibid). Hacen énfasis en el papel que juega la atención en el proceso de información y la importancia de la automaticidad en el proceso de lectura. De acuerdo a lo que ellos suponen, es probable que los lectores puedan atender una sola cosa al mismo tiempo que leen, pero también puede ser que procesen muchas cosas a la vez. Una habilidad o subhabilidad es automática cuando puede completar su procesamiento mientras la atención es dirigida hacia otro lado.

Al igual que Gough, LaBerge y Samuels asumen que el entendimiento del lector depende de lo que aparezca en el texto para que ejecute dos tareas durante la lectura: decodificar y comprender.

La Teoría de la Automaticidad dice que conforme las letras y los patrones de palabras se vuelvan familiares, se necesitará menos atención para procesarlos y la lectura será más fluida.

Para Carver, (en Barnett, Marva, A. (Ibid), el enunciado es la expresión unitaria de un pensamiento; el propósito primario de la lectura y la audición es comprender los pensamientos del escritor o del hablante.

2.2.4. Modelos Descendentes

Aunque los **Modelos Descendentes** también ven a la lectura como un proceso lineal, éste se mueve hasta la cima de las etapas mentales. De hecho, en estos modelos (incluyendo los modelos psicolingüísticos), el proceso de lectura es conducido por la mente del lector al trabajar con el texto. El texto hace uso del conocimiento en general del mundo o de los componentes generales de un texto, o para hacer predicciones inteligentes sobre lo que puede venir a continuación en el texto; el lector ejemplifica lo suficiente sobre el mismo para confirmar o rechazar sus predicciones.

Los modelos descendentes se basan en lo siguiente:

- 1) se lee a la ligera la impresión de lo que está escrito;
- 2) se hacen predicciones acerca de lo que la palabra pueda significar basándose; en el conocimiento previo del tópico y del sentido del enunciado;
- 3) se lee para confirmar la hipótesis;
- 4) se construye significado y por último;
- 5) se asimila el nuevo conocimiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A continuación, presentaremos una selección de los investigadores más importantes de los modelos descendentes:

Goodman (en Barnett, Marva A., 1989). La lectura en la lengua extranjera es todavía referida como un proceso psicolingüístico, un término empleado por Goodman (en Barnett, Marva A. 1989:15) para definir a la lectura como: "una interacción entre el lector y la lengua escrita, a través de la cual, el lector intenta reconstruir un mensaje del escritor".

Este modelo argumenta que los lectores utilizan su conocimiento de la sintaxis y de la semántica para reducir su independencia de lo impreso en el texto y especifica cuatro procesos en la lectura:

1. Predecir
2. Ejemplificar
3. Confirmar
4. Corregir

Primero, los lectores hacen predicciones acerca de la estructura gramatical en un texto, empleando su conocimiento del idioma y supliendo los conceptos semánticos para obtener el significado de la estructura.

Posteriormente, ejemplifican lo impreso para confirmar sus predicciones. Los lectores no necesitan ni siquiera cada una de las letras que conforman a las palabras.

Entre más desarrollado esté el conocimiento de la sintaxis y del significado, más selectivos serán los lectores al momento de dar ejemplos, finalmente, confirman sus predicciones y se auto corrigen. Smith (1971), en Barnett, Marva (1989). De la misma manera que Goodman, enfatizó el papel del significado y de las necesidades del lector para predecir mientras se lee. Él cita cuatro características de la lectura:

1. La lectura tiene un propósito: la gente lee por razones o metas específicas.
2. La lectura es selectiva: lógicamente, los lectores atienden sólo a lo que es necesario para sus propósitos.
3. La lectura está basada en la comprensión: el lector trae cierto conocimiento previo (lo que Smith llama *información no visual*) sobre el tema y agrega este conocimiento a la lectura.
4. La lectura es anticipatoria: la interacción de este conocimiento previo, la expectativa de comprenderlo y el propósito de guiar a los lectores en la lectura al anticiparse al contenido del texto.

2.2.5. Modelos Interactivos

Como su nombre lo indica, este tipo de modelos señalan una acción entre el lector y el texto escrito. Al igual que los modelos descendentes, los **Modelos**

Interactivos no son lineales, sino cíclicos en cuanto a la información textual y las actividades mentales del lector (incluyendo el proceso gráfico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático de la información) y tienen una gran importancia en la comprensión del texto.

Los **Modelos Interactivos** de lectura responden a la pregunta de cómo el vocabulario se relaciona con la comprensión.

Rumelhart (en Barnett, Marva, 1989). En su modelo, sugiere que "la lectura es un proceso "perceptual" y "cognitivo".

Además, también enfatiza varios tipos y direcciones de procesar, dependiendo del contexto del texto y de las fuentes de información disponibles.

De acuerdo con Stanovich (en Barnett, Marva, 1989), los problemas de los **Modelos Ascendentes y Descendentes** se pueden subsanar compensándolos con el **Modelo Compensatorio** de lectura.

En su teoría explica que una anomalía aparente fue encontrada en muchos experimentos, en los cuales, los *lectores novatos* en ocasiones, muestran más sensibilidad en cuanto a las cuestiones contextuales, que los *lectores expertos*.

Los *lectores novatos* pueden hacer uso del conocimiento de la sintáctica o de la semántica para compensar la falta de conocimiento de la ortografía o del léxico. Por lo tanto, es obvio que los *lectores eficientes* en la lengua extranjera harán uso de habilidades y estrategias para compensar las debilidades lingüísticas.

2.3 TIPOS DE LECTURA Y SU IMPORTANCIA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

2.3.1. Lectura de Familiarización

De acuerdo con la definición que Barba y García J. (2000:3) dan en su Manual de CL Nivel 2, se puede definir a la Lectura de Familiarización como aquella que nos permite conocer el texto de manera ágil, con la finalidad de enterarse de una manera global acerca del tema, lo cual nos permitirá saber si es necesario leer con más profundidad el texto. Además este tipo de lectura requiere de la orientación en la información que puede ser proporcionada por los apoyos gráficos e iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales que se encuentran en el mismo.

Es importante señalar que cada elemento que contiene el texto, tiene características particulares, las cuales deben ser entendidas correctamente y tratadas de manera individual para poderlas comprender mejor, esto se hace, sin olvidar que

cuando leemos, captamos todos los elementos de manera global, sin hacer la distinción de todos los componentes que integran al texto.

2.3.2. Lectura de Estudio

Retomando la definición dada por Barba y García J. (2000:76), en su Manual de CL Nivel 2, la lectura de estudio es aquella que nos permite explorar un texto con profundidad. Mientras la lectura de familiarización nos provee de una información global de la información contenida en el texto, la lectura de estudio nos conduce a los detalles y a las relaciones existentes entre ellos. No obstante, esto significa que al leer, se debe tener un mayor control sobre la lectura, aplicando todas las estrategias para realizar eficientemente la misma, pero tan veloz como sea posible, sin perder de vista, los conceptos principales, al mismo tiempo que se elimine la información no relevante.

2.3.3. Lectura de Búsqueda

Este tipo de lectura puede ser simple o compleja, dependiendo del objetivo del lector. Por ejemplo: cuando buscamos un número de teléfono en un directorio, se lleva a cabo una lectura de búsqueda, de igual manera cuando se busca un nombre, una dirección o una fecha. También, la lectura de búsqueda permite localizar la información necesaria para cumplir con un objetivo.

2.4 EL TEXTO Y SU TIPOLOGÍA

De acuerdo con la referencia que hace Trujillo (2000:45) en su tesis refiriéndose a Van Dijk, sobre el concepto de Análisis de texto, el cual fue establecido hace unos diez años. Tanto la ciencia del texto, como el análisis del discurso o los estudios discursivos, surgieron de los intentos de expandir y extender el estudio convencional de la oración que se había estado realizando bajo métodos de estudio descriptivos y estructurales, que veían al texto como algo plasmado, fijo o estático.

2.4.1. Texto expositivo

Citando a Garate (en Díaz-Barriga, 2000:103), se define a los textos expositivos como aquellos que tienen la intención de comunicar, informar, proporcionar una explicación al lector sobre una o más temáticas determinadas. Este tipo de textos son utilizados de manera recurrente en la prosa de distintas ciencias naturales tales como física, biología, etc; y sociales como historia, geografía, etc. entre otras disciplinas como matemáticas, administración, etc.

A continuación, se dará una breve descripción de cada una de las variantes del texto expositivo de acuerdo con Garate (en Díaz-Barriga, 2000:104).

El **Texto de colección**, se encuentra organizado asociativamente alrededor de un tema específico, articulando en forma subordinada –como una lista una serie de características, atributos o propiedades particulares.

En general, los atributos que son presentados en forma de listado son agrupados por categorías.

Las palabras clave son las expresiones que indican explícita o implícitamente la enumeración de las categorías presentadas en el texto alrededor del tema básico.

Estas pueden ser: *"en primer término..."*, *"un primer grupo..."*, *"en segundo lugar..."*, *"otra clase..."* etcétera.

En el **Texto de secuencia**, las ideas son organizadas por orden cronológico. El vínculo entre los componentes, es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición). Las palabras clave son aquellas que expresan semánticamente un orden de eventos, sucesos o acciones en el tiempo. Algunos ejemplos son: *"primero..."*, *"segundo..."*, *"acto seguido..."*, *"posteriormente..."*, *"después..."*, *"por último..."*, etcétera.

La organización del **Texto comparativo-adversativo** se efectúa a través de la comparación de semejanzas y/o el contraste de diferencias entre dos o más temáticas. Ejemplos de palabras clave son: *"a semejanza-diferencia-de"*, *"desde un punto de*

vista... desde otro punto de vista", "se asemejan...", "se distinguen...", "es similar a ...", etcétera.

En el **Texto de covariación**, la estructuración del texto se fundamenta en una relación retórica del tipo causa-efecto, antecedente-consecuente.

Las palabras clave son todas aquellas que expresan una relación semántica de covariación: *"la causa principal es...", "por esta razón...", "la consecuencia es...", "un efecto es..."*

Finalmente, el **Texto de problema-solución** se articula en torno a la presentación de un determinado problema y posteriormente la o las posibles soluciones existentes para su resolución. Ejemplos de este tipo son: *"el problema es...", "la pregunta central es...", "la(s) solución(es)...", "la(s) respuesta(s)...", "una dificultad...", etcétera.*

2.4.2. Texto descriptivo

Este tipo de texto tiene gran predominio de descriptores y son estas palabras las que guían nuestro punto focal, la descripción también se puede encontrar en cualquier tiempo verbal, pues se puede describir con detalle algo que ya sucedió, que está

sucediendo o que podría acontecer. La descripción puede ser de un objeto, lugar o situación.

2.4.3. Texto narrativo

El texto narrativo, se encuentra comúnmente en periódicos, revistas y libros académicos. Su característica principal es la de presentar una secuencia lógica de suceso que tiende a detallar los hechos acontecidos. Por este motivo, su estructura se apoya fuertemente en los tiempos verbales, puede estar escrito en cualquier tiempo, dependiendo de si lo que se narra ya sucedió, está en proceso o va a suceder. También se encuentran conectores de tiempo, como "*since*", "*then*", "*later*", etcétera. Los textos narrativos no necesariamente presentan la información de principio a fin. Algunos autores presentan los sucesos en orden arbitrario, sobre todo en textos literarios; pero en textos académicos es usual conservar el orden lógico.

2.5 EL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.5.1. Estrategias de Aprendizaje

Muchas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje, no obstante, en términos generales, una gran parte de ellas,

coincide en los siguientes puntos tomados de Monereo, Nisbet y Schucksmith (en Díaz-Barriga 2000).

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que hábitos de estudio pues se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

Los autores más representativos en cuanto al estudio de la estrategia son: *Johnston y Byrd*, *Paris*, *Van Dijk* y *Kintsch*, (en Díaz-Barriga, 2000).

Todos ellos definen a la **estrategia** como "acciones deliberadas que los lectores seleccionan y controlan para lograr metas y objetos deseados".

Graner (en Díaz-Barriga 2000), dice que una "estrategia es una secuencia de actividades, no un evento aislado y los alumnos posiblemente adquieren algo de la secuencia pero no todo".

Wallace (1992), en Díaz-Barriga (1998) dice que las estrategias implican formas de procesamiento del texto, el cual variará a partir de su propia naturaleza, el propósito del lector y el contexto de la situación.

Oxford (en Díaz-Barriga 2000) señala que el término estrategia viene del griego *strategia* que significa milicia o el arte de la guerra, la estrategia implica el manejo óptimo de tropas, barcos o aviones en una lucha planeada.

2.5.2. Estrategias de Lectura de Bajo Nivel

Al mismo tiempo que se ha decidido el modelo de lectura a seguir, los tipos de lectura que serán impartidos y los niveles de comprensión a los que se planea llegar, es necesario considerar las estrategias de lectura que se van a enseñar, mismas que se consideran como pasos que el lector toma para comprender la lectura a través de una elección consciente para alcanzar el objetivo propuesto. Las estrategias de lectura de Bajo Nivel son aquellas que le permiten al estudiante conocer, el sistema fonológico y la estructura de la lengua meta con el fin de que pueda lograr tanto el conocimiento como la inferencia del vocabulario para poder decodificar los enunciados. Éstas se relacionan con el aspecto operativo y a continuación mencionaremos algunas de ellas:

1. Sistema fonológico

Sonidos de la lengua diferentes al español.

Acentuación y ritmo: Palabras de función y de contenido.

Entonación y pausación

2. Sistema sintáctico de la lengua

Combinatoriedad de las palabras: frase nominal y frase verbal

Sistema verbal

Tipos de enunciados —enunciado simple

Conectores —enunciado complejo

3. Vocabulario

Inferencia de vocabulario

Afijación

Sustitutos (referentes)

4. Selección de información relevante

Palabras clave

Información principal y secundaria

Idea central del texto

5. El párrafo

Enunciado tópico

Detalles de apoyo

Párrafos dependientes de otros párrafos

Bloques temáticos

6. Toma de notas
7. Elementos no verbales

2.5.3. Estrategias de Lectura de Alto Nivel

Las Estrategias de lectura de Alto Nivel son aquellas ligadas directamente con los procesos mentales, los cuales, a pesar de que no son palpables, se pueden guiar a partir de acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje. En seguida se presentara una relación de las más importantes:

1. Idea principal
2. Bloques de información
3. Tipos de procesamiento intelectual:

Observación

Comparación

Abstracción

Análisis

Síntesis: Plan esquema, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual

Concreción

Generalización

Nexos y relaciones: Temporales y condicionales

Nexos y relaciones espaciales

Clasificación

Sistematización

Jerarquización

Relaciones de causalidad

4. Formulación de hipótesis (toma de decisiones)
5. Interpretación
6. Búsqueda de suposiciones (formulación de conclusiones)
7. Análisis del texto en base al código para determinar radicalismo, valores, atribuciones e imputaciones
8. Información factual y de opinión
9. Formulación de críticas (fundamentación)
10. Tipos de razonamiento: Inductivo, deductivo y analógico.

2.6 LAS PALABRAS CLAVE Y SU LOCALIZACIÓN DENTRO DE UN CAMPO SEMÁNTICO

Uno de los elementos fundamentales para poder comprender textos de manera adecuada, es la localización de las palabras clave, ya que éstas son la base para llevar a cabo tareas tales como la toma de notas, la localización de los enunciados tópicos, la discriminación de información relevante y no relevante, la identificación de bloques temáticos, la inferencia textual, así como la elaboración de resúmenes entre otras. Las

palabras clave que se pueden encontrar, son de contenido. Estas palabras, son las que conllevan una imagen y tienen un significado propio.

Otro punto que se debe considerar para la localización de palabras clave, es que éstas forman parte de un mismo **campo semántico**.

Para explicar de manera simple lo que es un campo semántico, se puede decir que cuando las personas y los objetos aparecen en un lugar al que no pertenecen, causan confusión y lo mismo sucede con las palabras; a continuación daremos un ejemplo de lo anterior.

Si observamos las siguientes palabras, nos percataremos de lo que se acaba de mencionar:

bottle formula diapers cradle cyborg rattle nurse

Al observar estas palabras nos podríamos percatar de que alguna de ellas no corresponde al grupo y se podría pensar en la percepción que se puede tener de una palabra que no corresponda al mismo **campo semántico**, en este caso, el tema general son los bebés y la palabra *rattle* no corresponde a este tema.

Con lo anterior, se puede decir que un **campo semántico** está conformado por vocabulario relacionado con el tópico del que se está hablando en un texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.6.1. Definición de Palabras Clave

La localización de palabras clave en el párrafo de un pasaje consiste en buscar las palabras más relevantes por lo general nominadores que se repiten a lo largo del texto.

Retomando la definición que dan Barba y García J. (2000:21,25) en su Manual de CL del Nivel 2, ellas comienzan diciendo que un texto se encuentra formado por palabras, no obstante, no todas son importantes ya que algunas sirven de apoyo para señalar, enfatizar o ejemplificar palabras clave a nivel semántico.

“Estas palabras señalan características de un nominador (sustantivo) el cual se debe tomar en cuenta para no apartarse del significado del mismo, pues no es lo mismo decir every girl que some girls; o no girls que the girl. Estas palabras que definen a la palabra girl ayudan a saber qué características tiene esa muchacha. A esas palabras se les ha denominado: “*casos especiales*”, porque en realidad las palabras que describen a la muchacha sólo adquieren un significado dentro de un contexto, es decir, tales palabras son de tipo gramatical”.

En el siguiente capítulo trabajaremos con todo lo relacionado a la propuesta de la unidad didáctica que servirá como modelo para las palabras clave.

CAPÍTULO 3

3 PROPUESTA

3.1 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La parte medular de este modelo abarca desde uno de los componentes más pequeños que conforman un texto como lo son las palabras; en el caso de este proyecto, las palabras en las que hay que centrar la atención son las palabras clave, las cuales son uno de los elementos básicos para la comprensión adecuada de un texto pues gracias a éstas, se pueden ejecutar otras tareas tales como: la toma de notas, la localización de las oraciones tópicos, la discriminación de información principal y secundaria, la identificación de bloques temáticos, la inferencia textual, así como la elaboración de resúmenes.

Además, se pueden encontrar palabras clave de contenido, entre las que podemos encontrar cuantificadores del tipo: **all, no, some, many, too** (cuando significa demasiado); modificadores como: **usually, never, often, always, seldom, yet, still**, y también deben considerarse palabras negativas como **without, unaware, unable** y muchas de las palabras que contengan prefijos como **un-, dis-** y el sufijo **-less**, ya que todos ellos son formantes de conceptos negativos que muchas veces no consideramos como tales debido a la carencia de la palabra **no**.

También se debe tener cuidado con los dobles negativos, ya que en Inglés el concepto negativo se anula.

La característica principal de las palabras clave de contenido es que generalmente son nominadores (sustantivos) y casi siempre se acompañan de la frase nominal o la acción que lo acompaña, es necesario recordar que no todos los sustantivos que encontremos en el texto van a ser palabras clave.

La palabra clave, (ya sea, un realizador o un receptor) deberá seguir un curso de acción a lo largo del texto, pero si algún concepto que se menciona en el texto es abandonado de manera inmediata y la información no es trascendente a lo largo del mismo, entonces dejará de ser una palabra clave.

Las palabras clave nos permiten rescatar lo más importante de un texto, lo cual nos ayuda a obtener la información de manera breve y así poder realizar otras tareas como las mencionadas al principio de este punto.

Ahora hay que saber cómo identificar las palabras clave por medio de campos semánticos.

Los textos que contienen palabras de contenido, siempre tratan un tema central, el cual está representado en el código escrito dentro de un **campo semántico**.

Un campo semántico se encuentra formado por palabras que están estrechamente vinculadas entre sí; como ejemplo, se puede tomar un texto ecológico

en donde su campo semántico estará formado por palabras relacionadas al tema como: agua, vida, animales, árboles, etcétera.

También es importante saber que este campo se encontrará delimitado por el tipo de mensaje que el autor quiera transmitir. (Telecurso, CIE, 1997:9-1,9-3).

Otro de los componentes del Modelo de enseñanza son los tipos de texto en donde principalmente se encontrarán el objeto de estudio; las palabras clave y los tipos de texto son: **el texto descriptivo** en donde lo predominante son los descriptores (adjetivos) los cuales serán el foco de atención en este tipo de textos y cuya descripción pueden ser de un objeto, lugar o situación y el otro tipo de texto es **el texto narrativo** el cual es encontrado comúnmente en periódicos, revistas y libros académicos. Su característica principal es la de presentar una secuencia lógica del suceso la cual tiende a detallar los hechos acontecidos, razón por la que su foco de atención se centra en los tiempos verbales.

Un elemento más que conforma el Modelo de enseñanza para la localización de palabras clave, son los **mapas semánticos**, los cuales ayudarán al lector en su tarea de localizar palabras clave pues al proporcionarles al inicio una palabra clave, la que a su vez le proporcionará más elementos para poder predecir no sólo el contenido de un de un texto, sino también a encontrar las palabras de un mismo campo semántico que facilitarán la localización de las palabras clave.

Un mapa semántico, es una herramienta muy útil para encontrar a las palabras clave relacionadas entre sí y que conforman el tema. La elaboración de mapas semánticos promueven la interacción ya que esto permite que:

- 1) los alumnos están inmersos en la elaboración de éstos,
- 2) permiten la negociación entre los alumnos al hacer sugerencias y dar categorías a los elementos proporcionados,
- 3) es una actividad que permite a los alumnos dar información de su "*esquema personal*",
- 4) es una actividad de predicción ya que los estudiantes se pueden anticipar al contenido del material de lectura,
- 5) está enfocado en los estudiantes, pues son éstos quienes ayudándose de su conocimiento previo, controlan la construcción del mapa semántico,
- 6) es útil para el docente pues él es sólo un mediador,
- 7) es una actividad integradora pues ayuda a los estudiantes a conectar el conocimiento previo con el nuevo.

Finalmente, se debe mencionar que el hecho de poder localizar las palabras clave, permitirá que la información sea sintetizada y de esta manera, la información no relevante sea desechada para quedarse únicamente con la que sí lo es y de esta manera, el texto sea comprendido de una manera adecuada y lógica.

3.2 ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN

La lectura de familiarización es aquella que permite conocer el contenido de un texto de manera ágil, con la finalidad de enterarnos de forma global de la información o bien, para enterarnos si la información a leer es de interés o utilidad para el lector.

Es importante apoyarse en elementos como los iconográficos (información no verbal) y los tipográficos (información verbal) que contenga el texto. Otro elemento de apoyo es la orientación en elementos léxicos como lo son las palabras clave, basadas en campos semánticos y finalmente, la orientación en elementos estructurales como la distribución del enunciado así como elementos de cohesión y coherencia.

3.3 EJERCICIOS PARA LA LOCALIZACIÓN DE PALABRAS CLAVE

A continuación se presentará una breve descripción de los posibles ejercicios que fomentarán la localización de palabras clave, sin embargo, los diseñados para este texto específicamente, pueden variar.

3.3.1. Actividades de Pre-lectura

Lluvia de ideas. Ésta actividad consiste en hacer preguntas a los alumnos sobre lo que les dice una palabra clave del texto sin necesidad de que lo vean, esto es con la

finalidad de que los estudiantes traten de indagar sobre las posibles "palabras clave" que el texto contenga, es decir, las palabras que pertenezcan a un mismo campo semántico. Este ejercicio, se realiza anotando en el pizarrón la palabra que engloba un concepto y las posibles "palabras clave" que giran en torno a éste. Esto también es con ayuda del conocimiento previo que se tenga sobre el tema.

3.3.2. Actividades Durante la Lectura

Enlistar las palabras clave. Esta actividad a realizar, es por medio de la lectura de familiarización en donde el lector, se entera de manera ágil del contenido de la lectura, conforme se va avanzando en la lectura el alumno se irá formulando preguntas y/o hipótesis sobre el contenido del texto, posteriormente, deberá elaborar una lista de palabras clave para que de esta manera, su comprensión del texto vaya siendo cada vez mejor y así, se irá desechando la información irrelevante. (Acevedo, Barba, Reyes, 2001: 26).

Anotar palabras clave relacionadas con ciertos conceptos. Este ejercicio, consiste en proporcionar a los alumnos material fotocopiado en donde estén en forma de columnas diferentes conceptos que abarque el texto y los alumnos tengan que anotar debajo de cada columna las palabras clave relacionadas con cada concepto; esta actividad es pertinente realizarla cuando aparecen más de dos conceptos a lo largo del texto (op. cit: 95).

3.3.3. Actividades Post-Textuales

Elaborar un cuadro sinóptico. Este cuadro sinóptico se apoyará en los conceptos principales de los que se haya hablado a lo largo del texto auxiliándose de las palabras clave que se hayan encontrado en éste; de esta manera, la información aparecerá mucho más clara y sintetizada.

3.4 GUÍA PARA EL PROFESOR

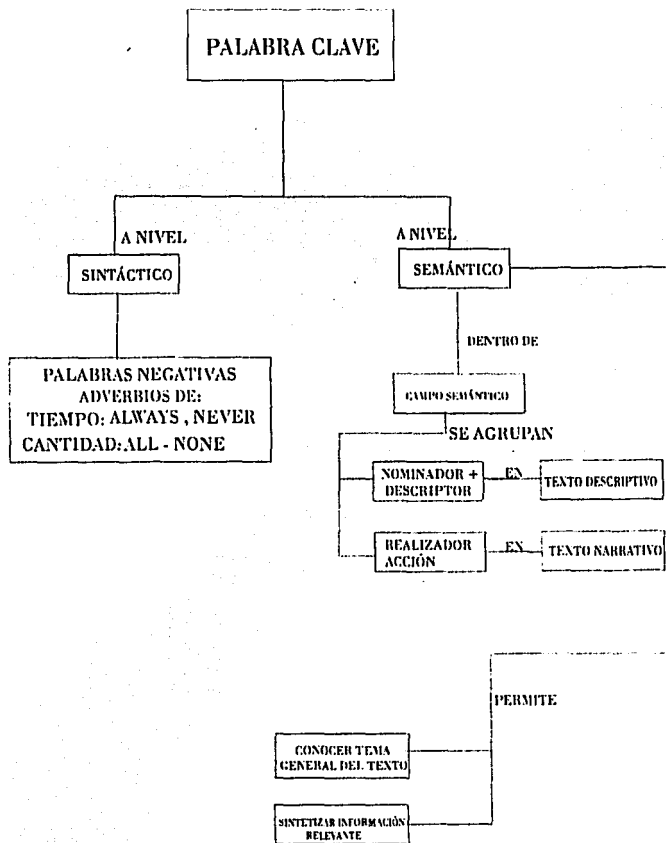
Esta guía será de utilidad para aquellos profesores que deseen enseñar cómo localizar palabras clave en un texto en inglés.

3.5 HOJA DE RESPUESTAS

Finalmente, se ofrece la hoja de respuestas para los profesores que deseen utilizar este material como modelo.

A continuación, se encuentra el Modelo de Enseñanza como apoyo para la localización de palabras clave, elaborado por la Lic. Raquel García Jurado el cual explica de manera sintetizada a la palabra clave.

MODELO DE ENSEÑANZA COMO APOYO PARA LA LOCALIZACIÓN DE PALABRA CLAVE



Elaborado y adaptado por:
Lic. Raquel G. García J. Velarde

TESIS SIN
FALLA DE ORIGEN

EL PAPEL DE LA PALABRA CLAVE EN LA COMPRESIÓN EFICIENTE DE TEXTOS EN INGLÉS

Antes de comenzar a leer un texto, es importante que sepas lo siguiente.

Un texto está formado por palabras pero no todas son importantes; algunas sirven de apoyo para señalar, enfatizar, destacar estas palabras relevantes. Las llamadas: palabras clave, pero no necesariamente es una sola palabra, sino que se componen de grupos de 2 ó 3 palabras. Estas palabras comúnmente son nominadores, por ejemplo: la palabra universo. Universo tiene la función gramatical de un nominador, éste además está relacionado con otras palabras como son, *galaxia, sistemas solares, estrellas, planetas, satélites, cometas, asteroides, explosión, etcétera*, todas estas palabras forman parte de un campo semántico, porque se relacionan íntimamente dentro de un tema, que en este caso, sería la astronomía.

Como ves, un campo semántico está formado por palabras que se encuentran estrechamente vinculadas entre sí como en el ejemplo anterior.

El texto que nos ayudará a aprender a localizar las palabras clave, tiene como título:

Can Diets be unhealthy?

Por medio de este título, sabemos que posiblemente el texto contendrá información acerca de las dietas y las posibles consecuencias de las mismas, por este motivo, nuestro campo semántico seguramente estará conformado por palabras vinculadas a diversos subtemas derivados al tema de las dietas.

A continuación te presentamos un fragmento del texto para que entiendas mejor lo que te acabamos de explicar. Fíjate principalmente en las palabras que están en negritas y subrayadas.

Can Diets be unhealthy?

Any diet on which you eat fewer calories than you need to get through the day is dangerous. Diets that don't allow any fat can also be bad for you.

Como te acabas de dar cuenta, las palabras: *diet, calories,, diets, fat*, son precisamente palabras clave y forman parte del mismo campo semántico. Anteriormente, dijimos que las palabras clave son comúnmente nominadores y que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

las palabras que las acompañan sirven para destacar las características de esos nominadores que debemos tomar en cuenta para no apartarnos de su significado dentro de un contexto. No es lo mismo decir any diet que all diets; o no diets que the diet. Estas palabras que describen a la palabra "diet" nos ayudan a saber qué características tiene esa dieta. En realidad las palabras que sirven para describir a la dieta adquieren un significado solo junto a la palabra "diet".

En seguida, verás algunos ejemplos retomando el mismo fragmento del texto.

Can Diets be unhealthy?

Any diet on which you eat few calories than you need to get through the day is dangerous. Diets that don't allow any fat can also be bad for you.

Como ves, la palabra *any* está enfatizando al nominador "*diet*", la palabra *few* nos indica la cantidad de calorías "*calories*"; *mientras que la palabra any*, se refiere a la porción de grasa "*fat*".

EJERCICIO 1.

Basándote en el ejemplo que acabas de leer, subraya en tu texto las palabras clave que encuentres. Recuerda que éstas pueden ser grupos de 2 ó 3 palabras.

Can Diets be unhealthy?

I. Any diet which you eat fewer calories than you need to get through the day is dangerous. Diets that don't allow any fat can also be bad for you. You should have a certain amount of fat in your diet, about 20 or 25% of your total calories.



II. Although a low-fat diet may be fine, don't stop eating fats. Don't choose diets that restrict certain food groups, either. A diet that says "no" to bread or

FALLA DE ORIGEN

pastas or allows you to eat only fruit is unhealthy. You will not get the vitamins and minerals you need, and although you may lose weight, you will probably gain it again as soon as you start eating in your usual way.

III. Some teens start a diet because they think all the problems in their lives are caused by weight. Or some teens have an area of their lives that they can't control -an alcoholic parent, for example- so they focus excessively on something they can control- their exercise and their food. Once these teens start losing weight, they may get praise and compliments from friends and family, and that makes them feel good. But eventually they don't lose as much weight as before because their body is trying to maintain a healthy weight. They may also find they are not happier.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV. Some teens may find it hard to control the way they eat, so they control it for sometime but later they eat a lot. They feel guilty, so they use laxatives or they vomit. These problems are eating disorders, which are harmful to a person's health. A teen with an eating disorder needs medical treatment immediately.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EJERCICIO 3.

Lee cuidadosamente el texto y completa el cuadro que se te presenta a continuación.

| Información del Texto | Hechos | Consecuencias | Creencias | Causas |
|---|--------|---------------|-----------|--------|
| 1. Una dieta con pocas calorías puede ser... | | | | |
| 2. La cantidad de grasa en una dieta debe ser aproximadamente de... | | | | |
| 3. Comer solamente fruta no es... | | | | |
| 4. Aunque se pierda peso, éste... | | | | |
| 5. Algunos adolescentes hacen dietas porque piensan que sus problemas son causados por... | | | | |
| 6. Cuando un adolescente comienza a perder peso, eventualmente la pérdida del mismo no será igual porque... | | | | |
| 7. Comer en exceso, hace que los adolescentes se sientan culpables por lo que... | | | | |
| 8. Un adolescente que presenta desórdenes alimenticios necesita... | | | | |

EJERCICIO 4.

De acuerdo al texto, indica si la información se corresponde o no con la contenida en el texto y tacha la opción correcta.

| | | |
|---|----|----|
| 1. Las dietas que no permiten grasas funcionan mejor que las que sí lo permiten. | SÍ | NO |
| 2. Una dieta que no contiene pastas ni pan es mucho más saludable porque no contiene harinas. | SÍ | NO |
| 3. El hacer una dieta que contenga frutas solamente ayudará a que el peso perdido no se recupere. | SÍ | NO |
| 4. Los adolescentes que son hijos de padres alcohólicos tienen tendencia a las dietas. | SÍ | NO |
| 5. Hacer uso de laxantes y provocarse el vómito son consecuencias de las dietas. | SÍ | NO |

EJERCICIO 5.

Con ayuda de las palabras clave que localizaste en el EJERCICIO 1, elabora un resumen sobre el contenido del texto.

EJERCICIO 6.

Contesta la siguiente pregunta de acuerdo a tu opinión.

Si respondes "sí" explica por qué , y si respondes "no" , también explica por qué.

¿ Piensas que las dietas son buenas para perder peso ?

GUÍA PARA EL PROFESOR

Esta guía incluye los ejercicios de un texto titulado:

Can Diets be Unhealthy?

Se espera que este material sirva como modelo para que el profesor pueda explicar de manera clara el tema de localización de palabras clave para que así el alumno principiante se percate de la importancia que tiene el localizar estas palabras esenciales en un texto.

Para el modelado, es necesario comenzar dando la explicación de lo que son las palabras clave y el campo semántico.

A continuación, se toma un pequeño fragmento del texto a trabajar para que éste sirva como modelo para el alumno al mismo tiempo que el profesor señala las palabras clave y explica el campo semántico de las mismas. También se mencionan las palabras que van junto a las palabras clave diciéndoles a los alumnos que éstas son útiles para señalar o resaltar las características de las palabras consideradas como clave.

Posteriormente, se dan instrucciones a los alumnos para resolver los ejercicios.

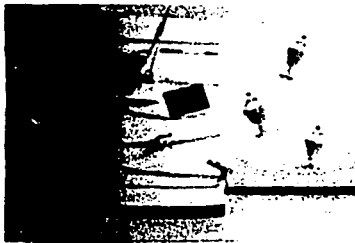
HOJA DE RESPUESTAS

EJERCICIO 1.

A continuación se presentan las palabras clave resaltadas en negritas para una mejor ubicación de las mismas.

Can Diets be unhealthy?

- I. **Any diet** on which you eat **fewer calories** than you need to get through the day is **dangerous**. Diets than don't allow any **fat** can also be **bad** for you. You should have a certain **amount of fat** in your diet, about 20% to 25% of your **total calories**.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

II. Although a low-fat diet may be fine, don't stop eating fats.

Don't choose diets that restrict certain food groups, either. A diet that says "no" to bread or pastas or allows you to eat only fruit is unhealthy. You will not get the vitamins and minerals you need, and although you may lose weight, you will probably gain it again as soon as you start eating in your usual way.

III. Some teens start a diet because they think all the problems in their lives are caused by weight. Or some teens have an area of their lives that they can't control - an alcoholic parent, for example - so they focus excessively on something they can control - their exercise and their food. Once these teens start losing weight, they may get praise and compliments from friends and family, and that makes them feel good. But eventually they don't lose as much weight as before because their body is trying to maintain a healthy weight. They may also find they are not happier.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV. Some teens may find it hard to control the way they eat, so they control it for sometime but later they eat a lot. They feel guilty, so they use laxatives or they vomit. These problems are eating disorders, which are harmful to a person's health. A teen with an eating disorder needs medical treatment immediately.

EJERCICIO 2.

En este ejercicio, se muestran las columnas para cada uno de los párrafos que contienen palabras clave.

| Párrafo I | Párrafo II | Párrafo III | Párrafo IV |
|-----------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------|
| <i>Any diet</i> | <i>A low-fat diet</i> | <i>Start a diet</i> | <i>Eat a lot</i> |
| <i>Fewer calories</i> | <i>Eating fats</i> | <i>Caused by weight</i> | <i>They use laxatives</i> |
| <i>Is dangerous</i> | <i>Diets</i> | <i>Their exercise</i> | <i>They vomit</i> |
| <i>Diets</i> | <i>Certain food groups</i> | <i>Their food</i> | <i>Eating disorders</i> |
| <i>Any fat</i> | <i>Eat only fruit</i> | <i>Losing weight</i> | <i>A person's health</i> |
| <i>Bad for you</i> | <i>Unhealthy</i> | <i>Much weight</i> | <i>Medical treatment</i> |
| <i>Amount of fat</i> | <i>Lose weight</i> | <i>A healthy weight</i> | |
| <i>Your diet</i> | | | |
| <i>Total calories</i> | | | |

EJERCICIO 3.

| Información del Texto | Hechos | Consecuencias | Creencias | Causas |
|---|------------------|---|----------------|--|
| 1. Una dieta con pocas calorías puede ser... | | <i>Peligrosa</i> | | |
| 2. La cantidad de grasa en una dieta debe ser aproximadamente de... | <i>20 a 25%</i> | | | |
| 3. Comer solamente fruta no es... | <i>Saludable</i> | | | |
| 4. Aunque se pierda peso, éste... | | <i>Posiblemente se recuperará</i> | | |
| 5. Algunos adolescentes hacen dietas porque piensan que sus problemas son causados por... | | | <i>El peso</i> | |
| 6. Cuando un adolescente comienza a perder peso, eventualmente la pérdida del mismo no será igual porque... | | | | <i>Su cuerpo trata de mantener un peso saludable</i> |
| 7. Comer en exceso, hace que los adolescentes se sientan culpables por lo que... | | <i>Usan laxantes o se provocan vómito</i> | | |
| 8. Un adolescente que presenta desórdenes alimenticios necesita... | | <i>Tratamiento médico</i> | | |

EJERCICIO 4.

En este ejercicio, se presentan las respuestas correctas al mismo.

| | | |
|--|---------------|---------------|
| 1. Las dietas que no permiten grasas funcionan mejor que las que sí lo permiten. | sí | NO |
| 2. Una dieta que no contiene pastas ni pan es mucho más saludable porque no contiene harinas. | sí | NO |
| 3. El hacer una dieta que contenga frutas solamente ayudará a que el peso perdido no se recupere . | sí | NO |
| 4. Los adolescentes que son hijos de padres alcohólicos tienen tendencia a las dietas. | sí | NO |
| 5. Hacer uso de laxantes y provocarse el vómito son consecuencias de las dietas. | sí | NO |

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

EJERCICIO 5.

La respuesta a este ejercicio es variable debido a que dependerá de la comprensión que cada alumno haya tenido sobre el contenido del tema, por lo tanto, se sugiere cuestionar a 3 ó 4 alumnos para que lean lo que escribieron y se llegue a una conclusión con todo el grupo.

EJERCICIO 6.

Al ser este ejercicio similar al anterior, se sugiere lo mismo, sin embargo, hay que tomar en cuenta que las opiniones pueden ser muy variables debido a la experiencia propia que cada uno haya tenido o retomando experiencias de alguien muy cercano a los alumnos.

CONCLUSIONES

La metodología empleada para este trabajo es la **Teoría Constructivista**, la cual propone las bases del conocimiento para que sobre éstas, el alumno vaya "construyendo" su propio conocimiento con base en su trasfondo cultural y su experiencia cotidiana. Es el propio alumno quien construye su propio conocimiento y nadie puede sustituirlo en esta labor, además el **constructivismo** es una corriente que lleva de la mano al alumno por medio de la construcción del andamiaje y modelos de observación para que en un momento dado si el alumno se encuentra solo, pueda resolver los ejercicios de manera autónoma.

Esta corriente fue retomada debido a que el Modelo institucional del Colegio de Bachilleres tiene sus bases fundamentales en el **Constructivismo** además de que es indiscutible que el alumno ha dejado de ser pasivo para volverse activo y de esta manera al seleccionar, organizar y transformar la información recibida de muy diversas fuentes le permitirán establecer vínculos entre dicha información y sus conocimientos previos.

Otro de los puntos tratados a lo largo del proyecto, son los Modelos de Lectura, los cuales fueron explicados y analizados así como los diferentes conceptos y tipos de lectura.

La lectura de familiarización también se abordó pues al igual que el Constructivismo, ésta es otra de las bases principales para la localización de palabras clave.

Otro de los puntos tratados fue el concepto de estrategia de aprendizaje y estrategias de lectura el cual fue necesario pues por medio de éstas, los alumnos serán guiados para poder localizar palabras clave.

Los principales obstáculos a los que me enfrenté para la realización de esta trabajo, son como sigue:

- a) Concientizar a los alumnos de que no todas las palabras contenidas en un texto son relevantes ya que éstas pueden ser de función o de contenido, haciendo especial hincapié en las de contenido ya que a través de ellas el lector puede obtener los conceptos, imágenes de la información que deberá realizar al leer.
- b) Un segundo obstáculo que se presentó, es el hecho de que la mayoría de los alumnos carecen de vocabulario suficiente en la lengua inglesa, por lo que la comprensión de textos se les dificulta aún más;
- c) La falta de fuentes para explicar la palabra clave es otra dificultad presentada para la realización de este trabajo pues básicamente me

enfoqué en los Manuales de Comprensión de Lectura niveles 1,2, y 3 y en información obtenida de Internet, en virtud de que poco se ha investigado al respecto, se espera que por medio de este trabajo, surja el interés por saber más acerca de este tema en específico.

Las limitaciones de esta tesis son como sigue:

- a) Para la realización de este trabajo, la unidad didáctica se enfocó únicamente al segundo nivel de L.A.E. en el Colegio de Bachilleres pues es en este nivel en donde los estudiantes tienen nociones de algunas estrategias de comprensión de lectura y éstos alumnos son los que presentaron el problema de obtener el contenido esencial de la lectura al no poder localizar adecuadamente las palabras clave;
- b) Durante el desarrollo de esta tesis, el principal foco de atención se dio a nivel semántico, sin embargo, este trabajo puede servir para realizar una investigación a nivel sintáctico.

El presente trabajo puede ser utilizado –con las adaptaciones correspondientes– en diversas instituciones que compartan objetivos similares y que sean del mismo nivel educativo. De igual manera, el material recopilado puede ser de utilidad para que a los profesores les sirva como modelo y de alguna manera surja en ellos el interés por seguir elaborando más material que ayude a ejercitar más estrategias de comprensión de lectura.

Para concluir, es necesario mencionar que el tipo de material compilado y sus ejercicios posiblemente no eran los adecuados, sin embargo, consideré pertinente trabajar con ellos para lograr los objetivos planteados. A pesar de esto, en futuras investigaciones, el (los) interesado(s) en este tema puede(n) dar más sugerencias al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Barba A., Reyes (2001) *Curso de Lectura en Inglés, Nivel 1*, CEI. ENEP Acatlán.
- Ausubel, D.P. et al. (1991) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas.
- Barba, A. (1997) *Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en Lengua Inglesa, nivel 2*, del Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la E.N.E.P. Acatlán. (Tesis)
- Barba y García J. Velarde (2001) *Manual de lectura en lengua inglesa Nivel 2*. Naucalpan, Edo. De México: UNAM CEI. Campus Acatlán.
- Barba, A., García-J., R., Mendoza, F., Reyes, C. Y Vinay, Z. (1997) *Telecurso de lectura en inglés nivel 1*. U.N.A.M. CEI Campus Acatlán.
- Barnett, Marva A. (1989). *More than meets the eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cairney, T.H. (1992) *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carrell, P.L. et al (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. United States of America: Cambridge University Press.
- Dallmann, M. et al (1982) *The Teaching of Reading*. United States of America: CBS College Publishing.
- Díaz-Barriga, Frida (2000) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Dechant, E. V. (1970) *Improving the Teaching of Reading; 2d. Ed*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Flesch, R. (1955) *Why Johnny Can't Read and What You Can Do about It*. New York: Harper and Row.
- Grellet, F. (1998). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hittleman, D. (1978) *Developmental Reading: A Psycholinguistic Perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Martínez Leal, María del Refugio. (2000) *La Enseñanza de Estrategias de Alto y Bajo Nivel que intervienen en el Proceso de Lectura para el tercer semestre del Curso de Inglés del C.C.H. Plan de Estudios Actualizado (Tesis)*.
- Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres* (1998). Publicación del Colegio.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Great Britain: Heinemann.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español II*. (1986) Colegio de Bachilleres.
- Samuels, S. and Camil, M.(1984) *Models of the Reading Process* en Handbook of Reading Research. London: Longman.
- Smith, F. (1971) *A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. United States of America:Holt; Rinehart and Winston Inc.
- Taylor, B. et al (1995) *Reading Difficulties Instruction and Assessment*. United States of America:McGrawHill.
- Trujillo, M. (2000) *El Papel de la Coherencia en la Comprensión de textos en el Nivel 2 de la materia de Inglés en el C.C.H.(Tesis)*

Internet:

<File://C:\Mis%20documentos\RESEARCH\INVESTIGACIÓN\Constructivism htm%20>

http://www.learnline.ntu.edu.au/studyskills/re/re_re_fa_ke_print.html

<http://web.odu.edu/AL/wts/semantic.htm>

http://www.kidshealth.org/teen/nutrition/menu/eat_disorder.html

<http://www.monografias.com/trabajos7/aprend.shtml>

<http://www.umanitoba.ca/faculties/education/edlab/81529/theopape.html>

ANEXO 1



COLEGIO DE BACHILLERES

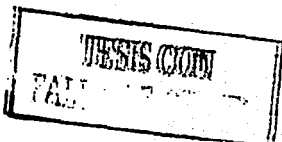
PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLES) I

SECRETARIA ACADÉMICA
DIRECCION DE PLANEACION ACADÉMICA
COORDINACION DEL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA

CLAVE: 103
CREDITOS: 0
HORAS: 4

FEBRERO DE 1988



PRESENTACIÓN

El programa de estudios es un instrumento de trabajo que brinda al profesor elementos para planear, operar y evaluar el curso; asimismo, presenta los aprendizajes a lograr y la perspectiva desde la que deberán ser enseñados. Estos elementos aparecen organizados en tres sectores:

- I. **MARCO DE REFERENCIA.** Da información al profesor sobre los nexos y relaciones de su asignatura respecto del plan de estudios, permitiéndole identificar el sentido que tiene su enseñanza. Está integrado por:

Ubicación: Especifica el lugar de la asignatura en el plan de estudios, así como su vinculación con las asignaturas que conforman la materia y con otras del plan de estudios.

Intención: Enuncia lo que el estudiante deberá saber y saber hacer como resultado de haber cursado la asignatura.

Enfoque: Presenta la metodología para enseñar el programa, a partir del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, así como de los elementos disciplinarios y didácticos que fundamentan la organización del contenido.

- II. **BASE DEL PROGRAMA.** Integra a los objetivos de operación del programa, en los niveles de unidad, tema y subtema, mismos que concretan y desglosan los aprendizajes enunciados en la intención, con la perspectiva de enseñanza prescrita por el enfoque. Los objetivos de unidad y tema están estructurados por un "qué", un "cómo" y un "para qué", en tanto que los de subtema sólo incluyen los dos primeros elementos.

El **qué** enuncia lo que el estudiante deberá saber o saber hacer como producto de su interacción con el contenido; es decir, el aprendizaje.

El **cómo** establece los conocimientos, los procesos, estrategias, habilidades o actitudes que el estudiante deberá poner en juego, en su interacción con el contenido, para lograr el aprendizaje.

El **para qué**, presente en los objetivos de unidad y tema, define la utilidad o aplicación de los aprendizajes logrados, en relación con aprendizajes consecuentes, sean de la misma o de otras asignaturas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En su conjunto, estos elementos precisen los límites de amplitud y profundidad dentro de los cuales cada contenido deberá ser abordado, en función del nivel de complejidad que éste implica y de sus aplicaciones posteriores.

III. **ELEMENTOS DE INSTRUMENTACION**, Incluyen los siguientes elementos:

Las estrategias didácticas sugeridas conforman líneas de trabajo a seguir por unidad, con referencias específicas al manejo de cada tema o subtema, que pueden ser ajustados por el profesor de acuerdo con las circunstancias y características de cada grupo.

Las sugerencias de evaluación identifican los objetivos a utilizar como referentes para las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, así como indicadores, situaciones o medios que pueden ser usados para éstas.

Bibliografía: Incluye referencias para uso del estudiante, acompañadas de un comentario sobre la importancia del texto en cuestión y los objetivos a los que apoya.

Baticula: Presente en forma gráfica un panorama de los contenidos del programa y de la(s) trayectoria(s) para desarrollarlo.

Los sectores y elementos del programa guardan entre sí una estrecha relación, por lo que es indispensable realizar una lectura detenida y analítica de la totalidad del programa, a efecto de contar con una mejor comprensión del mismo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UBICACION

Este programa corresponde a la asignatura LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS) I, que junto con las asignaturas II, III, IV y V constituyen la materia Lengua Adicional al Español (Inglés). Las tres primeras asignaturas de esta materia, ubicadas en el Área de Formación Básica, son obligatorias y se imparten en los semestres primero, segundo y tercero; en tanto que las dos últimas corresponden al Área de Formación Específica, son optativas y se imparten en quinto y sexto semestres.

Por su carácter básico, Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III forman al alumno propedéuticamente, al generar y ejercitar en él habilidades para comprender textos escritos en Inglés y posibilitarle así el acceso a información de utilidad para sus estudios profesionales, para el mundo del trabajo o para su vida cotidiana.

Las asignaturas Lengua Adicional al Español IV y V, dada su ubicación en Área Específica, complementan la formación lograda en las básicas al ampliar las posibilidades de manejo de la lengua, abarcando las habilidades de comunicación oral y escrita, así como al profundizar en los elementos morfosintácticos y semánticos del Inglés.

La materia Lengua Adicional al Español (Inglés) forma parte del Campo de Conocimiento de Lenguaje-Comunicación, que está constituido por las asignaturas: "Taller de Lectura y Redacción I y II", "Literatura I y II" y "Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III", correspondientes al Área de Formación Básica; así como por "Taller de Análisis de La Comunicación I y II" (TAC), "Lengua Adicional al Español (Francés) I y II" y "Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V", que son parte del Área de Formación Específica.

La finalidad de este Campo es:

Desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo de diferentes códigos lingüísticos: el de la lengua materna -Español- en su función informativa y en su función poética (código literario), así como el de una lengua adicional al Español -Inglés-, en un nivel básico de comprensión de lectura, para aplicar posteriormente estos aprendizajes en el análisis de los códigos que utilizan los diversos sistemas y medios de comunicación, o bien en la ampliación o profundización de una lengua extranjera.

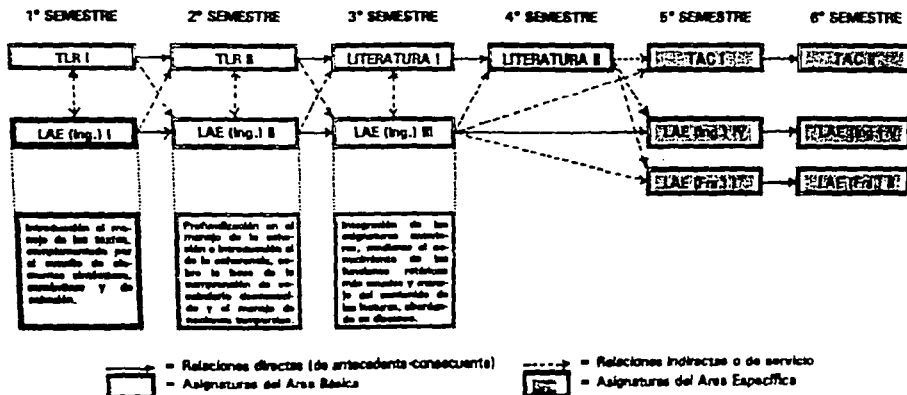
En el caso de los códigos lingüísticos, se considera a la lectura como el eje alrededor del cual se desarrollarán las habilidades de comunicación oral y escrita, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo; para el manejo del código literario, la interpretación de éste se realizará tomando como base el análisis estructural, intratextual y contextual.

A través del análisis de los diferentes códigos, el estudiante comprenderá que la realidad se presenta codificada, lo cual le apoyará en la asimilación de conocimientos básicos de otros campos y le permitirá tener acceso a aprendizajes más complejos.

TESIS CON
PARTICIPACIÓN
INDIVIDUAL

La materia Lengua Adicional al Español (Inglés) contribuye al logro de la finalidad del Campo al desarrollar en los alumnos el manejo de un código lingüístico diferente al Español, mediante el uso de técnicas y su sistematización e integración en estrategias de comprensión de lectura, sobre la base del conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa.

En el siguiente esquema se muestran las relaciones de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I con otras asignaturas del plan de estudios:



Se puede decir que Lengua Adicional al Español (Inglés), apoya a todas las asignaturas del plan de estudios al formar al estudiante en el manejo de técnicas de comprensión de textos también aplicables a la lectura en Español y al fomentar, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento estratégico.

INTENCION DE LA MATERIA:

Al cursar las asignaturas de Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III, el estudiante será capaz de:

Comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa, mediante la aplicación de estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, fundadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario, lo que le permitirá interactuar con la literatura científica, técnica, humanística, de divulgación, periodística o poética que le demanden sus estudios en la educación superior, su inserción en el mundo del trabajo o sus necesidades de información en la vida cotidiana.

Si el estudiante opta por cursar Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V, será capaz de:

Sostener conversaciones simples, así como escribir pequeños textos en inglés, mediante el desarrollo -en nivel elemental- de conocimientos y habilidades para la comunicación oral y escrita, alcanzados a través del uso de las funciones lingüísticas más frecuentes en diálogos cortos de tipo circunstancial, lo que le permitirá resolver algunas necesidades de comunicación, en el contexto de la convivencia social.

Ello implica que, después de cursar las tres asignaturas básicas, el estudiante habrá desarrollado habilidades cognitivas para:

- a) Aplicar su conocimiento de la morfosintaxis del Inglés, como una base lingüística que dé sustento a su interacción con los textos.
- b) Comprender las nociones y conceptos que conforman la información contenida en las lecturas, con base en su conocimiento de la semántica.
- c) Manejar un conjunto de técnicas y estrategias para la comprensión de la lectura, aplicables tanto a los textos en lengua inglesa como a los escritos en Español.
- d) Comprender discursos escritos a partir de la identificación de las distintas funciones comunicativas y de las relaciones discursivas que les dan sustento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En caso de que curse las dos asignaturas optativas, el estudiante además será capaz de:

- e) Elaborar diálogos sencillos y cortos para comunicarse, a partir de los modelos expuestos por el profesor.
- f) Elaborar redacciones simples, a partir de patrones establecidos por el profesor.

INTENCION DE LA ASIGNATURA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLES) I:

Al cursar la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I, el estudiante será capaz de:

Comprender la lectura de textos en inglés, en un nivel introductorio; al efecto, transitará a través de un proceso cuya primera etapa es la familiarización con la lectura, utilizando estrategias de predicción y de vocabulario para resolver problemas de sintaxis e iniciar el estudio de la cohesión.

Ella le permitirá, en la siguiente asignatura, profundizar en el manejo de elementos sintácticos y de cohesión, e incorporar el conocimiento de la coherencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ENFOQUE:

El enfoque es la perspectiva desde la cual se seleccionan y se estructuran los contenidos con el propósito de ser enseñados, integrando la estructura lógica de la disciplina con la metodología didáctica que propone el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

El objeto de estudio de las asignaturas LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLES) I, II y III, es la comprensión de lectura, dándose la enseñanza de ésta bajo dos parámetros: el enfoque comunicativo, como forma de abordar los contenidos disciplinarios y la búsqueda de la construcción del conocimiento en los estudiantes, como propuesta pedagógica institucional.

El enfoque comunicativo se basa en una concepción de la lengua como un mensaje que involucra una interacción socialmente determinada y cuyo punto de partida es considerar al estudiante como miembro de un grupo social que posee, cuando menos, el conocimiento y manejo de una primera lengua, que le da sustento a su acercamiento a una lengua adicional, partiendo de su competencia comunicativa y eludiendo el estudio descriptivo de las estructuras. Dado que los textos son una forma de realización lingüística en la cual el autor recrea el lenguaje y hace uso de él para interactuar y comunicarse con sus lectores, es esta perspectiva teórica la que permite que dicha comunicación se logre de mejor forma.

Bajo esta perspectiva, los programas de la materia se organizan considerando tres ejes:

- 1.- Estrategias y habilidades de lectura
- 2.- Elementos sintáctico-semánticos y discursivos.
- 3.- Funciones comunicativas.

Estos ejes se trabajan de manera interrelacionada privilegiando el uso sobre la norma, lo cual permite organizar los contenidos -desde el punto de vista lingüístico- considerando los aspectos gramaticales de acuerdo con su relevancia para la comprensión de la lectura, por su frecuencia o por la amplia gama de textos que los utilizan. La presentación y el manejo de la metodología de la lectura siguen una progresión de lo simple a lo complejo, en donde "lo simple" en la selección de textos y estrategias se caracteriza como:

- El establecimiento de las semejanzas entre la lengua materna y la extranjera;
- la búsqueda de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, que aparecen en los textos, y
- la identificación del significado de estructuras lingüísticas en el contexto del texto y no de manera aislada.

Se parte de estos procesos para llegar a un nivel de complejidad en que se resuelvan problemas de manejo de relaciones discursivas, como base para la comprensión de la lectura.



Tomando en cuenta lo señalado, en el programa de Lengua Adicional al Español I los contenidos se organizan de la siguiente manera:

- a) Se inicia con el manejo de estrategias de predicción que permiten al estudiante introducirse a la lectura de textos, al identificar su estructura externa, y
- b) se continúa con los elementos sintácticos y semánticos que llevan al estudiante al conocimiento y al uso de algunas estructuras lingüísticas básicas dentro de los textos;
- c) el manejo de estos aspectos permite establecer algunas relaciones de significado que conducen a la comprensión de funciones comunicativas.

Con base en la postura pedagógica sustentada en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, la labor del profesor debe propiciar que el estudiante construya su conocimiento y desarrolle las habilidades necesarias para enfrentarse a la lectura de diversos tipos de texto.

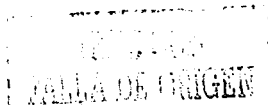
Para ello es importante promover el logro de los aprendizajes mediante la aplicación de los cinco componentes de la práctica educativa:

- Problematización
- Organización lógica y ejercitación de los métodos
- Incorporación de la Información
- Aplicación
- Consolidación

En este sentido, se sugiere iniciar el proceso de construcción del conocimiento con una problematización. Esta se da cuando el estudiante se encuentra ante una situación que le provoca un conflicto de comunicación, en este caso representado por el texto en lengua extranjera con el cual va a interactuar y del cual desconoce una buena parte de los elementos que lo conforman; al tratar de resolver dicho problema el estudiante hace uso de sus conocimientos previos los cuales son insuficientes e incitan la búsqueda y el interés por resolverlo.

Para que la interacción con un texto en lengua extranjera se constituya como un problema que motive al estudiante y genere en él la necesidad de conocer, es necesario elegir textos que aborden temas de interés para los jóvenes y que posean una estructura adecuada a su nivel de conocimientos generales y de desarrollo lingüístico. Ello permitirá mantener la motivación a lo largo del proceso y facilitará al estudiante la organización del pensamiento.

En la medida en que el problema sea significativo para el estudiante, éste buscará -con apoyo del profesor- las herramientas metodológicas necesarias para su solución; el aprendizaje de éstas deberá ser propiciado por el profesor mediante el modelamiento de las estrategias y técnicas de comprensión lectora prescritas por el programa y la disposición de condiciones y actividades para su ejercitación.



Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la organización del pensamiento más útil para enfrentar la lectura de textos en lengua extranjera, implica tener a la lengua materna como referente para la adquisición de la lengua meta y usar los conocimientos generales que el lector posee, como base para abordar el texto de manera global.

En este orden, la función de los métodos es cubierta por las estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, así como por el uso de la ejemplificación y ejercitación de los elementos sintácticos y semánticos que permiten concretar la búsqueda de ideas más completas en el texto y con cuya base el alumno podrá abordar las funciones comunicativas que conforman los textos, para poner en juego el manejo de los diferentes niveles de estructura del discurso en la construcción de significados.

A lo largo de este proceso, el estudiante debe incorporar información nueva; esto es, asimilar los conceptos y las reglas morfosintácticas y semánticas, así como las estructuras gramaticales de la lengua inglesa, que le permiten entender el sentido de lo que lee, además de hacer conciencia y apropiarse de los métodos y estrategias de comprensión lectora utilizados.

Al utilizar la información teórica como un componente que converge con el trabajo intelectual del alumno, dirigiéndolo hacia la asimilación de los contenidos del programa como una forma de dar respuesta a un problema significativo, se evitará que memorice acríticamente el conocimiento y que lo vea como algo ajeno a su realidad.

Con la información que ha incorporado, el estudiante podrá aplicar los nuevos conocimientos en otras situaciones de lectura, para lo cual el profesor deberá propiciar que lea textos distintos a los vistos en clase, con lo que podrá valorar si se ha ido desarrollando la habilidad deseada.

Para consolidar el aprendizaje, el estudiante deberá tener acceso a un número razonable de lecturas que posibilite una práctica constante de la manera de acercarse a la información de textos, para que paulatinamente vaya enfrentando, de manera autónoma, situaciones de comunicación escrita más complejas, conservando la capacidad de discriminar la información relevante que se presente en los textos, sin el apoyo del profesor. Por ello se recomienda utilizar el recurso de la ejercitación extraclase, tan frecuentemente como sea posible, sobre la base de textos prescritos por el profesor, con un nivel de complejidad semejante al que se esté trabajando en clase.

Para facilitar al profesor la aplicación de los cinco componentes en su práctica docente, debe considerarse, por una parte, que éstos no se presentan de manera lineal, sino que se suceden indistintamente unos a otros durante el proceso de enseñanza; así por ejemplo, cuando el estudiante incorpora nueva información respecto a un concepto, puede estar consolidando aprendizajes anteriores y posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores.

También debe considerarse que los componentes están presentes, de manera implícita, en las estrategias didácticas sugeridas por el programa, mismas que responden a un problema de comunicación que se presenta en la interacción con un texto en lengua extranjera; para resolverlo, el método utilizado es el conocimiento y manejo de estrategias de comprensión de lectura, incorporando información relativa a aspectos morfosintácticos y semánticos y a las estructuras gramaticales de la lengua inglesa. Tanto la habilidad en el manejo de las estrategias como la información incorporada, serán aplicadas y consolidadas a través de la ejercitación constante, sobre textos de complejidad creciente.

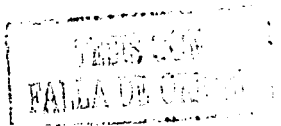
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNIDAD 1. INTRODUCCION A LOS TEXTOS

Carga horaria 10 hrs.

OBJETIVO: El estudiante expresará ideas generales sobre el contenido temático de textos; prediciendo el tema probable y contrastándolo con el contenido del mismo, a fin de que tenga una base para resolver problemas léxico-sintácticos y de cohesión para la comprensión de la información.

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>1.1 El estudiante predecirá el tema probable de la lectura utilizando los elementos icónicos, tipográficos y de contenido para que construya una base que le permite aborder la información de texto. (4 horas)</p> | <p>Es importante destacar que esta primera unidad es introductoria y de motivación a la comprensión de la lectura; por tanto, la profundización de los contenidos aquí expresados se logrará con las unidades posteriores. La comunicación es el problema a resolver a lo largo del curso, para lo cual en esta unidad el alumno plantea hipótesis sobre el contenido de la lectura a partir de textos, seleccionados por el profesor, con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Imágenes variadas como dibujos, fotos, mapas, diagramas, etc. . Distribuciones diferentes como poemas, noticias de periódico, enciclopedias, cartas, rimas, libros de texto, anuncios publicitarios, etc. . Con riqueza de diferente tipo de letras como "negritas", mayúsculas, compacta, cursiva y artística. . Que contengan cifras, abreviaturas y signos de: matemáticas, biología, química; puntuación: comillas, paréntesis, dos puntos y guiones largos; masculino, femenino, mayor o menor que, etc. |
| <p>1.1.1 El estudiante utilizará los elementos icónicos y tipográficos, relacionando el conocimiento de estos en su lengua materna con los que aparecen en los textos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El profesor selecciona un juego de diferentes tipos de textos, que permitan al alumno clasificarlos de acuerdo con su función (poemas, noticias periodísticas, diccionarios, enciclopedias, anuncios, cartas, etc.) - El profesor solicita a los alumnos que expresen cuál puede ser el tema de cada texto, a partir de la observación de los utilizados en el ejercicio anterior y que comenten cuáles son sus fundamentos para suponer esos temas. El profesor orienta la discusión y se van eliminando opciones hasta que quede un número reducido, consensuado por el grupo. |



| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|--|
| 1.1.2 El estudiante utilizará títulos y subtítulos, primera línea y lectura global de texto relacionando el vocabulario que conoce con el de los textos. | - Después se plantea una actividad en la cual los alumnos revisen el título; el subtítulo y las primeras líneas o se realice una lectura global, con el fin de ir confirmando o desechando las hipótesis sobre los temas propuestos, asociando estos elementos con las imágenes y la distribución del texto. El profesor promoverá la localización de los aspectos tipográficos relevantes como signos de puntuación, tipos de letra, signos, cifras, etc., induciendo a los estudiantes a expresar la función de éstos. |
| 1.1.3 El estudiante reconocerá referentes exotóricos, a partir de sus conocimientos de cultura general. | - A partir de los conocimientos generales del estudiante, éste localiza palabras como: Volkswagen, Clinton, Nescafé, Los Angeles, etc. y las relaciona con el contenido del texto. |
| 1.2 El estudiante contrastará sus predicciones con la información obtenida del texto, con base en el manejo que tenga de vocabulario en Inglés y en Español, para verificar sus hipótesis y formular ideas generales sobre el contenido del texto. (6 horas) | - Una vez que el estudiante haya expresado diferentes hipótesis con respecto al contenido del texto, el profesor propicia el uso de elementos lingüísticos para verificar sus hipótesis. Para ello: |
| 1.2.1 El estudiante reconocerá palabras semejantes al Español y con el mismo significado a partir de sus conocimientos de vocabulario en lengua materna. | - El profesor selecciona textos con gran cantidad de cognados y diseña ejercicios variados -hacer listados, subrayar palabras, completar frases, etc.- para que los alumnos reconozcan las palabras parecidas al Español, esto les permite hacer consciente la información que pueden obtener de estos términos. Es importante que los alumnos siempre logren integrar información y comprenderla, aunque sea en un porcentaje pequeño y que tengan la seguridad de que irán avanzando y comprendiendo más cada vez. |
| 1.2.2 El estudiante reconocerá conceptos en la lengua meta a partir de sus conocimientos de vocabulario en Inglés. | - Cuando se ha trabajado con los cognados, se hace uso de los conceptos en Inglés que reconozcan los estudiantes. El profesor elabora ejercicios en los que los estudiantes puedan relacionar los términos conocidos con el tema de la lectura para darles el significado pertinente. |
| 1.2.3 El estudiante distinguirá conceptos relevantes identificándolos por su repetición dentro de la lectura. | - Un concepto importante para el tema del texto tiene como característica el repetirse con alguna frecuencia a lo largo de la lectura, por ello, el profesor debe propiciar la ubicación de estos y asociarlos con todos los demás elementos ya vistos y, así, precisar la información. Cuando el alumno integra en la lectura los elementos vistos en el texto, puede tener claridad en cuál es el tema del texto. |

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

QUÉ EVALUAR: Deberá detectarse el dominio sobre las habilidades de predicción, vocabulario y comprensión general de lectura que el alumno maneja en su lengua materna para prever la posibilidad de extrapolación a la lengua adicional. También será útil identificar las estrategias que los estudiantes usen para conocer significados desconocidos en su lengua.

CÓMO EVALUAR: Mediante una lectura de comprensión de un texto en Español que permita valorar las habilidades de lectura que el estudiante tenga.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

| | |
|---|---|
| <p align="center">UNIDAD 1 OBJETIVO 1.1</p> | <p>QUÉ EVALUAR: La manera como el estudiante describe el tema de un texto en lengua adicional al Español, a partir de la revisión de las imágenes, del título y del subtítulo, de la distribución del texto y de sus conocimientos generales.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante un cuestionario sobre el tema de un texto que contenga esos elementos sin utilizar diccionario y con un tiempo determinado.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al terminar el primer tema.</p> |
| <p align="center">1.2</p> | <p>QUÉ EVALUAR: Que el estudiante identifique en un texto en Inglés, los conceptos semejantes al Español, los cognados y los términos que se repiten para que pueda, a partir del significado de éstos, inferir el tema que trata cada texto.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante preguntas con respecto al tema de un texto en Inglés que contenga conceptos y términos de los mencionados. También se puede indagar sobre el significado de los términos conocidos por el estudiante que le sirven como base para conocer el tema.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al terminar el segundo tema.</p> |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| SUGERENCIA DE EVALUACIÓN SUMATIVA | |
|--|---|
| UNIDAD 1 | QUÉ EVALUAR: La habilidad para expresar las ideas generales de un texto en lengua adicional al Español. CÓMO EVALUAR: A partir de una lectura en la cual el estudiante utilice las estrategias vistas en la unidad y mencione, en Español, las ideas generales del texto. CUÁNDO EVALUAR: Al término de la unidad 1. |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNIDAD 2. ELEMENTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS

Carga horaria 32 hrs.

OBJETIVO: El estudiante aplicará aspectos sintácticos y semánticos, utilizando la atribución y la organización de las palabras en enunciados, para apoyarse en la comprensión de las ideas que contiene la lectura.

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>2.1 El estudiante comprenderá cómo se asignan atributos identificando los rasgos distintivos de adjetivo y sustantivo y su relación, para acercarse a la identificación de sujetos y complementos. (10 horas)</p> | <p>La comprensión de la lectura requiere formar al estudiante en el manejo de los elementos sintáctico-semánticos importantes. En esta unidad se sugiere el uso de textos con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> . De una extensión mediana. . Organizados básicamente con oraciones simples o coordinadas. . Con cognados. . Integrados por un buen número de los elementos sintácticos y semánticos planteados como aprendizajes de la unidad, que promuevan una clara ejemplificación y comprensión de dichos elementos. <p>La unidad inicia con la atribución, para ello:</p> |
| <p>2.1.1 El estudiante identificará sustantivos en enunciados simples utilizando su vocabulario en inglés y los sufijos "er, ion, tion, ty, ism, ness, ist".</p> | <p>- El profesor señala, en un texto que contenga una o más familias de palabras, una en especial y solicita a los alumnos que identifiquen otras que contengan la misma raíz. A partir de la familia de palabras formadas, el profesor identifica los afijos y explica cómo cambian el sentido de la palabra. Posteriormente se proporcionan los afijos de palabras que aparecen en el texto y solicita a los estudiantes que las localicen. Se puede elaborar un listado de palabras indicando su significado y función.</p> |
| <p>2.1.2 El estudiante identificará adjetivos en enunciados simples utilizando su vocabulario en inglés y los sufijos "al, ic, ly, less, y ful".</p> | <p>Esta actividad permite que el alumno comprenda cómo se forman palabras y pueda reconocer mediante el manejo de sufijos algunos adjetivos y sustantivos, a partir de lo cual reconocerá más fácilmente la atribución (de quién se habla qué se dice de él) y la estructura del enunciado.</p> |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|---|---|
| <p>2.1.3 El estudiante identificará la inversión adjetivo-sustantivo diferenciando la posición de los mismos en la lengua materna y en la lengua meta.</p> | <p>- Para ejercitar la atribución el profesor presenta ejemplos, extraídos de un texto, de la inversión de los adjetivos y sustantivos, para que el estudiante deduzca la posición del adjetivo-sustantivo en inglés y su equivalente con el Español. A continuación diseña ejercicios para ubicar sustantivo-adjetivo, dar un adjetivo para localizar a qué sustantivo modifica y viceversa.</p> |
| <p>2.2 El estudiante comprenderá la organización de las palabras en enunciados, identificando elementos sintácticos, para contar con una base que le permita relacionar oraciones. (22 horas)</p> | <p>- En la siguiente etapa, el alumno debe reconocer las partes del enunciado para que comprenda las ideas básicas y pueda, además, entender cómo se relacionan para ir tejendo la estructura semántica del texto. El profesor planea y realiza actividades como las siguientes:</p> <p>Generar una lluvia de ideas de oraciones en Español, creadas por los alumnos y escribirlas en el pizarrón.</p> <p>Separar las oraciones en tres partes: 1) sujeto, 2) verbo y 3) objeto(s).</p> <p>Solicitar a los estudiantes que indiquen a qué palabra interrogativa responde la información del complemento. Ej. ¿qué?, ¿a quién?, ¿en dónde?, ¿cuándo?</p> |
| <p>2.2.1 El estudiante identificará en enunciados simples, sujetos, verbos y complementos reconociendo el orden de éstos elementos en su lengua materna y manejando su vocabulario en inglés.</p> | <p>- Pedir a los estudiantes que de algunas oraciones simples, extraídas de un texto, señalen de quién o de qué se habla (sujeto) qué acción realiza (verbo) y qué se dice del sujeto o verbo (objeto)(s).</p> <p>- El grupo completará un cuadro para clasificar: sujeto, verbo, objeto y palabra interrogativa de oraciones simples extraídas del texto.</p> |
| <p>2.2.2 El estudiante identificará el presente simple, reconociendo las formas verbales que lo caracterizan, la posición que guardan con respecto al sujeto y las expresiones temporales propias de éste.</p> | <p>- La comprensión del uso de los principales tiempos verbales es relevante para la lectura más detallada que se espera el alumno logre con el estudio de la materia. Para el aprendizaje de las funciones del presente, pasado y voz pasiva, el profesor:</p> |

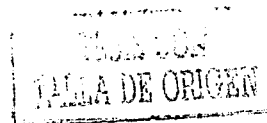
| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>2.2.3 El estudiante identificará el pasado simple reconociendo formas verbales, que lo caracterizan, la posición que guardan con respecto al sujeto y las expresiones temporales propias de este.</p> <p>2.2.4 El estudiante identificará la voz pasiva en presente y pasado, reconociendo el auxiliar "be" y el participio pasado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Entrega un texto en Inglés con los sujetos subrayados y guía al estudiante para que diga cuál es la acción que cada uno realiza, así como las expresiones de tiempo que completan la acción, dando previamente una lista de las que indican tiempo presente. . Con una lluvia de ideas, el grupo define qué son los hábitos, verdades generales, descripciones, etc. . A partir de las definiciones, los estudiantes clasifican las oraciones de acuerdo con su función. <p>- Los estudiantes completan un cuadro con: sujeto, verbo y expresiones de tiempo. Con base en éste, indicar cómo se forma el presente ("s" para terceras personas del singular) o el pasado.</p> <p>- Para el caso de la voz pasiva el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Señala en un texto los verbos que estén en voz pasiva y los anota en el pizarrón. . Guía al estudiante para que infiera que hay dos verbos que van juntos, uno es "to be" y el otro es el participio pasado de otro verbo. . Compara las terminaciones en Español y en Inglés del participio pasado. . Resalta, con ejercicios guiados, que el sujeto no realiza la acción sino que recae sobre él y completa un cuadro con la siguiente información: ¿Qué acción se realiza? ¿Sobre quién recae la acción? |

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>2.2.5 El estudiante identificará los verbos modales, reconociendo "must, have to, can, could, may, should", así como su función de expresar obligación, posibilidad y sugerencia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Indica los dos equivalentes en Español de la voz pasiva. Ej: Las células <u>se componen</u> de núcleo y citoplasma, ó Las células <u>están compuestas</u> por núcleo y citoplasmas. - Para concluir el manejo de los elementos que le dan características de significado específicos del texto se incorpora la modalización: obligación, posibilidad y sugerencia. - El profesor planea actividades como: <ul style="list-style-type: none"> . A partir de una lluvia de ideas, los alumnos establecan cómo se expresa en Español obligación, posibilidad y sugerencia. . Los alumnos ejemplifican en Inglés actividades escolares en donde se muestre la diferencia para expresar obligación, posibilidad y sugerencia, observando el uso de los verbos modales. . Los alumnos localizan en textos los verbos modales y los clasifican en un cuadro dividido en dos columnas: en la primera enlistan los verbos modales y en la segunda les aparecen su respectiva función. Para consolidar el manejo de esta unidad el profesor seleccionará textos y elaborará preguntas de comprensión, para cuya respuesta los estudiantes deban integrar toda la información del texto, utilizando lo aprendido hasta el momento, a fin de valorar si han logrado comprender las ideas más importantes contenidas en la lectura. |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA | |
|-------------------------------------|---|
| UNIDAD 2 | <p>QUÉ EVALUAR: La manera como el estudiante identifica en el texto, los sustantivos y adjetivos así como su inversión, el sujeto, verbo y complemento, el presente, el pasado simple, así como voz pasiva en presente y pasado, los verbos modales: "must, have to, can, could, may & should".</p> <p>COMO EVALUAR: Utilizar enunciados simples extraídos del texto para la asignación de atributos; evaluar los aspectos sintácticos y semánticos.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Puede ser durante o después de cada clase y al finalizar cada tema o contenido integrador.</p> |

| SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVA | |
|------------------------------------|--|
| UNIDAD 2 | <p>QUÉ EVALUAR: La habilidad de comprender de quién se habla y qué se dice de él y la organización de los enunciados.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante el completamiento de un cuadro con la relación de adjetivos y sustantivos; cuestionamientos que incidan en las características de un sujeto u objeto; reconociendo en el texto los enunciados que contengan los tiempos verbales y los modales estudiados y contesten preguntas de comprensión sobre los mismos.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al finalizar la unidad.</p> |



| UNIDAD 3. INTRODUCCION A LA COHESION | | Carga horaria 22 hrs. |
|---|--|------------------------------|
| OBJETIVO: El estudiante obtendrá información específica, a través del manejo de elementos de cohesión y la comprensión de la organización de la misma, para sustentar la inferencia del significado de vocabulario desconocido y el uso de nociones temporales. | | |
| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS | |
| <p>3.1 El estudiante manejará las relaciones de cohesión básica utilizando la referencia anafórica y algunos conectores para iniciarse en la comprensión de la organización lógica de la información. (14 horas)</p> <p>3.1.1 El estudiante identificará la referencia reconociendo pronombres personales, objetivos, relativos y adjetivos posesivos, comprendiendo además su función en el texto.</p> | <p>Comprender como se establecen relaciones discursivas al interior de un texto a fin de extraer información específica requiere del manejo de la cohesión, para lo cual se parte del uso de la referencia y de conocer cuales elementos en Inglés cumplen esta función. Para ello, el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplifica, en un texto en Español, el uso de la referencia. - Usa un texto en Español al que se le quiten los referentes y en lugar de éstos se anotan las palabras a las que sustituyen, para resaltar la diferencia entre el utilizar o no la referencia para darle fluidez al texto. - Entrega a los alumnos un texto en Inglés con los sujetos subrayados y los pronombres encerrados en círculo. En la primera parte del texto se indican con flechas a quién o a qué sustituye cada pronombre, el resto del texto lo completa el estudiante usando flechas. - Pida al estudiante que indique el referente que sustituya a un determinado sujeto, dándole la oración o párrafo en que se encuentra. - Trabaja el canevé, eliminando los referentes para que el estudiante los escoja de una lista. - Extrae algunos referentes de un texto y pide al estudiante que diga a quién o a qué sustituye. | |

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|---|--|
| <p>3.1.2 El estudiante utilizará los conectores "and, or, for example, for instance, such as, but & however", identificándolos y comprendiendo las ideas que unen.</p> | <p>Cuando se ha comprendido la cohesión por referencia, se incorpora el manejo de los conectores para que comprenda las relaciones de significado que se establecen entre enunciados. El profesor deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar cómo todas las oraciones están relacionadas unas con otras y que esta unión de ideas pueda ser por adición, secuencia, contraste, consecuencia-razón, ejemplificación, alternativa, etc.; y que en ocasiones hay palabras que indican estas relaciones. - Señalar, en el mismo texto, cuáles son los conectores y en una relación de columnas indicar a qué clasificación corresponde. - Subrayar, en un texto en Inglés, los conectores para que el estudiante deduzca el significado de éstos e indique qué relación establece. - Omitir, en un texto, los conectores y pedir al estudiante que seleccione de una lista cuál es el adecuado. |
| <p>3.2 El estudiante organizará la información contenida en el texto, mediante estrategias de búsqueda de información específica ("scanning") y transcodificación, para sintetizar el contenido del texto. (8 horas)</p> <p>3.2.1 El estudiante utilizará la estrategia de búsqueda de información específica ("scanning"), resolviendo cuestionamientos alrededor de la lectura.</p> | <p>Una vez dada la comprensión y manejo de la cohesión el alumno deberá consolidar su aprendizaje a través de la síntesis y organización de la información que muestre el grado de comprensión alcanzado. Con este fin, el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de lecturas y diseño ejercicios para que el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Busque información específica para responder a: preguntas de respuesta breve, canevas, relación de columnas u opción múltiple. • Formule preguntas en Español que puedan ser contestadas con información del texto por otros estudiantes. |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| OBJETIVOS DE OPERACION | ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| 3.2.2 El estudiante utilizará la estrategia de transcodificación, ubicando información específica y completando modelos gráficos. | <ul style="list-style-type: none">. Complete un cuadro sinóptico o diagrama que tengan encabezados y/o pistas.. Llene los espacios en blanco con la información del texto.. Con un texto que contenga una clasificación sencilla, el estudiante organice en forma gráfica la información del texto. |

TEEE JAM
TALLA DE ORIGEN

| SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA | |
|-------------------------------------|---|
| OBJETIVO 3.1 | <p>QUÉ EVALUAR: Si el alumno reconoce las relaciones que se establecen entre las ideas generales del texto a través de la identificación de elementos básicos de cohesión y la función de dichos elementos en el texto.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante preguntas con respecto a qué elementos establecen relaciones entre las ideas del texto y cuál es el tipo de relación que establecen entre ellas.</p> <p>CUANDO EVALUAR: Al término del tema.</p> |
| 3.2 | <p>QUÉ EVALUAR: Si el alumno localiza información específica y presenta una organización de las ideas, a través del uso de "scanning" y la transcodificación.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante la selección de una serie de preguntas que considere apropiadas para comprender la organización de un texto en inglés y la consecuente síntesis en un cuadro sinóptico</p> <p>CUANDO EVALUAR: Al término del tema.</p> |

| SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVA | |
|------------------------------------|---|
| UNIDAD 3 | <p>QUÉ EVALUAR: La habilidad del estudiante para expresar las ideas principales del texto, utilizando elementos básicos de cohesión (pronombres, adjetivos y conectores) así como el "scanning" y la transcodificación.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Elaborando un párrafo en el que presente sintéticamente las ideas principales del texto, sin modificar el sentido original.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al término de la unidad.</p> |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFIA

A continuación se presenta una relación de libros de texto que podrán apoyar a los estudiantes para resolver dudas y/o practicar más ampliamente los aspectos estructurales y las estrategias de lectura.

1.- Albarelli, Anne Teresa. Technical English for Social Sciences and Humanities. McGraw-Hill. México, 1985.

Technical English for Basic Sciences. México, McGraw-Hill, 1984.

Libros que incluyen textos de divulgación científica con ejercicios de comprensión.

2.- Avila, Amalia E., Images. México, McGraw-Hill, México, 1986.

Texto que pretende que el estudiante haga uso de su bagaje de conocimientos para obtener información de textos.

3.- Barragan, Yolanda, Edgardo Beascoeas Flores R. & Villanueva M. Discovery Meaning 1 y 2 México: Addison-Wesley Iberoamerica S.A., 1986. Sistemas Técnicos de Edición, S.A. de C.V. 1986.

El propósito del texto es atender las necesidades de estudio y profesionales que los estudiantes a través del desarrollo de la lectura comprensión.

4.- Brown, Lindsay & Krystine Kasproicz. Think in English 2. México: Macmillan de México, 1989.

Curso que enfatiza la lectura y los aspectos gramaticales.

5.- Camecho, Nelly y Ofelia Vázquez. Inglés México: Publicaciones Cultural, 1990.

Incorpora ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos.

6.- Colegio de Bachilleres (autores varios). Fascículos de la Asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I.

Textos elaborados por profesores del Colegio, atendiendo a las necesidades específicas del programa, en los que se presenta un conjunto de lecturas, dirigidas a los estudiantes, acompañadas de los ejercicios y las explicaciones correspondientes, siguiendo la organización temática del programa.

7.- Conforti J. Hick S, Savage A. Basic Technical English Oxford: Oxford University, 1982.

Presenta textos simplificados para introducir al alumno en la lectura de material técnico.

BIBLIOGRAFIA

8.- De Devittis, G. English Grammar: For Communication Longman Group, V.K. Limited, 1989.

Gramática comunicativa útil para que los estudiantes puedan consultar aspectos sobre la estructura y funcionamiento del lenguaje.

9.- Forrester, Anthony. Reading Resources. Great Britain; Collins ELT. 1984.

Contiene textos auténticos y ejercicios para desarrollar estrategias de lectura, basado en técnicas de resolución de problemas y enfoque cognoscitivo.

10.- Long, Michael et.al. Read English for Academic Study. Newbury House, London 1980.

Libro para desarrollar las habilidades lectoras mediante el manejo de estrategias de lectura.

11.- Methold, Kent, & Waters, D. Understanding Technical English 1 y 2.

Texto dirigido a estudiantes de nivel medio superior en particular del área técnica con ejercicios de comprensión y escritura.

12.- Ramsay, J. Basic Skills for Academic Reading; New Jersey. Prentice Hall, 1986.

Contiene textos cortos que permiten al estudiante iniciarse en la lectura de comprensión.

13.- Sasiow, Joan, & John Mongillo English in Context. New Jersey, Prentice Hall, 1985.

Texto que puede apoyar la práctica de la lectura y el empleo de ejercicios para comprender el material impreso.

14.- Scott, Michael. Read in English. México, Litwarte, S. de R.L., 1981.

Lleva al estudiante paulatinamente en el manejo de estrategias de lectura para extraer información de textos.

BIBLIOGRAFIA

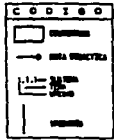
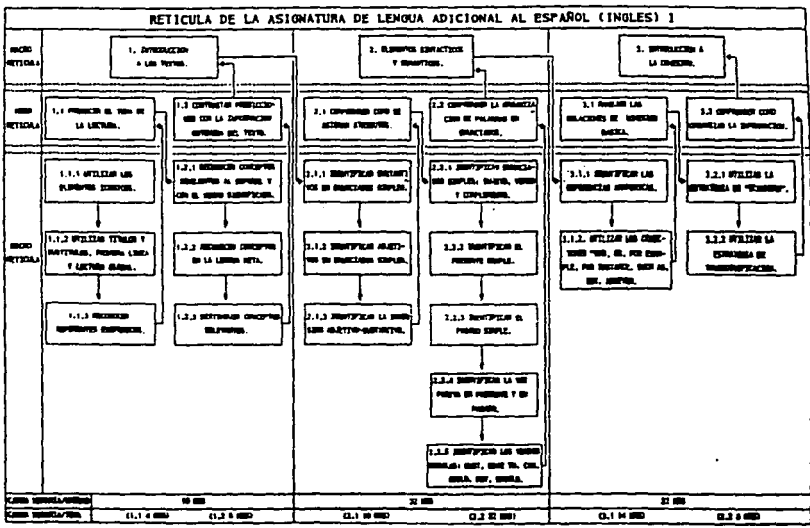
15.- Stanley Hancy., Lindsay Brown, & Krystine Kasprovicz. Think in English. México: Macmillan de México, 1990

Presenta ejercicios para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, a través del uso de la gramática y de estrategias de lectura.

Las siguientes series incluyen varios volúmenes con textos variados de diversos campos de conocimiento y que incorporan el uso de estrategias de lectura.

- Lengua Adicional al Español I y 2. México: Instituto Politécnico Nacional, 1990.
- Reading and Thinking in English. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- Reading English for Academic Purposes. Alcalá, et. al. México: McGraw-Hill de México, 1987.
- Roads To Reading. México: Ediciones Regenta Panorama, 1987.





TRISIS CON
TELEVISION

La actualización del programa de Lengua Adicional al Español -Inglés- I (marzo de 1993), que sistematiza e integra las aportaciones de numerosos profesores, que participaron en los "Talleres de Análisis de Programas" (TAP) o emitieron sus observaciones a través de cuestionarios, estuvo a cargo de la siguiente comisión:

Ana Bertha Cruz Linares
Yolanda Cruz Phillips
Alejandro Franco Moranchel
Rosa Elena Patán López
Elizabeth Sours Rantfrew
Aima Rosa Torres Jiménez

ASESOR EXTERNO:
Mtro. Fernando Castaños Zuno

La reedición de dicho programa (febrero de 1996), que tomó en consideración los resultados obtenidos en el proceso de "Evaluación de los Programas de Estudio" (EVAPRO), estuvo a cargo de la siguiente comisión:

Yolanda Cruz Phillips
Ma. Eugenia Mendoza Castro
Rosa Elena Patán López
Elisa Ramírez Vera
Elizabeth Sours Rantfrew

ASESORA EXTERNA:
Mtra. Laura Pérez Palacio



ANEXO 2



COLEGIO DE BACHILLERES

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS) II

SECRETARIA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
COORDINACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABERTA

CLAVE: 210
CRÉDITOS: 8
HORAS: 4

Julio DE 1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

P R E S E N T A C I Ó N

El programa de estudios es un instrumento de trabajo que brinda al profesor elementos para planear, operar y evaluar el curso; asimismo, presenta los aprendizajes a lograr y la perspectiva desde la que deberán ser enseñados. Estos elementos aparecen organizados en tres sectores:

I. MARCO DE REFERENCIA. Da información al profesor sobre los nexos y relaciones de su asignatura con respecto al plan de estudios, permitiéndole identificar el sentido que tiene su enseñanza. Está integrado por:

Ubicación: Especifica el lugar de la asignatura en el plan de estudios, así como su vinculación con las asignaturas que conforman la materia y con otras del plan de estudios.

Intención: Enuncia lo que el estudiante deberá saber y saber hacer como resultado de haber cursado la asignatura.

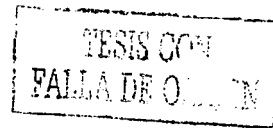
Enfoque: Presenta la metodología para enseñar el programa, a partir del **Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres**, así como los elementos disciplinarios y didácticos que fundamentan la organización del contenido.

II. BASE DEL PROGRAMA. Integra los objetivos de operación del programa, en los niveles de unidad, tema y subtema, mismos que concretan y desglosan los aprendizajes enunciados en la intención, con la perspectiva de enseñanza prescrita por el enfoque. Los objetivos de unidad y tema están estructurados por un "qué", un "cómo" y un "para qué", en tanto que los de subtema sólo incluyen los dos primeros elementos.

El qué enuncia lo que el estudiante deberá saber o saber hacer como producto de su interacción con el contenido; es decir, el **aprendizaje**.

El cómo establece los conocimientos, los procesos, estrategias, habilidades o actitudes que el estudiante deberá poner en juego, en su interacción con el contenido, para lograr el aprendizaje.

El para qué, presente en los objetivos de unidad y tema, define la utilidad o aplicación de los aprendizajes logrados, en relación con aprendizajes consecuentes, sean de la misma o de otras asignaturas.



En su conjunto, estos elementos precisan los límites de amplitud y profundidad dentro de los cuales cada contenido deberá ser abordado, en función del nivel de complejidad que éste implica y de sus aplicaciones posteriores.

III. **ELEMENTOS DE INSTRUMENTACIÓN.** Incluyen los siguientes elementos:

Las **estrategias didácticas sugeridas** conforman líneas de trabajo a seguir por unidad, con referencias específicas al manejo de cada tema o subtema, que pueden ser ajustadas por el profesor de acuerdo con las circunstancias y características de cada grupo.

Las **sugerencias de evaluación** identifican los objetivos a utilizar como referentes para las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, así como indicadores, situaciones o medios que pueden ser usados para éstas.

Bibliografía: Incluye referencias para uso del estudiante, acompañadas de un comentario sobre la importancia del texto en cuestión y los objetivos a los que apoya.

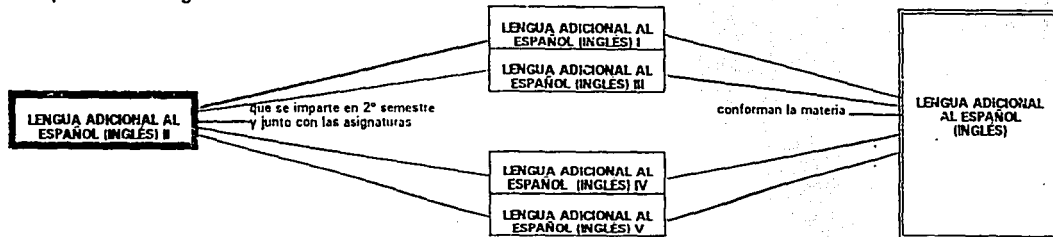
Retícula: Presenta en forma gráfica un panorama de los contenidos del programa y de la(s) trayectoria(s) para desarrollarlo.

Los sectores y elementos del programa guardan entre sí una estrecha relación, por lo que es indispensable realizar una lectura detenida y analítica de la totalidad del programa, a efecto de contar con una mejor comprensión del mismo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UBICACIÓN:

Este programa corresponde a la asignatura



La materia Lengua Adicional al Español forma parte del

CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LENGUAJE-COMUNICACIÓN

cuya finalidad es:

Desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo de diferentes códigos lingüísticos: el de la lengua materna -Español- en su función informativa y en su función poética (código literario), así como el de una lengua adicional al Español -Inglés- y en un nivel básico de comprensión de lectura, para aplicar posteriormente estos aprendizajes en el análisis de los códigos que utilizan los diversos sistemas y medios de comunicación, o bien en la ampliación o profundización de una lengua extranjera.

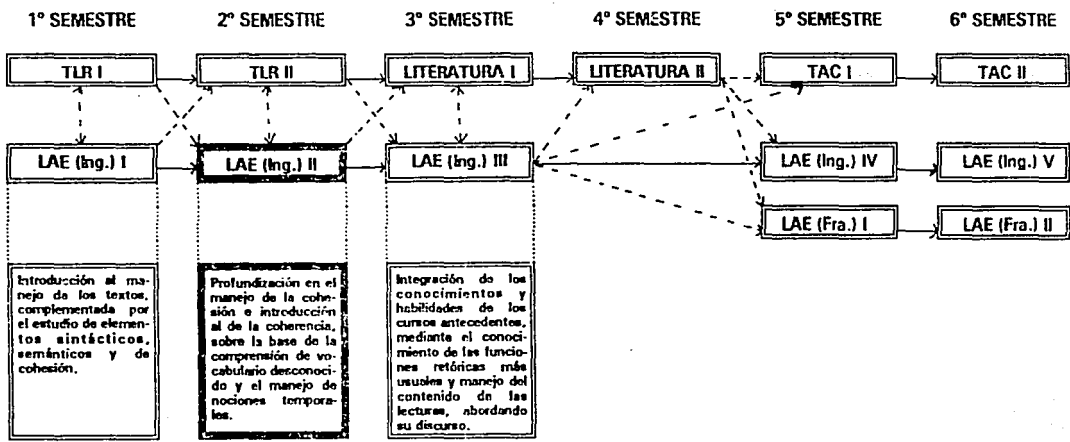
En el caso de los códigos lingüísticos, se considera a la lectura como el eje alrededor del cual se desarrollarán las habilidades de comunicación oral y escrita, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo; para el manejo del código literario, la interpretación de éste se realizará tomando como base el análisis estructural, intratextual y contextual.

A través del análisis de los diferentes códigos, el estudiante comprenderá que la realidad se presenta codificada, lo cual le apoyará en la asimilación de conocimientos básicos de otros campos y le permitirá tener acceso a aprendizajes más complejos.

INSTITUTO
 TÉCNICO
 DE
 CALABARZON
 CALABARZON
 CALABARZON

La materia Lengua Adicional al Español (Inglés) contribuye al logro de la finalidad del Campo al desarrollar en los alumnos el manejo de un código lingüístico diferente al Español, mediante el uso de técnicas y su sistematización e integración en estrategias de comprensión de lectura, sobre la base del conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa.

En el siguiente esquema se muestran las relaciones de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I con otras asignaturas del plan de estudios:



- = Relaciones directas (de antecedente-consecuente)
- = Relaciones indirectas o de servicio
- = Asignaturas del Area Básica
- = Asignaturas del Area Especifica

Se puede decir que Lengua Adicional al Español (Inglés), apoya a todas las asignaturas del plan de estudios al formar al estudiante en el manejo de técnicas de comprensión de textos también aplicables a la lectura en Español y al fomentar, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento estratégico.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

INTENCIÓN DE LA MATERIA:

Al cursar las asignaturas de Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II y III, el estudiante será capaz de:

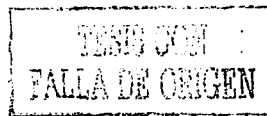
Comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa, mediante la aplicación de estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, fundadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario, lo que permitirá interactuar con la literatura científica, técnica, humanística, de divulgación, periodística o poética que le demanden sus estudios en la educación superior, su inserción en el mundo del trabajo o sus necesidades de información en la vida cotidiana.

Si el estudiante opta por cursar Lengua Adicional al Español (Inglés) IV y V, será capaz de:

Sostener conversaciones simples, así como escribir pequeños textos en Inglés, mediante el desarrollo -en nivel elemental- de conocimientos y habilidades para la comunicación oral y escrita, alcanzados a través del uso de las funciones lingüísticas más frecuentes en diálogos cortos de tipo circunstancial, lo que le permitirá resolver algunas necesidades de comunicación, en el contexto de la convivencia social.

Ello implica que, después de cursar las tres asignaturas básicas, el estudiante habrá desarrollado habilidades cognitivas para:

- a) Comprender las nociones y conceptos que conforman la información contenida en las lecturas, con base en su conocimiento de la semántica.
- b) Comprender discursos escritos en inglés a partir de la identificación de las distintas funciones comunicativas y de las relaciones discursivas que les dan sustento.
- c) Aplicar su conocimiento de la morfosintaxis del inglés, como una base lingüística que dé sustento a su interacción con los textos.
- d) Manejar un conjunto de técnicas y estrategias para la comprensión de la lectura, aplicables tanto a los textos en lengua inglesa como a los escritos en español.



En caso de que curse las dos asignaturas optativas, el estudiante, además, será capaz de:

- e) Elaborar diálogos sencillos y cortos para comunicarse, a partir de los modelos expuestos por el profesor.
- f) Elaborar redacciones simples, a partir de patrones establecidos por el profesor.

INTENCIÓN DE LA ASIGNATURA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS) II:

Al cursar la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) II, el estudiante será capaz de:

Comprender textos de estructura simple y vocabulario sencillo en inglés para lo cual profundizará en el manejo de estrategias de vocabulario y para determinar el valor comunicativo; asimismo continuará el desarrollo de sus habilidades para entender la función y el uso de elementos sintácticos, semánticos y discursivos para propiciar la integración de sus conocimientos en el manejo de funciones retóricas en textos de diversos tipos.

TESIS CON
FALLA DE ORDEN

ENFOQUE :

El enfoque es la perspectiva desde la cual se seleccionan y se estructuran los contenidos con el propósito de ser enseñados, integrand la estructura lógica de la disciplina con la metodología didáctica que propone el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

El objeto de estudio de las asignaturas LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS) I, II y III, es la comprensión de lectura, dándos la enseñanza de ésta bajo dos parámetros: el enfoque comunicativo, como forma de abordar los contenidos disciplinarios y la búsqueda de la construcción del conocimiento en los estudiantes, como propuesta pedagógica institucional.

El enfoque comunicativo se basa en una concepción de la lengua como un mensaje que involucra una interacción socialmente determinada y cuyo punto de partida es considerar al estudiante como miembro de un grupo social que posee, el conocimiento y manejo de una primera lengua, que le da sustento a su acercamiento a una lengua adicional, partiendo de su competencia comunicativa eludiendo el estudio descriptivo de las estructuras. Dado que los textos son una forma de realización lingüística en la cual el autor recre el lenguaje y hace uso de él para interactuar y comunicarse con sus lectores, es esta perspectiva teórica la que permite que dicha comunicación se logre de mejor forma.

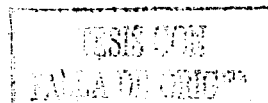
De acuerdo con este enfoque, los programas de la materia se organizan considerando tres ejes:

- 1.- Estrategias y habilidades de lectura
- 2.- Elementos sintáctico-semánticos y discursivos.
- 3.- Funciones comunicativas.

Estos ejes se trabajan de manera interrelacionada, privilegiando el uso sobre la norma, lo cual permite organizar los contenidos desde el punto de vista lingüístico- considerando los aspectos gramaticales de acuerdo con su relevancia para la comprensión de la lectura por su frecuencia o por la amplia gama de textos que los utilizan. La presentación y el manejo de la metodología de la lectura sigue una progresión de lo simple a lo complejo, en donde "lo simple" en la selección de textos y estrategias se caracteriza como:

- El establecimiento de las semejanzas entre la lengua materna y la extranjera;
- la búsqueda de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos que aparecen en los textos, y
- la identificación del significado de estructuras lingüísticas en el contexto del texto y no de manera aislada.

Se parte de estos procesos para llegar a un nivel de complejidad en que se resuelvan problemas de manejo de relaciones discursivas como base para la comprensión de la lectura.



Tomando en cuenta lo señalado, en el programa de Lengua Adicional al Español II los contenidos se presentan en tres grandes bloques:

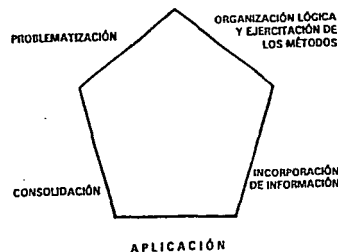
- Estrategias de valor comunicativo y de vocabulario.
- Funciones y nociones temporales.
- Cohesión y coherencia.

Estos contenidos se articulan de la siguiente manera:

Se inicia con el manejo de estrategias para establecer la situación de comunicación y el propósito del lector, así como para distinguir hechos y opiniones e inferir vocabulario desconocido que posibiliten al estudiante para contar con un léxico más amplio. Continúa con el manejo de funciones y nociones temporales que expresen futuro y secuencia, que lleven al estudiante a profundizar en la comprensión de textos al utilizar elementos discursivos como referentes y conectores, los cuales permiten integrar el contenido de las lecturas.

Con base en la postura pedagógica sustentada en el **Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres**, la labor del profesor debe propiciar que el estudiante **construya su conocimiento** y desarrolle las habilidades necesarias para enfrentarse a la lectura de diversos tipos de texto. Para ello es importante promover el logro de los aprendizajes mediante la aplicación de los cinco componentes de la práctica educativa:

- Problematización
- Organización lógica y ejercitación de los métodos
- Incorporación de la información
- Aplicación
- Consolidación



En este sentido, se sugiere iniciar el proceso de construcción del conocimiento con una **problematización**. Ésta se da cuando el estudiante se encuentra ante una situación que le provoca un conflicto de comunicación, representado en este caso por el texto en lengua extranjera con el cual va a interactuar, y del cual desconoce una buena parte de los elementos que lo conforman; Al tratar de resolver dicho problema el estudiante hace uso de sus conocimientos previos los cuales pueden ser insuficientes lo incita la búsqueda y el interés por resolverlo.

Para que la interacción con un texto en lengua extranjera se constituya como un elemento problematizador que motive al estudiante y genere en él la necesidad de conocer, es necesario elegir textos que aborden temas de interés para los jóvenes y que posean una estructura adecuada a su nivel de conocimientos generales y de desarrollo lingüístico. Ello permitirá mantener la motivación a lo largo del proceso y facilitará al estudiante la organización del pensamiento.



En la medida en que el problema sea significativo para el estudiante, requiere de las herramientas metodológicas necesarias para su solución. El aprendizaje de éstas deberá ser propiciado por el profesor mediante el modelamiento de las estrategias y técnicas de comprensión lectora prescritas por el programa y la disposición de condiciones y actividades para su ejercitación.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la organización del pensamiento más útil para enfrentar la lectura de textos en lengua extranjera, implica tener a la lengua materna como referente para la adquisición de la lengua meta y el uso de los conocimientos generales que el lector posee, como base para abordar el texto de manera global.

Con base en lo anterior, en el empleo de estrategias de vocabulario y para determinar el valor comunicativo, así como en el uso de la ejemplificación de las funciones y nociones temporales, el estudiante podrá precisar información del texto y comprender funciones comunicativas contenidas en los mismos, poniendo en juego el manejo de los diferentes niveles de estructuración del discurso escrito en la construcción de significados.

A lo largo de este proceso, el estudiante debe incorporar información nueva; esto significa asimilar los conceptos y las reglas morfosintácticas y semánticas, así como las estructuras gramaticales de la lengua inglesa, que le permitan entender el sentido de lo que lee, además de hacer consciencia de las estrategias de comprensión lectora utilizadas.

Al utilizar la información como un componente que converge con el trabajo intelectual del estudiante, dirigiéndolo hacia la asimilación de los contenidos del programa como una forma de dar respuesta a un problema significativo, se evitará que memorice acríticamente el conocimiento y que lo vea como algo ajeno a su realidad.

Con la información que ha incorporado, el estudiante podrá aplicar los nuevos conocimientos en otras situaciones de lectura, para lo cual el profesor deberá propiciar que lea textos distintos a los vistos en clase, con lo que podrá valorar si se está desarrollando la habilidad deseada y el grado de dominio que se ha alcanzado, con el propósito de determinar si es conveniente modificar las estrategias de enseñanza o retroalimentar los aspectos necesarios, favoreciendo la consolidación.

Para consolidar el aprendizaje, el estudiante deberá tener acceso a un número razonable de lecturas que posibilite una práctica constante de la manera de acercarse a la información de textos, para que paulatinamente, vaya enfrentando, de manera autónoma, situaciones de comunicación escrita más complejas, conservando la capacidad de discriminar la información relevante que se presente en los textos, sin el apoyo del profesor. Por ello, se recomienda utilizar el recurso de la ejercitación extraclase, tan frecuentemente como sea posible, sobre la base de textos prescritos por el profesor, con un nivel de complejidad semejante al que se esté trabajando en clase.

Para facilitar al profesor la aplicación de los cinco componentes en su práctica docente, debe considerarse, por una parte, que éstos no se presentan de manera lineal, sino que se suceden indistintamente unos a otros durante el proceso de enseñanza; así por ejemplo, cuando el estudiante incorpora nueva información con respecto a un concepto, puede estar consolidando aprendizajes anteriores y posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores.

TECNOLOGIA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Los componentes están presentes, de manera implícita, en las estrategias didácticas sugeridas por el programa, mismas que responden a un problema de comunicación que se presenta en la interacción con un texto en lengua extranjera; para resolverlo, el método utilizado es el conocimiento y manejo de estrategias de comprensión de lectura, incorporando información relativa a aspectos morfosintácticos y semánticos y a las formas lingüísticas de la lengua inglesa. Tanto la habilidad en el manejo de las estrategias como la información incorporada, serán aplicadas y consolidadas a través de la ejercitación constante, sobre textos de complejidad creciente.

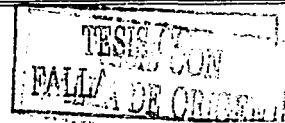
Por lo que se refiere a evaluación, el enfoque plantea evaluar las estrategias y habilidades de lectura que los estudiantes utilizan a fin de adecuar la planeación didáctica del profesor (diagnóstica) sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, con el propósito de verificar y realimentar la aplicación apropiada de las nuevas estrategias de lectura, el reconocimiento de las nociones y funciones temporales y de la organización lógica de los textos (formativa), finalmente sobre la aplicación global de sus aprendizajes en el uso de las estrategias para la obtención de información de diferentes lecturas y conocer si tiene los conocimientos necesarios para abordar la siguiente unidad de aprendizaje (sumativa).

UNIDAD 1. ESTRATEGIAS DE VALOR COMUNICATIVO Y VOCABULARIO.

Carga horaria 24 hrs

OBJETIVO: El estudiante obtendrá información de textos, determinando su valor comunicativo y resolviendo problemas de vocabulario desconocido que le permitan abordar en las siguientes unidades nociones temporales y elementos de cohesión y coherencia más complejos.

| OBJETIVO DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|--|
| <p>1.1 El estudiante determinará el valor comunicativo de textos utilizando la situación de comunicación del textos, el propósito del lector y diferenciando entre hechos y opiniones, con el fin de que este marco contextual le facilite la comprensión de la información. (8 hrs.)</p> | <p>Con el propósito de que el estudiante se adentre en el contenido temático del texto, el curso inicia con la ejercitación de estrategias para establecer el valor comunicativo y con la introducción de nuevas estrategias de vocabulario. Para ello el profesor deberá seleccionar una serie de lecturas de estructura sencilla y vocabulario simple y diseñar ejercicios que estimulen al estudiante tanto en el uso de estrategias y habilidades de lectura y de elementos sintácticos ya trabajados en el curso anterior como en la aplicación de los nuevos aprendizajes.</p> |
| <p>1.1.1 El estudiante establecerá la situación de comunicación del texto, respondiendo a las preguntas ¿quién escribe?, ¿para quién escribe? ¿sobre qué escribe? ¿en dónde escribe? ¿cuándo escribe?</p> | <p>1.1.1 Tomando en cuenta lo anterior, el profesor presenta textos para que el estudiante conteste una serie de preguntas que le permitan determinar su valor comunicativo. Estas preguntas pueden ser:</p> <p>¿Quién escribió el texto? ¿Qué profesión tiene? ¿Para quién fue escrito el texto? ¿Dónde y cuándo se escribió el texto? ¿En qué tipo de libro, periódico o revista aparece?</p> <p>A partir de las respuestas, el profesor resalta la importancia del valor comunicativo para cada lector.</p> |
| <p>1.1.2 El estudiante utilizará su "propósito de lector" aplicando los tipos de lectura: mirada superficial, lectura global, lectura rápida para buscar información específica.</p> | <p>1.1.2 Para que el estudiante se de cuenta de que se lee de manera diferente, de acuerdo con el tipo de información que se desea obtener, el profesor presenta diversos textos (carteleras cinematográficas, anuncios clasificados, índices, textos descriptivos, pequeñas biografías, etc., y solicita al estudiante que:</p> |



| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|---|---|
| <p>1.1.3 El estudiante distinguirá hechos de opiniones, seleccionando expresiones y formas verbales que establezcan juicio (parecer u opinión)</p> | <p>a) prediga el contenido temático del texto. b) dé una idea general del mismo y c) localice información específica.</p> <p>A continuación el profesor hace hincapié en cuales son las aplicaciones y características de la lectura: de mirada superficial, global o de "skimming" y de búsqueda de información específica o "scanning". Hará explícito el propósito de cada uno de los tipos de lectura.</p> <p>El profesor presenta los usos y particularidades de la lectura detallada o de profundización para evidenciar la intención del lector y la situación en la que se lleva a cabo.</p> <p>1.1.3 El profesor presenta varios enunciados en español algunos de ellos son hechos y otros opiniones; a partir de la contrastación de significado, el estudiante indica qué elemento lingüístico cambia el significado. Una vez que se establece que las formas verbales son las que el sentido de lo que se expresa determinan el profesor extrae ejemplos de hechos y opiniones de un texto en inglés, resaltando el significado de las acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor solicita a los estudiantes que clasifiquen hechos y opiniones de enunciados extraídos de un texto y que expresen, qué palabra les permitió reconocerlos. - A fin de ir integrando información, el profesor trabaja un texto en donde el estudiante aplique las estrategias para determinar el valor comunicativo, así como las de predicción y vocabulario practicadas en el curso anterior. |

RESERVA
FALLA DE ORIGEN

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS | | | | | | | | | |
|--|---|------------------|----------|-------|------------------|-----------------|------------------|------------------|--|--|
| <p>1.2 El estudiante resolverá problemas de significado de conceptos desconocidos, empleando estrategias de vocabulario que le permitan incrementar su comprensión del contenido del texto. (16 hrs)</p> <p>1.2.1 El estudiante relacionará sufijos con conceptos raíz, formando familias de palabras e infiriendo su significado.</p> <p>1.2.2 El estudiante identificará conceptos semejantes y opuestos, relacionando vocabulario conocido o del mismo campo semántico.</p> | <p>Para aproximarse al contenido de los textos es necesario ampliar el manejo de vocabulario, por lo cual se trabajarán estrategias para conocer el significado de términos desconocidos, como las que a continuación se presentan</p> <p>1.2.1 El profesor selecciona sufijos que aparezcan en el texto para que el estudiante los localice y elabore un listado con los conceptos con sufijo, indicando su significado y función.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un texto que contenga una o más familias de palabras, el profesor pide a los estudiantes que integren una de ellas a partir de la palabra que se indique para que reconozcan los sufijos que cambian la morfología de la palabra y las clasifiquen de acuerdo con su función, Ejemplo: <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">SUSTANTIVO</th> <th style="text-align: center;">ADJETIVO</th> <th style="text-align: center;">VERBO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"><u>hypnotism</u></td> <td style="text-align: center;"><u>hypnotic</u></td> <td style="text-align: center;"><u>hipnotize</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><u>hypnotist</u></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>1.2.2 El profesor utiliza un texto con una buena carga de cognados y conceptos conocidos en donde el estudiante pueda encontrar conceptos que, en ese texto, sean sinónimos y/o antónimos entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dado un concepto, el estudiante buscará en un enunciado o en un párrafo, indicado por el docente, sus sinónimos y/o sus antónimos. - Cuando se presente vocabulario difícil: <ul style="list-style-type: none"> a) El profesor propicia que el estudiante aborde el significado de estos conceptos por medio de su asociación con sus sinónimos y/o antónimos. | SUSTANTIVO | ADJETIVO | VERBO | <u>hypnotism</u> | <u>hypnotic</u> | <u>hipnotize</u> | <u>hypnotist</u> | | |
| SUSTANTIVO | ADJETIVO | VERBO | | | | | | | | |
| <u>hypnotism</u> | <u>hypnotic</u> | <u>hipnotize</u> | | | | | | | | |
| <u>hypnotist</u> | | | | | | | | | | |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|--|
| <p>1.2.3 El estudiante establecerá relaciones de generalidad entre conceptos, reconociendo el concepto supraordenado o el subordinado.</p> <p>1.2.4 El estudiante relacionará elementos contextuales para deducir significados, formulando preguntas al texto.</p> | <p>b) Hacer que el estudiante deduzca sinónimos y antónimos, a partir del significado de un concepto conocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente elabora una paráfrasis de las ideas importantes del texto, como una forma de sinonimia, para que el estudiante identifique en el texto ideas semejantes. - El profesor elabora ejercicios contextuales de opción múltiple para que el estudiante infiera sinónimos y/o antónimos de conceptos determinados, discriminando términos o conceptos absurdos. <p>1.2.3 El profesor utiliza un primer texto con una buena carga de cognados y conceptos conocidos, en donde el estudiante pueda encontrar conceptos que, en este texto, tengan relaciones de hipo e hipernimia entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dado un concepto del texto, el estudiante buscará en un enunciado o en un párrafo señalado por el docente, sus relaciones de hipo o hipernimia. - Cuando se presentara problemas de vocabulario difícil, el profesor induce a que el estudiante aborde el significado de estos conceptos por medio de su asociación con sus hipo o hiperónimos y del uso del contexto. <p>1.2.4 El profesor muestra al estudiante que hay palabras que se pueden deducir con un significado muy general (ejemplo: saber que se refieren a un animal) o muy específico (ejemplo: saber de cuál animal se trata) dependiendo de la información que se comprenda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor selecciona conceptos que el estudiante sí puede deducir, ya sea por que se da mucha información conocida acerca de ellos o porque se comprende las palabras que la rodean. |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>1.2.5 El estudiante localizará en el diccionario conceptos cuyo significado no es posible inferir, identificando la estructura formal, el uso y función de la nomenclatura del diccionario.</p> | <p>- El profesor elige textos que contengan explícitamente funciones de propósito y de manera o forma. Así los textos presentarán enunciados que clara muestren el propósito del sujeto de quien se está hablando. Por ejemplo, en un texto se ha encontrado el siguiente enunciado: " The GOADS of some insects are used to inject toxic substances into their victims body". De esta manera el estudiante podrá acceder al significado de GOADS al responder a la pregunta ¿con qué inyectan sustancias tóxicas algunos insectos? Entonces GOADS significa.....</p> <p>1.2.5 El profesor presenta al estudiante la reproducción de una página de un diccionario inglés-español de reconocida calidad académica, para que localice los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) las palabras y su división silábica por orden alfabético y por página b) las palabras a definir (tómese en cuenta la tipografía) c) la pronunciación con una muy breve explicación acerca de ella, d) las abreviaturas gramaticales y su relación con lo que ya conoce como sustantivo, adjetivos, verbos, etc. e) los diferentes significados de la palabra según su caso. f) los modismos, expresiones idiomáticas y "phrasal verbs" g) los ejemplos del uso gramatical de la palabra h) los afijos i) los verbos irregulares y su significado <p>- Hacer notar que los diccionarios presentan distintas características, por lo que es necesario conocer o saber que tipo, de ellos se va a utilizar y considerar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apéndice con la explicación propia del diccionario b) apéndice con la lista de las abreviaturas c) apéndice con la lista de verbos irregulares y regulares (en su caso) |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVOS DE OPERACIÓN

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS

listas de afijos y cualquier otra información que se pudiera juzgar pertinente

A continuación y con base en textos, se elaborarán diferentes tipos de ejercicio, graduando su nivel de dificultad para que el estudiante encuentre las palabras en el diccionario y localice el significado que busca de acuerdo con el contexto.

Para ello el profesor puede:

a) Proporcionar sólo aquellos conceptos cuyo significado es imposible encontrar por contexto, para su búsqueda en el diccionario.

b) Buscar conceptos cuyo significado, una vez encontrado por el alumno en el diccionario, facilite la deducción del significado de otros conceptos por asociaciones semánticas.

c) Buscar conceptos con diferentes significados (polisémicos) para que el estudiante asigne el significado de acuerdo con un texto determinado.

d) Proporcionar a los estudiantes distintas formas verbales incluyendo "phrasal verbs" de un texto, para que localicen en el diccionario los significados.

e) Darles textos que contengan conceptos con sufijos, para facilitarles el acceso al concepto raíz mas viable de ser encontrado en el diccionario.

f) En el caso de que aparezcan modismos o expresiones idiomáticas, señalarlas para que las busquen.

g) Llevar a que los estudiantes elaboren sus propios glosarios, listas de verbos, sufijos, etc.

Hacer notar al estudiante que el empleo del diccionario es la última forma a emplear cuando no se pueda inferir significados utilizando las estrategias de vocabulario.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

- QUÉ EVALUAR:** Deberá detectarse el dominio sobre las habilidades de comprensión general de la lectura y los elementos sintácticos y de cohesión vistos en Lengua Adicional al Español I en un texto en inglés.
- CÓMO EVALUAR:** Con base, en un texto cuestionar sobre la información general y específica relacionada con lo señalado.
- CUÁNDO EVALUAR:** Al inicio del curso.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

**UNIDAD 1
OBJETIVO 1.1**

QUÉ EVALUAR: Que el estudiante determine el valor comunicativo de un texto, a partir de establecer la situación de comunicación y de obtener ideas generales y específicas de hechos y opiniones.

CÓMO EVALUAR: Mediante una serie de preguntas acerca de la situación de comunicación e información específica que muestren la aplicación de las estrategias señaladas.

1.2

CUÁNDO EVALUAR: Al terminar el primer tema.

QUÉ EVALUAR: Que el estudiante deduzca el significado de conceptos desconocidos mediante sufijos, sinónimos, antónimos, hponimia, hipernimia y preguntas al texto.

CÓMO EVALUAR: A través de ejercicios diferenciados de opción múltiple, de relación de columnas y de complementación que muestren que el estudiante infiere significados utilizando las distintas estrategias.

CUÁNDO EVALUAR: Al finalizar el tema dos.

1986
FALLA DE ORIGEN

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVA**UNIDAD 1**

QUÉ EVALUAR: La habilidad para obtener información del texto relacionada con vocabulario desconocido, hechos y opiniones.

CÓMO EVALUAR: Con base en un texto, elaborar preguntas referidas a contenidos específicos de vocabulario desconocido y en reactivos de respuesta alterna discriminar del mismo texto los hechos de las opiniones.

CUÁNDO EVALUAR: Al concluir la unidad.

TESIS CON
TALLA DE ORIGEN

UNIDAD 2 FUNCIONES Y NOCIONES TEMPORALES.

Carga horaria 16 hrs.

OBJETIVO: El estudiante comprenderá información que exprese futuro y secuencia; identificando las formas sintácticas características de cada una de ellas y cuyo manejo apoye la comprensión de las relaciones de cohesión y coherencia en el discurso.

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS |
|--|--|
| <p>2.1 El estudiante distinguirá "ing; be going to, will" mediante el manejo de sus diferentes usos para expresar futuro para que comprenda funciones comunicativas. (10 hrs.)</p> <p>2.1.1 El estudiante identificará la forma verbal con "ing" en presente progresivo con significado de futuro, distinguiéndola de sus usos como sustantivo y como adjetivo y apoyándose en las expresiones temporales.</p> | <p>El manejo de funciones y nociones temporales posibilita al estudiante adentrarse en la lectura de textos entendiendo las diversas estructuras que el autor emplea para desarrollar su escrito de acuerdo con su intención. Para ello se seleccionarán textos auténticos que contengan una variedad de las funciones y nociones propuestas y que les permitan ejercitarlas ampliamente.</p> <p>2.1.1 Para ejercitar las diversas formas de expresar futuro se propone lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Buscará textos que incluyan conceptos con terminación "ing" en sus diferentes usos. - Seleccionar ejemplos de sus diversos usos y modelar la forma en que yo lector llego a distinguirlos en sus funciones de verbo, de adjetivo o de sustantivo. - A continuación pedir a los estudiantes que localicen todos los conceptos que tengan esta terminación y que, de acuerdo con su posición en el enunciado y a las expresiones temporales si las hay, los clasifiquen en sustantivos, adjetivos o verbos. - Buscar centrar la atención del estudiante en la función temporal que cumple el concepto con "ing" y, si es necesario, dar una explicación más amplia. |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|---|--|
| <p>2.1.2 El estudiante identificará la forma verbal "be going to" para expresar seguridad a futuro, diferenciándola del presente progresivo y reconociéndola como frase que antecede a un infinitivo.</p> | <p>2.1.2 Extraer enunciados de textos con la forma " be going to", solicitar a los estudiantes que expresen el contenido de los mismos y que indiquen el tiempo en que se llevan a cabo las acciones. Se les pide que determinen la estructura común de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los estudiantes que localicen aquellos elementos que indican temporalidad en el futuro como fechas o expresiones de tiempo, que los asocien con el resto de la información del enunciado y que expliquen la idea. |
| <p>2.1.3 El estudiante identificará "will" como una forma de expresar intención o propósito en el futuro, reconociéndolo como el auxiliar que indica el tiempo verbal.</p> | <p>2.1.3 Para trabajar "will" se puede proceder de igual manera que en la estrategia anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar ejercicios para que el estudiante identifique las relaciones que los enunciados con "will" tienen con el resto del texto - Para integrar el tema elaborar ejercicios para que el estudiante contraste el significado de enunciados con las distintas formas de expresar futuro. |
| <p>2.2 El estudiante discriminará en enunciados "have y had" con el pasado participio de los verbos, reconociendo sus usos en el discurso escrito, para que comprenda la secuencia de acciones en el tiempo. (6 hrs.)</p> | |
| <p>2.2.1 El estudiante reconocerá como se expresa una acción que se inició en el pasado y que continúa o que tiene efectos en el presente, identificando la posición de la frase verbal en el enunciado y las expresiones temporales características del tiempo presente perfecto, tales como "since, for, recently lately", etc.</p> | <p>2.2.1 Presentar ejemplos de enunciados en español en presente y en antepresente, resaltando el significado de cada una de ellas y las formas verbales que se emplean. Hacer la analogía con ejemplos en inglés indicando cuál es el auxiliar utilizado y el significado que adquiere, así como la forma participio pasado del verbo.</p> |

TESIS CON
VALLA DE ORIGEN

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>2.2.2 El estudiante reconocerá como se expresan dos acciones en el pasado, de las cuales una se realiza antes que la otra, identificando la posición de la frase verbal en el enunciado y apoyándose en el contexto o el uso de conjunciones de tiempo como: "after, before, when".</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con el estudiante el contenido temático de los enunciados en donde aparezca "have + past participle" asociándolo con alguna expresión de tiempo como: "This month, recently, for ten years, just, lately, etc." o con expresiones de tiempo indefinido como "ever, never, yet, already, still, for, since". 2.2.2 Solicitar al estudiante que distinga las ideas con "had + past participle" para trabajar el contenido y el significado de los enunciados en los que aparece relacionado con los conceptos que indiquen secuencia de eventos en el pasado y destacando que esta forma verbal introduce la acción más antigua, antes que otra ocurra en el pasado. - Seleccionar textos en donde el estudiante pueda diferenciar el presente del pasado perfecto a partir del significado de enunciados. - Preparar ejercicios para que el estudiante siga la secuencia temporal del texto y pueda señalar los distintos momentos del pasado en que ocurren las acciones. - Practicar la diferencia entre el presente y el pasado perfectos de otras formas de pasado presentes en un texto. - Diseñar ejercicios para que el estudiante señale la información correcta o incorrecta sobre la secuencia de acciones secuencia de oraciones. - Solicitar al estudiante parafrasear en español enunciados que contenga dichas formas verbales. |

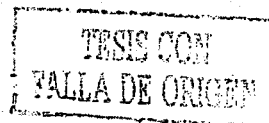
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

| | |
|---|---|
| <p>UNIDAD 2 OBJETIVO 2.1</p> <p>2.2</p> | <p>QUÉ EVALUAR: Que el estudiante identifique las diferentes formas de expresar futuro: presente progresivo, "be going to" y "will".</p> <p>CÓMO EVALUAR: Con base en un texto, cuestionar sobre información relacionada con ese tiempo.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al finalizar el tema.</p> <p>QUÉ EVALUAR: La diferencia de temporalidad del presente y pasado perfecto en un texto.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Preguntar información de un texto relacionada con acciones expresadas en presente y pasado perfectos.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Después de terminar el tema 2.2</p> |
|---|---|

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVA

| | |
|------------------------|--|
| <p>UNIDAD 2</p> | <p>QUÉ EVALUAR: Las habilidades para comprender la secuencia de acciones en pasado y diversas formas de expresar futuro.</p> <p>CÓMO EVALUAR: A través de un diagrama, un cuadro y/o preguntas específicas de un texto en donde se maneje información con los tiempos verbales señalados.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al concluir la unidad.</p> |
|------------------------|--|



UNIDAD 3 COHESIÓN Y COHERENCIA

Carga horaria 24 hrs.

OBJETIVO: El estudiante comprenderá la información y su organización lógica en el texto, mediante el manejo de palabras del mismo campo semántico y de elementos de cohesión y coherencia, con el fin de que identifique funciones comunicativas y su estructuración en diversos tipos de textos.

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS | | | | | | |
|--|---|-----------------|--------|-----------------|------|--------|---------|
| <p>3.1 El estudiante identificará conceptos que pertenecen al mismo campo semántico, relacionándolos con el contenido temático del texto, para precisar información. (4 hrs)</p> | <p>3.1 Es necesario integrar la información obtenida del texto para incrementar la comprensión. Con el fin de lograr esto, se amplía el manejo de elementos coherentes y cohesivos, a partir de la relación de conceptos del mismo campo semántico.</p> <p>Se puede proceder de la siguiente manera:</p> <p>Presentar tres textos pequeños, con temas diferentes (ecología, derechos humanos, deportes, etc) y con palabras omitidas del mismo campo semántico. Esas palabras se acomodan en desorden y se pide al estudiante que las relacione con el texto que le corresponda. Aclarar que estos vocablos, las familias de palabras y las palabras relevantes permiten que el contenido temático del texto se relacione e integre.</p> <p>En otros textos se darán algunas palabras de diferentes campos semánticos, para que el estudiante las localice y anote otras que correspondan al mismo campo. Estos vocablos pueden ser: sustantivos, verbos, modificadores o expresiones temporales; las podrá reconocer porque son cognados. Cuando los conceptos no sean cognados, elaborar ejercicios para guiarlos en el reconocimiento de su significado.</p> <p>Con base en un texto adecuado, el estudiante completará cuadros con palabras con diferentes funciones y campos semánticos. Ejemplo:</p> <table data-bbox="705 922 1088 977"> <thead> <tr> <th>Palabra</th> <th>Acción</th> <th>Características</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>agua</td> <td>hervir</td> <td>potable</td> </tr> </tbody> </table> | Palabra | Acción | Características | agua | hervir | potable |
| Palabra | Acción | Características | | | | | |
| agua | hervir | potable | | | | | |

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>3.2 El estudiante manejará relaciones de cohesión lógica, utilizando la referencia anafórica y catafórica, conectores y elipsis, para que comprenda la progresión de la información en textos. (20 hrs.)</p> <p>3.2.1 El estudiante identificará referentes anafóricos y catafóricos, reconociendo pronombres posesivos, demostrativos y cuantificadores, y comprendiendo su función en el texto.</p> | <p>3.2.1 Después de establecer relaciones de significado a nivel de conceptos se profundiza en la referencia y en el uso de conectores y su función así como la comprensión de ideas en donde se omite un elemento. Para lograr lo anterior, el docente puede realizar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el texto seleccionado repasar los referentes conocidos, tanto anafórica como catafóricamente. - Utilizar simultáneamente el mismo texto en inglés y en español, para presentar los referentes que se encuentren en los textos. - Trabajar con el estudiante el texto en español pidiendo que establezca las relaciones de significación cohesiva con los conceptos que sustituyen a otros, resaltando que una palabra puede sustituir varias ideas. - Para trabajar el texto en inglés, poner en un cuadro los conceptos referidos y subrayar los referentes. Pedir al estudiante que establezca las redes de cohesión uniendo por medio de líneas los conceptos y las palabras que los sustituyen. - Diseñar ejercicios específicos como los señalados para ejercitar la referencia catafórica. - Solicitar al estudiante que escriba en un cuadro sinóptico los referentes y toda la información que sustituyen. - Elaborar preguntas directas e indirectas de respuesta breve, de opción múltiple y/o de relación de columnas...cuya respuesta involucre a los conceptos de referencia, o a los referentes. |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|---|
| <p>3.2.2 El estudiante reconocerá las funciones cohesivas y coherentes de los conectores: "Then, instead of, since, nevertheless, as a result, so therefore, thus, consequently, due to, meanwhile, equally, similarly, yet, although, also, moreover, in other words identificándolos y comprendiendo las ideas que relacionan.</p> | <p>Ejemplo:</p> <p>"He" en la línea 8 se refiere a _____ Que conceptos sustituyen a Bush en el tercer párrafo: El presidente, el primer mandatario.</p> <p>¿Quién dijo que el TLC sería un éxito?</p> <p>El nivel de dificultad debe ser dado gradualmente para ir de las referencias a los referidos más cercanos hasta aquellos más lejanos, lo cual puede involucrar desde conceptos constituidos por una sola palabra hasta ideas o enunciados de una o más oraciones.</p> <p>3.2.2 Una vez que se comprenden las relaciones de sustitución se incorpora el manejo de las funciones de los conectores. El profesor debe contar con una selección de textos que posibilite a los estudiantes practicar de la siguiente manera:</p> <p>En el texto seleccionado repasar los conectores vistos en LAE I, (and, or, for example, for instance, however such as) así como las funciones que llevan a cabo, elaborando un ejercicio de relación con una columna de conectores y otra columna con las funciones que realizan.</p> <p>En el texto seleccionado, subrayar los conectores vistos en LAE I. Pedir al estudiante que, de una lista proporcionada por el profesor con los nuevos conectores escoja aquéllos que pueden sustituir a los señalados.</p> <p>Elaborar ejercicios para que el estudiante localice en el texto ideas y conectores que indican la función que el profesor señale.</p> <p>Elaborar ejercicios en los que, de dos ideas extraídas o mejor aún, parafraseadas del texto y con un espacio blanco entre ellas, el estudiante indique el conector que las relaciona.</p> |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|--|--|
| <p>3.2.3 El estudiante identificará la elipsis en enunciados en los que se omite un sustantivo y siguiendo los hilos de información del texto</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Presentar al estudiante un texto al cual le han sido borrados los conectores, pedirle que los seleccione de una lista que se le proporciona y los escriba en los espacios correspondientes. - Dar un enunciado que termine con un conector, para que el estudiante, en un ejercicio de opción múltiple o de relación de columnas, seleccione el enunciado complementario correspondiente. Este ejercicio puede ser llevado a cabo antes de que el estudiante lea el texto, para que oriente su lectura y compare sus respuestas después de haberlo leído. - Llevar a que el estudiante deduzca las funciones que los conectores cumplen en el texto, mediante preguntas. - Elaborar ejercicios en que los estudiantes relacionen algunas funciones, que no sean muy complejas, con el contenido de las mismas; por ejemplo: "Therefore" introduce la conclusión del texto y nos dice que _____ "Due to" es la causa para que algún evento ocurriese ¿Cuál es esa causa y cuál ese evento? Causa _____ Evento _____ <p>3.2.3 Para concluir con el manejo de elementos cohesivos y tener una mejor comprensión del texto, la elipsis u omisión de conceptos se puede trabajar como a continuación se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de una selección de textos en los que se habrá determinado aquellas ideas en las que se omiten sustantivos, se solicitará a los estudiantes que expresen el contenido de los enunciados y que indiquen cual es el término omitido. Ejemplo: Richard was the first guest to arrive. Joe was the second (guest to arrive) |

| OBJETIVOS DE OPERACIÓN | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Relacionar la información de estos enunciados con el resto del párrafo.- Parafrasear en español el contenido de párrafos en donde se muestren el mismo tipo de relaciones cohesivas que en el texto original.- Llevar a cabo cuestionamientos sobre el texto para que el estudiante responda siguiendo la organización lógica del texto. |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

| | |
|--|--|
| <p>UNIDAD 3 OBJETIVO 3.1</p> | <p>QUÉ EVALUAR: Que el estudiante relacione conceptos del mismo campo semántico con información del texto.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Mediante preguntas específicas sobre la temática del texto, en donde relacione información.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al término del tema.</p> |
| <p>3.2</p> | <p>QUÉ EVALUAR: La identificación de las relaciones de significado entre ideas, elementos que las enlazan y su función.</p> <p>CÓMO EVALUAR: A través de cuestionamientos cuya respuesta demuestra la comprensión de las relaciones establecidas por los elementos cohesivos.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al concluir el tema 2.</p> |

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVA

| | |
|------------------------|--|
| <p>UNIDAD 3</p> | <p>QUÉ EVALUAR: La habilidad para comprender y expresar el contenido de textos, señalando la organización lógica con base en el empleo de los elementos de cohesión y coherencia.</p> <p>CÓMO EVALUAR: Por medio de cuestionarios que den cuenta de la comprensión del texto y su organización, además de la elaboración de una paráfrasis en español del contenido de los párrafos.</p> <p>CUÁNDO EVALUAR: Al finalizar la unidad.</p> |
|------------------------|--|

TESIS CON
TALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

A continuación se presenta una relación de libros de texto que podrán apoyar a los estudiantes para resolver dudas y/o practicar más ampliamente los aspectos estructurales y las estrategias de lectura.

- 1.- Avila, Amalia E., Images. McGraw-Hill, México, 1986.

Texto que pretende que el estudiante haga uso de su bagaje de conocimientos para obtener información de textos.

- 2.- Brown, Lindsay & Krystine Kasproicz. Think in English 2. Macmillan de México, México, 1989.

Curso que enfatiza la lectura y los aspectos gramaticales.

- 3.- Camacho, Nelly y Ofelia Vázquez. Inglés Publicaciones Cultural, México, 1990.

Incorpora ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos.

- 4.- Castro, de Bravo Berta Technical English for Business. Mc Graw Hill México, 1984, introduce al estudiante en el manejo de información escrita en inglés relacionada con el área comercial.

- 5.- Colegio de Bachilleres (autores varios). Fascículos de la Asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés II)

Textos elaborados por profesores del Colegio, atendiendo a las necesidades específicas del programa, en los que se presenta un conjunto de lecturas, dirigidas a los estudiantes, acompañadas de los ejercicios y las explicaciones correspondientes, siguiendo la organización temática del programa.

- 6.- Conforti J. Hick S, Savage A. Basic Technical English Oxford University, Oxford, 1982.

Presenta textos simplificados para introducir al alumno en la lectura de material técnico.

- 7.- De Devitis, G. English Grammar For Communication. Longman Group. U.K.. Limited, 1989.

Gramática comunicativa útil para que los estudiantes puedan consultar aspectos sobre la estructura y funcionamiento del lenguaje.

- 8.- Forrester, Anthony. Reading Resources. Collins ELT. Great Britain, 1984.

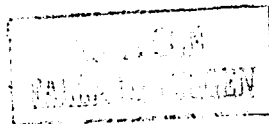
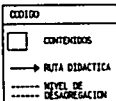
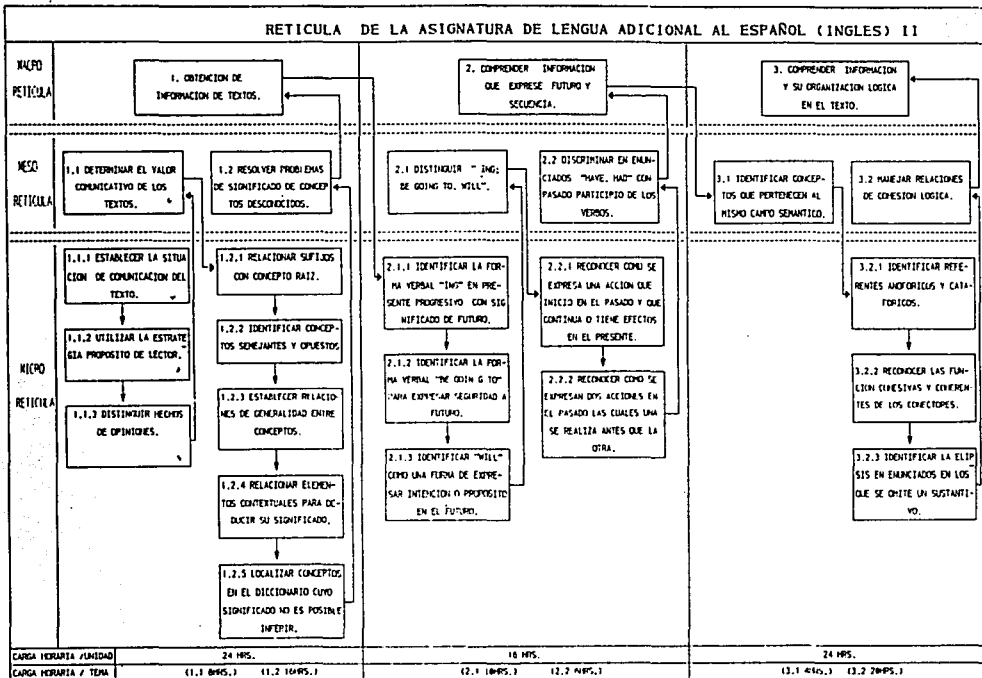
Contiene textos auténticos y ejercicios para desarrollar estrategias de lectura, basado en técnicas de resolución de problemas y enfoque cognoscitivo.

BIBLIOGRAFÍA

- 9.- Jannetti, Anne Teresa Albarelli C. Technical English for Social Sciences and Humanities Mac Grawn Hill, México. 1985.
- 10.- Methold, Kent, & Waters, D. Understanding Technical English 1 y 2. Longman Group LTD. Honk Kong. 1984.
 Texto dirigido a estudiantes de nivel medio superior en particular del área técnica con ejercicios de comprensión y escritura.
- 11.- Ramsay, J. Basic Skills for Academic Reading: Prentice Hall, New Jersey. 1986.
 Contiene textos cortos que permiten al estudiante iniciarse en la lectura de comprensión.
- 12.- Saslow, Joan, & John Mongillo English in Context. Prentice Hall, New Jersey, 1985.
 Texto que puede apoyar la práctica de la lectura y el empleo de ejercicios para comprender el material impreso.
- 13.- Scott, Michael. Read in English. Litoarte, S. de R.L., México, 1981.
 Lleva al estudiante paulatinamente en el manejo de estrategias de lectura para extraer información de textos.
- 14.- Stanley Hancy..., Lindsay Brown, & Krystine Kasprowicz. Think in English. México, 1990.
- 15.- Zamarron, Francisco Reading for Information 1 y 2. Ediciones Larouse. México, 1989
 Incorpora textos auténticos, clasificados así como el manejo de algunas estrategias de lectura.
- 16.- Zentella, Arturo, et. al. Reading Structure and Strategy. Macmillan Press LTD, United States, 1982.
 Pretender iniciar al estudiante en la lectura de textos en inglés con base en el manejo de algunos elementos léxicos y sintácticos y de estrategias de lectura.
 Presenta ejercicios para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, a través del uso de la gramática y de estrategias de lectura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RETICULA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLES) II



BIBLIOGRAFÍA

Las siguientes series incluyen varios volúmenes con textos variados de diversos campos de conocimiento y que incorporan el uso de estrategias de lectura

- Lengua Adicional al Español I y 2.: Instituto Politécnico Nacional, 1990.
- Reading and Thinking in English. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- Reading English for Academic Purposes. Alcalá, et.al.México: McGraw-Hill de México, 1987.
- Roads To Reading. México: Ediciones Regents Panorama, 1987.

REVISTAS

- Discover, publicación mensual (New York, N.Y., U.S.A.) Walt Disney, Magazine Publishing Group Inc.
- México Desconocido, publicación mensual. (México, D.F., México) Editorial Jilguero, S.A de C.V. (versión bilingüe)
- National Geographic World, publicación mensual. (Washington D.C. U.S.A.) National Geographic Society.
- Natural History, publicación mensual (New York, N.Y., U.S.A.) American Museum of Natural History.
- Omni, publicación mensual (New York, N.Y., U.S.A.) Omni Publications International LTD.
- Popular Science, publicación mensual (New York, N.Y., U.S.A.) Time Mirror Magazines Inc.
- Voices of México, publicación trimestral (México D.F.) Universidad Autónoma de México.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN