



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN**

**LA DISTRIBUCIÓN ORACIONAL COMO APOYO A LA COMPRENSIÓN
DE ORACIONES SIMPLES DE TEXTOS EN INGLÉS.**

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Enseñanza de Inglés

PRESENTA

SANDRA GEORGINA TEJEDA MARRÓN.

Asesor: Mtra. Araceli Rodríguez Tomp.

Mayo 2006



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.

AGRADECIMIENTOS

Mamá, Papá: gracias por quererme tanto, por alumbrar mi camino y por todo el esfuerzo que han hecho para que hoy sea quien soy.

Angie: la vida es hermosa y tiene mil retos que debemos superar aprende de todas las situaciones que se te presenten para que crezcas y seas muy exitosa.

Amor: por todo el apoyo incondicional que me has brindado, por motivarme, por amarme, por ser parte de este proyecto ayudándome en todo momento y por mil cosas más gracias.

Maestra Araceli: gracias por ayudarme, por tanta paciencia, por tu valioso tiempo compartido conmigo.

Profesores: Ma. de los Ángeles Barba, Raquel G. García, Ángeles Trujillo, Carlos Domínguez, gracias por compartir sus conocimientos conmigo, por su tiempo y paciencia, por su ayuda, dedicación y entrega.

Flor: amiga gracias por estar conmigo en las buenas y en las malas, por tu amistad y cariño, y por permitirme ser tu amiga.

Gracias a Dios por prestarme vida para poder compartir con mis seres queridos este logro tan significativo.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Contextualización	4
1.1. La institución	4
1.1.1. La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA)	7
1.2. Planteamiento del problema	8
1.3. Justificación	11
1.4. Objetivos	13
Capítulo 2. Herramientas teóricas para la comprensión de textos	14
2.1. Teorías de aprendizaje	15
2.1.1. Teoría Constructivista	16
2.1.2. Teoría Cognoscitivista	17
2.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo	18
2.2. Teorías de Enseñanza	19
2.2.1. La Enseñanza Repetitiva	20
2.2.2. La Enseñanza por Descubrimiento	21
2.2.3. La Enseñanza Expositiva	21
2.2.4. Enseñanza por Deducción	23
2.2.5. Enseñanza por Inducción	24
2.2.6. Los Postulados Pedagógicos de la UNESCO	25

2.2.7. Sistema Experto Novato	26
2.3. Comprensión de Lectura y Metacognición	28
2.4. El Diseño Instruccional en Comprensión de Lectura y los Modelos Instruccionales	32
2.4.1. Modelo Instruccional Objetivo-Racional	34
2.4.2. Modelo Instruccional Constructivista Interpretivista	35
2.4.3. Modelo General de Instrucción	35
2.4.4. Modelo ADDIE	37
2.4.5. Modelo de Ejecución Experta	38
2.5. La enseñanza de la Comprensión de Lectura.	40
2.5.1. Modelos de lectura.	41
2.5.1.1. Modelo Ascendente	41
2.5.1.2. Modelo Descendente	43
2.5.1.3. Modelo Interactivo	45
2.5.2. Tipos de Lectura.	46
2.5.3. Tipos de Texto.	48
2.5.4. Estrategias de Lectura.	49
2.5.4.1. Estrategias de Bajo Nivel	52
2.5.4.2. Estrategias de Alto Nivel	53
2.6. Gramática y Comprensión de Lectura	53
2.7. La Distribución Oracional en Inglés	56
2.7.1. Terminología de elementos de las oraciones.	56
2.7.2. Las oraciones simples	59

Capítulo 3. Diseño de Unidad Didáctica	61
3.1. Selección de teorías y metodología	62
3.2. Determinación de objetivos	66
3.3. Elección de textos	68
3.4. Actividades	70
Unidad Didáctica	71
Guía del Profesor	97
Conclusiones	109
Bibliografía	112
Anexos	116

Índice de Tablas

Nombre de la Tabla	Página
Tabla 1. Una buena presentación académica	22
Tabla 2. Protocolo de auto-evaluación y auto-administración	30
Tabla 3. Tabla comparativa entre la terminología de gramática categorial en oposición a la gramática tradicional.	58
Tabla 4. Tabla de equivalencia entre planos temporales y tiempos gramaticales.	59

Introducción

La idea de realizar un trabajo donde se diseñara una unidad didáctica para trabajar la comprensión de lectura en inglés surge de la necesidad de la comunidad de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnología Avanzadas (UPIITA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) donde actualmente no existen cursos de comprensión de lectura, únicamente hay cursos de cuatro habilidades (producción oral y escrita; comprensión auditiva y de lectura), donde, a pesar de que la lectura es una de esas habilidades, no se le da el énfasis necesario para utilizar estrategias de comprensión de lectura, sino que se enfoca a la integración de las cuatro habilidades anteriormente mencionadas y en ocasiones se utilizan las lecturas del contenido del programa para presentar temas gramaticales. Por eso, se ha considerado importante hacer más hincapié en la comprensión de lectura porque los alumnos de esta escuela, debido a sus áreas de estudio, se encuentran constantemente con publicaciones en inglés y aunque se tengan conocimientos generales de la lengua, necesitan estrategias para facilitar su comprensión de los textos y así lograr mayor productividad en su desarrollo académico y desempeño profesional.

De hecho se elaboró una encuesta para los alumnos de la UPIITA cuyos resultados muestran el interés de los alumnos en la comprensión de textos en inglés debido a que con frecuencia los profesores les asignan artículos que se encuentran en este idioma, también la mayoría de los encuestados opina que actualmente saber leer en inglés es muy necesario porque facilitaría sus estudios profesionales y porque aprenderían a leer en inglés.

Con el presente trabajo se pretende apoyar a los alumnos de la UPIITA a tener mejores herramientas para la comprensión de textos en inglés.

La presente investigación tiene como objetivo diseñar una unidad didáctica para la comprensión general de un texto en inglés por medio de la distribución oracional.

Con la finalidad de seleccionar las herramientas más adecuadas para alcanzar el objetivo anteriormente mencionado ha sido necesario revisar diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza, modelos instruccionales, de lectura, estrategias, textos, etc.

En el capítulo uno se presentan los antecedentes sobre la institución y la comunidad a quienes va dirigida la unidad didáctica; se exponen los motivos por los cuales se considera necesario elaborar la misma; se muestran los resultados, en porcentajes, de la encuesta elaborada y también se fijan los objetivos, tanto general como específicos que servirán de base para realizar este trabajo.

En el capítulo dos se presenta una revisión detallada de las herramientas teóricas para la comprensión de textos, tales como: teorías de aprendizaje, teorías de enseñanza, modelos instruccionales, modelos de lectura, tipos de lectura, tipos de texto y estrategias de lectura. También se habla sobre la relevancia de la gramática en la comprensión de lectura haciendo énfasis en la distribución oracional simple en inglés.

En el capítulo tres se presenta el sustento teórico para la elaboración del modelo instruccional y las actividades de la unidad didáctica. También se justifica la elección de textos que se utilizan en la unidad didáctica así como las actividades; y se determinan los objetivos de la misma.

Por último se presenta la unidad didáctica completa, que lleva como título “Distribución Oracional”, donde se lleva al alumno paso a paso en la identificación de

cada uno de los elementos de las oraciones simples y del lugar que ocupan dentro de la oración.

También se ha elaborado la guía para el profesor basada en la unidad didáctica para guiarlo en la instrucción del contenido de la misma.

La guía para el profesor presenta cada uno de los pasos del modelo y de las actividades contenidas, la clave de respuestas de las actividades y sugerencias que se pueden considerar o no dependiendo de la opinión del profesor.

En las conclusiones se presentan las reflexiones derivadas de este trabajo, tanto sobre el logro del objetivo general como de las dificultades enfrentadas y las posibles derivaciones de esta investigación.

CAPÍTULO 1

I. Contextualización

En este capítulo planteamos información sobre la institución a la que va dirigido este trabajo, las razones que nos motivaron a realizarlo y también los objetivos que habremos de realizar al término del mismo.

1.1 La Institución

El Instituto Politécnico Nacional es la institución educativa laica, gratuita del Estado, rectora de la educación tecnológica pública en México, líder en la generación, aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico, creada para contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación. Para lograrlo, su comunidad forma de manera integral profesionales en los niveles medio superior, superior y postgrado, realiza investigación y extiende a la sociedad sus resultados, con calidad, responsabilidad, ética, tolerancia y compromiso social.

En 1932, Narciso Bassols, entonces secretario de Educación Pública, plantea la necesidad de organizar un verdadero sistema de enseñanza industrial. A este plan se le unen Luis Enrique Erro y Carlos Vallejo Márquez estableciendo las bases y objetivos de una escuela politécnica, a la cuál se unen escuelas ya existentes desde el siglo XIX como la Nacional de Medicina Homeopática y la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, entre otras.

El primero de enero de 1936 se da a conocer la existencia del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública. La población registrada para este año fue de 13 mil 103 alumnos en prevocacional, vocacional y nivel superior.

Actualmente, el IPN es una institución educativa innovadora, flexible, centrada en el aprendizaje; fortalecida en su carácter rector de la educación pública tecnológica en México; poseedora de personalidad jurídica y patrimonio propios, con capacidad de gobernarse a sí misma; enfocada a la generación y difusión del conocimiento de calidad; caracterizada por procesos de gestión transparentes y eficientes; con reconocimiento social amplio por sus resultados y sus contribuciones al desarrollo nacional; por todo ello, se encuentra posicionada estratégicamente en los ámbitos nacional e internacional. Participa en el Sistema Educativo Nacional, comparte recursos intra y extra institucionales, intercambia información y conduce proyectos educativos y de investigación conjuntos, ubicando su operación en rangos de excelencia definidos por indicadores internacionales y constituyéndose así en un referente del Sistema Nacional de Educación Científica y Tecnológica.

Cuenta con un sistema de educación virtual consolidado, con programas educativos y de formación a lo largo de la vida.

A través del tiempo se crean varias carreras, en diferentes áreas de estudios y varias escuelas y unidades profesionales, entre ellas la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA).

La comunidad del IPN tiene una conformación multinacional; su desempeño socialmente comprometido la habilita para actuar de manera activa, con capacidad para diseñar soluciones originales a problemas y oportunidades emergentes.

Cuenta con un modelo integral de vinculación, basado en programas académicos y de investigación que impulsan la incubación y desarrollo de la micro, pequeña y mediana empresa; el liderazgo social y empresarial de sus alumnos, que garantiza la calidad de los servicios prestados a los sectores productivos.

Aunado a estas responsabilidades, en 1996 fueron creados los Centros de Lenguas Extranjeras (Cenlex) del Instituto Politécnico Nacional, con el objetivo de proporcionar el servicio de enseñanza de idiomas a miembros de la comunidad politécnica, para dotarlos de los elementos lingüísticos que les permitan el acceso a la información cultural, científica y tecnológica que se publica o difunde en otros idiomas, logrando así la interacción y la comunicación con los hablantes de otras lenguas para que contribuya al fortalecimiento de las actividades profesionales, académicas, culturales y sociales. El Instituto Politécnico Nacional cuenta con los siguientes centros:

- Cenlex Santo Tomás, actualmente a cargo de la Lic. Beatriz Elizundia Balacázar, donde se imparten cursos de inglés y francés. Los cursos de inglés se conforman de 5 niveles básicos, 5 niveles intermedios y 5 niveles avanzados.
- Cenlex Zacatenco, actualmente a cargo del Lic. Isidro Castorena Gómez, donde se imparten cursos de alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, ruso, y un taller de español para extranjeros.

Cabe mencionar que en ninguno de estos centros de lenguas extranjeras se cuenta con algún curso de comprensión de lectura en lenguas extranjeras.

1.1.1. La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA)

En 1996 entra en operación la UPIITA, ofreciendo las carreras de Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Telemática e Ingeniería Biónica. La UPIITA, actualmente a cargo del M. en C. José Alfredo Colín Ávila, se encuentra ubicada en Av. IPN N° 2580 Col. La Laguna ticomán, cuenta con tres edificios donde se imparten las carreras anteriormente mencionadas. Esta Unidad Profesional Interdisciplinaria tiene como misión forjar al profesional integrador del conocimiento multidisciplinario, que sea capaz de analizar y sintetizar el aporte significativo de cada disciplina y que, con el manejo de conceptos modernos organizativos, cree sistemas modernos de producción.

La creación de ésta, establece opciones educativas de calidad, a nivel superior y postgrado, en el ámbito de las tecnologías avanzadas; como respuesta a la tendencia mundial hacia la competitividad y globalización, aunada al vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología en todas las áreas del saber humano y su impacto en el sector industrial.

La primera generación recibió a 236 alumnos en el primer semestre, en la generación actual suma alrededor de 450 alumnos.

En el año 2000 se forma el departamento de inglés, encargado de promover e impartir clases de inglés, a la comunidad estudiantil. Actualmente, en el edificio Norte planta baja se encuentra lo que ahora se conoce como la coordinación de inglés.

Inglés es el único idioma que se imparte en esta escuela, el programa consta de 10 niveles de 30 horas cada uno, que hace un total de 300 horas, en dos modalidades: cursos intensivos, de lunes a viernes de una hora y media diaria, y cursos sabatinos,

seis sábados por nivel, de cinco horas cada clase. En cada nivel se abordan 6 unidades del libro del alumno Skyline (Lethaby Carol, 2003). El programa ofrece las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar), y el contenido del programa está basado en los contenidos de este libro.

La población que asiste al curso de inglés está conformada por los alumnos de esta escuela y el público en general; sin embargo, la mayoría de los alumnos que asisten a los cursos sabatinos está formada por alumnos de esta escuela, mientras que los cursos que se imparten entre semana, la mayoría de la población está integrada por público general.

1.2 Planteamiento del Problema

Los alumnos de la UPIITA tienen la necesidad de desarrollar habilidades de lectura en una lengua extranjera, inglés principalmente, debido a que los artículos que se encuentran relacionados con su área de estudio están escritos en inglés.

Al igual que en los Cenlex, en la UPIITA, actualmente no existe un curso de comprensión de lectura en inglés diseñado especialmente para sus alumnos. Tal y como se mencionó anteriormente, los cursos vigentes abarcan las cuatro habilidades: escribir, hablar, escuchar y leer, por lo tanto, dentro del programa actual los alumnos se encuentran con algunos textos, sin embargo, desafortunadamente, en un curso que comprende las cuatro habilidades, muchas de las veces se le da mayor importancia a la práctica oral mientras que los textos se asignan como tarea o se ven de manera muy general, por esta razón los alumnos necesitan estrategias que les ayuden a comprender mejor un texto.

La misma coordinación de la UPIITA ha pensado que un taller de comprensión de lectura sería muy benéfico para la comunidad estudiantil de esta escuela, debido a que la mayoría de la información que los alumnos tienen que leer para sus materias se publica en inglés y el curso existente no se enfoca a la comprensión de textos.

Por lo anteriormente mencionado se llevó a cabo una encuesta para conocer el interés y las necesidades de los alumnos de la UPIITA. La encuesta mostró los siguientes resultados: de un total de 100 cuestionarios efectivos, el 36% de los encuestados mencionan que frecuentemente los profesores les asignan artículos que se encuentran en inglés; el 42% menciona que casi nunca entienden todo lo que leen en estos textos; el 44% dice que necesitan ayuda del diccionario para leerlos; el 56% menciona que no identifican todos los verbos en el texto; el 74% de los encuestados dicen que actualmente saber leer en inglés es muy necesario; al 56% le gustaría tomar un taller de comprensión de lectura donde se encuentren con artículos de ciencia y tecnología y le sigue el 28% a quienes les gustaría artículos de entretenimiento; el 58% dijo que un taller de comprensión de lectura en inglés sería de gran utilidad porque facilitaría sus estudios profesionales y le sigue el 24% quienes dicen que sería útil porque aprenderían a leer en inglés.

La encuesta también mostró que el 60% de los encuestados no tiene conocimiento del idioma inglés, por lo que es necesario que una unidad didáctica se enfoque a las palabras de contenido más elementales, como el sustantivo y el verbo, para que los alumnos sepan cómo se estructura una oración simple en inglés, por lo que la distribución oracional será de gran ayuda para darle a los alumnos más herramientas para comprender un texto.

Si tomamos la distribución oracional como apoyo a la comprensión de oraciones simples de textos en inglés, los alumnos contarán con una herramienta básica para la comprensión de textos, pues identificarán los principales elementos de la oración. A pesar de que deben ser varios los elementos gramaticales que se les deben presentar a los alumnos, la unidad didáctica que se desarrollará estará enfocada a los tiempos verbales presente y pasado, para que los alumnos reconozcan el tiempo en el que están sucediendo los hechos del contenido del texto.

La comprensión de lectura requiere de motivación para retener las ideas, concentración y buenas técnicas de estudio, así como la toma de conciencia de las estrategias de lectura que usan en su propia lengua para trasladarlas a la lectura en inglés. Al leer asociamos ideas del texto con lo que ya sabemos. Por eso es importante que los alumnos tengan referencias gramaticales a la hora de aplicar las estrategias de lectura.

Cuando leemos algún texto que es interesante para nosotros es más fácil entender y retener ideas. Por eso los alumnos de la escuela UPIITA, serán beneficiados con una unidad didáctica que aparte de contar con estrategias que, les ayuden con la comprensión global de un texto, contará con elementos gramaticales (tiempos verbales presente y pasado) que los acercará a textos de su interés profesional.

El hecho de que los alumnos de esta escuela (UPIITA) tengan acceso a material de lectura con temas relevantes para ellos, crea el interés por la lectura en inglés, aparte de que la comprensión global de textos en inglés resulta útil para esta población, no sólo para aprender a leer en este idioma, sino que les da herramientas para acercarse a textos especializados de su profesión, sin que lo vean como un obstáculo.

Es importante mencionar que los temas seleccionados deben ser de divulgación, para mantener el interés y la relevancia. William S. Hall (1989), en una publicación, menciona que la comprensión de lectura reside tanto en la persona que lee como en el texto. El lector trae consigo las expectativas, un conocimiento previo de las estructuras de la lengua y del contenido, y un conocimiento cultural para construir e interpretar las palabras escritas al leer.

1.3. Justificación

La UPIITA del IPN, tiene como objetivo formar profesionistas en el área de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas, por lo que ofrece las carreras anteriormente mencionadas. Cabe señalar entonces que los alumnos se enfrentan constantemente con textos en inglés, los cuales resultan ser a veces un obstáculo en su desarrollo profesional por que los alumnos no cuentan con estrategias que les faciliten la comprensión de los mismos.

Como se había mencionado en el apartado 1.1.1., el programa del curso de inglés consta de 10 niveles de 30 horas cada uno, 300 horas en total, donde los alumnos practican las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar); sin embargo, la comprensión de lectura es una de las habilidades que los alumnos requieren para su desarrollo profesional. Por este motivo la coordinación del Departamento de Inglés ha sugerido la elaboración de un taller de comprensión de lectura y en esta investigación se elaborará una unidad didáctica que servirá de modelo para la elaboración posterior del taller.

Para lograr la comprensión de lectura es muy necesario apoyarse en diferentes estrategias, pero también en elementos gramaticales, que sin lugar a duda deben ser tratados de diferente forma a como se trataría en un plan global. Los elementos gramaticales en comprensión de lectura se enfocan más al reconocimiento de los mismos que al manejo y adquisición de éstos como en un curso de cuatro habilidades.

Grellet (1998), en su libro "Developing Reading Skills", menciona que la lectura involucra varias habilidades tales como: el reconocimiento de la escritura de una lengua, deducir el significado y uso de partículas léxicas que no son familiares, entender información explícita, entender relaciones entre las partes de un texto por medio de la cohesión léxica, entender la cohesión entre las partes de un texto por medio de elementos gramaticales, habilidades de referencia básica, entre otras.

Sandra Silberstein (1987) a su vez, menciona que es necesario identificar el problema de la estructura para después encontrar un medio efectivo para enseñar a los alumnos a leer entendiendo lo leído. También menciona que Upshur y Humbur sugirieron en 1983 que los alumnos que se inician a la comprensión de un texto dependen del conocimiento de palabras de contenido (verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos).

Entonces los alumnos serán beneficiados con la elaboración de una unidad didáctica donde aparte de desarrollar estrategias para la comprensión de lectura, también tendrán elementos gramaticales básicos, enfocados a la distribución oracional (sujeto y tiempos verbales presente y pasado) que les servirán de referencia para lograr la comprensión global de un texto en inglés, y estas herramientas les ayudarán a tener éxito en su desarrollo profesional.

1.4 Objetivos

Para poder llevar a cabo este proyecto se han determinado los siguientes objetivos:

Objetivo General: Diseñar una unidad didáctica para la comprensión global de un texto por medio de la distribución oracional.

Objetivos específicos:

1. Revisar los modelos de comprensión de lectura.
2. Analizar y definir diferentes tipos de lectura.
3. Revisar las teorías de aprendizaje.
4. Revisar las teorías de enseñanza.
5. Explicar las estrategias de lectura.
6. Seleccionar textos adecuados para las necesidades de la unidad didáctica.
7. Analizar el papel de la distribución oracional simple en la comprensión de lectura de textos en inglés.
8. Diseñar ejercicios que permitan reconocer los elementos de la distribución de las oraciones simples.

CAPÍTULO 2

2. Herramientas Teóricas para la Comprensión de Textos.

En este capítulo se revisarán teorías relacionadas con el proceso enseñanza–aprendizaje que son de suma importancia para poder sustentar el presente trabajo, así como para poder poner en practica de forma sistemática la unidad didáctica que se elaborará con el propósito de beneficiar a la comunidad estudiantil de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.

Como se mencionó anteriormente, para el desarrollo de este trabajo es necesario revisar las teorías relacionadas con el proceso de enseñanza–aprendizaje. Aunque son varios los autores que abordan este tema, hemos seleccionado los que más se acercan al cumplimiento de los objetivos propuestos en el capítulo uno.

Se han elaborado varias teorías que exponen la forma en que el ser humano construye, mantiene, refuerza y automatiza el conocimiento a través de diferentes elementos de acuerdo con diferentes autores y que explican cómo la experiencia del individuo sobre un tema es muy importante para la incorporación de nueva información en el proceso de enseñanza aprendizaje; lo que para este trabajo es importante, porque la comunidad a quien va dirigida la unidad didáctica se compone de alumnos cuya área de estudios es sobre la tecnología y están expuestos a vocabulario relacionado con la misma. Este hecho permite que gracias al conocimiento y al interés mostrado por los

alumnos se agilice el proceso de comprensión de lectura. Hay que tomar en cuenta que es importante aprovechar el conocimiento que el alumno posee.

2.1. Teorías de Aprendizaje

Desde hace mucho tiempo se han elaborado diferentes teorías con la finalidad de explicar el proceso de enseñanza–aprendizaje, en ocasiones algunas teorías han complementado a otras ya existentes o han surgido variantes de las existentes. De hecho, hay teorías que coinciden en algunos puntos o que mencionan el mismo proceso con nombres diferentes, tal es el caso de algunos aspectos del cognoscitvismo y el constructivismo, sobre todo en el proceso de retención y adquisición de conocimientos y hasta su producción, también coinciden en que la información que el individuo posee, entre otros elementos, sirve de ancla para la construcción del conocimiento, ya que la nueva información se acomoda a la existente y el individuo crea conceptos más complejos o reestructura el conocimiento.

En este trabajo cobrarán importancia algunos aspectos de las teorías revisadas que proporcionen herramientas necesarias para alcanzar los objetivos previamente planteados en la elaboración de la unidad didáctica.

2.1.1. Teoría Constructivista

De acuerdo con Díaz Barriga (1993) el alumno se debe responsabilizar por su propio aprendizaje, ya que es él quien reconstruye las situaciones que se encuentran en su experiencia y que han sido formadas por el ambiente de su grupo cultural, pues es un sujeto activo que participa en la sociedad. Sin embargo, Klingler y Vadillo (1999) mencionan que a pesar de que el alumno debe construir conocimiento por sí mismo, necesita la ayuda de un mediador, y el aprendizaje se da si la nueva información se conecta a conocimientos, experiencias o conceptos previamente adquiridos. Aquí cabe mencionar que ese mediador transmite conocimiento por medio del lenguaje y trabajando con materiales y actividades donde los alumnos se tengan que esforzar para lograr reconstruir el conocimiento.

Díaz Barriga (1993) habla de reconstrucción de conocimientos y Pozo (1994) menciona que sin acumulación asociativa no hay reconstrucción ni asociación sin estructuras previas, también dice que según Vigotsky, cuando alguien está expuesto a la información está aprendiendo, después, al interiorizar la información se da un segundo aprendizaje ya reconstruido por el sujeto. Sin embargo, para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario que los conocimientos se asocien con estructuras previas para lograr la reestructuración.

Es necesario mencionar que una de las aportaciones más importantes de Vigotsky en la teoría constructivista es su idea sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) pues dice que el nivel de desarrollo no es fijo, existe una diferencia entre lo que puede lograr un alumno solo y lo que puede hacer con ayuda de un mediador, es decir, de una persona que le ayude, con respecto a esta situación Klingler y Vadillo (1999)

opinan que el estudiante aprende mientras el maestro le facilita el aprendizaje interactuando con él, haciendo preguntas, guiando y conduciendo sin enseñar y sin ser responsable del proceso de asimilación instantánea.

2.1.2. Teoría Cognoscitivista

Según Mergel (1998) en esta teoría, el proceso de aprendizaje es visto como la adquisición o reorganización del proceso y almacenamiento de la información. El reforzamiento de la información como elemento retroalimentador es muy importante porque ayuda a corregir respuestas.

El alumno pasa por un proceso donde la nueva información que se le presenta es comparada con los esquemas, es decir, las estructuras cognitivas ya existentes. La nueva información recorre las siguientes etapas: la información se recibe por medio de los sentidos lo que se conoce como registro sensorial; la información puede ser retenida máximo cuatro segundos y después desaparece o es modificada. Esa nueva información es procesada en la memoria a corto plazo que puede durar más de 20 segundos si se ha ensayado repetidamente la información que entró. Finalmente, los conocimientos que se encontraban en la memoria a corto plazo pueden pasar a la memoria a largo plazo, cuya capacidad no tiene límite. Para que los conocimientos puedan quedarse en la memoria a largo plazo y ser recordados, es necesario que el alumno relacione la nueva información con sus esquemas cognitivos previos. La práctica intensa, la repetición y la asociación del material en diferentes contextos ayudan a retener la información, (Mergel, 1998).

2.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo

Pozo (1994) menciona que para llegar al aprendizaje significativo se deben tomar en cuenta los conocimientos previamente formados en el individuo enfocándose tanto en el conocimiento de estructuras como en la reestructuración producida cuando hay interacción entre la información que el sujeto ya conoce y la nueva información. *...un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores* (Pozo, 1994:211).

Hay que tomar en cuenta que la relación entre estructuras debe estar bien organizada entre sí, por eso la eficacia del aprendizaje significativo consiste en lograr una retención de información más duradera que es posible si los alumnos recuerdan la información que se les presentó asociándola y uniéndola con su propia experiencia hasta llevarla a lo que se conoce como memoria a largo plazo. Por eso, según Pozo (1994), es necesario:

- ❖ facilitar nuevos aprendizajes relacionados;
- ❖ producir cambios significativos para no olvidar la nueva información;
- ❖ tener material con significado;
- ❖ predisposición por parte del sujeto;
- ❖ que la estructura cognoscitiva del alumno contenga ideas que se relacionen con el material.

De acuerdo con este autor, cuando la nueva información se relaciona con la ya existente el conocimiento se va acentuando y esto permite diferenciar o integrar

información para ampliar y hasta unir los conceptos, sin perder de vista que esto va de lo general a lo particular.

2.2. Teorías de Enseñanza

Es importante seguir un método o un camino en el área de la enseñanza para poder alcanzar una meta propuesta de antemano.

De acuerdo con Collantes (2005), las teorías de enseñanza para los profesores no son un fin en sí mismas, sino que su razón de ser es su aplicación práctica. Las teorías de enseñanza describen los efectos de una determinada estrategia en cada situación, y las prescripciones proporcionan los criterios de selección, es decir, cuándo se debe utilizar una determinada estrategia para lograr unos resultados en una situación concreta.

Debido a que tal vez una sola teoría de enseñanza no cubre totalmente las necesidades de los alumnos porque algunos aspectos como son las estrategias creativas y de resolución de problemas quedan fuera de los conceptos de cada teoría, así como la existencia de diferentes tipos de inteligencia, la variedad de materias y objetivos educativos se han tomado estrategias de las diferentes teorías de aprendizaje de manera ecléctica para enseñar la misma información de varias maneras, con el fin de que alguna de ellas se adecue a la forma de aprender de sus alumnos. A continuación se revisan algunas teorías de enseñanza que servirán de apoyo para este trabajo.

2.2.1. La Enseñanza Repetitiva

Este tipo de enseñanza habla de la conferencia académica, también llamada clase magistral, donde no se toma en cuenta la naturaleza constructiva. Aquí se cree que el conocimiento sólo se almacena en la memoria y se va acumulando, por lo que estamos hablando de un aprendizaje memorístico. Los objetivos que se establecen son de reconocimiento. El profesor presenta el material de la clase por medio de una exposición abstracta, con lectura parafraseada de libros de texto y apuntes, y el dictado de problemas resueltos. Mientras que el alumno debe aprenderlos mediante repaso verbal o repetición, respetando fielmente la estructura propuesta. El hecho de estar escuchando a un orador que habla, algunas veces igual que una grabadora, provoca cierto rechazo o apatía en el alumno quien es un ser pasivo.

Sin embargo, pueden existir una serie de técnicas que hagan de la conferencia o clase magistral un núcleo activo de participación que pueda ser activa o productiva:

- ❖ Conferencia respuesta: cuando un grupo de alumnos han trabajado lo suficiente en un tema determinado es muy posible que surjan una cantidad notable de preguntas sobre el tema cuya respuesta no han podido encontrar los alumnos por sí solos.
- ❖ La conferencia pregunta: puede abrir un camino de inquietudes y de preguntas donde los alumnos pueden activar su imaginación.
- ❖ La conferencia guía: se puede iniciar presentando una guía de estudio y trabajo con los aspectos más significativos que merecen investigación y la participación de los alumnos es lo que enriquece al tema.

2.2.2. La Enseñanza por Descubrimiento

Se trata de procesos algorítmicos, resolución de problemas e investigación escolar. Se menciona que este tipo de enseñanza provoca una motivación intrínseca. El descubrimiento de algún evento puede llevar al aprendizaje significativo y no es necesario disponer de conocimientos específicos previos. Collantes (2005) menciona que el descubrimiento no está al alcance de todos los alumnos y que puede motivar y dar confianza sólo en caso de que haya éxito, así el alumno tendrá ganas de seguir descubriendo. Algo que es importante mencionar es que es necesaria la estimulación externa.

2.2.3. La Enseñanza Expositiva

Uno de los diferentes factores que se presentan en este tipo de enseñanza es que la comunicación es de profesor-alumno, donde el alumno asimila y relaciona acciones con sus conocimientos previos, objetivos y actividades que el profesor presenta.

El siguiente cuadro muestra características de los elementos que de alguna manera están presentes en una buena explicación académica. (La información ha sido tomada de Collantes, 2005):

Tabla 1. Una buena presentación académica

<p>❖ Conocimiento del estado inicial del alumno y la realización de preguntas problema.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Hay que notar el interés del alumno por los temas, lo que facilitará captar su atención. Cabe mencionar que es conveniente hacer preguntas cuya solución se encuentra precisamente en la explicación que se va a dar.
<p>❖ La introducción.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Es necesario comenzar con un organizador previo para que sirva de puente conceptual entre el material nuevo y el conocido.
<p>❖ El desarrollo de la explicación.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Se hace con claridad e ilustrando con ejemplos y aplicaciones, comparando y diferenciando conceptos. En cualquier momento de la explicación es recomendable sintetizar lo que se ha dicho.• Se proporcionan afirmaciones, interrogaciones, generalizaciones, ejemplos, se proporcionan definiciones, se hacen comparaciones y se sitúan contextos.• Se utilizan mapas conceptuales, símbolos, colores, letra especial, audiovisuales.• Se ofrece retroalimentación.

2.2.4. Enseñanza por Deducción

DEDUCCION: El pensamiento va de lo abstracto a lo concreto. Es un proceso en el que se presenta un principio o generalización, a partir del cual se van sacando consecuencias, casos particulares y ejemplos nuevos... Collantes, (2005).

El primer paso en este proceso es identificar las generalizaciones o principios que tienen que ver con la situación o concepto que se desea analizar. Después se deben identificar condiciones relacionadas con las generalizaciones que se van a aplicar. Finalmente, se identifican los conceptos que tienen que ver con las generalizaciones o principios.

A continuación, se presentan las etapas del proceso del razonamiento deductivo (tomadas de Thinking/reasoning en línea):

- a) dar varios ejemplos y analizar cómo, cuándo y dónde usarlos;
- b) explicar, mostrando cómo hacer la tarea;
- c) hacer que los alumnos practiquen varias veces, haciendo que los alumnos utilicen información fácil y relacionada con un contexto personal;
- d) situar la tarea asignada en un contexto del contenido académico;
- e) practicar la información.

2.2.5. Enseñanza por Inducción

"INDUCCION: El pensamiento va de lo concreto a lo abstracto. Es un proceso en el que, a partir de casos concretos conocidos, se llega al concepto, principio o generalización que los rige. Si la inducción la hace el profesor, estamos en una enseñanza expositiva; si la hace el alumno, se trata de un descubrimiento autónomo" Collantes, (2005).

Este proceso primero se enfoca en partes específicas de la información u observaciones; hay que tener cuidado de no asumir algo incorrecto. Después, hay que buscar patrones o conexiones en la información que se han identificado; posteriormente, se obtiene un hecho general que explique los patrones o conexiones que se habían observado. Finalmente, se hacen más observaciones para verificar si las generalizaciones que se hicieron son correctas, si no se corrigen.

A continuación se presentan las etapas del proceso del razonamiento inductivo.

- a) introducir la información dando varios ejemplos además de discutir su desarrollo, así como cuándo, dónde, cómo se usa y para qué;
- b) explicar los procesos para llevar a cabo la tarea dando una muestra;
- c) hacer que los alumnos practiquen varias veces, usando información fácil y relacionada con un contexto personal;
- d) situar la tarea asignada en un contexto del contenido académico;
- e) practicar la información.

2.2.6. Los postulados pedagógicos de la UNESCO

Aprender a hacer, Aprender a aprender y Aprender a ser son postulados pedagógicos de la UNESCO que intentan dar una base para categorizar el aprendizaje significativo estableciendo un marco referencial con criterios orientados para la docencia y su ejercicio. La información que a continuación se presenta ha sido tomada de Arredondo y Díaz Barriga (1989):

1. Aprender a hacer. Abarca conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para llevar a cabo una tarea:

A) Conocimientos: Deben estar relacionados al tema que se presenta para poder manejar la información requerida para el desempeño de la tarea.

B) Habilidades: Para plantear problemas; analizar elementos, relaciones y criterios de la tarea o problema planteado; proponer soluciones y tomar decisiones.

C) Destrezas: Para utilizar correcta y eficientemente el material requerido para llevar a cabo una tarea.

2. Aprender a aprender. Donde se enfatiza el papel del estudiante y del aprendizaje, así como el desarrollo de procesos intelectuales, habilidades y de métodos y procedimientos. El aspecto significativo está en la capacidad para resolver problemas, investigar e innovar. La capacidad intelectual, el análisis, la creatividad, el juicio crítico, el desarrollo afectivo son factores que se consideran indispensables.

Aprender a aprender implica:

A) Conciencia de los cambios: sobre el progreso, la vigencia de conocimientos y habilidades adquiridas al estudiar.

B) Educación permanente: de conocimientos y habilidades para utilizar adecuadamente los procedimientos, el lenguaje y los métodos de estudio e investigación, así como hábitos de lectura.

3. Aprender a ser. Comprende el desarrollo de las capacidades y valores humanos, se marca la necesidad de propiciar las capacidades intelectuales y afectivas que hagan posible el desarrollo humano en el ámbito social y personal. A continuación, se describen estas capacidades:

A) Desarrollo de capacidades intelectuales: Para percibir y distinguir las tareas asignadas y establecer alternativas para llevarlas a cabo.

B) Desarrollo de actitudes y valores: Aceptación y aprecio sobre sí mismo y a las diversas manifestaciones culturales, actitud positiva a los procesos de transformación, participación activa y actitud crítica.

2.2.7. Sistema Experto – Novato

Un sistema experto es un programa que cuenta con una amplia base de conocimientos en áreas específicas y usa un razonamiento inferencial complejo para llevar a cabo tareas en la forma en que las haría una persona experta.

Klingler y Vadillo (1999) definen al novato como una persona que ve una tarea asignada en partes, sin percibir patrones porque no posee mucho conocimiento en el área y su reestructuración para organizar su conocimiento es débil, por otro lado, los

expertos son capaces de reestructurar su conocimiento en las áreas que dominan de manera radical.

La diferencia entre expertos y novatos consiste básicamente en sus distintas bases de conocimiento específicas y del área temática de que se trate ya que tanto expertos como novatos tienen la misma capacidad de procesamiento de información y básicamente, la diferencia es de conocimientos y no de procesos cognitivos. Sin embargo, los expertos abordan las tareas de diferente manera que los novatos, y tienen organizados sus conocimientos de una forma distinta. Los novatos van de lo particular a lo general, mientras los expertos van de lo general a lo particular.

Los novatos van paso a paso practicando constantemente, tomando en cuenta la retroalimentación hasta que el proceso se vuelva automático; mientras que el experto ha llegado a un proceso de automatización de sus conocimientos ya que estos han sido agrupados y así el procesamiento es más rápido y eficiente. Por ejemplo, en el proceso de comprensión de lectura de una lengua extranjera, los novatos empiezan a leer pero cada vez que se encuentran con una palabra desconocida tienden a recurrir al diccionario para buscar el significado, lo que interfiere con su comprensión ya que pierden la secuencia de lo que habían entendido y hasta tienen que releer, mientras que un experto primero recurriría a los elementos que están alrededor del texto (imágenes, gráficas, título y subtítulos, etc) para empezar a contextualizarse y hasta obtener ideas que le facilitarían la comprensión del mismo.

Pozo (1994), menciona que dependiendo del objetivo del problema las técnicas utilizadas pueden ser tanto cualitativas, por medio de la categorización, la toma de decisiones para resolver eficazmente una tarea, y la organización jerárquica de los conceptos relevantes que ayuden a resolver la tarea, como cuantitativas por medio del

análisis. Sin embargo, la categorización, la jerarquización, los resúmenes y la identificación de rasgos relevantes son técnicas que utilizan tanto expertos como novatos.

“... la conversión de una persona en un experto consiste básicamente en un proceso de automatización de sus conocimientos,...” (Pozo 1994), entonces podemos decir que el novato va construyendo el conocimiento hasta asimilarlo de manera agrupada, mientras que el conocimiento del experto ya no está categorizado paso por paso, sino que se ha englobado de manera general para que el proceso sea automático.

2.3. Comprensión de Lectura y Metacognición

La metacognición se refiere al análisis del pensamiento mismo, estar alerta, monitorearse y controlar el propio procesamiento mental. Klingler y Vadillo (1999) afirman que el lenguaje es la materia prima del pensamiento, pues el desarrollo cognitivo de los humanos está determinado por el lenguaje y experiencias sociolingüísticas del individuo. Se enfatiza el papel de la inteligencia, el desempeño de los expertos y la regulación en el procesamiento de la información. Así mismo definen la metacognición como la conciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo actividad mental de los tipos cognitivo, afectivo, psicomotor, la memoria y la atención.

A continuación, se citan diez metacomponentes para el comportamiento inteligente tomados de Klingler y Vadillo (1999):

- ❖ Reconocimiento de que existe el problema y estrategias para solucionarlo;

- ❖ Definición de la naturaleza del problema;
- ❖ Selección de los componentes de orden inferior, no ejecutivos para desempeñarse en la tarea;
- ❖ Selección de una estrategia para el desempeño de la tarea al combinar los componentes de orden inferior;
- ❖ Selección de una o más representaciones mentales para la información;
- ❖ Decisión de cómo colocar los recursos relacionados con la atención;
- ❖ Monitoreo de cómo se asume la tarea, de qué se ha hecho y qué se tiene que hacer;
- ❖ Comprensión de la retroalimentación interna y externa sobre la calidad del desempeño de la tarea;
- ❖ Conocimiento sobre cómo actuar a partir de la retroalimentación.
- ❖ Implementación de la acción como resultado de la retroalimentación.

Klingler y Vadillo, (1999) sostienen que la metacognición comprende: la autovaloración, donde el individuo conoce sus propios recursos, sus tareas y las estrategias que debe usar para llevarlas a cabo con efectividad. El control ejecutivo o auto-administración, consiste en la manipulación y control de los recursos y estrategias cognitivas por parte del individuo para terminar exitosamente una tarea de aprendizaje, donde se involucran las actividades de planeación, monitoreo, revisión y evaluación. Estos componentes brindan mayor eficacia en el procesamiento de la información. La auto-evaluación tiene lugar al término de la tarea de aprendizaje mientras la auto-administración puede ocurrir antes y durante el proceso de aprender.

El siguiente cuadro tomado de Klingler y Vadillo (1999), muestra un protocolo de auto-evaluación y auto-administración que puede utilizarse en clase:

Tabla 2. Protocolo de auto-evaluación y auto-administración

Autoevaluación	Control ejecutivo
<p>¿Cómo le hice?</p> <p>¿Qué palabras clave usé?</p> <p>¿Qué fases tuvo mi proceso para aprender y solucionar el problema?</p> <p>¿De qué me acordé? ¿Cómo me acordé?</p> <p>¿Qué apoyos externos utilicé? (notas, diagramas, grabaciones, etc.)</p> <p>¿Fueron efectivos?</p> <p>¿Qué verbalizaciones me hice a mi mismo durante el proceso?</p> <p>¿Me estancué en alguna parte? ¿Por qué?</p> <p>¿Con qué relacioné el material?</p> <p>¿Fui flexible? ¿Me apegué a una estrategia rígida y poco útil?</p> <p>¿Podría haber hecho algo más fácil/rápido?</p>	<p>¿Qué voy a hacer?</p> <p>¿Cuál es mi plan?</p> <p>¿Qué características tiene este material o problema? ¿Me he topado con alguno de este tipo antes?</p> <p>¿Qué me funcionó bien entonces? ¿Qué no funcionó para evitarlo?</p> <p>¿Cómo sabré que he aprendido / solucionado el problema durante el proceso? ¿Cómo sabré que me acercó a la meta?</p> <p>¿Cuál es el plan B (si no aprendo / soluciono por este camino), qué voy a hacer?</p> <p>¿Cómo le estoy haciendo? ¿Me estoy acercando a la meta?</p> <p>Si estoy haciendo verbalizaciones negativas (no puedo, está muy difícil, yo no soy efectivo para esto). ¿Qué debo estar pensando?</p> <p>¿Estoy siguiendo un esquema rígido?</p> <p>¿Existe otro camino?</p> <p>¿Lo que estoy haciendo es económico en tiempo/esfuerzo?</p>

En el proceso de lectura la metacognición ayuda a entender el nivel de comprensión de un texto, la diferencia entre un buen lector y uno malo es que el lector eficaz monitorea su comprensión más efectivamente, lo que proporciona más herramientas a los lectores para lograr una comprensión mucho más productiva y que puede llegar aún más allá de lo que está impreso en el texto, ya que el lector puede profundizar y hacer críticas de diferente índole sobre el tema que ha leído. Si reunimos las experiencias previas del lector, que han sido proporcionadas por diferentes fuentes de conocimiento, más la información que está incorporándose a su estructura cognitiva, más las estrategias metacognitivas el resultado será, como se había mencionado antes, una comprensión más eficiente.

Algunos cambios que se han presentado en la lectura con el nuevo enfoque de la metacognición son: la base teórica es más cognitiva que conductual, la meta de la lectura es la construcción del significado y aprendizaje autorregulado, en el proceso de la lectura hay una interacción entre el lector, el texto y el contexto, el lector es un individuo activo, estratégico que utiliza habilidades cognitivas.

A continuación, se mencionan algunas estrategias metacognitivas propuestas por Klingler y Vadillo (1999), que ayudan a mejorar la comprensión del lector:

1. Modelos de lectores aprendices. Hay interés individual, se despierta el gozo por la lectura por medio de la experiencia directa con el material escrito animando al alumno a predecir y conducir su atención hacia los elementos que facilitarán la lectura.
2. Modelo del diario de respuesta. El lector construye el significado a partir del texto utilizando el registro cotidiano de las respuestas que obtiene de un texto.

3. Modelo de protocolo en voz alta. Verbalizando en voz alta las dudas el estudiante y lo que va comprendiendo lo que permite detectar las estrategias del alumno.
4. Modelo de la rueda de pensamiento. Apoyándose en organizadores gráficos para facilitar los procesos de pensamiento y la comprensión lectora.
5. El modelo espiral del pensamiento. Se requiere hacer contacto con el conocimiento previo para generar efectividad en los procesos cognitivos.

Díaz Barriga (2001) menciona la importancia que tienen las habilidades de metacognición y autorreguladoras para que el lector pueda introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.

2.4. El Diseño Instruccional en Comprensión de Lectura y Los Modelos Instruccionales.

Varios autores han dado una definición sobre diseño instruccional: para Castañeda (2004) la instrucción es un concepto con mucho más énfasis técnico que el término “enseñanza”, Mergel (1998) opina que el diseño instruccional es más la aplicación de una teoría que ésta misma, además Yukavetsky (2003) dice que el diseño instruccional es un método de planificación que sirve, entre otras cosas, para producir una variedad de materiales educativos, que cubran las necesidades de los alumnos para asegurarse de la calidad del aprendizaje y que tiene como efecto maximizar la comprensión, uso y aplicación de la información.

El diseño instruccional ha tomado información surgida de paradigmas como son las teorías conductistas, constructivistas y cognoscitivistas; Novak (1997) plantea que el diseño instruccional nos sirve para organizar información, seleccionar métodos de

enseñanza que se pueden emplear para transmitir conocimientos, para saber qué hacer y cómo hacerlo. Mergel (1998) opina que el diseño instruccional sirve para establecer y cumplir objetivos, así como para diseñar el ambiente de aprendizaje más apropiado ayudándose en las teorías de aprendizaje.

Al llevar a la práctica el diseño instruccional es necesario conocer teorías de aprendizaje e instrucción, identificar conceptos que se van a enseñar y elegir actividades específicas y ejemplos a partir de la cultura existente.

Mergel (1998) se pregunta qué teoría sería la mejor para llevar a cabo un diseño instruccional y plantea que eso depende de las necesidades tanto del alumno como de la forma en la que se desea enseñar, por eso es necesario conocer las fortalezas y debilidades de cada teoría para optimizar su uso en el diseño de las estrategias ya que en ocasiones se puede requerir de actividades prácticas y dinámicas y en otras ocasiones se necesita un ambiente donde el aprendiz tenga más control sobre su propio proceso de aprendizaje.

El diseño instruccional tiene etapas; en primer lugar se necesita obtener un perfil general de los alumnos, después hay que hacer una selección ecléctica de teorías de aprendizaje tomando de ellas características que satisfagan las necesidades de los alumnos. Es importante tomar en cuenta lo que sabe el alumno y aprovecharlo para ver qué resultados tendremos. Por ejemplo, en una unidad, que no es la inicial, los alumnos ya deben ser capaces de reconocer verbos en presente y la distribución oracional en inglés (Realizador + Acción / Estado + Objeto Receptor), pero sería demasiado arriesgado dar por hecho que el alumno ya tiene esa información, por eso es necesario utilizar herramientas de andamiaje, así el alumno que posee esos conocimientos los refuerza y el que no, los conoce.

Mergel (1998) menciona que otra de las etapas del diseño instruccional es definir metas instruccionales y desarrollar objetivos de rendimiento, como sería lograr la comprensión de los textos seleccionados para la unidad así como la comprensión del funcionamiento de la distribución oracional en inglés (identificación de los componentes de la oración y el lugar que ocupan en ésta).

Después siguen las experiencias educativas como son la selección y planeación de actividades donde es importante tomar en cuenta la metacognición para revisar las estrategias de comprensión de lectura de los alumnos en su lengua materna para que por medio de la transferencia los alumnos hagan uso de ellas en la lengua extranjera.

Lo siguiente es establecer las dinámicas grupales (parejas, grupos pequeños, etc.) de las actividades que se presentan antes, durante y después de la lectura y finalmente, establecer las evaluaciones formativa y sumativa.

Diferentes autores han desarrollado modelos que facilitan la elaboración del diseño instruccional. A continuación, se revisan algunos modelos instruccionales, poniendo énfasis en el modelo de ejecución experta que se tomará como base principal para la elaboración de una unidad didáctica.

2.4.1. Modelo Instruccional Objetivo-Racional

Este modelo enfatiza la recolección de información objetiva. Es secuencial, objetivo y enfocado en expertos con conocimientos especiales. Empieza por plantear objetivos claros y de conducta. El proceso es sistemático y ordenado. Se pone atención en las sub-habilidades. El objetivo es proveer énfasis en el conocimiento preseleccionado, donde se considera que entre más información objetiva se presente

es mucho mejor. Se hace evaluación sumativa pues ayuda a verificar si el material sirve o no. (Instructional Design Models...s/f)

2.4.2. Modelo Instruccional Constructivista-Interpretivista

No es un modelo lineal, algunas veces es caótico. No hay una tarea específica de inicio, se van haciendo cambios durante el proceso. Generalmente se comienza con un plan abstracto y los detalles se van llenando conforme se desarrollan las actividades. La visión y la planeación de estrategias vienen después. La instrucción enfatiza el aprendizaje significativo en contexto. El objetivo es el entendimiento personal con contextos significativos.

Las evaluaciones sumativas son más importantes porque dan lugar a la retroalimentación lo que permite mejorar el producto.

Se usan estrategias como entrevistas, observaciones, críticas de expertos, retroalimentación. (Instructional Design Models...s/f)

2.4.3. Modelo General de Instrucción

Fue propuesto por Glaser en 1965 e incluye la noción de diferencias experto – novato definiendo la enseñanza como el proceso de llevar a un novato al nivel de pericia de un experto. Este modelo percibe cuatro pasos aplicables a cualquier situación de enseñanza que a continuación se revisan. Cabe mencionar que Castañeda (2004) decidió mantener estos términos para respetar la terminología original del autor.

1. Rendimiento Terminal: se especifica el nivel de rendimiento escogido y se expresa a manera de objetivos o metas de enseñanza. Se asume que un nivel de pericia en cualquier área es el resultado de un proceso continuo. Este paso incluye el análisis del contenido para delimitar la extensión; un experto debe ser capaz de llevar a cabo tareas que cubran todo el contenido, así que también se incluyen las acciones a realizar por el aprendiz.

2. Conducta de entrada: Castañeda (2004) le nombra también “conocimientos previos”. Comprende los conocimientos referentes al rendimiento terminal que deben ser dominados por los alumnos para iniciar el proceso de instrucción. Estos conocimientos capacitan a una persona para llevar a cabo la tarea que se les pida.

3. Procedimientos de instrucción: en esta etapa se van dando los cambios a medida que van avanzando los conocimientos. “...se refiere a las operaciones básicas a realizar para llevar adelante el proceso de enseñanza: iniciar, dirigir y mantener las acciones del estudiante” Castañeda, (2004)

4. Evaluación del rendimiento: se puede evaluar tanto el rendimiento del estudiante como al docente o a los materiales de enseñanza. También se puede interpretar lo evaluado.

Castañeda (2004) opina que este modelo asume que si el alumno no aprende la culpa es del sistema debido a alguna falla en el proceso.

2.4.4. Modelo ADDIE

Varios autores han desarrollado modelos que tienen que ver con el modelo ADDIE (Analizar, Desarrollar, Diseñar, Instrumentar, Evaluar), entre los que se pueden mencionar a Gerloch y Eli (1980), Kemp (1985), Dick y Carey (1990), Seels y Glasgow (1990), quienes han dado su propio enfoque o perspectiva de este modelo, aquí se revisarán las características generales del modelo, ya que hay muchas coincidencias con cada uno de los autores y sus modelos siguen las mismas fases: ADDIE. La siguiente información ha sido tomada de Yukavetsky (2003).

1. **A**nalizar: en esta fase se determinan las características de la audiencia y lo que ésta necesita aprender, también es posible elaborar presupuestos y establecer limitaciones, así como analizar las actividades que necesitan realizar los estudiantes para el logro de las competencias.
2. **D**esarrollar: en esta fase se selecciona, obtiene o se crea el medio requerido, se determinan las dinámicas apropiadas que propicien la experiencia creativa, innovadora y de exploración en el alumno y se planean las actividades que permitan construir un ambiente social de apoyo.
3. **D**iseñar: donde se lleva a cabo la selección del mejor ambiente, examinando los tipos de destrezas cognitivas que se requieren para lograr las tareas. Se señalan los objetivos instruccionales y las estrategias pedagógicas, también se hace un esquema de unidades, lecciones y módulos, se diseña el contenido de la unidad o módulo.

4. Instrumentar (algunos autores como Kemp ó Seels y Glasgow, llaman a esta fase (Implementar): donde se consolidan los materiales, se implanta e implementa el curso, unidad o módulo, se resuelven problemas técnicos y se discuten planes alternos.

5. **E**valuar: se desarrollan y se implementan pruebas y evaluaciones para medir los estándares instruccionales continuamente, se planean las evaluaciones para mantener al instructor consciente de las necesidades de los alumnos, se desarrollan evaluaciones formativas para evaluar el curso y sumativas para emitir un juicio de la efectividad de la instrucción.

2.4.5. Modelo de Ejecución Experta

Un modelo de ejecución experta es un conjunto de procedimientos sistemáticos y estrategia para el desarrollo de ambientes educativos. De acuerdo con Carruthers (2004), este modelo está basado en teorías y patrones de interacción entre un experto, un semiexperto y un novato.

Carruthers (2004) menciona etapas del modelo experto, en la primera se obtiene el conocimiento de algunas micro habilidades y estrategias de los expertos que se exploran y después se pueden unir para dar lugar a un modelo completo de competencia. A continuación de mencionan algunas de estas estrategias de expertos que exploran para conocer micro habilidades de los expertos:

1. Identificar expertos: entrevistándolo y recolectando datos;
2. Observar habilidades, observar y dividir tareas, registrar datos;

3. Identificar diferencias: dividiendo habilidades, definiendo límites y alcances de habilidades;
4. fragmentar habilidades: aumentar el conocimiento a partir del enriquecimiento de las habilidades.

La segunda etapa del modelo experto que presenta Carruthers (2004) habla sobre optimizar y perfeccionar los componentes de las habilidades así como de secuenciarlos para evaluar el desempeño. Y en la tercera etapa se transfieren las estrategias de los expertos.

El modelo experto que presenta García Jurado en Castañeda (2004) utiliza mapas conceptuales como organizador avanzado guiando al alumno en la construcción del andamiaje que se requiere para crear redes conceptuales y así llegar a decodificar la lengua y comprender las estrategias de lectura. Utilizando textos de cultura general para atraer la atención de los alumnos y así motivarlos a leer, apoyándose tanto en el código en el que el texto fue escrito como en las estrategias de lectura que el alumno es capaz de utilizar, sin perder de vista los estilos de aprendizaje ya que son diferentes.

En primer lugar se presenta un ejemplo de la estrategia introducida, después un texto con ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales diseñados para poner en práctica esta estrategia y evaluar en los alumnos el nivel de ejecución de ésta y las anteriores.

El modelo de ejecución experta muestra los procesos mentales de un experto utilizando sus estrategias para solucionar diferentes tareas, es necesario que el problema se presente paso a paso y anticiparse para construir autoexplicaciones.

De acuerdo con García Jurado en la presentación seminario (2005) el experto es un profesional con experiencia que posee los niveles de ejecución suficientes. En una

ejecución experta existen uniones relacionadas entre el conocimiento operacional y procedimental con el conceptual dando lugar al conocimiento del estado del problema.

La ejecución experta muestra el conocimiento procedimentalizado, está orientado a un objetivo, además de que el proceso es automatizado y rápido y el conocimiento se almacena en racimos por lo que se perciben patrones complejos y se puede planear la solución de los problemas, dando lugar a una alta motivación.

Un aprendiz experto posee estrategias de procesamiento profundo, conceptualiza, compara, contrasta, categoriza, organiza y se evalúa críticamente. También planea la ejecución de la tarea y predice resultados.

Los modelos instruccionales de ejecución experta aplican los pasos necesarios para solucionar un problema, lo cual permite que se produzca el aprendizaje sin detenerse en el proceso de solución o el uso de conocimiento estratégico.

Si el uso de la información llega a una comprensión más profunda permite la transferencia de la ejecución a largo plazo.

Los modelos expertos para la labor del docente, se componen en el andamiaje, el entrenamiento, la responsabilidad del alumno, la articulación, la reflexión y exploración. (García Jurado, exposición de clase 2005).

2.5. La enseñanza de la Comprensión de Lectura.

En este subíndice se revisarán modelos de lectura (ascendente, descendente e interactivo) que nos servirán de guía para tener idea del proceso de la comprensión de lectura; así como los tipos de lectura y de texto para poder diferenciarlos y posteriormente seleccionar los que serán apropiados para la unidad didáctica. Sin dejar

a un lado las estrategias de lectura que permiten agilizar el proceso de comprensión y obtener los resultados esperados de acuerdo a los objetivos planteados.

2.5.1. Modelos de Lectura.

Existen modelos sobre la comprensión de lectura que plantean el proceso para llegar a la comprensión de textos escritos.

Barnett (1989) plantea que un modelo de lectura no sólo crea ideas sobre el proceso de lectura, sino también nos brinda una imagen de cómo se lleva a cabo todo este proceso.

Los modelos de lectura de los que hablaremos son el descendente (top – down) ascendente (bottom – up) y el interactivo. Nos enfocaremos en este último por ser más completo que los anteriores y por que nos da las herramientas adecuadas para el desarrollo de este trabajo.

2.5.1.1. Modelo Ascendente

Este modelo ha sido llamado de diferentes maneras como Bottom-Up, Text-Based Processing o Data Driven según Silberstein (1987), aunque para los fines de este trabajo se denominará modelo ascendente. Este modelo dice que la información se procesa basándose en la entrada lingüística del texto. Esto ocurre cuando el lector procesa información que no conocía, misma que proviene de fuera del lector, al momento de que la vista se fija en las palabras impresas.

La atención es un factor muy importante en este modelo como lo mencionaban LaBerge y Sammuels en Barnett (1989), ya que el individuo puede poner atención en una sola cuestión al momento de leer, si bien existe la posibilidad de que pueda procesar otras más a la vez, sólo una logrará cobrar atención, entonces el lector sólo hace dos cosas decodificar y comprender y comprender es derivar el significado del material decodificado.

De acuerdo con Barnett (1989), en este modelo, aplicable a una segunda lengua, la lectura es vista como un proceso de decodificación cuando el lector reconstruye el significado que el escritor quiso plasmar por medio del reconocimiento de letras y palabras como unidades con significado para llevarlo a una representación fonológica o articuladora de la información impresa.

Este modelo permite la automatización del proceso cuando las letras, palabras y patrones se vuelven conocidos se requiere menos atención para procesarlas y así, la lectura será más fluida. Barnett (1989)

Los modelos que se diseñan para comprensión de lectura en lengua materna no necesariamente son transferibles a una lengua extranjera, según Barnett (1989) este modelo cuya codificación del texto depende del sistema fonológico no se puede aplicarse directamente al proceso de lectura en una lengua extranjera. De hecho, Celse – Murcia, (1991) considera que este modelo es obsoleto porque sólo conecta sonidos y letras.

2.5.1.2. Modelo Descendente

El segundo modelo será llamado en este trabajo modelo descendente, pero ha sido llamado de diferentes maneras: top-down, knowledge – Based, Inside-Out, Conceptually Driven, porque el proceso de la información ocurre cuando los lectores usan conocimientos previos para hacer predicciones sobre la información que se encontrará en el texto.

De acuerdo con García Jurado (2003), estos modelos se basan en el procesamiento de la información a partir de los conocimientos del lector sobre el texto.

En el modelo de Goodman (en Carrell, 1988), no sólo se toma en cuenta la decodificación de letras y sonidos para llegar al significado, sino que el mismo lector reconstruye el significado ya que decodifica representaciones lingüísticas hechas por el escritor y termina en el significado que el lector elabora. Entonces en la lectura hay una relación esencial entre el lenguaje y el pensamiento, porque como menciona García Jurado, (2003), el lector lleva a cabo hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para la comprensión del texto a partir de lo que el lector conoce en su entorno social, el tema y el lenguaje.

Este modelo expresa que hay relación entre los sonidos y la escritura lo que hace posible expresar mensajes complejos en pequeños grupos de símbolos. La sintaxis marca el lenguaje oral y escrito, mientras la semántica se relaciona con el significado organizado en conceptos y escritura. El significado no sólo es el producto final de la recepción del lenguaje tanto oral como escrito, también resulta del contexto, los auditores o lectores traen consigo información previa de cualquier medio de comunicación, lo que permite menos dependencia del contenido.

De acuerdo con Carrell (1998) en el modelo de Goodman la lectura es un proceso donde se trabaja la información para llegar al significado, que se construye constantemente, lo que se puede representar con ciclos: porque cada vez que hay acceso a la información se lleva a cabo un proceso y el resultado es el significado, al llegar a éste llega nueva información, luego el proceso y el significado, etc.

Los procesos de los que estamos hablando son los siguientes:

1. Reconocimiento - inicio: el cerebro reconoce por medio de la visión el lenguaje gráfico por medio de la escritura y así inicia la lectura;
2. Predicción: el cerebro anticipa el significado ya que se encuentra en busca de éste;
3. Confirmación: ahora las predicciones deben ser confirmadas o rechazadas con la información que acceda al cerebro;
4. Corrección: el cerebro reinicia el proceso cuando encuentra inconsistencias o cuando las predicciones fueron erróneas;
5. Término: el cerebro termina la lectura cuando la tarea se ha llevado a cabo o cuando la labor no fue productiva porque hay poco significado comprendido, el significado ya es conocido o la información no es interesante y es inútil para el lector.

Carrell (1988) expresa que en el modelo de Goodman la comprensión de lectura debe ser consistente con la comprensión de la lengua y la comprensión general.

2.51.3. Modelo Interactivo

El modelo interactivo incorpora elementos de los dos modelos anteriores aportando innovaciones, por lo se ha considerado que se adapta de mejor manera a las necesidades de los alumnos, dando herramientas más completas para la comprensión de un texto, pues como Barnett (1989:33) menciona, el lector es visto como un participante activo y todo el conocimiento del lector y experiencias previas tienen un papel muy importante en la comprensión del lector, aunado al hecho de que el código también es tomado en cuenta da lugar a la interacción.

El modelo interactivo también incorpora el uso del conocimiento previo, las expectativas y el contexto así como el conocimiento y reconocimiento de las letras y palabras que no dependen del contexto, sino de la estructura de la lengua, lo que ayuda a los alumnos a reforzar su conocimiento sobre la lengua en la que está escrito el texto.

Para los alumnos no sólo es importante reconocer el significado de las palabras, sino también entender el mensaje de las mismas de acuerdo al contexto y si los alumnos poseen conocimiento previo sobre el tema del nuevo texto se facilita la comprensión del mismo.

Rumelhart (en Barnett, 1989) considera que tal vez el nivel semántico es el más difícil de caracterizar, ya que involucra los niveles sintáctico y semántico; y para los lectores de una lengua extranjera, quienes transfieren conocimientos y experiencias de la estructura y semántica de su lengua materna a un texto en lengua extranjera, la interacción de fuentes de conocimiento toma aún un mayor sentido. Así mismo, Stanovich (en Barnett, 1989) dice que los patrones se sintetizan basados en la información que llega simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento. De esta

manera, este modelo hace que los alumnos amplíen su conocimiento sobre el tema del texto.

De acuerdo con Silberstein (1987) en las teorías contemporáneas se enfatiza la necesidad de ambos procesos de conocimiento: top-down y bottom-up, ya que los alumnos principiantes necesitan mucha práctica en la lectura para reconocer palabras y estructuras, mientras que los avanzados requieren más atención a habilidades gramaticales y construcción de vocabulario.

También se menciona que Upshur y Humburg (en Silberstein, 1987) sugieren que para los alumnos principiantes la comprensión de un texto depende del conocimiento de palabras con contenido y Carrell (1988) recomienda enseñar vocabulario asociado con información previa y relacionada con el texto, por lo cual Krashen (en Carrell, 1988) agrega que así el vocabulario y las estructuras se puedan reforzar y reciclar.

2.5.2. Tipos de Lectura.

Aebersold y Field (2000) plantean que la lectura toma lugar a partir de la interacción entre el lector y el texto. Hay factores que influyen en el proceso de lectura, como la familia (mostrando hábitos y actitudes), el ambiente sociocultural (promoviendo la lectura) la comunidad (incorporando experiencias) y las diferencias individuales ya que cada individuo percibe la información de distinta forma, dependiendo de su motivación y aptitud. Es por lo anterior que el significado de un mismo texto puede no ser el mismo para diferentes lectores.

De hecho existen diferentes tipos de lectura que permiten diferenciar el sentido de lo que estamos leyendo, ya que cada uno de estos tipos de lectura tienen diferente propósito. A continuación, se describen los tipos de lectura a los que los alumnos pueden recurrir para lograr el propósito determinado de comprensión de lectura.

- ❖ Lectura de familiarización: Nos permite conocer el contenido de un texto de forma global, utilizando elementos gráficos e iconográficos, léxicos y estructurales que se encuentran en el texto, así como discriminar detalles que no son útiles, pues según García Jurado (1998) este tipo de lectura puede contener hasta 25 por ciento de información secundaria.

- ❖ Lectura de estudio: Nos ayuda a explorar un texto con profundidad, con detalles entre las relaciones de los textos. García Jurado (2003), menciona que la lectura de estudio se lleva a cabo tomando en cuenta la información relevante e ideas principales compuestas por ideas de apoyo para llegar a la idea central.

- ❖ Lectura de búsqueda: localizamos información que necesitamos para cumplir con un objetivo. Se utiliza el conocimiento previo y habilidades del lector para recordar información y seleccionar información útil para lograr el objetivo.

- ❖ Lectura de ojeada: se utiliza para leer un texto rápidamente, para conocer la información relevante, es decir lo que le sirve y lo que no le sirve al lector. Se requiere conocimiento previo y el empleo de estrategias de lectura. García Jurado (1998:523) menciona que este tipo de lectura es común en revistas.

2.5.3. Tipos de texto.

Aebersold y Field (2000) dicen que el texto muestra características que facilitan o dificultan la comprensión de lectura, como son las estructuras retóricas, es decir, si se está contrastando, argumentando, describiendo, comparando, persuadiendo, etc. la sintaxis y gramática, que tiene que ver con la longitud y complejidad de las estructuras gramaticales, así como el vocabulario donde puede variar el significado de una palabra de acuerdo al contexto.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2001) la comprensión de textos es una actividad constructiva porque requiere de la interacción entre el lector y el texto, dentro de un contexto determinado.

Por los factores anteriormente mencionados consideramos importante revisar los tipos de textos a los que los alumnos tienen que recurrir para conseguir información que necesiten comprender. De acuerdo con García Jurado (2004), los tipos de texto son:

- ❖ Expositivos: Transmiten información que se combina con otros textos. El léxico es específico. Explican la naturaleza de las cosas;

- ❖ Narrativos: Se refiere a hechos donde se toma en cuenta la dimensión temporal, incluye descripciones y argumentos. Los elementos lingüísticos que predominan son los verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, y adverbios de lugar;

- ❖ Descripción: No hay alteraciones, no hay aspectos cambiantes, son permanentes, momentáneos o hechos sin mayor duración, como paisajes, experiencias, acontecimientos o sucesos. Lo que se describe es algo real. Predominan los adjetivos. De acuerdo con García Jurado (2004) se pueden encontrar descripciones en cualquier tiempo verbal; se puede describir algo que ya sucedió, que está sucediendo, que tomará lugar, etc;

- ❖ Argumentativos: Se lleva a cabo una esquematización de la realidad para mostrar, convencer, reconocer algo. Llevan una presentación exposición cuerpo argumentativo y conclusión. García Jurado (2004) menciona que en estos textos hay contrastes que se marcan con conectores de varios tipos, pero sobresalen los de contraste, de propósito, de causa y efecto, y de énfasis.

2.5.4. Estrategias de lectura

“Las estrategias son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1998:59).

De acuerdo a lo anterior, las estrategias ayudan a cumplir objetivos que en este caso ayudan al lector a construir e interpretar el texto para que el lector sea consciente de que comprender un texto es ir más allá del mismo y hasta corregir errores o fallas de comprensión. Así, los lectores pueden llegar a ser autónomos, es decir, pueden aprender a partir de textos, cuestionar su propia comprensión y conocimiento, establecer relaciones entre la nueva información y lo que existe en su acervo personal,

y establecer generalizaciones que le permitan transferir lo que está aprendiendo a otros textos distintos. (Solé, 1998) menciona que Kern (en Barnett 1989) realizó investigaciones con dos grupos de alumnos, uno que había recibido instrucción de estrategias y el otro que no las había recibido y los resultados mostraron que los alumnos que habían recibido instrucción de estrategias tenían más herramientas y disposición para adivinar el significado de las palabras. Además los lectores cuya habilidad lectora es de nivel pobre, se habían beneficiado con la instrucción de estrategias.

Es importante seleccionar algunas estrategias adecuadas para llevar a cabo la lectura. Las estrategias se pueden implementar de diferente manera dependiendo las necesidades del lector y del objetivo planteado a llevar a cabo. Para esto, existen estrategias para antes, durante y después de que se realiza la lectura.

Según Díaz Barriga y Hernández (2001), antes de la lectura es recomendable leer el título, observar si hay imágenes, subtítulos y en su caso índice. Entre las estrategias más recomendables que se pueden llevar a cabo antes de lectura se encuentran:

- ❖ Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto, ya que es éste el que ayuda a atribuir sentido y a construir algún significado sobre el contenido de lectura.
- ❖ La predicción y elaboración de preguntas proponen un contexto e implican la activación y el uso del conocimiento previo.

También son útiles las estrategias de lectura que se llevan a cabo durante la interacción con el texto por lo que hay algunas actividades que ayudan a autorregular este proceso, como son:

- ❖ La actividad de monitoreo, que es esencial para la realización adecuada del proceso de lectura que se está llevando a cabo;
- ❖ Identificar información de mayor importancia contenida en el texto, lo cuál depende del objetivo que el lector tenga en cuanto a la lectura. Pero es importante distinguir la información que nos sirve y la que es completamente innecesaria;
- ❖ Inferencias basadas en el conocimiento previo, donde se emplea activamente el conocimiento previo para crear el contexto;
- ❖ Uso de estructuras textuales donde se aplican esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender.

Finalmente, hay estrategias que ocurren después de la lectura, entre las que podemos mencionar:

- ❖ Identificación de la idea principal, es parte de la macroestructura, identifica o construye el enunciado de mayor relevancia que el autor utiliza para explicar el tema. Ésta a veces coincide con el título o subtítulo del texto y construye una representación global del texto.
- ❖ El resumen es una estrategia potente donde se profundiza y reflexiona de manera conciente sobre el contenido del texto, reconstruyendo la información ayudándose de información previa.

Las estrategias de bajo nivel permiten realizar la parte operativa de la lectura: localizar palabras clave, conocer la distribución del enunciado, identificar los formantes de las palabras, reconocer los elementos de sustitución, localizando la oración tópica y los detalles de apoyo. Por otro lado las estrategias de alto nivel utilizan procesos cognitivos de mayor complejidad como podría ser análisis, abstracción y síntesis. Las

estrategias que se integran son: identificación de ideas principales e idea central del texto, la discriminación de información relevante, la elaboración de resúmenes, y cuadros sinópticos, elaboración de generalizaciones, generación de hipótesis, reconocimiento de hechos reales en contraste con la opinión del autor, elaboración de predicciones e inferencias, la identificación de la posición e intención del autor (Díaz Barriga, 1993).

2.5.4.1. Estrategias de Bajo Nivel

Debido al propósito de este trabajo, este tipo de estrategias son las que nos ayudarán a comprender un texto de forma global por medio de la distribución del enunciado.

De acuerdo con García Jurado (1998) las estrategias de bajo nivel resaltan las siguientes actividades:

- ❖ Relacionar la imagen acústica al símbolo escrito: reconociendo la correspondencia fonética, reconociendo patrones de acentuación, reconociendo patrones de entonación;
- ❖ Identificar elementos morfológicos: afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas, simplificación de oraciones complejas;
- ❖ Identificar elementos cohesivos: referencia contextual (catáfora y anáfora), elipsis, léxica (redundancia, definiciones, sinónimos, antónimos, metáforas, analogía, símil, etc), análisis de la oración (análisis sintáctico);
- ❖ Identificar elementos de coherencia: conectores, análisis de párrafo, oración tópico, idea principal, detalles de apoyo.

2.5.4.2. Estrategias de Alto Nivel

García Jurado (1998) sugiere que la extensión de los textos suele ir aumentando gradualmente debido a que los lectores van acumulando experiencia, por ende, las estrategias anteriormente mencionadas se pueden complementar con diferentes estrategias de lectura de alto nivel como son:

- ❖ Hacer inferencias contextuales, generalizaciones e hipótesis;
- ❖ Identificar el argumento, relaciones de causalidad, comparar y contrastar información;
- ❖ identificar y diferenciar las ideas principales del texto de los detalles de apoyo;
- ❖ Hacer resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas o mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar la información.

2.6. Gramática y Comprensión de Lectura

Leer un texto involucra diferentes factores que propician la efectividad de la comprensión de la lectura, como podrían ser factores socioculturales, psicolingüísticos, cognitivos, vocabulario, familiares, pericia, y entre otros la gramática, pues es un elemento que se encuentra en los textos aparte de gráficas e imágenes, por mencionar algunos.

De acuerdo con García Jurado (1998:509) la gramática es una rama de la lingüística que estudia la morfología y la sintaxis de una lengua, es decir, estudia la estructura de las palabras, sus variantes y cómo se unen para expresar conceptos. Este factor está presente en un texto por lo que un lector necesita tener conocimientos

lingüísticos para que junto con algunas estrategias de lectura y estrategias metacognitivas la comprensión del texto sea más eficaz.

Díaz Barriga y Hernández (2001) plantean que es importante considerar las habilidades lingüísticas necesarias de tipo de léxico, sintáctico, semántico y pragmático, así como el conocimiento conceptual o información previa que se activan en el momento en que el lector recibe información nueva que se encuentra en el texto, para esto es necesario que el lector tenga conocimientos de cómo se comporta la lengua meta.

De acuerdo con García Jurado (1998) anteriormente los estudios sobre gramática consistían en la enseñanza, en primer lugar, de las formas del tiempo presente, luego el pasado, seguido de la morfología nominal y otros elementos gramaticales y han surgido diferentes vertientes sobre gramáticas que se han enfocado en diferentes aspectos, por ejemplo: la gramática tradicional que se enfoca en las partes del discurso y categoría de las palabras; la gramática estructural que enfatiza las partes del discurso para hacernos conscientes de las oraciones como posibles patrones a seguir; la gramática generativa transformacional que habla sobre competencia lingüística y la gramática comunicativa que trata de integrar los aspectos gramaticales y comunicativos.

Después surge la teoría de la Instrucción Gramatical como *Input* estructurado (nueva información que se le presenta al alumno) de Van Patten, misma que, de acuerdo con García Jurado (1998), cobra importancia cuando el alumno procesa el *input* del mensaje, lo que le permite una mejor comprensión de la lengua que está aprendiendo.

Un ejercicio que presenta Van Patten (en García Jurado, 1998) para lograr el procesamiento del *input* y enseñar las referencias de tiempo es presentar al alumno algunas oraciones con verbos en diferentes tiempos sin marcadores temporales, se les pide indicar el momento en el que ocurrió la acción y los alumnos lo hacen apoyándose en las terminaciones verbales que les da el marcador temporal.

García Jurado (1998) menciona que la enseñanza de la gramática se aplica dentro de los cursos de cuatro habilidades. Sin embargo, no puede quedar descartada de la comprensión de lectura debido a que en los textos hay estructuras gramaticales que deben ser reconocidas por los lectores para que la comprensión de los textos tenga lugar. Hay que tomar en cuenta que la expresión oral difiere de la escrita en muchos casos, dependiendo del tipo de texto y el registro que se utilice. También menciona que es necesario tomar en cuenta las habilidades de la comprensión del material lingüístico como reconocimiento de palabras desconocidas, orientación en la estructura gramatical del enunciado, así como reconocimiento de la estructura para diferenciarla de formas gramaticales similares; esta última no sólo en estructura sino también en su función.

“El intento de leer en una lengua extranjera donde la falta de vocabulario y desconocimiento de la estructura de la lengua no se dominan no permite alcanzar el objetivo de la comprensión” (García Jurado, 2003).

Entonces, cabe mencionar que los lectores necesitan tener conocimiento de elementos lingüísticos necesarios, para reconocer eficazmente las estructuras formales que se encontrarán impresas en los textos, para que además de las estrategias de lectura que se utilicen los lectores puedan establecer patrones de conceptos y la comprensión del texto sea más eficaz.

2.7. La Distribución Oracional del Inglés

La distribución oracional nos indica la posición que ocupan las palabras dentro de la oración y dependiendo de ese lugar se obtiene el significado de la palabra.

Argudín y Luna (en López, 2000: 72) opinan que un enunciado puede ser una palabra, una frase o una oración, con la condición de que comunique algo. Pero requiere de la situación del contexto que lo rodea para completar su significado. A su vez Luria (en López, 2000) dice que la unidad básica del lenguaje es la oración porque gran parte del lenguaje está formado por sintagmas como: La fundación apoya a niños de bajos recursos.

En la distribución oracional del inglés hay diferentes elementos que conforman la estructura de la oración, estos elementos tienen diferentes funciones que son importantes para la comprensión de la oración.

2.7.1. Terminología de elementos de las oraciones.

La siguiente información está basada en Pierce (1985) quien a partir de un intenso estudio realizado dice que los elementos más largos y más importantes de las partes de la oración en inglés son el verbo y el sustantivo para delimitar quién hace qué.

Según Pierce (1985) cualquier regla sobre verbos y sustantivos podrá ser válida el 50% pero una regla que englobe verbo-sustantivo puede ser casi 100% cierta.

La relación entre verbo-sustantivo desempeña la función de predicado y sujeto de la oración mismas que según Pierce (1985) considera como las funciones más importantes de la oración.

El segundo elemento importante en la oración es el modificador que no puede ser usado como predicado de las oraciones pero sí como objeto. Los modificadores siguen al verbo.

En tercer lugar están los conectores y expresiones de tiempo que según Pierce (1985) no pertenecen a algún paradigma de morfemas gramaticales.

El paradigma “be” que consta de las formas: am, are, is, was, were, be, been, se usa para igualar al sujeto de una oración a su complemento, comúnmente se usan como predicado para indicar el tiempo y el sujeto.

Existen verbos regulares e irregulares que tienen la misma función, pero los regulares tienen el afijo –ed para la función de predicado del tiempo pasado y participio. Y los verbos irregulares que tiene tres formas, por ejemplo: go, went, gone. De acuerdo con Celce, y Larsen, (1988) el sistema verbal puede ser estudiado por su forma ó por lo que expresa distinguiendo el pasado el presente y el futuro.

De acuerdo con Pierce (1985) el tipo de oración básica en inglés se forma por el sujeto, el predicado y el complemento; para comprender una oración en inglés se debe identificar el predicado.

El sujeto se forma con cualquier palabra, cláusula o frase de la cual queremos hablar. El predicado se compone de verbos o frases verbales.

El complemento de los predicados pueden ser un verbo-sustantivo (*he went home*), una frase nominal (*he liked his government*), una frase preposicional (*he ran to his home*), un gerundio (*he loved playing*) ó un participio (*he looked Burneo*).

Las frases en infinitivo (*to go, to walk*) toman la función de predicados secundarios en las oraciones no como complementos del predicado (*he went to eat*), en este caso *to eat* funciona como un segundo predicado al no haber complemento.

Pierce (1985) menciona que es imposible definir reglas gramaticales de forma tradicional por las excepciones que hay. Sin embargo, si miramos la naturaleza del tipo de palabras en inglés y la manera en que funcionan sintácticamente, las podemos reclasificar, renombrar, y reorganizar la descripción de la estructura del inglés.

En 1999, Mendoza (en López, 2000:73) desarrollo la siguiente terminología básica de la gramática categorial, en oposición a la gramática tradicional.

Tabla 3. Tabla comparativa entre la terminología de gramática categorial, en oposición a la gramática tradicional.

Gramática Categorial	Gramática Tradicional
Nominador	Sustantivo
Sustitutos	Pronombres
Calificador	Adjetivo
Acción / estado	Verbo
Modificador	Adverbio
Realizador	Sujeto
Objeto(s) receptor(es)	Complementos
Circunstancias	complementos circunstanciales
Auxiliares	Auxiliares
Palabras de relación	preposiciones y conectores
Determinantes	Artículos
Mínimo comunicativo	sujeto – predicado
Enunciado	Oración

De acuerdo con López (2000), en la gramática categorial se presentan planos temporales que equivalen a los tiempos gramaticales de la gramática tradicional. En la siguiente tabla se muestra dicha equivalencia:

Tabla 4. Tabla de equivalencia entre planos temporales y tiempos gramaticales.

Gramática Categorial: Planos Temporales	Gramatica Tradicional: Tiempos gramaticales
1. el ahora	1. presente
2. el antes del ahora	2. pasado
3. el después de ahora	3. futuro

2.7.2. Las oraciones simples

De acuerdo con Pellettieri (2002) las oraciones simples tienen un solo sujeto y un solo predicado, mientras que las compuestas se componen de dos o más oraciones simples.

Para Mendoza (en López, 2000:74), el(los) realizador(es), la acción /estado y los objetos receptores son los elementos esenciales que conforman una oración simple (el mínimo comunicativo), mismos que siguen este patrón: Realizador(es) + Acción/Estado + Objeto(s) Receptor(es). Por ejemplo:

<u>Silvia</u>	<u>compró</u>	<u>una camisa</u>
realizador	acción	receptor

De la misma manera sucede en inglés:

<u>Silvia</u>	<u>bought</u>	<u>a shirt</u>
realizador	accion	receptor

En el siguiente capítulo se presenta la selección de las herramientas teóricas que servirán de base para la elaboración de la unidad didáctica que servirá como modelo para un futuro curso de comprensión de lectura para la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingenierías y Tecnologías Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional. Dicha unidad didáctica se basa en información que se revisó en este capítulo; donde, a partir del modelo de ejecución experta los alumnos puedan desarrollar sus estrategias para comprender un texto en inglés.

CAPÍTULO 3

3. Diseño de Unidad didáctica

En el primer capítulo situamos las características tanto de la institución como las necesidades de la población a quien va dirigido este trabajo.

En el capítulo dos, en los apartados 2.1 y 2.2, revisamos teorías de aprendizaje y de enseñanza que sirven de base para poner en práctica cualquier diseño instruccional que también han sido mencionados en el mismo capítulo en el apartado 2.4.

La comprensión de lectura es un proceso donde se ponen en práctica diferentes estrategias y conocimientos que también han sido determinados en el capítulo anterior y que serán retomados en este capítulo conforme se van desarrollando cada punto de nuestra unidad didáctica.

En este capítulo justificaremos los conceptos que hemos seleccionado, pues son los que regirán nuestra unidad con la finalidad de cumplir los objetivos propuestos tanto para el trabajo completo como para los objetivos determinados para nuestra unidad didáctica.

También se analizarán características del texto seleccionado para nuestra unidad así como las actividades donde se pondrán en práctica diferentes estrategias y conocimientos de los alumnos.

Es necesario mencionar que ésta no es la primera unidad dentro de lo que sería un curso de comprensión de lectura pero sí una de las primeras.

3.1. Selección de teorías y metodología

Para llevar a cabo la elaboración de una unidad didáctica para la comprensión global de un texto por medio de la distribución oracional simple, fue necesario, como se ha mencionado previamente, revisar diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza, los modelos de comprensión de lectura, entre otras cosas relacionadas con el diseño instruccional y la comprensión de lectura.

El resultado de esta revisión ha dado lugar a la selección de las teorías y demás información que serán necesarias para la elaboración de nuestra unidad, y así cumplir los objetivos de la misma, beneficiando a la comunidad de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA) del Instituto Politécnico Nacional. De esta manera se cubrirán necesidades que ayudarán en su formación y desarrollo profesional, ya que, como se había mencionado en el capítulo uno, los alumnos de la UPIITA tienen la necesidad de desarrollar habilidades de lectura en inglés debido a que algunos artículos que se encuentran relacionados con su área de estudio están escritos en esta lengua y actualmente no existe un curso de comprensión de lectura en inglés.

Por lo anteriormente mencionado, de las teorías de aprendizaje se ha seleccionado la teoría cognoscitivista (capítulo 2, apartado 2.1.2.) tomando en cuenta que hace énfasis en que la nueva información que llega al alumno es comparada con la existente por lo que la estrategia de transferencia adquiere un papel importante, ya que los alumnos pueden apoyarse de sus conocimientos previos para comprender la nueva información y así pasar de la memoria de corto plazo a la de largo plazo, relacionando la nueva información con conocimientos previos de cualquier tipo y en este caso sobre

las áreas de estudio de esta escuela (Mecatrónica, Biónica, Telemática). También será tomada en cuenta la teoría del aprendizaje significativo por estar muy relacionada con la anterior, ya que el aprendizaje significativo habla de la incorporación de información a estructuras previas, asociando el material que se presenta con significado real para el alumno. Otro aspecto que toma en cuenta el aprendizaje significativo (capítulo 2, apartado 2.1.3.) es la predisposición por parte del sujeto para aprender, y este punto es muy importante porque la comunidad a la que va dirigida la unidad didáctica son alumnos interesados en desarrollar su habilidad de comprensión de lectura en textos en inglés con objeto de facilitar su desarrollo profesional y de esta manera los alumnos estarán involucrados activamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a las teorías de enseñanza se ha considerado importante tomar en cuenta los postulados pedagógicos de la UNESCO mencionados en el capítulo anterior que nos marcan los puntos: aprender a hacer (incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para llevar a cabo una tarea), aprender a aprender (enfatisa el desarrollo de procesos intelectuales, habilidades, métodos, procedimientos, capacidad para resolver problemas, investigar e innovar, etc.), aprender a ser (desarrollo de las capacidades y valores humanos que hagan posible el desarrollo humano en el ámbito social y personal).

La enseñanza por Inducción está contemplada para el desarrollo de la unidad didáctica porque parte de la presentación de unidades específicas para después generalizar conceptos o reglas, lo cuál será de gran utilidad ya que los alumnos partirán de la interacción entre la comprensión de lectura por medio de diferentes estrategias y la comprensión de oraciones simples para llegar a la comprensión global de un texto en inglés.

Es necesario considerar también el paradigma Experto-Novato (capítulo 2, apartado 2.2.7.) por que habla, como las teorías de aprendizaje, de la reestructuración de conocimientos y de procesos englobados de manera general para llegar a la automatización de conocimientos. Entonces los alumnos deben utilizar estrategias de metacognición para estar conscientes de sus propios recursos y estrategias para llevar a cabo una actividad y así utilizar sus conocimientos de la lengua materna en la comprensión de textos en una lengua extranjera, inglés en este caso.

Dentro del diseño instruccional existen diferentes modelos que ayudan a aplicar las teorías de enseñanza, como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, para llevar a cabo este trabajo se han considerado el modelo experto porque incluye el uso de mapas conceptuales, toma en cuenta el conocimiento previo, lo que permite la construcción de andamiaje y también el uso de ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales para poner en práctica estrategias presentadas para la comprensión de lectura de un texto y busca que la comprensión sea más profunda para permitir la transferencia de la ejecución de las estrategias o de algún conocimiento a largo plazo. El hecho de tomar en cuenta estos dos modelos no quiere decir que los dos serán utilizados de manera simultanea, pero sí que en diferentes puntos de la unidad didáctica estará presente uno o el otro dependiendo de las necesidades que se tengan que cubrir.

Existen diferentes modelos de lectura (que han sido mencionados en el capítulo dos, apartado 2.5.1.) el que usaremos en este trabajo es el interactivo ya que integra tanto al modelo ascendente como al descendente y así tendremos más herramientas para comprender un texto ya que este modelo incorpora, entre otras cosas, el uso de conocimiento previo lo que permite una mejor contextualización.

La lectura de familiarización será de gran utilidad en la comprensión global de un texto porque se observan todos los elementos presentes en el texto para ver de qué se trata. La lectura de búsqueda ayuda a localizar información necesaria para resolver una tarea y con la lectura de ojeada leemos un texto rápidamente, para conocer la información relevante, por lo que éstas tres serán necesarias para que los alumnos comprendan rápidamente la idea global de un texto.

Los tipos de texto que serán de utilidad debido a las características de los alumnos para lograr los propósitos de la unidad didáctica son principalmente: textos narrativos pues éstos contienen elementos lingüísticos (verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo) que ayudan a cumplir los objetivos propuestos para llevar a cabo nuestra unidad.

Las estrategias de bajo nivel, son las que nos ayudarán a comprender un texto de forma global por medio de la distribución del enunciado, por ende, este tipo de estrategias nos ayudarán a cumplir con los propósitos de la unidad didáctica. Las actividades correspondientes a las estrategias de bajo nivel se mencionan en el capítulo anterior.

Sin embargo es necesario mencionar que la lectura de estudio formará parte de la unidad ya que en momentos determinados los alumnos tendrán que buscar información específica en el texto, por ende será necesario presentar actividades donde se pongan en práctica estrategias de alto nivel como: hacer inferencias contextuales, generalizaciones e hipótesis, hacer esquemas o mapas conceptuales.

3.2. Determinación de objetivos

Los siguientes objetivos están formulados tomando en cuenta las necesidades de los alumnos a quien va dirigida nuestra unidad didáctica y la meta a la que deseamos llegar.

Al llegar a esta unidad, los alumnos ya tienen conocimiento básico sobre el idioma inglés, es decir, conocen la distribución oracional simple donde encuentran verbos en presente y en gerundio, así como uno de los elementos básicos más importantes, el verbo *to be*, ser o estar, y su conjugación en presente.

Cabe mencionar que los alumnos ya se han enfrentado a diferentes estrategias de lectura, no solamente en unidades anteriores a ésta, sino en su formación escolar formal y en la vida cotidiana, donde han tenido que leer diferentes textos con diferente propósitos; este hecho ayuda a los alumnos bastante ya que pueden hacer uso de esas estrategias para comprender la idea global de un texto en una lengua extranjera, inglés en este caso.

Al término de esta unidad los alumnos serán capaces de comprender mejor la idea general de textos en inglés, ya que habrá puesto en práctica diferentes estrategias que le ayudarán a reconocer más elementos en un texto. Cabe mencionar que los alumnos serán capaces de identificar acciones y hechos que sucedieron en el pasado.

Para la redacción de estos objetivos tomamos en cuenta la Taxonomía de Bloom (en EDUTEKA, 2003), que surge de la idea de establecer un sistema de clasificación comprendido dentro de un marco teórico que pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevar ésta a cabo. Además, se pensó que estimularía la

investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre éstos y la educación.

La taxonomía se formuló en relación con dominios del aprendizaje, que puede entenderse como "Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje". Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. (EDUTEKA, 2003)

Objetivo General de la unidad didáctica:

El alumno obtendrá la idea global de un texto por medio de diferentes estrategias y elementos de la distribución oracional simple.

Objetivos específicos de la unidad didáctica:

❖ de lectura:

- a) El alumno leerá para informarse sobre acciones que sucedieron en el pasado y que son antecedentes de hechos actuales.
- b) El alumno identificará oraciones simples que le ayudarán a entender la idea global de un texto.
- c) El alumno identificará información necesaria en un texto para obtener la idea global del mismo.
- d) Los alumnos harán lectura de familiarización y de ojeada para obtener la idea general del texto.

- e) El alumno obtendrá la idea general de un texto a partir de su conocimiento previo, elementos tipográficos e iconográficos y apoyándose en oraciones simples, así como realizando lectura de familiarización y de ojeada, para que el alumno pueda predecir eventos o ideas sobre el texto.
- f) El alumno identificará palabras clave para identificar con mayor facilidad el tema central del texto.

❖ Lingüísticos

- a) El alumno identificará y subrayará elementos de la distribución oracional que le ayudarán a reconocer oraciones simples en el texto.
- b) Relacionar elementos de la distribución oracional (realizador, acción/estado, objeto receptor) para identificar oraciones simples.

3.3. Elección de textos

Para la elaboración de la unidad didáctica se necesitaron dos textos, el primero (NASA Planning Travels to Moon and Mars) publicado en internet por la revista *Nacional Geographic Kids News* (2005), éste ha sido utilizado para elaborar los ejercicios pre-textuales y textuales, donde también se encuentra el modelo de instrucción.

El texto resulta atractivo y útil porque el tema está relacionado con la tecnología. También presenta bastantes oraciones simples donde los alumnos pueden apoyarse para comprender la idea general.

El segundo texto (The World in a Glass: Three Drinks That Changed History, originalmente titulado: The World in a Glass: Six Drinks that Changed History) también publicado en internet por la revista Nacional Geographic News (2005). Este texto ha sido utilizado para elaborar los ejercicios pos-textuales.

En ambos textos, el nivel de competencia lingüística es el adecuado para la unidad ya que la distribución oracional es simple y el tema ayuda a activar rápidamente los conocimientos previos de los alumnos.

El primer texto mencionado (NASA Planning Travels to Moon and Mars) ha sido modificado en algunas oraciones y también se ha eliminado un párrafo, entonces hablamos de un texto auténtico modificado. El hecho de que se haya modificado se debió a que las oraciones auténticas no ayudaban con las funciones de comunicación que se requerían para la elaboración de la unidad, sin embargo, el resto del contenido del texto era adecuado. Moirand (1990), opina que al reconstruir el texto se privilegia la autenticidad de las actividades y de las funciones de comunicación, tomando en cuenta esta opinión fue como se decidió cambiar esas dos oraciones.

El segundo texto (The World in a Glass: Three Drinks That Changed History) también fue modificado un poco por la misma razón que el anterior. Pero también ha sido fragmentado, ya que era extenso y se tuvieron que eliminar algunos apartados que en lugar de apoyar la comprensión del texto podrían distraer al alumno y confundirlo.

Es necesario mencionar que también fue necesario insertar imágenes, pues las que el texto proporcionaba, no eran suficientes.

3.4. Actividades

Las actividades han sido diseñadas con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos, y de esta manera facilitar el aprendizaje de los alumnos. En todas las actividades se está guiando a los alumnos

Las primeras actividades que encontramos son los ejercicios pre-textuales por medio de los cuales los alumnos obtienen ideas acerca del texto y se activan los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tema y se presenta el modelo de instrucción, donde se guía a los alumnos paso a paso en la comprensión del tema que se está presentando, para que posteriormente ellos solos lo puedan llevar a cabo las tareas asignadas.

En los ejercicios textuales los alumnos observan la secuencia de las actividades y se les muestra paso a paso como se va realizando la tarea.

Por último se encuentran los ejercicios pos-textuales donde los alumnos ya no tienen actividades guiadas como en los dos anteriores porque al llegar a este punto los alumnos ya deben de ser capaces de hacerlo por ellos mismos. Por ende, estas actividades sirven también de evaluación porque se puede notar lo que el alumno es capaz de hacer.

Unidad Didáctica

Unidad Didáctica



ÍNDICE

Distribución Oracional

TEMA	PÁGINA
Bienvenida	74
1. Destino	75
2. ¿Qué es ... Distribución oracional?	76
3. ¿Cómo lo hago?	82
4. ¡Sí puedes!	89
5. Recuerda que...	95
6. Reflexionando...	96

CONTENIDO DE LA UNIDAD

NOMBRE	EN QUÉ CONSISTE
Bienvenida	Se mencionan algunos hechos que se han llevado a cabo en unidades anteriores y algunos que estás por encontrar en la presente unidad.
1. Destino	Se menciona, la meta a lograr al término de la unidad.
2. ¿Qué es ... Distribución oracional?	Encontrarás una sencilla explicación sobre Distribución oracional.
3. ¿Cómo lo hago?	Encontrarás un texto donde se te muestra la distribución de diferentes elementos en una oración simple, así como ejemplos tomados del mismo texto.
4. ¡Sí puedes!	En esta sección encontrarás un texto que trabajarás por tu cuenta, así como actividades donde pondrás en práctica tus conocimientos.
5. Recuerda que...	Aquí encontrarás de manera gráfica un resumen de la información que se te ha presentado.
6. Reflexionando...	Esta sección es para que tu solito te des cuenta de tus avances y de las cosas que aún necesitas practicar, así como de las cosas que ya has aprendido bien.



Estás empezando una nueva etapa en tu formación básica de comprensión de textos en inglés.

Ya has obtenido algunas herramientas que siempre te serán de utilidad cuando te encuentres con cualquier texto, ahora es momento de reforzar ese conocimiento y practicar aún más las estrategias que has aprendido.

Recuerda que las aportaciones que hagas sobre los temas que encuentres son de gran utilidad para lograr una mejor comprensión general de los textos, es por eso que los temas han sido seleccionados pensando en ti para satisfacer tus necesidades.

En esta unidad, encontrarás actividades que te ayudarán a darte cuenta de la información que ya posees, no sólo con respecto al idioma inglés, sino también en lo que se refiere a conocimientos generales. Esto te permitirá comprender más rápida y fácilmente un texto, ya que, además de obtener algunas ideas generales, de alguna manera te está involucrando en el contenido del mismo.

Destino



Al concluir esta unidad habrás puesto en práctica diferentes estrategias y elementos textuales que te ayudarán a identificar oraciones simples para obtener la idea global de un texto y reconocerás relaciones temporales a partir de la identificación de tiempos verbales.

Los textos que encontrarás aportan datos interesantes que complementan tu formación profesional, así que el conocimiento que tengas sobre los temas que se presentan serán muy útiles para que obtengas la idea general de los textos.

¿QUÉ ES...



Distribución Oracional?

La distribución oracional nos dice la posición que ocupan las palabras dentro de un enunciado u oración, ya que en inglés, una palabra puede tener diferentes significados y funciones, pero su significado gramatical lo determina la posición que ocupa en la oración.

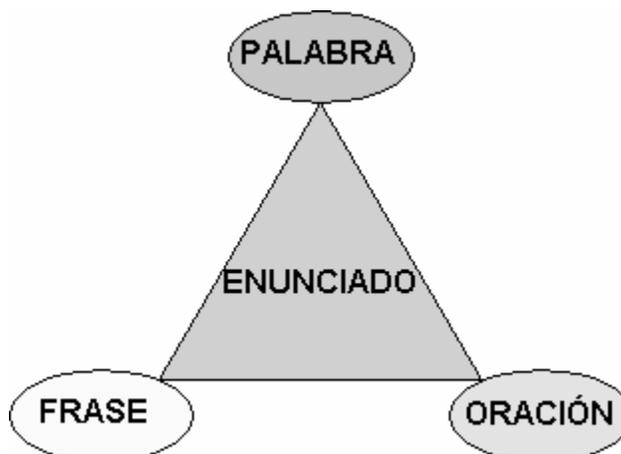
Por ejemplo, la siguiente oración parecería tener dos acciones en pasado por su terminación (-ed): " The honored robots / included / two from real science and two from science fiction.", sin embargo, el único verbo (acción) es: included, ya que "**honored**", es una característica de los robots, como vez, esta palabra se encuentra colocada antes del sustantivo.



Ahora bien, si cambiamos la oración y decimos: "Four robots honored the real science and science fiction writers." la única acción que encontramos es "**honored**".



En el discurso, el enunciado puede estar compuesto por una palabra, una frase o una oración, siempre y cuando, cuales quiera de éstos, comuniquen algo a través del contexto. En esta unidad nos estamos enfocando únicamente en las oraciones.



Las oraciones simples, tanto en español como en inglés, tienen un sólo sujeto y un sólo predicado:

Español	
<i>Sujeto</i>	<i>Predicado</i>
Cuatro robots	honraron a la ciencia real y escritores de ciencia ficción.
Inglés	
<i>Sujeto</i>	<i>Predicado</i>
Four robots	honored the real science and science fiction writers

Los elementos mínimos que componen una oración simple que expresan el sentido general en una oración son:

a) Realizador (nominador), también llamado sujeto, es quien realiza una acción o se encuentra en un estado físico, mental o emocional determinado.



The National Aeronautics and Space Administration has announced plans to return people to the moon by 2018.

b) Acción / estado, también llamado verbo, es la actividad que se lleva a cabo por el realizador (llevar, pedir, escribir, cortar). El estado es la situación o cualidad física mental o emocional en que se encuentra o que tiene el realizador (estar o sentirse triste, enfermo).



The National Aeronautics and Space Administration **has announced** plans to return people to the moon by 2018.

c) **Objeto(s) receptor(es)**, también llamado(s) complemento(s), se refieren a una persona, animal, objeto, situación que se ve afectada de alguna manera por la acción del realizador.



The National Aeronautics and Space Administration has announced **plans to return people to the moon** by 2018.

d) También puede incluirse el **momento** en el que se realiza la acción, aunque no siempre se encuentra esta información en las oraciones simples.



The National Aeronautics and Space Administration has announced plans to return people to the moon **by 2018**.

MOMENTO	TIEMPO DE LA ACCIÓN / ESTADO
1. Ahora	1. Presente
2. Antes de ahora	2. Pasado
3. Después de ahora	3. Futuro

A continuación se presenta el lugar que ocupan en una oración los elementos anteriormente mencionados, puede ser:

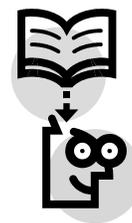




Como puedes observar
Dependiendo del lugar que ocupe la palabra dentro de la oración será su función gramatical y por tanto su significado.

El momento en que sucede la acción tal vez no se mencione en la oración pero se identifica por medio del tiempo del verbo (conjugación en presente, pasado, etc).

¿Cómo lo hago?



Ahora vamos a empezar a localizar los elementos esenciales en las oraciones simples en un texto en inglés.

1. Vamos a leer el siguiente párrafo de un texto que habla acerca de algunos robots. Es necesario poner atención a las palabras resaltadas que encontraremos, ya que éstas son el **realizador** de cada oración.

Al identificarlas las colocarás en el organizador postero al texto.

NASA Planning Travels to Moon and Mars

By Patrick Abbott
National Geographic Kids News
October 14, 2005



Astronauts perform a moonwalk around the lunar lander in this illustration.
Image courtesy NASA

The National Aeronautics and Space Administration has announced plans to return people to the moon by 2018. "And this time," according to a NASA press release, "we're going to stay."

NASA wants to make a new spaceship for the missions using parts from the Apollo program, which first took people to the moon in 1969, and the space shuttle. NASA says the new Crew Exploration Vehicle (CEV) will be "affordable, reliable, versatile, and safe."

The CEV will be able to hold four astronauts. The plan is to have the CEV dock in space with the lunar lander—the vehicle astronauts will use to land on the moon which will be launched separately into space. The CEV will then travel to the moon and all **four astronauts** will walk on the moon.

The first CEVs are expected to be in service by 2010.

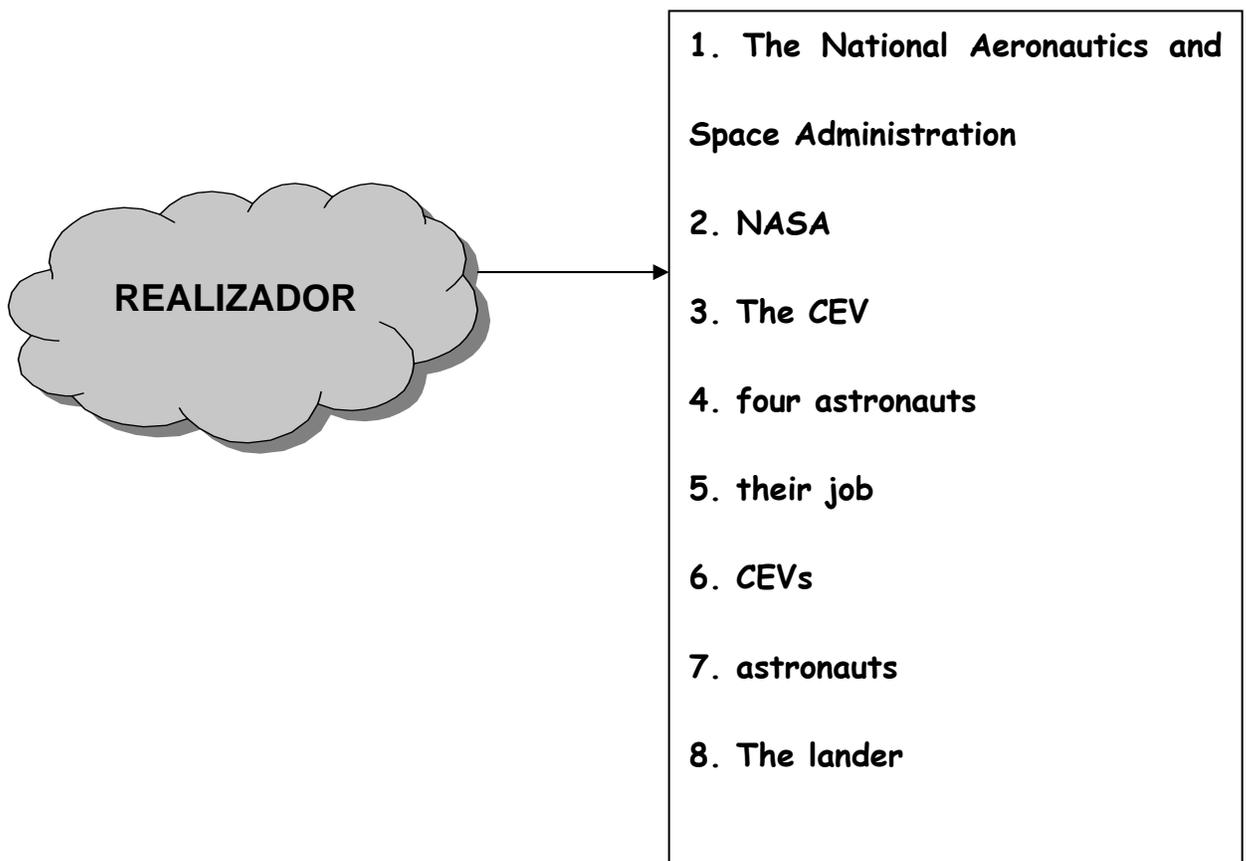
At first **their job** will be to ferry crew and supplies to the International Space Station. **CEVs** will replace the retiring space shuttle.

The first moon missions are expected to last up to seven days. Exploration and construction of a moon base will be the astronauts' top priorities. After the moon base is completed, **astronauts** will begin to spend more time on the moon. Astronauts will then be allowed more time to do scientific studies.

NASA hopes to have a minimum of two moon missions a year starting in 2018. This will allow for quick moon base construction, constant scientific study, and training for future missions to Mars.

NASA is thinking ahead with planning for the Mars mission.

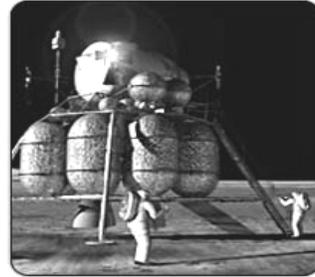
The lander will use liquid methane to fuel its engines, which it will be able to extract from Mars' atmosphere.



2. Ahora vamos a identificar las oraciones que se realizan. Al leer encontrarás palabras subrayadas que son los realizadores de la sección anterior y enseguida encontrarás en recuadros las acciones o estados que se llevan a cabo por el realizador.

NASA Planning Travels to Moon and Mars

By Patrick Abbott
National Geographic Kids News
October 14, 2005



Astronauts perform a moonwalk around the lunar lander in this illustration.
Image courtesy NASA

The National Aeronautics and Space Administration has announced plans to return people to the moon by 2018. "And this time," according to a NASA press release, "we're going to stay."

NASA wants to make a new spaceship for the missions using parts from the Apollo program, which first took people to the moon in 1969, and the space shuttle. NASA says the new Crew Exploration Vehicle (CEV) will be "affordable, reliable, versatile, and safe."

The CEV will be able to hold four astronauts. The plan is to have the CEV dock in space with the lunar lander—the vehicle astronauts will use to land on the moon which will be launched separately into space. The CEV will then travel to the moon and all **four astronauts** will walk on the moon.

The first CEVs are expected to be in service by 2010.

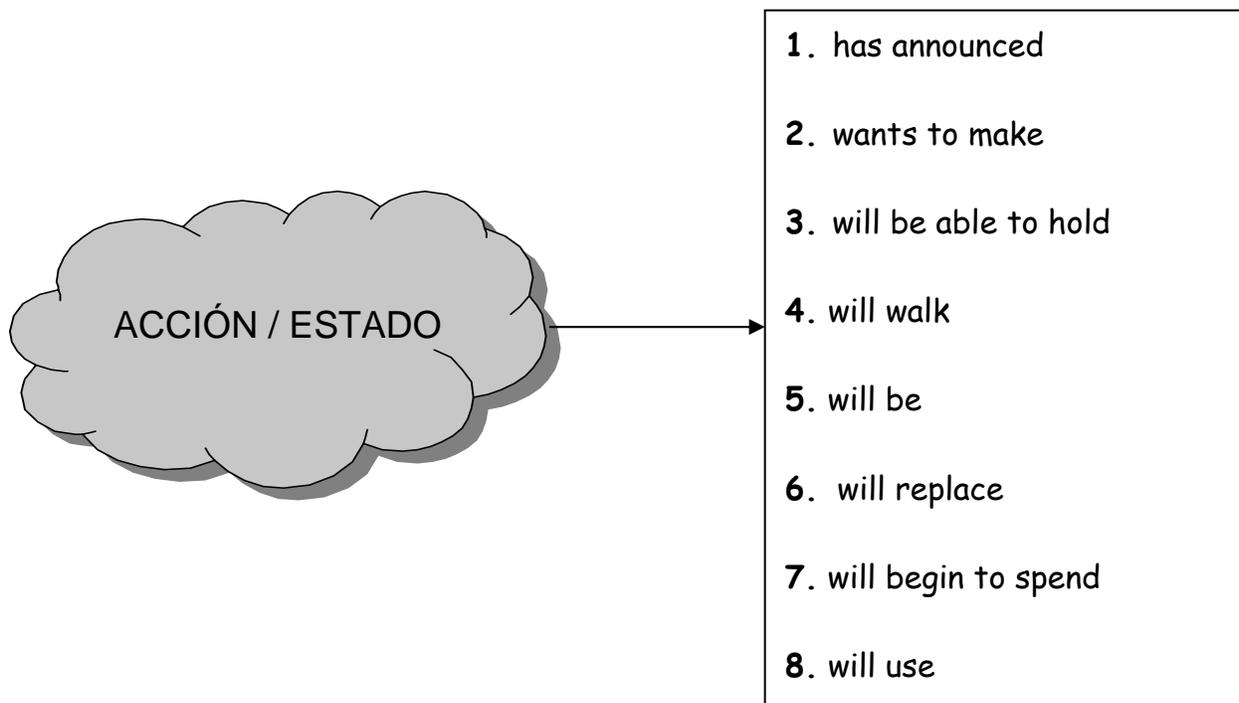
At first **their job** will be to ferry crew and supplies to the International Space Station. **CEVs** will replace the retiring space shuttle.

The first moon missions are expected to last up to seven days. Exploration and construction of a moon base will be the astronauts' top priorities. After the moon base is completed, **astronauts** will begin to spend more time on the moon. Astronauts will then be allowed more time to do scientific studies.

NASA hopes to have a minimum of two moon missions a year starting in 2018. This will allow for quick moon base construction, constant scientific study, and training for future missions to Mars.

NASA is thinking ahead with planning for the Mars mission.

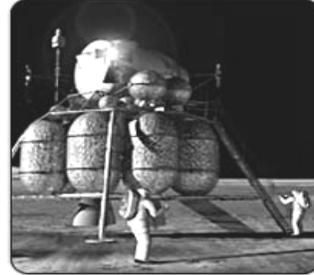
The lander will use liquid methane to fuel its engines, which it will be able to extract from Mars' atmosphere.



3. Ya hemos localizado a los realizadores y las acciones que se llevan a cabo, nos faltan los objetos receptores que se encuentran justo seguido de las acciones y los puedes identificar por que están subrayados.

NASA Planning Travels to Moon and Mars

By Patrick Abbott
National Geographic Kids News
October 14, 2005



Astronauts perform a moonwalk around the lunar lander in this illustration.
Image courtesy NASA

The National Aeronautics and Space Administration has announced plans to return people to the moon by 2018. "And this time," according to a NASA press release, "we're going to stay."

NASA wants to make a new spaceship for the missions using parts from the Apollo program, which first took people to the moon in 1969, and the space shuttle. NASA says the new Crew Exploration Vehicle (CEV) will be "affordable, reliable, versatile, and safe."

The CEV will be able to hold four astronauts. The plan is to have the CEV dock in space with the lunar lander—the vehicle astronauts will use to land on the moon which will be launched separately into space. The CEV will then travel to the moon and all **four astronauts** will walk on the moon.

The first CEVs are expected to be in service by 2010.

At first **their job** will be to ferry crew and supplies to the International Space Station. **CEVs** will replace the retiring space shuttle.

The first moon missions are expected to last up to seven days. Exploration and construction of a moon base will be the astronauts' top priorities. After the moon base is completed, **astronauts** will begin to spend more time on the moon. Astronauts will then be allowed more time to do scientific studies.

NASA hopes to have a minimum of two moon missions a year starting in 2018. This will allow for quick moon base construction, constant scientific study, and training for future missions to Mars.

NASA is thinking ahead with planning for the Mars mission.

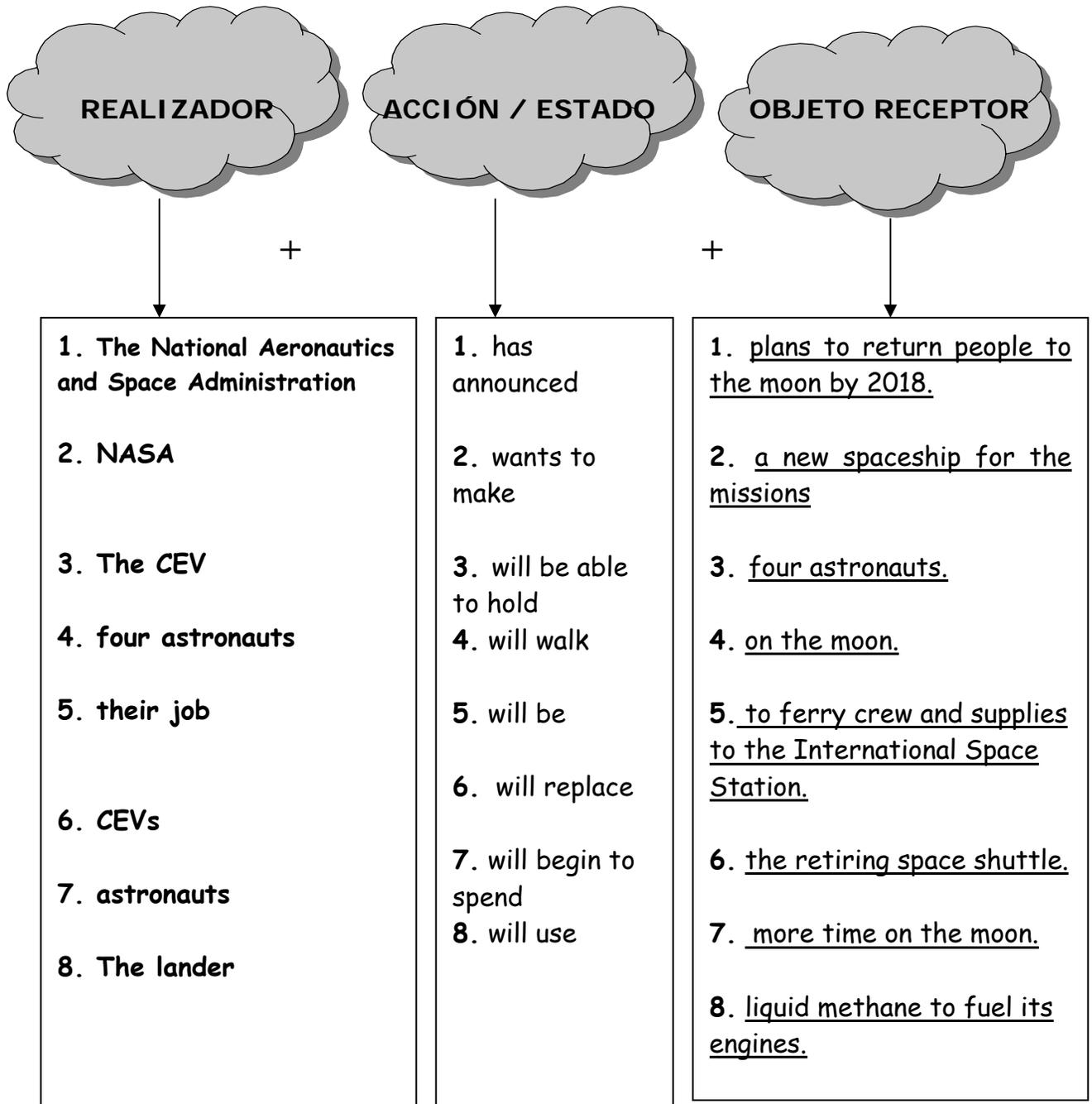
The lander will use liquid methane to fuel its engines, which it will be able to extract from Mars' atmosphere.



1. plans to return people to the moon by 2018.
2. a new spaceship for the missions
3. four astronauts.
4. on the moon.
5. to ferry a crew and supplies to the International Space Station.
6. the retiring space shuttle.
7. more time on the moon.
8. liquid methane to fuel its engines.

4. En las secciones anteriores identificaste los elementos esenciales de la oración ahora te mostraremos como están relacionados estos elementos.

En la siguiente imagen se muestran los elementos de la organización de la oración simple y tanto el realizador, como la acción y el objeto receptor siempre se encuentran en la misma posición dentro de la oración.



¡Si puedes!



Con los elementos que se te han mostrado tienes herramientas para identificar la organización de las oraciones simples y así darte cuenta de quién realiza la acción y quién o qué es el receptor de ésta.

Ahora vas a leer el siguiente texto y vas a localizar al realizador, la acción y el objeto receptor de las oraciones simples que encuentres.



Bottles of rum distilled at the Mount Gay Rum Refinery near Bridgetown, Barbados Island, in the West Indies. Hard liquor, such as rum, is identified by author Tom Standage as one of six libations that have helped shape our world from the Stone Age to the present day.

The World in a Glass: Three Drinks That Changed History

Brian Handwerk

for **National Geographic News**

October 3, 2005

Tom Standage urges drinkers to savor the history of their favorite beverages along with the taste.

Standage, a technology editor at the London-based magazine the Economist and the author of *A History of the World in 6 Glasses* (Walker & Company, June

2005), applauds the drinking that have helped shape our world from the Stone Age to the present day.

"The important drinks are the drinks that we enjoy today," said Standage, "they are relics of different historical periods still found in our kitchens."

Beer



The ancient Sumerians in Iraq began fermenting beer from barley as a minimum 6,000 years ago.

"When people started agriculture, the first crops they produced were barley or wheat. You consume those crops as bread and as beer," Standage commented. "It's the drink associated with the dawn of civilization. It's as simple as that." Beer was popular with the masses from the beginning.

"Beer would have been something that a common person could have had in the house and made whenever they wanted," said Linda Bisson, a microbiologist at the Department of Viticulture and Enology at the University of California, Davis.

"The guys who built the pyramids were paid in beer and bread," Standage added. "It was the defining drink of Egypt and Mesopotamia. Everybody drank it. Today it's the drink of the working man, and it was then as well."

Wine



"To make beer you can just store grain and add water to process it at any time, but to make wine you have to have fresh grapes," said Bisson, the UC Davis microbiologist.

Making wine also demanded pottery that could preserve the precious liquid.

"Wine may be easier to make [than beer], but it's more difficult to store," Bisson added. "For most ancient cultures it would have been hard to keep [fermenting grape juice] as wine before it become vinegar “.

Such limitations and the expense of producing wine helped the beverage to gain more status than beer. Wine was originally associated with social elites and religious activities.

Wine snobbery may be nearly as old as wine itself. Greeks and Romans produced many clases of wine for various social classes.

The quest for quality became an economic engine and later drove cultural expansion.

"Once you had regions [like Greece and Rome] that could distinguish themselves as producing good wine, it gave them an economic improvement," Bisson said. "Beer just wasn't as special."

Coca-Cola



In 1886 pharmacist John Stith Pemberton sold about nine Coca-Colas a day. Today his soft drink is one of world's most valuable brands – sold in more countries than the United Nations has members.

"It may be the second most widely understood phrase in the world after 'OK,'" Standage said. The drink has become a symbol of the United States. Standage comments that East Germans quickly reached for Cokes when the Berlin Wall fell, while Thai Muslims spilled it out into the streets to show disdain for the U.S. in the days leading up to the 2003 invasion of Iraq.

"Coca-Cola encapsulates what happened in the 20th century: the rise of consumer capitalism and the emergence of America as a superpower," Standage said. "It's globalization in a bottle."

1. En el siguiente cuadro se te han dado algunos elementos que se encuentran en el texto; completa el cuadro buscando en el texto los elementos de las oraciones que faltan.

REALIZADOR	ACCIÓN / ESTADO	OBJETO RECEPTOR
1. _____ _____	1. urges	1. _____ _____
2. The important drinks	2. _____ _____	2. _____ _____
3. The ancient Sumerians	3. _____ _____	3. _____ _____
4. _____ _____	4. consume	4. _____ _____
5. _____ _____	5. _____ _____	5. the defining drink of Egypt and Mesopotamia
6. Everybody	6. _____ _____	6. _____ _____
7. _____ _____	7. _____ _____	7. pottery that could preserve the precious liquid.
8. Greeks and Romans	8. _____ _____	8. _____ _____
9. _____ _____	9. became	9. _____ _____
10. _____	10. encapsulates	10. _____

2. De acuerdo con la información del texto, escribe sobre la línea una **V** si la oración es verdadera y con una **F** si la información es falsa.



- _____ 1. Las personas que construyeron las pirámides recibían cerveza como pago.
- _____ 2. No necesitas uvas frescas para elaborar vino.
- _____ 3. En un principio se vendían aproximadamente nueve cervezas al día.
- _____ 4. La coca cola es muy popular con la gente desde el principio.
- _____ 5. La cerveza es la bebida de los hombres trabajadores, tal y como lo era.
- _____ 6. El vino es un símbolo de E.U.A.
- _____ 7. El vino era asociado con actividades religiosas.
- _____ 8. Se necesitan recipientes para preservar la cerveza.
- _____ 9. Los musulmanes derramaron vino en las calles.
- _____ 10. El vino está asociado con el comienzo de la civilización.



3. De acuerdo con el texto, escribe tres oraciones que hablen sobre las bebidas.



Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.



Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.



Empty rectangular box for writing.

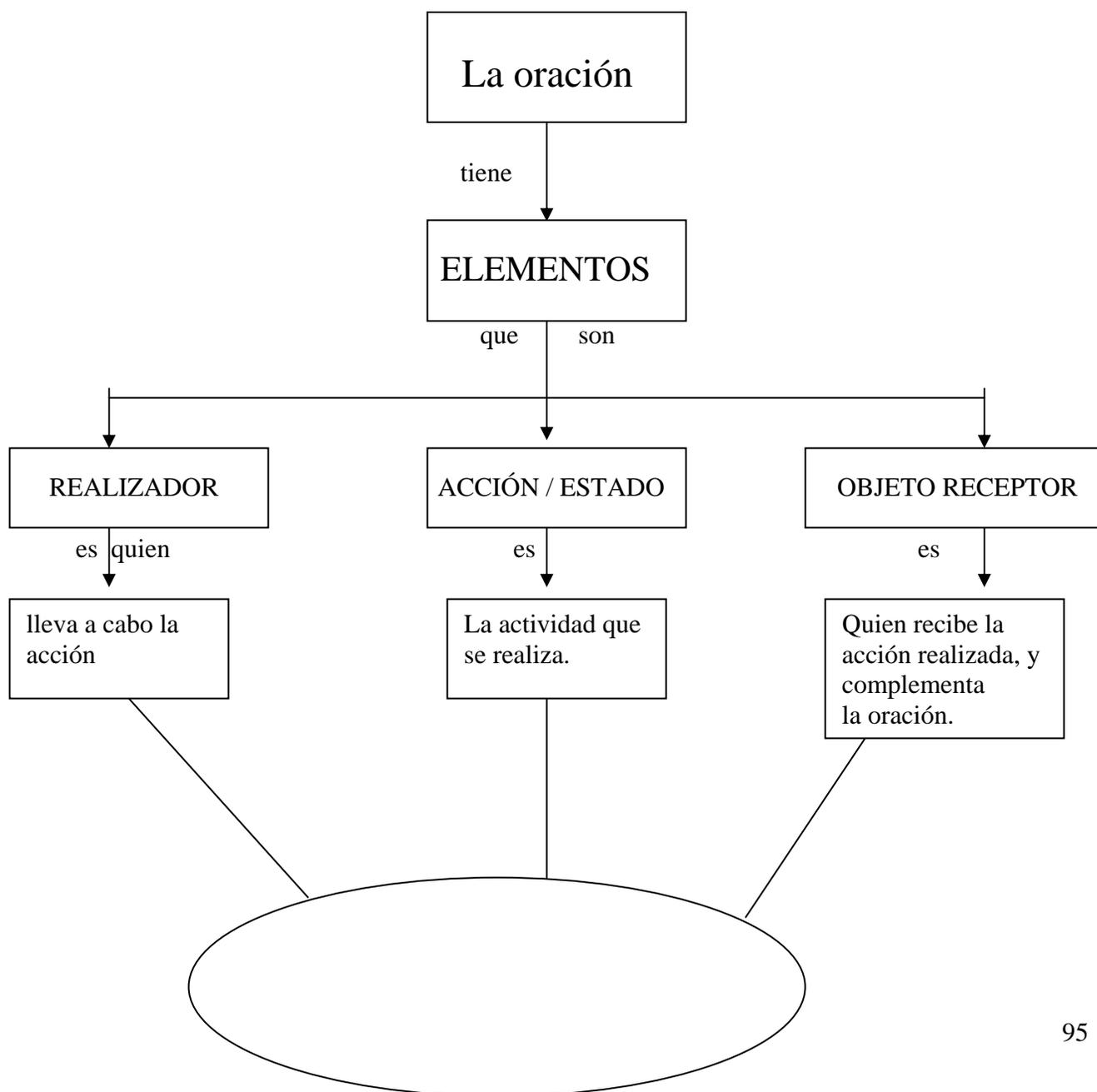
Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.

4. Selecciona una de las bebidas tres bebidas que han cambiado la historia y haz un comercial sobre ella.

Recuerda que . . .

La Distribución Oracional nos dice la posición que ocupan las palabras en una oración.



Este orden siguen los elementos
de las oraciones simples.

REFLEXIONANDO...



Completa las siguientes ideas que te ayudarán a darte cuenta de lo que has aprendido y de los que necesitas practicar un poco más.

1. Antes de empezar esta unidad yo ya sabía _____

2. Después de haber realizado los ejercicios de esta unidad puedo _____

3. Lo que más se me facilita es _____

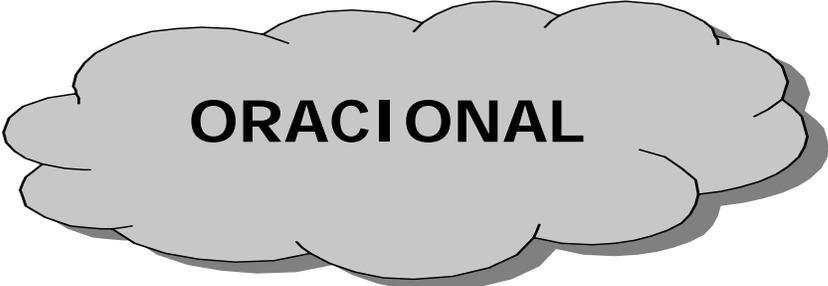
4. Lo que se me dificulta es _____
_____ y puedo mejorar _____

GUÍA DEL PROFESOR

Unidad Didáctica
Unidad Didáctica



DISTRIBUCIÓN



ORACIONAL

INTRODUCCION PARA LA GUÍA DEL PROFESOR

La presente guía está dirigida para el profesor que guiará a los alumnos en el modelo que se ha presentado.

Es necesario mencionar que para la elaboración de la unidad didáctica, se revisaron diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza, modelos de comprensión de lectura, así como teorías con el diseño instruccional y la comprensión de lectura, de las que se seleccionaron sólo las que permitían un resultado más óptimo para cumplir con los objetivos propuestos, beneficiando a la comunidad de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA) del Instituto Politécnico Nacional, a quienes va dirigida la unidad didáctica.

La teoría de aprendizaje que se ha seleccionado es la teoría cognoscitivista tomando en cuenta que hace énfasis en que la nueva información que llega al alumno es comparada con la existente y así los alumnos pueden apoyarse en sus conocimientos previos, relacionándolos con la nueva información. También se ha tomado en cuenta la teoría del aprendizaje significativo, pues habla de la incorporación de información a estructuras previas, asociando el material que se presenta con significado real para el alumno. También se toma en cuenta la predisposición por parte del sujeto para aprender.

Dentro de las teorías de enseñanza se han considerado los postulados pedagógicos de la UNESCO: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser

donde se toman en cuenta conocimientos, habilidades, destrezas, el desarrollo de procesos intelectuales, habilidades, métodos, procedimientos, capacidad para resolver problemas, investigar e innovar, desarrollar capacidades y valores humanos.

El sistema Experto-Novato es la base del modelo de la unidad didáctica por tomar en cuenta la reestructuración de conocimientos y de procesos englobados de manera general para llegar a la automatización de conocimientos. Se utilizan mapas conceptuales y organizadores gráficos, lo que permite la construcción de andamiaje necesario para la consecución de los objetivos.

El propósito de la unidad didáctica es que los alumnos puedan obtener la idea global de un texto por medio de diferentes estrategias y elementos textuales, identificando oraciones simples.

Los títulos de los textos que se utilizan son: “NASA Planning Travels to Moon and Mars” y “The World in a Glass: Three Drinks That Changed History”. El primero se ha utilizado para la presentación del modelo y ejercicios pre-textuales y textuales; el segundo para los ejercicios textuales.

Es necesario mencionar que los textos son auténticos modificados, se tuvieron que eliminar algunas oraciones que en lugar de apoyar la comprensión del texto podrían distraer al alumno y confundirlo debido a la competencia lingüística y la extensión del texto no daba lugar a actividades auténticas de comunicación.

También fue necesario insertar imágenes, pues las que el texto proporcionaba, no eran suficientes para que el alumno asociara el contenido con la realidad.

Objetivo General de la unidad: El alumno obtendrá la idea global de un texto por medio de diferentes estrategias y elementos de la distribución oracional.

Índice

Guía del Profesor

Distribución Oracional

Introducción	98
Distribución Oracional Simple: Actividades Pre-textuales	101
NASA Planning Travels to Moon and Mars: Actividades Textuales	103
Actividad 1	103
Actividad 2	104
Actividad 3	104
The World in a Glass: Three Drinks That Changed History: Actividades Post-textuales	105
Actividad 1	105
Respuestas	106
Actividad 2	107
Respuestas	107
Actividad 3	108
Actividad 4	108

Actividades Pretextuales

Distribución Oracional

Objetivo:	Mostrar a los alumnos la distribución oracional simple y sus elementos.
Material:	Manual del alumno
Tiempo:	60 minutos
Conceptos básicos:	<ul style="list-style-type: none">- Oraciones simples- Elementos de la oración:<ul style="list-style-type: none">• Realizador• Acción / Estado• Objeto receptor
Procedimiento:	
<ul style="list-style-type: none">❖ Leer junto con los alumnos tanto la Bienvenida como los objetivos de la unidad didáctica que, a manera de hacerlos comprensibles para los alumnos, llevan el título de “Destino”:❖ Leer el título de la unidad y obtener de los alumnos ideas sobre lo que significa Distribución Oracional.	

- ❖ Leer junto con el grupo la primera página de la explicación de Distribución Oracional Simple, así como los ejemplos.
- ❖ Pedir a los alumnos observar el triángulo sobre el enunciado y pedir a los alumnos leer la definición y discutirla en pequeños grupos. Después hacer un consenso con el grupo.
- ❖ Observar el cuadro comparando las oraciones en inglés y en español.

<SUGERENCIA> se pueden hacer más comparaciones entre inglés y español.

- ❖ Leer con el grupo la explicación sobre realizador y revisar el ejemplo, después ir poco a poco con cada elemento de la oración en las páginas posteriores.
- ❖ Después de haber revisado paso por paso los elementos de la oración, pedir a los alumnos observar el patrón de orden de la Distribución Oracional Simple.
- ❖ Pedir a los alumnos observar y leer el organizador de los elementos de la Distribución Oracional Simple.

< SUGERENCIA > Se puede pedir a los alumnos su interpretación sobre los elementos para poder resolver dudas o regresar a algún punto en particular.

Actividades Textuales

Texto: NASA Planning Travels to Moon and Mars

Objetivo:	Mostrar a los alumnos paso a paso cómo identificar los elementos de la Distribución oracional.
Material:	Manual del alumno
Tiempo:	60 minutos
Conceptos básicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones simples - Elementos de la oración: <ul style="list-style-type: none"> • Realizador • Acción / Estado • Objeto receptor
Procedimiento:	
<p>❖ Pedir a los alumnos observar la imagen del texto y el título, después, en grupos pequeños hacer predicciones sobre el contenido del texto y anotarlos para comprobarlos posteriormente.</p>	
ACTIVIDAD 1.	Leer el texto y pedir a los alumnos poner atención en las palabras

	resaltadas enfatizar que son el realizador de la oración.
ACTIVIDAD 2.	Pedir a los alumnos que observen el cuadro de la acción y que los ubiquen en el texto, mencionar que están en recuadros, junto al realizador.
ACTIVIDAD 3.	Ahora que los alumnos han identificado la posición tanto del realizador como de la acción o estado, es tiempo de pedir a los alumnos que observen los objetos receptores de las oraciones del texto, mismas que encontrarán subrayadas junto a la acción o estado.
<p><SUERENCIA> Para comprobar las predicciones que los alumnos hicieron sobre el texto, se les puede pedir trabajar en pequeños grupos para comentar sus predicciones y los resultados.</p>	

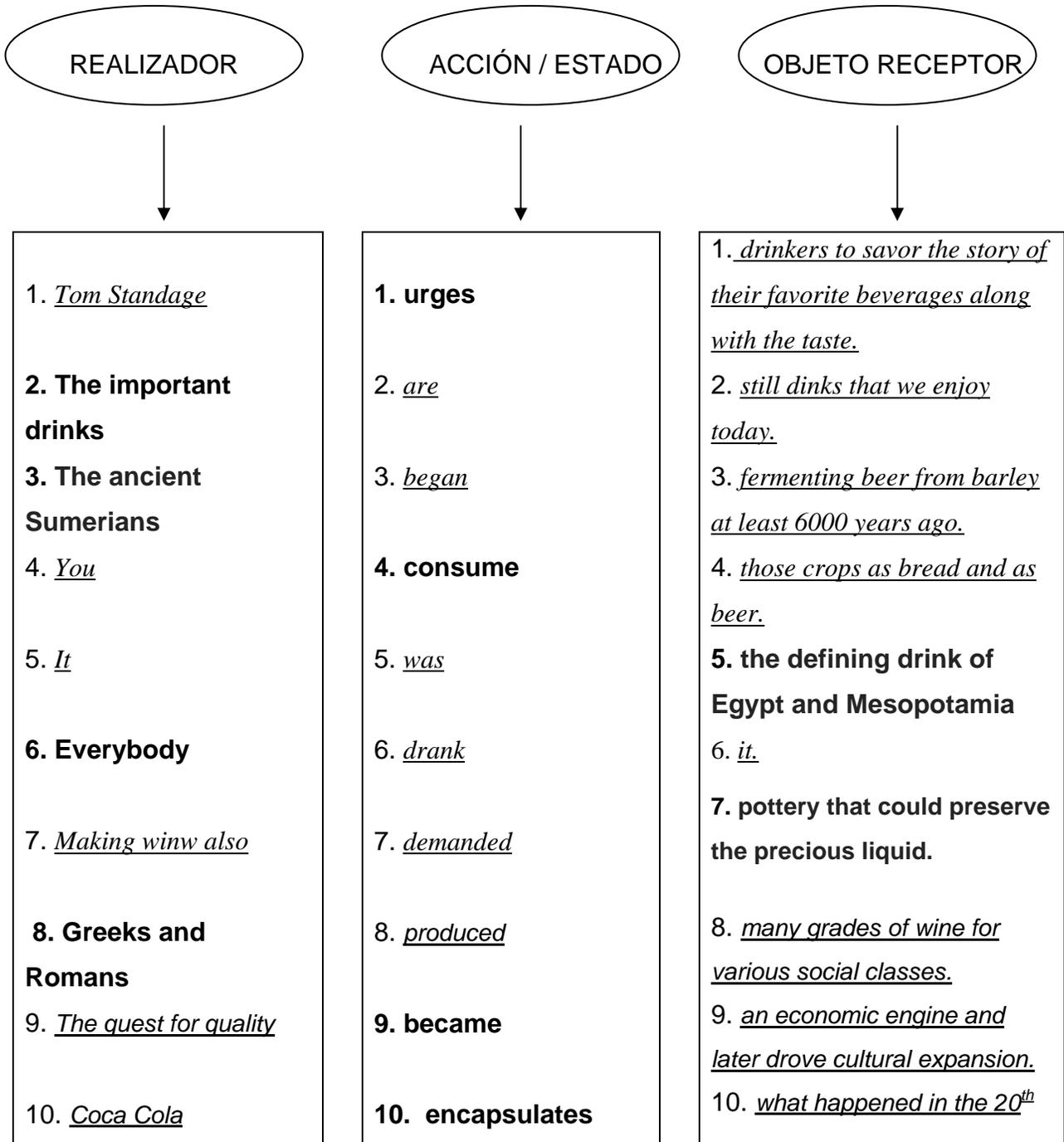
Actividades Posttextuales

Texto: **The World in a Glass: Three Drinks That Changed History**

Objetivo:	Las actividades en esta sección tienen el propósito de que los alumnos practiquen por su cuenta lo que han estado observando y siguiendo paso a paso.
Material:	Manual del alumno
Tiempo:	60 minutos
Conceptos básicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones simples - Elementos de la oración: <ul style="list-style-type: none"> • Realizador • Acción / Estado • Objeto receptor
Procedimiento:	
❖ Pedir a los alumnos observar la imagen del texto y el título, después, en grupos pequeños hacer predicciones sobre el contenido del texto y anotarlos para comprobarlos posteriormente.	
ACTIVIDAD 1.	Basándose en la información del texto, los alumnos completarán el organizador gráfico donde se les han proporcionado algunos elementos de la oración, pero ellos deben localizar los elementos

	que hacen falta y anotarlos en su lugar correspondiente.
--	--

2. Este es el organizador que los alumnos deben llenar. Las respuestas están integradas, los elementos en negritas son con los que ya cuentan los alumnos, los subrayados son los que les faltan.



--

--

<u>century.</u>

ACTIVIDAD 2.	Con base a la información del texto, los alumnos leerán un hecho sobre alguna de las lecturas y en el paréntesis anotarán la letra de la bebida a la que se refiere.
--------------	--

<SUGERENCIA> La dinámica de esta actividad se recomienda individual para comprobar la comprensión del texto de cada alumno. Después de haber revisado las respuestas, el profesor puede pedir a los alumnos indicar el lugar en el texto donde encontraron las respuestas, o bien, al estar revisando las respuestas se puede pedir que también señalen la parte del texto donde las encontraron.

2. RESPUESTAS.

___V___1. Las personas que construyeron las pirámides recibían cerveza como pago.

___F___2. No necesitas uvas frescas para elaborar vino.

___F___3. En un principio se vendían aproximadamente nueve cervezas al día.

___F___4. La coca cola es muy popular con la gente desde sus inicios.

___V___5. La cerveza es la bebida de los hombres trabajadores, tal y como lo era.

___F___6. El vino es un símbolo de E.U.A.

___V___7. El vino era asociado con actividades religiosas.

___F___8. Se necesitan recipientes para preservar la cerveza.

___F___9. Los musulmanes derramaron vino en las calles.

___F___10. El vino está asociado con el comienzo de la civilización.

ACTIVIDAD 3.	Los alumnos escribirán tres oraciones para cada bebida. Las respuestas pueden variar por cada alumno, pero tienen que estar basadas en el contenido del texto y sustentadas por este mismo.
<SUGERENCIA> Los alumnos pueden trabajar tanto en parejas o individual y después se puede hacer un consenso de las respuestas en forma grupal.	
ACTIVIDAD 4.	Los alumnos elaborarán un comercial sobre una de las bebidas del texto. Los alumnos pueden utilizar el material que quieran para presentar su comercial frente al grupo.
<SUGERENCIA> Esta actividad se puede asignar como tarea y presentar os comerciales a la siguiente clase.	
<SUGERENCIA> Si se hicieron predicciones sobre el contenido del texto antes de comenzar las actividades, es necesario revisar si lo que los alumnos anotaron era cierto o falso sobre la lectura.	

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar una unidad didáctica para la comprensión general de un texto apoyándose en la distribución oracional simple, mismo que ha sido logrado porque en la unidad los alumnos son guiados para identificar poco a poco cada uno de los elementos de las oraciones simples (realizador, acción / estado, objeto(s) receptor(es)) y la forma en que están distribuidos en la oración.

Para poder llegar al diseño de la unidad fue necesario revisar diferentes teorías de aprendizaje y de enseñanza, así como modelos de lectura y modelos instruccionales, sin dejar a un lado los tipos de lectura y de texto y estrategias de lectura, de las cuales se seleccionaron las teorías, modelos y estrategias que más se adecuaban a las características que se requerían para la unidad, la justificación de la selección de las teorías se menciona en el capítulo tres.

Gracias a la revisión y selección anteriormente mencionada, el diseño de la unidad tuvo resultados satisfactorios, ya que se elaboró una unidad didáctica donde se lleva a los alumnos paso a paso en la identificación de los elementos de la distribución oracional simple, y así los alumnos pueden reconocer el orden que siguen dichos elementos. Es importante mencionar que debido al diseño del modelo de la unidad, si en algún momento es necesario cambiar alguno de los textos utilizados, el modelo sigue funcionando porque el alumno está guiado con los pasos necesarios para ir automatizando el conocimiento.

La unidad didáctica ha sido elaborada a manera de que los alumnos de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnología Avanzadas (UPIITA) del

Instituto Politécnico Nacional sean beneficiados obteniendo más herramientas para la comprensión de textos en inglés. Pues como se menciona en el capítulo uno en los apartados 1.2 y 1.3, actualmente en esta escuela no existe un curso de comprensión de lectura en inglés, sólo existen cursos donde se imparten las cuatro habilidades integradas (hablar, leer, escribir, hablar), sin embargo, los alumnos se enfrentan constantemente con textos en inglés, los cuáles resultan ser a veces un obstáculo en su desarrollo profesional por que los alumnos no cuentan con estrategias que les faciliten la comprensión de los mismos.

La unidad didáctica cuenta también con una guía para el profesor que se elaboró para explicar tanto los pasos del modelo como cada una de las actividades a llevar a cabo, así como sugerencias que quedan a decisión del profesor y también la clave de respuestas de las actividades. El propósito de la guía es dar al profesor un panorama de la intención de los ejercicios y lograr un desempeño óptimo de los alumnos al trabajar con la unidad didáctica.

Antes de comenzar con este trabajo se realizó una encuesta para conocer el interés y las necesidades de los alumnos de la UPIITA cuyos resultados se muestran en el capítulo uno apartado 1.2, pero un dato interesante es que la mayoría de los encuestados dijo que actualmente saber leer en inglés es muy necesario y que les gustaría tomar un taller de comprensión de lectura en inglés donde se encuentren con artículos de ciencia y tecnología de entretenimiento y además que dicho sería de gran utilidad porque facilitaría sus estudios profesionales y porque aprenderían a leer en inglés.

Debido al factor tiempo, no se pudo obtener comentarios de los alumnos sobre los contenidos de la unidad didáctica o de los profesores sobre observaciones de la

productividad de las actividades, lo cuál serviría de retroalimentación que de lugar a la obtención de criterios generales para predecir el éxito de los contenidos de la unidad y así considerar posibles modificaciones para optimizar la el éxito del modelo de la unidad didáctica y de las actividades de la misma.

Se pueden elaborar futuros estudios partiendo de este trabajo con la finalidad de implementar diferentes estrategias para la comprensión general de textos en inglés con diferentes propósitos y porque no, para proporcionar a los alumnos de la UPIITA más herramientas para obtener éxito en su desarrollo y desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, Patrick. (October 14, 2005). NASA Planning Travels to Moon and Mars. *National Geographic Kids News*. Disponible en:

<http://news.nationalgeographic.com/kids/2005/10/moon.html>

Consultado: Noviembre, 2005.

Aebersold, A. y Field, M. (2000). *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (1989). *Formación pedagógica de Profesores Universitarios*. Teoría experiencias en México. México. Anuiés, CESU-UNAM.

Barnett, M. (1989). *More than Meets the Eye*. New Jersey. Englewoods Clifts: Prentice Hall.

Carrell, P. Devine, J. And Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carruthers, Martyn. (2004). *Expert Models for Expert Modeling*. Phase 1: Eliciting Competence. Disponible en http://www.soulwork.net/Systemic/expert_1.htm

Consultado: Julio, 2005

Castañeda, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México. El Manual Moderno.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA. Heinle and Heinle Publishers.

Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. (1988). *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's course*. México. Harla.

- Collantes, N. J. (2005). *Métodos de Formación*. Disponible en: http://www.caribeinside.com/formacion/no_01/01_01.jsp Consultado Junio, 2005.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo – una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. *Educación* (nº Octubre – Noviembre – Diciembre) pp. 23-35.
- (Agosto 29 del 2003.) *Taxonomía de Bloom*. EDUTEKA. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3> Consultado: Agosto, 2005.
- García-Jurado, R. (2005). *Modelo Experto*. En presentación de Seminario –Taller extracurricular perspectivas metodológicas en la enseñanza de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera. UNAM. FES Acatlán.
- García-Jurado, R. (2004). Modelo experto: recurso instruccional en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. En Castañeda, S. *Educación Aprendizaje y Cognición: Teoría en la Práctica*. México: Manual Moderno. Pp. 575 – 577
- García-Jurado, R. (2003). *Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- García-Jurado, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras, En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección Problemas Educativos de México. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 516-535.
- Goodman, K. (1988). The reading process, en Carrel, P. et. *Al Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 11-21

- Grellet, F. (1998). *Developing Reading Skills*. U. K. Cambridge University Press.
- Hall, W. S. (1989). Reading Comprehension. en *American Psychologist Assosiation*, Vol.44 (2) (Feb. 1989) 157 - 161
- Handwerk, B. (Octubre 3, 2005) The World in a Glass: Six Drinks That Changed History. *National Geographic News*.
http://news.nationalgeographic.com/news/2005/10/1003_051003_six_drinks.html
Consultado: Noviembre, 2005.
- Instructional Design Models*. (s/f) Disponible en: <http://ist-socrates.berkerley.edu/fmb/articles/designmodels.html>. Consultado: Junio,2005.
- Klingler, K. y Vadillo, B. (1999). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México. Mc Graw Hill.
- Lethaby, C. y Matte, M. (2003). *Skyline 2*. MacMillan, Thailand.
- López, J. (2000). *El Desarrollo de Habilidades de Identificación de Ideas Principales y Secundarias Durante la Lectura de Estudio de Textos Expositivos en Lengua Inglesa. (Sobre la Base del Programa de III Nivel del Curso de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades)*. Tesis de Licenciatura. FES. Acatlán.
- Novak, J. D. (1997). *Teoría y Práctica de la educación*. Alianza Editorial. España.
- Nuttall, Ch. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London, Heineman.
- Marín, P. (2004). Apoyolingua. *Actividades de apoyo: la tipología textual*. Disponible en: <http://www.apoyolingua.com> Consultado: Mayo,2005.
- Mergel, B. (Mayo, 1998). *Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc> Consultado: Mayo, 2005.

Moirand, S. (1990). *Enseigner á communiquer en langue étrangere*. Coll. F (références). Hachette: Paris.

Pellittieri, J. (2002). Tipo de oraciones. Disponible en:
<http://courses.csusm.edu/span331jp/Oraciones/oraciones.ppt> Consultado en Septiembre 2005

Pierce, J. (1985). *The Nature of English Grammar*. Oregon. Portland State University.

Pozo, I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Tercera edición. Madrid. Morata.

Rico, (s/f). Formas y Estrategias de Lectura. *Análisis en el Aula*. Disponible en:
<http://www.santiagoapostol.net/revista03/lectura.html> Consultado: Mayo, 2005.

Rivera, (s/f). *Modelos instruccionales*. Disponible en:
<http://coqui.metro.inter.edu.ms/crivera/cedu6160/tsld013.htm> Consultado junio, 2005.

Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Hong Kong. Oxford American English.

Silberstein, S. (1987). Let's Take Another Look at Reading: Twenty five years of reading instruction. en *English Teaching Forum*, XXV. (4) (Oct.1987), 28 – 35

Solé I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Thinking/reasoning skill processes. (s/f). *Deductive reasoning*. Disponible en:
<http://www.Aea267.k12.ia.us> Consultado Mayo, 2005.

Yukavetsky, G. J. (Junio, 2003). *La elaboración de un módulo instruccional*. Disponible en:
<http://cu-www.upr.clu.edu/~ccc/modu.pdf#search='modelos%20instruccionales'>
Consultado Junio, 2005.

A n e x o

"A"

Encuesta

Instituto Politécnico Nacional

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnologías Avanzada

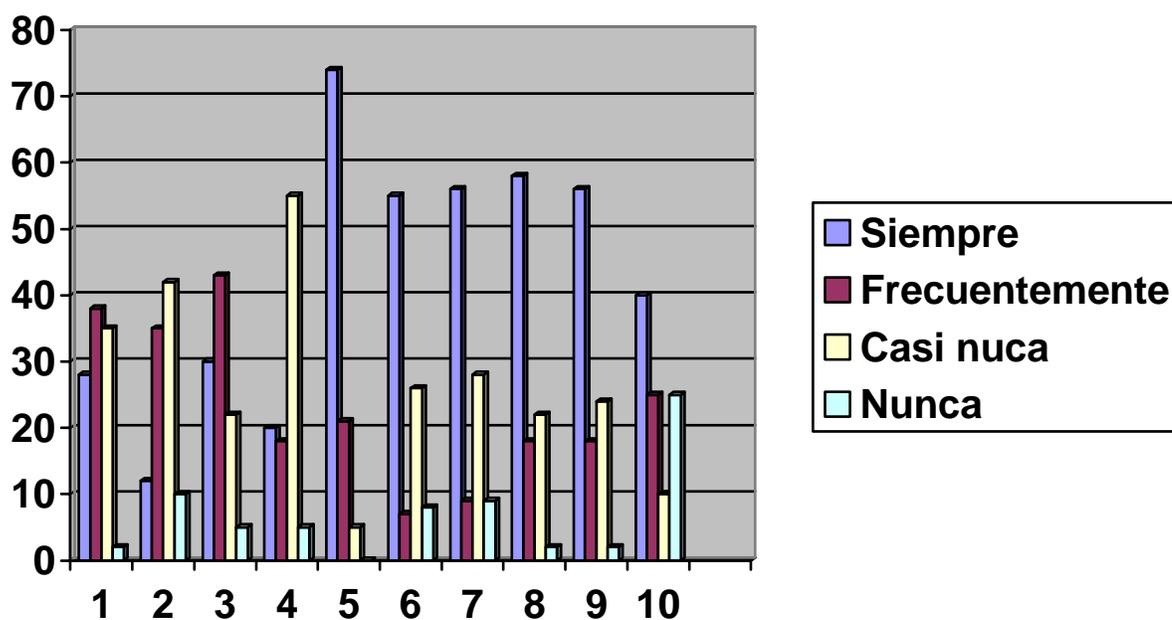
Nombre: _____ Edad: _____ Carrera:
_____ Semestre: _____

- I. De los siguientes apartados marca la frecuencia que consideres para cada actividad, la **S** es SIEMPRE, la **F** es FRECUENTEMENTE, la **CN** es CASI NUNCA, la **N** es NUNCA.

	S	F	C N	N
1. Frecuentemente los profesores asignan artículos que se encuentran en inglés.				
2. Es complicado entender todo lo que dicen los textos en inglés.				
3. Necesito ayuda del diccionario al leer en inglés.				
4. Al leer en inglés no identifiqué todos los verbos.				
5. Saber leer en inglés es necesario.				
6. En un taller de comprensión de lectura en inglés me gustaría leer artículos relacionados con ciencia y tecnología.				
7. En un taller de comprensión de lectura en inglés me gustaría leer artículos de entretenimiento.				
8. Me serviría tomar un taller de comprensión de lectura en inglés porque facilitaría mis estudios profesionales.				
9. Me serviría tomar un taller de comprensión de lectura en inglés para comprender los textos.				
10. ¿Sabes inglés?				

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La gráfica representa los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los alumnos de la UPIITA, mismos que se encuentran descritos en el capítulo uno, apartado 1.2.



1. Frecuentemente los profesores asignan artículos que se encuentran en inglés.

2. Es complicado entender todo lo que dicen los textos en inglés.

3. Necesito ayuda del diccionario al leer en inglés.

4. Al leer en inglés no identifíco todos los verbos.
5. Saber leer en inglés es necesario.
6. En un taller de comprensión de lectura en inglés me gustaría leer artículos relacionados con ciencia y tecnología.
7. En un taller de comprensión de lectura en inglés me gustaría leer artículos de entretenimiento.
8. Me serviría tomar un taller de comprensión de lectura en inglés porque facilitaría mis estudios profesionales.
9. Me serviría tomar un taller de comprensión de lectura en inglés para comprender los textos.
10. ¿Sabes inglés?