



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**INFERENCIA DE VOCABULARIO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SU CONTEXTO  
EN UN TEXTO EN INGLÉS**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA**

**MARCO CALDERÓN OLIVARES**

**ASESORA: MTRA. ARACELI RODRÍGUEZ TOMP**

**MAYO 2006**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## ***ÍNDICE***

### **Introducción**

### **Contextualización**

La Institución

Plan de Estudios

Programa de la Materia (Comprensión de Lectura en Inglés)

Tipo de Materiales Utilizados

La Población

Planta Docente

Cuerpo Estudiantil

Planteamiento del Problema

Justificación

Objetivos que se Persiguen

### **Marco Teórico**

Teorías de Aprendizaje

Teoría del Aprendizaje de Vygotsky

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Teoría de las Tres Formas de Representaciones

Paradigma Experto Novato

Teoría de la Adquisición de Habilidades

Aprendizaje Efectivo

Aprendizajes Colaborativo y Cooperativo

Teorías de Enseñanza

Mapas Conceptuales

Andamiaje

Enseñanza por Solución de Problemas

Tipología de Solución de Problemas

Enseñanza Eurística de Solución de Problemas

Primeros Principios de Instrucción

La Comprensión de Lectura

Modelos de Lectura

Tipos de Lectura

Tipos de Ejercicios

Estrategias de Lectura

Inferencia de Vocabulario

Diseño Instruccional

El Cognoscitivismo y el Diseño Instruccional

Teorías del Aprendizaje y la Práctica del Diseño Instruccional

El Paradigma Posmoderno

Modelamiento Experto

Organizadores Avanzados

**Unidad Didáctica**

Guía del Profesor

**Conclusiones**

**Bibliografía**

## ***INTRODUCCIÓN***

Nuestra labor y experiencia como docentes nos permite percibir diversas particularidades relacionadas con carencias y necesidades de los alumnos para lograr que su aprendizaje en el área que nos corresponde enseñar sea efectivo.

Como profesor de comprensión de lectura en inglés del primero y segundo semestres del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el plantel Azcapotzalco, he detectado que una de las limitantes más comunes en nuestros alumnos es la carencia de vocabulario para poder comprender un texto en inglés. De ahí, surge la inquietud de proponer una guía didáctica que proporcione a los alumnos un modelo a seguir para resolver problemas de tipo semántico al leer un texto en inglés.

Se decidió trabajar en el diseño de un modelo instruccional para hacer conciente al lector novato de la existencia de estrategias que le permiten inferir el significado de palabras desconocidas y así comprender más fácilmente un texto escrito en inglés.

El trabajo está conformado por tres capítulos:

En el primer capítulo se proporciona información sobre la institución y la población a la que está dirigido el trabajo. Asimismo, se explican en detalle los motivos que la originaron y los objetivos que persigue esta investigación.

El segundo capítulo contiene la información teórica que sustenta el contenido de la guía didáctica para el alumno con el modelo instruccional para el aprendizaje de la inferencia de vocabulario por contexto. Entre los temas que se revisan se encuentran teorías relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, modelos y estrategias de lectura, así como del diseño instruccional.

En el tercer capítulo se incluyen la justificación metodológica que respalda el contenido de la presente propuesta didáctica, que contiene la secuencia de ejercicios de aprendizaje que el alumno debe seguir para llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto y las actividades que le permitirán lograr tal objetivo.

Asimismo, se incluye la guía del profesor, material que especifica las sugerencias para utilizar y optimizar los resultados. Se incluye el procedimiento a seguir para cada actividad, recomendaciones, notas y la clave de respuestas a los ejercicios de la guía didáctica del alumno.

## CONTEXTUALIZACION

### 1.1. La Institución.

El Colegio de Ciencias y Humanidades nace en 1971 como una institución pública para ofrecer educación de calidad a nivel bachillerato y cubrir la demanda de una gran población estudiantil de la ciudad de México y alrededores, que la requería para poder continuar sus estudios, ya que el poder solventar el pago de una colegiatura en una escuela privada sería impensable para la gran mayoría de habitantes de la Cd. De México y área conurbada.

Asimismo, se buscaba, y sigue siendo el caso, cubrir las expectativas de educación necesarias en la población para poder desarrollarse tanto intelectual como profesionalmente y de esta manera, estar capacitado para contribuir a su crecimiento y desarrollo en el mundo laboral y en su vida cotidiana y así mejorar la calidad de vida propia y de la sociedad mexicana en general.

El proyecto fue aprobado por el consejo universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, y fue considerado como la creación de “un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional que tiene que ser complementado con sistemas de evaluación de lo que se enseña y lo que aprenden los alumnos” (Rector González Casanova Pablo).

El Colegio cuenta con cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, que fueron los primeros en funcionar (12 de abril de 1971) y al año siguiente se abrieron los planteles Oriente y Sur.

Entre sus etapas más importantes se encuentran: la creación del Consejo Técnico en 1992; la actualización del Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997 y la instalación de la Dirección General en 1998.

Se atiende a una población estudiantil de 60 000 alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 800 profesores y su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de

mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM (CECU, 2003:9).

## **1.2. Plan de Estudios.**

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades consta de cuatro elementos estructurales: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como autor de su formación y el profesor como orientador del proceso de aprendizaje. Su propuesta pedagógica se basa en las premisas de "Aprender a Aprender", los alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, "Aprender a Hacer", el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos y "Aprender a Ser", desarrollar los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística. Basándose en estos principios, los conocimientos se agrupan en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-sociales y talleres de lenguaje y comunicación (PEA, 1996:3, en Programas...).

El Plan de Estudios Actualizado enfatiza la importancia de una "cultura básica, orientada a que el alumno se apropie de un conjunto de principios, de elementos productores del saber y del hacer. Su utilización le permitirá mayores y mejores saberes y prácticas. Tales elementos son conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa" (García Camacho Trinidad, 2002).

A finales de 1991 el Colegio de Ciencias y Humanidades inicio un proceso de revisión profunda del Plan de Estudios de 1971 que concluyó en 1996 con la presentación del Plan de Estudios Actualizado (PEA). El PEA presentó nuevos enfoques didácticos y contenidos temáticos diferentes. Como parte del PEA Las Comisiones de Revisión y Ajuste de los Programas de primer a cuarto semestre fueron instaladas el 25 de enero de 2002 (Ibid).



### **1.2.1. Programa de la Materia (Comprensión de Lectura en Inglés).**

Las implicaciones pedagógicas sobre las cuales los cursos de comprensión de lectura se basan son la concepción de la lectura, los modelos interactivos sobre el proceso de lectura, la teoría de los esquemas, la selección y organización de los contenidos, así como el enfoque didáctico de la materia. La selección de los contenidos se deriva del modelo interactivo que describe el proceso de lectura, por lo que su organización se basa en los siguientes rubros: tipos de lectura; estrategias de lectura; aspectos discursivos; aspectos lingüísticos y habilidades académicas (PEA, 1996:10).

La materia de Comprensión de lectura en inglés se encuentra circunscrita en el área de Talleres de lenguaje y comunicación, ya que pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, por sus repercusiones en su vida intelectual y social, concretamente en las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptuar y significar la realidad y de construir o imaginar nuevas realidades; de acceder a los diversos campos del saber; de afirmar su identidad y de construirse como sujeto en la conformación de la cultura nacional, a lo que contribuye también la adquisición de habilidades de lectura en lengua extranjera, al abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferente de las propias (PEA).

La materia de Comprensión de Lectura en Inglés debe ser coherente con este enfoque educativo y contribuir a un enriquecimiento intelectual y cultural que sea trascendente en la vida personal de nuestros alumnos. Su objetivo general es que el alumno sea capaz de comprender un texto original en el idioma inglés de manera que pueda hacer uso de esta capacidad como herramienta en su quehacer estudiantil para consultar bibliografía solo existente en este idioma, así como para hacer uso de ella en su vida cotidiana.

Para poder lograr este objetivo se elaboró un programa basado en la investigación que se ha realizado a través de muchos años, principalmente en los campos de la psicología,

pedagogía, lingüística y lingüística aplicada en la adquisición de conocimiento en general y la comprensión de lectura como lengua extranjera en particular.

De modo que se busca dotar y concientizar al alumno sobre los diferentes tipos y estrategias de lectura de los que puede hacer uso para resolver problemas de acuerdo a sus necesidades en un momento dado. Además se enseñan aspectos lingüísticos y habilidades académicas indispensables para la comprensión de un texto en inglés.

Los alumnos cursan la materia de Comprensión de Lectura en Inglés cuatro semestres en los que deben asistir a clase dos veces a la semana, dos horas cada sesión. En total cada semestre dura aproximadamente 56 horas.

Desde el principio se pone al alumno en contacto con textos auténticos para que se familiaricen con lo que trabajarán durante los cuatro semestres, la dificultad de los aprendizajes y de los textos va aumentando gradualmente y se va haciendo un reciclaje de los mismos a través de todo el curso. Al comenzar el primer semestre se hace énfasis en estos aprendizajes y habilidades que deberán ser capaces de reconocer y llevar a cabo satisfactoriamente para poder aprobar los cuatro semestres.

### **1.2.2. Tipo de Materiales Utilizados.**

La libertad de cátedra con que cuentan los profesores que trabajan para el Colegio de Ciencias y Humanidades les permite hacer uso de los materiales que consideren más adecuados para transmitir el conocimiento requerido de acuerdo a los objetivos del programa de la materia, por lo tanto el profesor puede escogerlos al libre albedrío.

El Colegio cuenta con libros de texto, que han sido diseñados por profesores que trabajan para la institución, para cubrir los objetivos de los cuatro semestres de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés. Sin embargo, a consecuencia de los ajustes que se le han hecho al programa de la materia, no se cuenta con todo el material adecuado para cubrir los objetivos de cada

asignatura. Es por ello que actualmente se esta elaborando material que cumpla con los requerimientos necesarios de acuerdo a los programas establecidos, para poder hacer uso de el en las aulas. Consecuentemente es menester diseñar materiales que faciliten la transmisión de los conocimientos deseados y asimismo, enriquezcan y hagan significativo el aprendizaje en los alumnos.

### **1.3. La Población.**

#### **1.3.1. Planta Docente.**

Como ya se mencionó anteriormente, el Colegio cuenta con aproximadamente 2, 800 profesor distribuidos en los cinco planteles. En opinión de los consejeros técnicos es necesario que se revalore hoy el papel social de la docencia en el bachillerato y la estima que este trabajo merece en la UNAM. Para lograrlo se requiere de una planta docente disciplinaria y pedagógicamente, comprometida con la misión de formar alumnos provistos de actitudes, habilidades y formas propias de un trabajo académico de calidad, científico y humanístico, con capacidad para apropiarse de conocimientos racionalmente fundados y siempre renovados que asuman consciente y libremente valores y opciones personales (CECU,2003:44).

Actualmente se esta llevando a cabo un relevo generacional de la planta docente del Colegio, que ha cumplido ya 34 años, en la cual es necesario que se cumplan los requisitos académicos de ingreso y mejorar los instrumentos de evaluación aplicados en el proceso de incorporación de nuevos profesores, para asegurar las bases de una planta académica de calidad (Ibid). Además de los requisitos estatutarios el Colegio ha establecido los siguientes requisitos de ingreso para los aspirantes a profesor: acreditación de un examen de conocimientos con una calificación mínima de ocho; presentar un examen de perfil para la docencia y tener la preparación profesiográfica requerida para las materias del Plan de Estudios (Ibid).

En el área de inglés este proceso también se esta realizando, y un gran numero de su planta

docente se ha ido incorporando en los últimos años. Es muy importante mencionar que la gran mayoría de profesores de reciente ingreso son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se ha impartido en la Facultad de Estudios Superiores Acallan desde hace 15 años. Consecuentemente son profesores especializados en la enseñanza de esta lengua que cuentan con los conocimientos necesarios para poder impartir educación de calidad en esta asignatura. En el pasado se tenía que improvisar personal académico que no era experto en el área de la enseñanza de idiomas, sin embargo por su dominio del idioma era contratado para impartir clases.

### **1.3.2. Cuerpo Estudiantil.**

Actualmente el CCH cuenta con aproximadamente 60,000 alumnos, la gran mayoría de ellos provienen de secundarias públicas. Cada año ingresan un promedio de 19,000 estudiantes, de los cuales alrededor de 5,000 son atendidos en el plantel Azcapotzalco, plantel en el cual labora el titular de este trabajo desde enero de 2003, y en el cual se ha hecho cargo de grupos de primero y segundo semestres. Cada grupo esta conformado por alrededor de 50 alumnos, hombres y mujeres, e n su mayoría de entre 14 y 15 años de edad (CECU, 2003:9).

Recientemente se ha incrementado el número de alumnos con menos de 15 años de edad que ingresan al Colegio y la presencia de más mujeres que de hombres, 53% y 47% respectivamente. Por medio de exámenes diagnóstico se ha detectado su falta de hábitos y estrategias de estudio, así como su ineficiencia para conseguir información y sistematizarla, lo que acrecienta la distancia entre su situación académica de inicio y los propósitos educativos del Colegio (Ibid).

Su contacto con el idioma inglés y con la lectura de textos en inglés ha sido mínima, sino es que inexistente, por lo tanto su conocimiento del tema es muy limitado.

Como resultado de la experiencia al trabajar con ellos, se han percibido las carencias y

necesidades de aprendizaje que la mayoría de alumnos de nuevo ingreso en el plantel tienen al momento de enfrentarse a la lectura de un texto en inglés. Por todo lo anterior es necesario transmitirles el conocimiento adecuado a sus necesidades y concientizarlos sobre los procesos de aprendizaje que deben seguir para superar sus deficiencias.

## **Planteamiento del Problema**

A lo largo de la experiencia como profesor de comprensión de lectura en inglés del primero y segundo semestres en el CCH Azcapotzalco, el autor de este trabajo se ha percatado de las deficiencias que los alumnos muestran al momento de darse el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo concerniente a la comprensión de lectura en inglés.

La gran mayoría de la población estudiantil del Colegio proviene de secundarias públicas en las cuales su contacto con el idioma inglés, ya sea escrito ó hablado, ha sido muy pobre si no es que nulo. Razón por la cual su conocimiento de dicho idioma es bastante limitado en todos los aspectos que involucran el dominio de una lengua, incluyendo, claro está, la comprensión de lectura.

Se ha notado que los alumnos desconocen vocabulario básico y necesario para la comprensión de un texto en inglés, también ha sido común el que los alumnos se acerquen al profesor para comentarle que a excepción de los cognados no comprenden el grueso del léxico que aparece en los textos trabajados. Del mismo modo los alumnos buscan por medio del profesor encontrar alguna alternativa que les permita trabajar individual e independientemente para disminuir ó eliminar las desventajas que causa el conocimiento limitado de léxico en una lengua extranjera. De acuerdo con Nuttall (1982:65) el mayor problema al que se enfrenta un lector en lengua extranjera es que su vocabulario no es lo suficientemente bueno para la lectura que tiene que hacer, menciona que un lector en lengua materna puede reconocer cerca de 50,000 diferentes palabras, algo que un lector promedio en el CCH difícilmente puede alcanzar al leer un texto en inglés. Añade que esto solo se puede solucionar por medio de un programa de lectura extensiva (incrementar notablemente la cantidad de lectura que llevan a cabo los alumnos), lo cual dado las circunstancias particulares del Colegio y sus alumnos es poco viable. También menciona que para poder

hacer uso de la mayoría de las estrategias de comprensión de lectura en lengua extranjera es necesario un conocimiento adecuado de vocabulario. Aunque admite que estas son la otra opción para el descubrimiento y aprendizaje de vocabulario.

Por su parte Laufer (1997:140, en Vocabulary...) señala que se ha comprobado que la comprensión de lectura esta más fuertemente ligada al conocimiento de vocabulario que a los otros componentes de la lectura. Asimismo menciona estudios de diferentes investigadores que han demostrado que una mejora en la comprensión de lectura se le atribuye a un incremento en el conocimiento de vocabulario. Así pues es necesario desarrollar material a través del cual los alumnos puedan trabajar por si mismos para incrementar su vocabulario por medio de estrategias que les permitan resolver problemas léxicos que encuentren al leer un texto en inglés.

De modo que para intentar resolver este problema se ha considerado elaborar material que permita a los alumnos contar con herramientas para desarrollar la inferencia de vocabulario por contexto y así aminorar las dificultades de tipo léxico al leer un texto en inglés.

## **Justificación**

El siguiente proyecto responde a la necesidad de encontrar soluciones prácticas y concretas que permitan alcanzar los mejores resultados posibles en el aula al momento de darse el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual debe ser la razón de existir de los académicos. En nuestro caso en particular enfocándonos en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés.

Personalmente el objetivo de este trabajo es proporcionar a los alumnos un elemento ó elementos de los cuales asirse cuando se encuentren navegando en un mar de palabras que no lo dirigen con certeza hacía ningún lugar seguro, y a partir de estos elementos tomar la dirección correcta.

La finalidad de esta propuesta es elaborar un modelo didáctico para el desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura en inglés, y en específico la inferencia de vocabulario por contexto

Como lo mencionan Aebersold y Field (1998:138), entre más complejo sea un texto en comparación a la competencia comunicativa del lector en lengua extranjera, mayor será el número de palabras desconocidas que encontrará y por lo tanto es necesario que sepa utilizar estrategias que le ayuden a superar estos obstáculos.

Y como lo asegura Nation (1990:159), la inferencia por contexto es la estrategia más importante para aprender vocabulario y consiste en que el alumno adivine razonablemente el significado de palabras en contexto sin interrumpir demasiado la lectura. Por otra parte señala que el desarrollar esta habilidad requiere entrenamiento y tiempo, pero que los beneficios son enormes.

Es por este motivo que se desea trabajar en esta área del aprendizaje de vocabulario con



una propuesta práctica y viable que realmente ayude a mejorar la eficiencia de los alumnos al leer un texto en inglés. Además de que esta misma habilidad les será igualmente útil al leer un texto con vocabulario desconocido en su lengua materna.

Nagy (1997:64, en Vocabulary...), cita cinco tipos de conocimiento que contribuyen a la inferencia contextual:

1. conocimiento lingüístico 2. conocimiento sintáctico 3. esquemata (representaciones mentales) de palabras 4. conocimiento de vocabulario 5. conocimiento del mundo.

Cada uno de estos aspectos será analizado y llevado a la práctica por medio de ejercicios que permitan su concientización y aprendizaje para hacer uso de ellos cuando sea necesario. Por todo lo anterior se cree que esta propuesta puede ser de gran beneficio para los alumnos que cursan la materia de comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades que deseen comprender mas fácilmente un texto por medio del uso de esta estrategia, así como acrecentar su léxico en el idioma inglés.

## **1.6. Objetivos que se Persiguen**

### **1.6.1. Objetivo General:**

Elaborar una unidad didáctica que guíe al alumno a desarrollar la inferencia de vocabulario a través del análisis de su contexto en un texto en inglés.

### **1.6.2. Objetivos Específicos:**

1. Revisar los modelos de comprensión de lectura.
2. Analizar y definir diferentes tipos de lectura.
3. Revisar teorías de enseñanza y aprendizaje.
4. Explicar la estrategia de inferencia de vocabulario por contexto.
5. Elaborar un modelo representativo para la inferencia de vocabulario por contexto.
6. Seleccionar los textos adecuados para las necesidades de la unidad didáctica.

## **MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Teorías de Aprendizaje y Enseñanza**

Para la realización de este trabajo terminal sobre la Inferencia de vocabulario a través del análisis de su contexto es menester profundizar en el estudio de las diferentes teorías de enseñanza-aprendizaje que actualmente se toman en cuenta en el campo de la enseñanza, y así respaldarlo con información confiable para su elaboración. Asimismo se revisarán los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comprensión de lectura, y más específicamente las estrategias de lectura relacionadas con la inferencia de vocabulario.

#### **2.1.1. Teoría del Aprendizaje de Vygotsky**

Uno de los factores que le permiten al lector contribuir a su interacción con el texto para obtener significado, es utilizar su conocimiento previo del mundo y su cultura para formarse una representación mental de lo que está por leer.

Vygotsky (1978, en Pozo, 1994) propone una psicología basada en la actividad, puesto que el hombre actúa sobre su entorno para modificarlo por medio de herramientas que son proporcionadas por la cultura, que a su vez está fundamentalmente constituida por signos, el lenguaje hablado, que intervienen en nuestras acciones.

Este signo modifica a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. Los signos modifican al sujeto, y éste a los objetos, que tienen mayor interés para la psicología cognitiva.

De ahí el énfasis que hacía en enfocarse en la instrucción adecuada que debe recibir el aprendiz para que desarrolle sus habilidades cognitivas y evolucione al interactuar con su entorno.

Para poder adquirir este instrumento de mediación -el signo- es necesario interiorizarlo, lo que implica una serie de transformaciones o procesos psicológicos.

Para Vygotsky (1978, en Pozo, 1994:196) el vector del desarrollo y el aprendizaje iría del exterior del sujeto al interior, sería un proceso de interiorización o transformación de las acciones sociales externas, en acciones internas psicológicas.

En cuanto a la relación entre aprendizaje y desarrollo Vygotsky (1934, en Pozo, 1994:197) señala que no hay desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo, o sea, reestructuración sin acumulación asociativa ni asociación sin estructuras previas.

Vygotsky (1934, en Pozo, 1994) llama "desarrollo efectivo" a lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo que a su vez está representado por los mediadores ya internalizados por el sujeto, y "desarrollo potencial" a lo que el sujeto puede hacer con ayuda externa.

Vygotsky (1934, 1978, en Pozo, 1994:198) estima que el desarrollo potencial es el que debe atraer el mayor interés no sólo de los psicólogos sino también de los educadores. Considera que la psicología se ocupa no sólo de "conductas fosilizadas", sino de conductas y conocimientos en proceso de cambio.

Ello hace que en su teoría tengan una gran importancia los procesos de instrucción y facilitación externa de mediadores para su internalización (Pozo, 1994:199).

Por todo lo antes mencionado es importante escoger las herramientas adecuadas para nuestros alumnos con el fin de que logren un desarrollo óptimo de sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

### **2.1.2. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel**

Se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo y concuerda con Vygotsky en cuanto al énfasis que se debe dar a la instrucción para propiciar el aprendizaje (Pozo, 1994). Su teoría enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel (1987, en Pozo: 210), asevera que para que estas reestructuraciones sucedan es necesaria una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La distinción entre el aprendizaje y la enseñanza es el punto de partida de su teoría.

Para Ausubel, Novak y H. (1976: 37, en Pozo:211), el aprendizaje es significativo cuando "puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe". Según Pozo (1994), un aprendizaje es significativo cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.

De acuerdo con Novak y Gowin (1984, en Pozo:212), las características del aprendizaje significativo son:

- ❖ Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- ❖ Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
- ❖ Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
- ❖ Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes

anteriores.

De acuerdo con Novak (1977, en Pozo:213), esto producirá una retención más duradera de la información, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos.

Y según Ausubel (en Pozo, 1994:219), “la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, es decir, la nueva idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. En este tipo de aprendizajes se produce una diferenciación progresiva de conceptos ya existentes en varios conceptos de nivel inferior.

Asimismo, señala que el aprendizaje de representaciones tiene como resultado conocer que “las palabras particulares representan y en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes” (Ausubel, Novak y Hanesian (1978: 57:217). Un ejemplo de esto es el aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua (Pozo, 1994).

La teoría de Ausubel es de gran importancia para los educadores ya que señala aspectos relevantes como decidir qué enseñar y cómo, y actualmente siguen siendo vitales para que el proceso enseñanza-aprendizaje funcione óptimamente.

### **2.1.3. Teoría de las Tres Formas de Representaciones**

Según Marzano (1998, en línea Clark, D.), aprendemos por percepciones sensoriales que pueden ser de modo lingüístico, no lingüístico y afectivo que forman representaciones en el cerebro, llamada la teoría de las tres formas de representaciones, que se explica a continuación:

1. Modo Lingüístico: tiene lugar a través de la comunicación verbal, la lectura y la observación. En los que el procesador lingüístico codifica la información en forma de proposiciones abstractas que se convierten en conocimiento declarativo o

procedimental.

El aprendizaje se manifiesta por medio de:

- ❖ Toma de notas, reflexión o registro de pensamientos a través del llenado de espacios.
- ❖ Gráficas y redes
- ❖ Conjeturas (inferencias, predicciones)
- ❖ Modelos gráficos (redes declarativas, procedimentales o visuales)
- ❖ Aprendizaje activo: por manipulación y experiencia.

2. Modo no lingüístico. Se efectúa a través de las imágenes mentales que se forman mediante información que perciben los sentidos y la memoria a largo plazo. Son intensas, vividas y un apoyo a la lectura. El aprendizaje se registra a través de imágenes mentales, metáforas, analogías, etc.

3. Modo afectivo. Comprende emociones, sentimientos y temperamento. El aprendizaje surge por medio de la retroalimentación, el refuerzo positivo, los objetivos de aprendizaje y las emociones.

Marzano (1998, en línea Clark...), describe de la siguiente manera los dominios del conocimiento por los que pasa la información que recibimos.

- ❖ Sistema propio- ¿Qué valor le damos a la tarea en cuestión? ¿Lo haremos o no?
- ❖ Sistema metacognitivo- Diseña estrategias para lograr el objetivo.
- ❖ Sistema cognitivo - Procesa la tarea que se presenta para poder aprenderla.
- ❖ El dominio del conocimiento –El dominio cognitivo se apoya en el dominio del conocimiento para encontrar información que nos ayude a resolver la tarea presentada.

Good y Brophy (1977) sostienen que una vez que se ha adquirido una asociación, éstas son permanentes, pero podrían no aparecer en cada actuación debido a asociaciones débiles. Por otra parte, Adams (1977) opina que si practicamos lo suficiente desarrollamos una imagen mental.

Para Wertheimer (1945) el aprendizaje de acuerdo a los principios de la Gestalt, se basa en entender los principios subyacentes del problema en los que el aprendiz debería acomodar y desacomodar los componentes del problema hasta que se alcance una solución basada en la comprensión.

La Gestalt enfatiza que el todo es más importante que la suma de las partes y que se debe ayudar al aprendiz a ver que los hechos y las ideas son parte de un concepto más amplio.

#### **2.1.4. Paradigma Experto Novato**

¿Cómo convertir a un alumno novato a experto? Ese sería el objetivo final de un instructor al momento de encontrarse en un aula y ser el encargado de que ciertos aprendizajes sean asimilados por sus aprendices.

Para Pozo (1994), la conversión de una persona en experto implica la construcción de una red de conceptos más generales en los que quedan integrados los conocimientos anteriores más específicos y añade que la diferencia entre expertos y novatos consiste en sus distintas bases de conocimientos específicas y éstas dependen del área temática de que se trate.

También menciona algunos rasgos comunes entre expertos y novatos.

- ❖ Diferencia de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento.

- ❖ Los expertos no solo saben más, sino que tienen organizados sus conocimientos de forma distinta.
- ❖ La pericia es un efecto de la práctica acumulada.
- ❖ La pericia esta circunscrita a áreas específicas del conocimiento, se es experto o no con respecto a algo.
- ❖ Ambos difieren en sus conocimientos declarativos básicos.

Por último, Pozo (1994) menciona que el paso de novato a experto implica no sólo cambios cuantitativos en la cantidad de conocimientos como consecuencia de la práctica sino también una verdadera reorganización de esos conocimientos y agrega que cuando una persona se convierte en un experto, no sólo automatiza ciertas destrezas sino que además reestructura sus conocimientos.

Por tanto, nuestra tarea como profesores consiste en que esa transición, efectivamente, se dé por medio de nuestra correcta instrucción y supervisión tomando en cuenta cada uno de los aspectos antes mencionados.

### **2.1.5. Teoría de Adquisición de Habilidades**

Schunk (1997: 204), explica que existen tres tipos de conocimiento que forman parte del control adaptativo del pensamiento compuesto por tres memorias relacionadas:

- ❖ Declarativo (conceptual), -saber qué. Se refiere al conocimiento descriptivo del mundo, que pueden ser conceptos, sucesos, problemas o generalizaciones. También identifica contenidos pertinentes a la asignatura.
- ❖ Procedimental, -saber cómo. Contiene la información para la ejecución de destrezas que posee el sistema. Estas son habilidades que deben desarrollarse en el alumno a partir de los conocimientos adquiridos y la puesta en práctica de los mismos.



Al llevar a cabo la planificación de la enseñanza de un contenido declarativo o procedimental se deben de tomar en cuenta las siguientes preguntas:

¿Qué característica deseo enseñar?

¿Cómo presentar la experiencia de aprendizaje?

¿Cómo se ayudar a los estudiantes a construir significado?

¿Cómo ayudar a la organización gráfica de la información?

¿Cómo ayudar a almacenar la información?

- ❖ Condicional (estratégico), -cuando y por qué. El conocimiento se almacena en forma de producciones que se encadenan en la memoria condicional y permiten saber cómo o cuando funciona un procedimiento .

#### **2.1.6. Aprendizaje Efectivo**

Por su parte De Corte ( en Schunk: 1997) distingue cuatro categorías de aptitudes para el aprendizaje significativo:

1. Conocimiento base
2. Métodos heurísticos
3. Autorregulación
4. Solución de problemas

De Corte concibe el aprendizaje como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, colaborativo e individualmente diferente.

### **2.1.7. Aprendizajes Colaborativo y Cooperativo**

Los trabajos de investigación sobre el aprendizaje surgen en la década de los setentas y en la actualidad existe un consenso sobre cómo se adquiere el conocimiento nuevo, así como respecto al proceso que lleva a cabo un lector para obtener significado de un texto escrito en una segunda lengua.

Entre las teorías que actualmente tienen auge en el campo de la enseñanza y el aprendizaje se encuentran el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, que nos dicen que “una de las formas de propiciar el aprendizaje es por medio de la colaboración entre individuos, ya que los aprendices al retroalimentarse y externar sus ideas están demostrando lo que saben o no saben del tema en cuestión (Jonson, 1999, en línea ERIC)”.

Johnson, Johnson & Smith (1999, en línea ERIC) afirman que: "Primero, el conocimiento construye, después se descubre, y finalmente es transformado por los alumnos.

Panitz(en línea), explica que en el aprendizaje colaborativo el instructor crea las condiciones dentro de las cuales los alumnos puedan construir significado a partir del material estudiado por medio del procesamiento a través de estructuras cognitivas existentes, para después retenerlo en la memoria a largo donde permanece abierto para un procesamiento más a fondo y una posible reconstrucción. Después, los alumnos activamente construyen su propio conocimiento, el aprendizaje es concebido como algo que el aprendiz hace, no como algo que se le hace al aprendiz. Los alumnos no aceptan el conocimiento de su maestro o programa pasivamente. Los alumnos activan sus estructuras cognitivas existentes o crean unas nuevas para acomodar la nueva información. Enseguida, el esfuerzo de los maestros es dirigido a desarrollar las capacidades y talentos de los alumnos. Asimismo, la educación es un acuerdo personal entre los alumnos y los maestros al trabajar juntos.

Por lo tanto, todo lo anterior sólo puede suceder dentro de un contexto cooperativo. Por último, la enseñanza es concebida como una aplicación compleja de teoría e investigación que requiere un entrenamiento considerable del profesor y un continuo refinamiento de habilidades y procedimientos.

Y añade que en el aprendizaje colaborativo los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto de las habilidades y contribuciones de sus compañeros. Esto origina disposición y compromiso por parte del alumno que provocará un mejor rendimiento individual y grupal.

De acuerdo con Clark (2000, en línea) toda la información que percibimos por conducto de los sentidos pasa por tres procesadores que la codifican como lingüística, no lingüística o como representaciones afectivas.

La primera, incluye la comunicación verbal, la lectura y la observación. El procesador lingüístico codifica nuestras experiencias como proposiciones abstractas, y éstas representan lo que sabemos o dudamos.

El modo no lingüístico incluye representaciones mentales, el olfato, la kinestesia, el tacto, la audición y el gusto, mismos que funcionan de la misma forma que la memoria a largo plazo (Richardson, 1983 en Clark, 2000). Las imágenes mentales pueden provenir de los ojos o de la memoria permanente y juegan un papel importante en la creatividad, que se requiere al momento de hacer predicciones o inferencias cuando se está leyendo un texto y la información es desconocida.

Según Clark (2000), el modo afectivo, que tiene que ver con los sentimientos, las emociones y el carácter de cada individuo y tiene un poderoso efecto en el aprendizaje, ya que cuando alguno de estos aspectos no se toma en cuenta, el alumno no estará en condiciones de desenvolverse apropiadamente.

Sostiene que es el modo más efectivo de aprender e incrementar la retención lingüística, vía la toma de notas, elaboración de diagramas y mapas, etc. También es útil para que los alumnos construyan sobre lo que ya saben, así como los modelos que se les presenten para activar su conocimiento previo. El último aspecto a considerar es el aprendizaje activo, en el que se aprende haciendo, involucrando a los alumnos en actividades que requieren de hacer algo con la información que tienen.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, la interacción facilita el logro de un objetivo. Esta concepción del aprendizaje conscientiza al alumno sobre las bondades del trabajo en equipo para alcanzar una meta, por lo que es necesario tomar en cuenta las teorías que consideran relevante este aspecto en el aprendizaje.

Clark (2000, en línea) sugiere que se utilicen imágenes mentales para incrementar la retención no lingüística ya que a través de ella podemos cambiar nuestras representaciones mentales acerca del funcionamiento de las cosas a cómo podemos hacer que trabajen para nosotros. Asimismo, se deben involucrar al resto de los sentidos para hacer el aprendizaje más significativo.

Por último, Clark (op. cit) menciona que el modo afectivo nos invita a que usemos el poder de las emociones y los sentimientos para reforzar el aprendizaje: al retroalimentarlos, alabarlos, exponer los objetivos del aprendizaje y permitirles que adapten estos objetivos a sus metas personales.

## **2.2. Teorías de Enseñanza**

### **2.2.1. Mapas Conceptuales**

La enseñanza a partir de mapas conceptuales la implementaron Novak y Gowin (1988, en Schunk, 1997) para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel: "son un medio gráfico en el que se establecen relaciones entre conceptos, generalmente se colocan dentro de una elipsis formando proposiciones significativas por medio de palabras de enlace que expresan el tipo de relación jeraquizada.

Esta jerarquía presenta conceptos generales (supraordenados), de los que se derivan conceptos inclusivos (subordinados). Los conceptos más generales se presentan en la parte superior del mapa. Dos o más conceptos unidos por palabras forman una proposición, las proposiciones con flechas indican la dirección de cada relación y ayudan a desarrollar las conexiones de manera más precisa entre los conceptos unidos.

Las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea que une dos conceptos, dicha unión expresa una proposición".

### **2.2.2. Andamiaje**

La teoría del andamiaje propuesta por Ausubel (1987) se refiere al apoyo aportado por el profesor para lograr el aprendizaje, en él se presentan herramientas que dirigen la atención del aprendiz a los conceptos más relevantes. Existen varios tipos de andamiajes:

- ❖ Observación de la ejecución de la tarea
- ❖ Uso de tarjetas guía sobre la ejecución de la tarea
- Uso de mapas conceptuales y organizadores previos
- ❖ Cualquier ayuda que muestre la conducta experta

### **2.2.3. Enseñanza por Solución de Problemas**

La enseñanza por solución de problemas (Jurado: 2005) demanda que los alumnos se involucren en habilidades de pensamiento complejo. Los problemas bien estructurados deben tener las siguientes características:

- ❖ Presentan todos los elementos del problema
- ❖ Tienen parámetros probables de solución (especificados dentro del mismo problema)
- ❖ Se limitan a un número dado de reglas y principios que se organizan en arreglos predictivos y prescriptivos.
- ❖ Comprenden reglas y conceptos que aparecen en un dominio bien estructurado de conocimiento
- ❖ Poseen respuestas correctas
- ❖ Tienen un proceso de solución prescrito

### **2.2.4. Tipología de Solución de Problemas**

(Jurado: 2005) Se clasifican en:

Problemas lógicos; para medir agudeza mental, claridad y razonamiento lógico, ejemplo: el cubo rubic.

Problemas algorítmicos: repetición de pasos

Problemas de historias; algoritmos colocados en situación narrativa, requieren de seleccionar la formula más apropiada.

Problemas que requieren reglas: toma de decisiones

Búsqueda de problemas para generar hipótesis sobre el estado de la falla (heurísticos)

Solución de problemas por diagnóstico

### **2.2.5. Enseñanza Heurística de Solución de Problemas**

Consisten en cinco etapas (Jurado 2005):

1. Análisis orientado hacia la comprensión de problemas basado en la construcción de una representación adecuada.
2. Diseño de un plan de solución.
3. Exploración orientada hacia la transformación del problema en una tarea de rutina.
4. Instrumentación o la ejecución de un plan de solución.
5. Verificación de la solución.

Variables del sujeto:

1. Familiaridad del sujeto con el tipo de problema.
2. Nivel de conocimiento para comprender el problema y encontrar la solución.
3. Habilidades de pensamiento específicas para la solución del problema.
4. Estilo cognitivo y tipo de control (dependencia/independencia de campo) del individuo.
5. Nociones sobre el conocimiento y como desarrollarlo (metacognición).
6. Predisposición afectiva y conativa (deseo de solucionar el problema) del sujeto hacia el problema.

### **2.2.6. Principios de Instrucción**

Merrill (2002, en Molenda, Digest) propone un marco integral para el diseño de clases orientado principalmente al aprendizaje cognitivo. Surge desde una perspectiva ecléctica e intenta explícitamente asimilar las formulas de una amplia gama de teorías de la enseñanza. Merrill lo llama “Primeros Principios de la Instrucción” y sugiere cuatro fases para el proceso de instrucción, todas girando alrededor de un problema. Añade que cada uno de estos elementos tiene generalizaciones de apoyo que proveen la formula para una instrucción efectiva.

1. Centrado en un problema. El aprendizaje se promueve cuando los aprendices se involucran en resolver problemas del mundo real.
  - ❖ Mostrar tarea. Se muestran a los alumnos las tareas a desarrollar.
  - ❖ Nivel de tarea. Los alumnos se involucran en la tarea o problema, no sólo a nivel de operación o acción.
  - ❖ Progresión del problema: los aprendices resuelven una progresión de problemas que son explícitamente comparables entre si.
2. Fase de Activación. El aprendizaje se promueve cuando se activa la experiencia previa relevante.
  - ❖ Experiencia previa: los aprendices son dirigidos a recordar, relatar, describir o aplicar conocimiento de experiencias previas relevantes que puedan ser usadas como base para el nuevo conocimiento.
  - ❖ Experiencia nueva: los aprendices reciben experiencia relevante que pueda ser usada como base para el conocimiento nuevo.
  - ❖ Estructura: los aprendices reciben o son animados a recordar una estructura que



pueda ser usada para organizar el conocimiento nuevo.

3. Fase de demostración. El aprendizaje se promueve cuando la instrucción demuestra lo que se tiene que aprender en vez de sólo dar información sobre lo que se tiene que aprender.

- ❖ Consistencia de la demostración. La demostración es consistente con el objetivo de aprendizaje (ejemplos para los conceptos, demostraciones para los procedimientos, visualizaciones para los procesos y modelamiento para la conducta.

- ❖ Guía del aprendiz. Los aprendices reciben guía apropiada incluyendo lo siguiente; se les dirige hacia información relevante; representaciones múltiples son comparadas explícitamente.

- ❖ Media relevante: la media juega un papel instruccional relevante y las formas múltiples de media no compiten por la atención del aprendiz.

3. Fase de Aplicación. El aprendizaje se promueve cuando los aprendices requieren usar su aprendizaje o habilidad nueva para resolver problemas.

- ❖ Consistencia práctica. La práctica o la posprueba son consistentes con los objetivos planteados o sugeridos.

- ❖ Disminución de instrucción: los aprendices son guiados en la solución de sus problemas por medio de la retroalimentación e instrucción, incluyendo la detección y corrección de errores. La instrucción es gradualmente retirada.

- ❖ Problemas variados: se requiere que los aprendices resuelvan una secuencia de problemas variados.

5. Fase de integración. El aprendizaje se promueve cuando los aprendices son alentados a

integrar (transferir) el nuevo conocimiento o habilidad dentro de su vida cotidiana.

- ❖ **Obsérvame.** Se les da la oportunidad a los aprendices de que públicamente demuestren su nuevo conocimiento o habilidad.
- ❖ **Reflexión.** Los aprendices pueden reflexionar, discutir y defender su nuevo conocimiento o habilidad.
- ❖ **Creación.** Los aprendices pueden crear, inventar, y explorar formas nuevas y personales para usar su conocimiento nuevo (Merrill, 2002, en ERIC)

### **2.3. La Comprensión de Lectura**

De acuerdo con Rumelhart (en Aebersold, 2000:5), la lectura involucra al lector, el texto y la interacción entre el lector y el texto.

Aebersold (2000:6) explica que“la forma de enfrentar un texto por parte de un lector se basa en su experiencia, tanto en cómo aprendió a leer cómo en al forma en que la lectura afecta su vida. Menciona que la familia, la comunidad, la escuela, la cultura y las características individuales son algunos de los factores que pueden incidir en el desarrollo del proceso de la lectura.”

H. D. Brown (en Aebersold 2000:8), cita varios factores individuales que afectan el aprendizaje de una lengua, incluida la comprensión de lectura, la auto-estima, la inhibición, la ansiedad, la motivación y la toma de riesgos.

Con respecto al texto el mismo autor sostiene que el conocimiento que el lector tenga sobre los diferentes tipos de textos que existen, le permitirá ajustar sus expectativas y estrategias de acuerdo al texto que este leyendo.

Añade que un texto tiene varias características que pueden influir en la comprensión del mismo: estructura retórica (organización de la información, comparación, contraste,

etc.), sintaxis y gramática, la extensión de una oración y su complejidad; el tipo de texto y el vocabulario. Todos estos factores se deben considerar en el momento de elegir un texto ya que de lo contrario, podría no servir para cumplir nuestros objetivos.

Por lo que respecta a la interacción entre el lector y el texto existe una gran cantidad de investigación llevada a cabo a lo largo de las últimas décadas y revela las bases que sustentan la labor académica en el campo de la comprensión de lectura como lengua extranjera.

En primer término, Aebersold (2000:15) nos dice que la gente lee con un propósito y por tanto el propósito determina la forma de leer y que para construir significado a partir de un texto la gente necesita realizar ciertas acciones mentales y estrategias de lectura.

De acuerdo con investigaciones recientes los lectores eficientes comparten ciertas características que se mencionan a continuación.

(Anderson, et al. 1991; Barnett 1989; Clarke 1979 en Aebersold 2000:16)

- ❖ Reconocen palabras fácilmente
- ❖ Utilizan características tipográficas e iconográficas del texto
- ❖ Utilizan el título para saber qué información sigue
- ❖ Utilizan su conocimiento del mundo
- ❖ Analizan palabras desconocidas.
- ❖ Identifican las funciones gramaticales de las palabras
- ❖ Se concentran en construir significado
- ❖ Adivinan sobre el significado del texto.
- ❖ Evalúan lo inferido y lo vuelven a hacer si es necesario
- ❖ Revisan su comprensión
- ❖ Mantienen en mente el propósito de la lectura
- ❖ Ajustan sus estrategias al propósito de la lectura
- ❖ Identifican o infieren las ideas principales
- ❖ Entienden las relaciones entre las partes del texto
- ❖ Distinguen entre las ideas principales y las secundaria
- ❖ Toleran la ambigüedad en un texto
- ❖ Parafrasean
- ❖ Utilizan el contexto para construir significado y comprender.

### **2.3.1. Modelos de lectura**

“Los modelos del proceso de lectura son representaciones gráficas y en prosa de los procesos teorizados sobre las actividades mentales involucradas en la comprensión de un texto escrito” (Barnett: 1989)

#### **2.3.1.1. Modelo ascendente**

De acuerdo con Barnett (1989:14) en este modelo el lector construye el texto desde la unidad más pequeña (desde las letras hasta el párrafo o el texto, y este proceso se vuelve tan automático que los lectores no se concientizan de cómo funciona. A este proceso se le llama decodificación.

#### **2.3.1.2. Modelo descendente**

Con respecto al modelo descendente Goodman (1967) menciona que el lector aporta una gran cantidad de conocimiento, expectativas, suposiciones y preguntas al texto, y con un conocimiento básico del vocabulario, continúa leyendo hasta confirmar sus expectativas. Afirma que los lectores acomodan el texto de acuerdo al conocimiento cultural, sintáctico, lingüístico e histórico que tienen y lo revisan cuando aparece información nueva o inesperada.

#### **2.3.1.3. Modelo interactivo**

Barnett (1989), afirma que en la actualidad los procesos del modelo ascendente y descendente ocurren de manera simultánea, dependiendo del conocimiento previo, dominio de la lengua, motivación, uso de estrategias y creencias culturales que tiene el lector sobre el texto.

Eskey, D. (1988:96) afirma que la lectura exitosa también es un proceso cognitivo eficaz que

involucra la utilización de estrategias de bajo y alto nivel para que tenga lugar la comprensión.

Por otra parte, Eskey (1988:97) agrega que el conocimiento de la lengua de un texto debe ser parte integral de cualquier tipo de conocimiento previo para la comprensión total de un texto. La lengua es también un tipo de esquema. La lectura fluida involucra estrategias lingüísticas y de percepción de bajo nivel así como procesos cognitivos de alto nivel.

Asimismo, asegura que el modelo interactivo se refiere a la interacción entre la información que el lector obtiene por medio de la decodificación ascendente y la información recibida por medio del análisis descendente, que a su vez dependen de cierto tipo de conocimiento previo y ciertos tipos de estrategias para el procesamiento de información. La mezcla de estrategias y habilidades variará de lector a lector y hasta del tipo de texto, pero el modelo interactivo puede considerarlo y acomodarlo.

Eskey (1988:99) concluye que el lector fluido se caracteriza por ambas habilidades en el reconocimiento rápido de frases y palabras libres de contexto y a niveles cognitivos más altos y el uso hábil de estrategias de comprensión apropiadas.

### **2.3.2. Tipos de Lectura**

García (2004 b) refiere que cada tipo de lectura da cumplimiento a un objetivo de lectura y depende de la elección de estrategias utilizadas por el lector y menciona los siguientes tipos:

#### **1. Lectura de Familiarización**

Este tipo de lectura permite una comprensión global del texto y del tema general. Su objetivo es percatarse del contenido del texto para reconocer la circunscripción del tema, la profundidad con que es tratado y su extensión. Se apoya principalmente en elementos

tipográficos e iconográficos, título, subtítulos, pies de página, imágenes, diferentes tipos de letra y colores utilizados en la publicación que permiten ubicar el tema de lo leído.

También se trabaja con elementos léxicos, como son las palabras clave que delimitan el tema (sustantivos) y cognados que sirven para relacionar los conceptos empleados en los enunciados, y asimismo los conceptos se relacionan entre párrafos y bloques de información utilizando conectores.

## 2. Lectura de Estudio

Promueve una lectura reflexiva y metódica orientada a la localización de información relevante.

Lo cual se logra mediante.

- ❖ El reconocimiento de las palabras clave en el enunciado
- ❖ La localización de la oración tópico
- ❖ La síntesis de la información de los detalles de apoyo
- ❖ La identificación de ideas principales
- ❖ La redacción de una síntesis en cualquiera de sus formas, para utilizarla en la consecución del objetivo que generó la lectura.

## 3. Lectura de Búsqueda

Favorece la localización de información de manera rápida cuando deseamos elaborar algún trabajo, complementar información para prepararnos para un examen o recabar información para presentar una exposición.

- ❖ Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis.
- ❖ Cuando se localiza la información requerida (o parte de ella), se utiliza la lectura de

estudio para extraerla.

#### 4. Lectura de ojeada.

Permite leer de manera ágil para conocer la información relevante.

Se lee en zigzag, se barre el texto con los ojos y se advierte solo aquella información relevante.

Para lograrlo se requiere de:

- ❖ Conocimiento previo del tema y de un buen manejo del código escrito
- ❖ Uso de estrategias de lectura y saber cuando aplicarlas
- ❖ Generación de hipótesis y su confirmación conforme se avanza en la lectura, es la más compleja y no puede ser llevada a cabo por un lector novato

### **2.3.3. Tipos de ejercicios**

En lo referente a las fases de las actividades que se realizarán en este trabajo son tres, y cada fase conlleva un tipo de ejercicio. García (2004 b), los describe de la siguiente manera:

#### 1. Ejercicios pretextuales

Se realizan antes de la lectura de un texto y sirven para activar conocimiento previo del alumno y deben ser coherentes con las estrategias que se aplicarán durante la lectura del mismo. Su fin es didáctico: explican uso de estrategias y aspectos lingüísticos, también se presenta vocabulario que aparecerá en la lectura.

#### 2. Ejercicios Textuales

Se llevan a cabo durante la lectura de un texto. Establecen el nivel de extracción de la información y el de las operaciones intelectuales, así como la aplicación de las estrategias presentadas en los ejercicios pretextuales.



### 3. Ejercicios posttextuales

Se utilizan después de la lectura de un texto y aseguran el control sobre la comprensión de lo leído. Se presentan como evaluación de lo practicado en los ejercicios anteriores, en forma de preguntas de comprensión.

#### **2.3.4. Estrategias de Lectura**

La palabra estrategia significa tener una conducta intencional, consciente y controlada para llevar a cabo un plan o acción hacia un logro u objetivo, o la implementación de una serie de procedimientos (tácticas) para realizar alguna acción.

##### **2.3.4.1. Tipos de Estrategias**

Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a convertirse en buenos pensadores. Existen tres categorías: ensayo, elaboración y organización que nos ayudan a adquirir y organizar la información, y se utilizan en tareas básicas como la memorización y en tareas complejas como el aprendizaje conceptual (García, 2005).

A continuación se mencionan ejemplos de cuatro tipos de estrategias descritas por García, (2005).

#### 1. Cognitivas (aprendizaje):

a) Ensayo; recitar un fragmento, repetir en voz alta, subrayar, remarcar, agrupar ideas, repasar, etc.

b) Elaboración; parafrasear, resumir; preguntar; cuestionar; contestar explicar ideas; crear analogías, tomar notas; conectar ideas; encontrar ejemplos de la cotidianeidad, generalizar a otras situaciones.

c) Organización; seleccionar ideas principales; esquematizar un texto; identificar el tipo de prosa; llevar a cabo una red; pensamiento crítico; cuestionar; buscar esclarecimiento,

tomar perspectivas alternas.

2. Autorregulación: planeación, monitoreo, administración de recursos anticipación de exámenes y afectivas.

3. Afectivas: autoeficacia, reducción de ansiedad y pensamiento positivo.

4. Administración de recursos: administración del tiempo y el lugar de estudio y búsqueda de ayuda.

Según Barnett (1988), la comprensión de lectura se refiere a los medios por los cuales se selecciona, combina o rediseñan las rutinas cognitivas al momento de leer un texto. Existen estrategias de lectura llamadas de bajo y alto nivel.

#### 1. Estrategias de Bajo Nivel

Barnett (1988) menciona que se refieren al proceso operativo y tienen que ver con la decodificación de la lengua, el reconocimiento de rasgos estructurales del texto y acciones como reconocer, subrayar o repetir información. Y este proceso funciona por medio de:

- ❖ La relación de la imagen acústica con el símbolo escrito
- ❖ El reconocimiento de patrones de acentuación
- ❖ El reconocimiento de patrones de entonación
- ❖ La identificación de elementos morfológicos.
- ❖ La identificación de elementos de cohesión
- ❖ La identificación de elementos de coherencia
- ❖ La identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo

## 2. Estrategias de Alto Nivel

Se les relaciona con habilidades de procesamiento, las cuales se mencionan a continuación.

- ❖ Inferir el significado de las palabras y el contenido
- ❖ Distinguir las ideas principales
- ❖ Identificar el argumento y seguir la secuencia
- ❖ Efectuar generalizaciones e hipótesis
- ❖ Comparar y contrastar la información
  
- ❖ Identificar relaciones de causalidad
- ❖ Discriminar información factual de la opinión
- ❖ Diferenciar la información relevante
- ❖ Sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.)
- ❖ Interpretar la información no verbal (diagramas, tablas, gráficas o cuadros, etc)

### **2.4. Inferencia de Vocabulario**

Como lo mencionan Aebersold y Field (1998:15), entre más complejo sea un texto en Comparación con la competencia comunicativa del lector en lengua extranjera, mayor será el número de palabras desconocidas que encontrará y por lo tanto, es necesario que sepa utilizar estrategias que le ayuden a superar estos obstáculos.

Por su parte Nation (1990: 159), asegura que la inferencia por contexto es la estrategia más importante para aprender vocabulario y consiste en que el alumno adivine en forma razonable el significado de palabras en contexto sin interrumpir demasiado el sentido de la lectura.

Por otra parte, señala que el desarrollo de esta habilidad requiere entrenamiento y tiempo,

pero que los beneficios son enormes.

Nagy (1997:76) cita cinco tipos de conocimiento que contribuyen a la inferencia contextual:

1. Conocimiento lingüístico
2. Conocimiento sintáctico
3. Esquemata (representaciones mentales) de palabra.
4. Conocimiento de vocabulario
5. Conocimiento del mundo

Cada uno de estos aspectos será analizado más adelante para identificar la forma en que funcionan y como se puede proceder metodológicamente para facilitar la comprensión de un texto por medio del uso de esta estrategia.

#### **2.4.1. Análisis del Discurso**

"El análisis del discurso se ocupa del estudio de las relaciones entre la lengua y los contextos en los que es usada" McCarthy (1991:5).

Para poder inferir el significado correcto de una palabra, primero que nada tenemos que ubicar cuál es su relación con las demás palabras que le rodean y después identificar el contexto en que se encuentra, es decir, la situación en la que se está usando.

Debido a esta razón es vital que se tome en cuenta el análisis de discurso y por medio del mismo se encuentren soluciones que les permitan a los alumnos realizar la inferencia de vocabulario acertadamente.

### **2.4.2. Discurso Versus Texto**

De acuerdo con Nunan (1993: 5), el discurso puede ser definido como la cantidad de lenguaje integrado por varios enunciados que de alguna forma se relacionan entre si.

Nunan (1993), utiliza el término texto para referirse a cualquier documento escrito que contenga un acto comunicativo, ya sea el lenguaje oral (un sermón, una conversación casual, un diálogo al comprar algo, etc.) o lenguaje escrito (un poema, un anuncio de un periódico, un póster, una lista de compras, una novela, etc.).

Refiere al discurso como la interpretación del suceso comunicativo en contexto. Añade que el análisis del discurso involucra el análisis del lenguaje en uso, a diferencia de otros lingüistas que se ocupan de identificar regularidades y patrones del lenguaje.

Explica que el trabajo del analista del discurso es mostrar e interpretar la relación entre estas regularidades y los significados y propósitos expresados a través del discurso.

Por otra parte afirma que un texto o discurso está conformado por más de un enunciado que a la vez se combina para formar un todo significativo. Aunque, dado el contexto apropiado, muchas palabras pueden funcionar como textos completos.

Ejemplo:      *STOP!    GO!    WAIT!    OUCH!*

### **2.4.3. Contexto**

Para Nunan (1993: 7) el contexto se refiere a la situación de la que se desprende el discurso, y en la cual el discurso está incrustado.

Según Halliday (en Nunan 1993:8) la escritura surgió en las sociedades como resultado de cambios culturales que motivaron nuevas necesidades comunicativas.

Nunan (1993:8) señala que por esta razón los contextos para usar el lenguaje escrito son muy diferentes a los que se utilizan en el lenguaje hablado.

### 2.4.3. Cohesión

De acuerdo con Nunan (1993: 21), los textos coherentes contienen palabras y frases (elementos cohesivos) que el permiten al lector establecer relaciones entre enunciados, y le ayudan a unir los enunciados de un texto. Halliday (en Nunan 1993:21) señala cuatro categorías de estos componentes que forman un texto).

<i>Referencia</i>	
personal	<u>Daniela</u> is not here today, <u>she</u> won't come
demonstrativa	Sandra was going to <u>bring something to drink</u> . <u>That</u> did not happen
comparativa	Angeles doesn't want <u>this chair</u> , she want's <u>the other one</u>

<i>Substitución</i>	
nominal	I need <u>a pair of tennis shoes</u> , <u>these ones</u> are too old
verbal	My mother thinks I <u>drink too much</u> , I think she <u>does</u>
sintagmática	A: <u>Is it going to be a good day today?</u> B: I think <u>so</u>

<i>Elipsis</i>	
Nominal	<u>Your sisters</u> are gorgeous. Both <u>(0)</u> take my breath away
Verbal	You've <u>been working</u> <u>on your thesis</u> ? Yes, I have <u>(0)</u>
Clausal	We are <u>going out for dinner tonight</u> , aren't we <u>(0)</u>

<i>Conjunción</i>	
Adversativa	I'm afraid I'll be home late tonight. <u>However</u> , I'll be there.
Adición	You're lonely and happy. <u>And</u> isn't that what you want?
Temporal	<u>First</u> , do your thing. <u>Then</u> , we'll talk about it.
Causal	I'm tired <u>because</u> of you.

Nunan (1993: 26), señala que este tipo de relaciones solo pueden ser totalmente comprendidas por medio de la referencia con otras partes del texto y puntualiza que estos marcadores cohesivos no crean las relaciones en el texto, sino que las hacen explícitas.

#### Cohesión Léxica

<i>Reiteración</i>	
Repetición	se repite la misma palabra
Sinónimo	se utiliza un sinónimo
Supraordinados	ej. Pulmonía=enfermedad
Palabra general	se sustituye con palabras como things, stuff, etc.

Y por último menciona las colocaciones, que se refieren a las palabras que se relaciona semánticamente.

Widdowson (en Nunan 1993:61), afirma que la cohesión no es necesaria ni suficiente para establecer coherencia y nos da un ejemplo.

<i>PETICIÓN</i>	<i>EXCUSA</i>
A:That's the telephone.	B: I'm in the bath.

Explica que podemos reconocer este texto como coherente al crear un contexto y después identificar las funciones que cada enunciado cumple dentro del mismo. A estas funciones se les llama actos del habla y son simplemente las funciones que la gente puede hacer a



través del lenguaje- por ejemplo, disculparse, quejarse, avisar, etc.

De acuerdo con estudios hechos por Chapman ( en Nunan, 1993) la percepción de cohesiones un factor muy significativo en la comprensión lectora exitosa, su investigación mostró que los alumnos con calificaciones altas en exámenes estándares de comprensión de lectura, fueron los más capaces para percibir relaciones cohesivas en los textos.

## **2.5. Diseño Instruccional**

Para Gagne (1992, en línea Instructional...) tres de los propósitos del proceso de diseño Instruccional son:

1. Identificar los resultados de la instrucción
2. Guiar el desarrollo del contenido instruccional
3. Establecer como se evaluará la efectividad

Asimismo menciona cuales son las etapas del desarrollo Instruccional

1. Definir las metas instruccionales. Logro deseado en general.
2. Llevar a cabo un análisis de instrucción. Pasos de instrucción para lograr esa meta.
3. Identificar conductas de entrada y características del aprendiz. Identificar el conocimiento y el nivel de habilidad que el alumno tiene.
4. Desarrollar objetivos de actuación. Es necesario traducir las necesidades y metas en objetivos que sean lo suficientemente efectivos para guiar al instructor al enseñar y al aprendiz al estudiar.
5. Seleccionar un método instruccional. Para identificar y emplear estrategias y técnicas de enseñanza que logren los objetivos de actuación deseados.
6. Seleccionar el material de instrucción.

7. Planear y llevar a cabo evaluación formativa. Da información para corregir y mejorar los materiales instruccionales.
8. Planear y llevar a cabo evaluación sumativa. Proporciona información sobre la efectividad instruccional en general.

### **2.5.1. El Cognoscitivismo y el Constructivismo en el Diseño Instruccional**

De acuerdo con Mergel (1998, en línea), a finales de la década de los 70 la psicología cognitiva toma importancia en el dominio de la teoría del aprendizaje para el diseño instruccional. Y desde este momento la ciencia cognitiva empieza a ocuparse de los procesos mentales con el fin de alcanzar aprendizajes efectivos, haciendo a un lado las prácticas conductistas que se enfocaban en conductas externas.

Añade que el diseño de modelos basados en conductismo tradicional fueron enriquecidos con el "análisis de actividades" y el "análisis del aprendiz". Se añadieron componentes de procesos de aprendizaje como: codificación y representación de conocimientos; almacenamiento y recuperación de información; y la incorporación e integración de los conocimientos nuevos con los previos.

Asimismo menciona que para lograr su objetivo de instrucción el investigador cognoscitivo primero analiza una tarea, la divide en partes y utiliza la información recabada para elaborar una estrategia que vaya de lo simple a lo complejo, el impacto del cognoscitivismo se ve reflejado con el uso de organizadores avanzados, dispositivos nemónicos, metafóricos, segmentados en partes con significado y la organización del material instruccional de lo simple a lo complejo y concluye diciendo que los cognoscitivistas conciben el proceso de información de los humanos similar al de una computadora: la información se recibe, se almacena y se recupera.

## El Constructivismo y el Diseño instruccional

Mergel (1998) considera que el constructivismo promueve experiencias de aprendizaje abierto, en donde los resultados y los métodos del aprendizaje no son tan fáciles de medir.

Según Mergel (1998, en línea) el cognoscitvismo comparte algunas similitudes con el constructivismo, una de ellas es que coinciden en comparar el procesamiento mental de la información de los humanos con el de las computadoras y cita a Perkins (1991, en Mergel) al respecto:

"... los modelos de procesamiento de la información han adoptado el modelo de computadora de la mente como un procesador de información. El constructivismo agrega que este procesador de información debe verse justamente como un sorteador de datos, pero manejando su flexibilidad durante el aprendizaje –haciendo hipótesis, probando las interpretaciones tentativas, etc."

Por otra parte señala que el lado objetivo del cognoscitvismo apoyado en el uso de modelos para utilizarse en una aproximación de sistema del diseño instruccional no es compatible con el constructivismo. Jonassen (en línea, en Mergel 1988) menciona que en el constructivismo cada individuo es responsable de construir su propio conocimiento, y esto dificulta la tarea de los diseñadores instruccionales ya que tienen que proporcionar opciones adecuadas que lleven al aprendizaje.

Señala que "... la construcción de conocimientos propuestos podrían facilitarse mediante un ambiente de aprendizaje que:

- ❖ Proporcione múltiples representaciones de la realidad- evite sobre simplificaciones de

la instrucción por la representación de la complejidad natural de mundo.

- ❖ Realice actividades reales, auténticas- que estén contextualizadas.
- ❖ Proporcione un mundo real, ambientes de aprendizaje basados en casos, en lugar de instrucciones secuenciales predeterminadas.
- ❖ Refuerce la práctica de reflexión.
- ❖ Faculte contextos, contenidos y conocimientos dependientes de la construcción.
- ❖ Soporte la construcción colaborativa de conocimientos a través de la negociación social, no ponga a competir a los estudiantes por el reconocimiento.

Jonassen (1988) añade que la diferencia entre el diseño instruccional para el constructivismo y el objetivismo, conductismo y cognoscitivismo, se basa en que el diseño por objetivo tiene salidas predeterminadas y crea esquemas predeterminados de un concepto en la mente del aprendiz y en el constructivismo las salidas del que aprende son generalmente impredecibles, la instrucción debe reforzar y no moldear el aprendizaje.

Mergel (1998) señala que el hipertexto y la hipermedia son actualmente de gran utilidad para los diseñadores instruccionales constructivistas ya que les permite la elaboración de diseños ramificados en lugar de lineales, pero existe el riesgo de que los estudiante se "pierdan" entre tanta información.

Jonassen y McAlleseen (en línea, en Mergel 1998), puntualizan que cada etapa de la adquisición de conocimiento requiere de tipos diferentes de aprendizaje, y sugiere que la inicial sea mejor mediante la instrucción tradicional con salidas de aprendizaje predeterminadas, interacción secuencial determinada y evaluaciones con criterios referenciados, mientras que una fase de adquisición de conocimientos avanzada resulta más

adecuada en un ambiente constructivista.

### **2.5.2. Teorías del Aprendizaje y la Práctica del Diseño Instruccional**

Según Ermer y Newby (1993, en Mergel) el hecho de que los conductistas evalúen a los aprendices para decidir el punto de inicio de la instrucción y los cognoscitivistas busquen la predisposición al aprendizaje del estudiante, da la pauta para la práctica del diseño instruccional desde una u otra perspectiva.

El diseñador conductista/cognoscitivista analiza la situación y el conjunto de metas a lograr las tareas individuales se subdividen en objetivos de aprendizaje, evalúa para determinar si los criterios de los objetivos se han alcanzado, decide lo que es importante aprender para el estudiante e intenta transferírselo, el alumno está confinado al mundo del instructor o diseñador (Mergel, en línea).

Por otra parte, el diseñador constructivista produce materiales y estrategias de naturaleza más facilitadora que prescriptiva. Los contenidos no se especifican, la dirección es determinada por el que aprende y la evaluación es más subjetiva ya que no depende de criterios cualitativos específicos, se evalúan los procesos y existen autoevaluaciones. Se realizan evaluaciones basadas en síntesis, trazos, productos acabados y publicaciones. (Assessment, en línea) de acuerdo con Mergel el diseñador instruccional tiene que entender las debilidades de cada teoría de aprendizaje para poder optimizar su uso en el uso de la estrategia adecuada y añade que la mejor decisión sobre el diseño instruccional debe estar sustentada en nuestros conocimientos sobre esas teorías.

Mergel sugiere una aproximación ecléctica para el diseño instruccional ya que el querer atarlo a una teoría en particular es como poner a la escuela contra el mundo real ya que las teorías no siempre se cumplen en la práctica. El diseñador instruccional debe

encontrar lo que funciona y aplicarlo. Ertmer, P. y Newby, T. (1993, en Mergel) señalan que:

“Una aproximación conductista puede facilitar el dominio de contenidos de una disciplina (saber que); las estrategias cognitivas son útiles para enseñar la solución de problemas, tácticas de solución en las que los hechos están definidos y las reglas se aplican en situaciones no familiares (saber como) y las estrategias constructivistas son adecuadas, especialmente para abordar problemas mal planteados mediante la acción de reflexión.”

Mergel concluye señalando que existe un lugar para cada teoría dentro de la práctica del diseño instruccional, el cual depende, de la situación y del ambiente de aprendizaje.

### **2.5.3. El Paradigma Posmoderno**

Los posmodernistas tienden a celebrar la diversidad dinámica de la vida, en vez de buscar un ideal estático, así lo señala Brent G. Wilson (1997, en línea), y menciona las características principales del pensamiento posmodernista según Hlynka Yeaman (1992, en Wilson).

1. Una vocación hacia la pluralidad de perspectivas, significados y métodos, lo valora todo.
2. Una búsqueda y apreciación de significados dobles e interpretaciones alternativas, muchas de ellas irónicas y espontáneas.
3. Una crítica o desconfianza de las grandes Historias que pretenden explicar todo. Esto incluye a las grandes teorías científicas, y mitos en nuestras religiones, países, culturas, y profesiones que sirven para explicar porque las cosas son como son.

Y sugieren cuatro pasos para convertirse en un posmodernista:

1. Considera a los conceptos, ideas y objetos como los textos. Los significados textuales están abiertos a la interpretación.

2. Busca oposiciones binarias en esos textos. Algunas oposiciones comunes son bueno / malo, progreso/tracción, ciencia/mito, amor / odio, mujer / hombre, y verdad / ficción.
3. "Reconstruye" el texto mostrando como las oposiciones no son necesariamente verdaderas.
4. Identifica textos que no estén presentes, grupos que no estén representados y omisiones, que puedan ser o no deliberadas, pero son importantes.

Brent (1997) menciona que el diseño instruccional es cuestión de clarificar el aprendizaje que se pretende obtener, para después relacionarlo con las estrategias de instrucción adecuadas. El diseñador escribe conductualmente los objetivos de aprendizaje específicos, los clasifica de acuerdo a una taxonomía de tipos de aprendizaje y después prepara las condiciones instruccionales para que cubran las guías de instrucción actuales. Añade que Gagné (1966) desarrolló una técnica de construcción de jerarquías de aprendizaje para el análisis de habilidades: una habilidad es racionalmente descompuesta en partes y sub-partes después la instrucción es ordenada desde las subhabilidades simples hasta la habilidad completa.

Brent piensa que el reto para los diseñadores no es seguir los modelos apropiadamente, sino determinar como un modelo se relaciona con una determinada situación. Y añade que el exceso de confianza en objetivos y análisis puede muy fácilmente conducir a la instrucción fallida, ya que si se esteriliza el ambiente de aprendizaje y se enseña solo los objetivos en mente, los alumnos no aprenderán como ser lo que se quiere que ellos sean en el mundo real de la práctica.

Y concluye señalando que cualquier modelo o teoría refleja una perspectiva de un lugar y tiempos definidos, contrario a la práctica profesional que nunca termina y continua

cambiando, así como nuestros puntos de vista están siempre cambiando. En el mundo real el cambio es la norma.

## **2.6. Modelamiento Experto**

El modelamiento experto presenta los procesos mentales de un experto para mostrar la manera en que dicho experto utiliza su conocimiento estratégico para solucionar situaciones difíciles.

Según Martín Carruthers (2002, en línea Expert...), la primera fase del modelo experto provee el “saber cómo” para lograr un desempeño eficiente en la productividad individual y colectiva. Y lo logra por medio de la creación de una base de conocimientos de micro-habilidades de conducta que después son recopiladas para crear un modelo completo de desempeño. Estos son los pasos que sugiere para su realización.

- a) Identificar expertos. Por medio de entrevistas, registro de desempeño, revisión de registros de desempeño, identificación de varios expertos y la identificación de desempeños promedio.
- b) Obtener los componentes de las habilidades expertas. A través de la observación de desempeños altos, la división de cada tarea y la observación y registro de todos los componentes de la pericia.
- c) Desacomodar las habilidades del experto. Se tienen que identificar las diferencias de conducta, dividir las habilidades complejas en partes manejables y definir los límites y alcances de cada habilidad.
- d) Reordena un modelo experto. Aquí se observan y registran las conductas, se le pide al experto que haga descripciones verbales, se observan y registran los indicadores



de los procesos internos, se obtienen y registran los diálogos internos relevantes y se incrementa la base de conocimientos con técnicas de refinamiento de habilidades.

Carruthers (op. cit.), concluye haciendo un resumen sobre la primera fase del modelamiento experto:

Primero se reorganiza el desempeño experto en una base de conocimientos de micro-habilidades de conducta. Después los exámenes optimizan y refinan componentes de estas habilidades y los ordenan en modelos examinables de desempeño, cuando los exámenes muestran transferencia acelerada de desempeño. Y por último se transfieren las estrategias de pericia utilizando aprendizaje acelerado y entrenamiento sistemático.

### **2.6.1. Objetivos de Desempeño**

De acuerdo con Kibler y Bassett (1977, en línea *Instructioal...,Teaching...*), una meta y un objetivo instruccional no son lo mismo. Las metas instruccionales no son comúnmente expresadas en términos de conducta y son generalmente una visión más extensa que los objetivos. Un objetivo es una descripción de un patrón deseado de conducta que el aprendiz debe demostrar. Y la mayoría de modelos incluyen los siguientes componentes.

1. Acción. Identifica la acción que el aprendiz realizará cuando haya logrado el objetivo.
2. Condiciones relevantes. Describe las condiciones relevantes en las que el aprendiz actuará.
3. Estándar de la actuación. Enlista todas las condiciones reales posibles en las que el objetivo debe realizarse.

## **2.7. Organizadores Avanzados**

(en línea, Advanced...)

Los organizadores avanzados promueven el aprendizaje porque ayudan a los alumnos a organizar, integrar y retener los materiales que se deben aprender. Su función es destacar los patrones de estructura y organización del nuevo material e indicar como se relaciona con material previamente aprendido. Los organizadores avanzados son grupos pequeños de información verbal o visual que se presenta antes del aprendizaje de un contenido más amplio.

El propósito de los organizadores avanzados es presentarles a los alumnos contexto, no contenido, con marcos conceptuales, no detalles específicos. Pueden proveer a los alumnos de nuevas estructuras de organización para guiar la asimilación del nuevo contenido. Se describen como puentes entre el conocimiento previo del aprendiz a lo que sea que se deba aprender.

Un organizador avanzado es siempre específico al contenido y alumnos con quien se va a usar. Generalmente se presentan en forma de un texto escrito, una gráfica, apoyos audiovisuales u oralmente. Los estudios relacionados al uso de organizadores avanzados han demostrado que son efectivos con todos los niveles de habilidad y grado de estudio, aunque también han demostrado que los alumnos con habilidad de retención más baja son los que resultan mayormente beneficiados. Estas investigaciones también han demostrado que la efectividad de los organizadores avanzados es proporcional al nivel de no familiaridad, dificultad y tecnicidad del material a aprender.

Los organizadores avanzados pueden tomar las siguientes formas:

Organizadores Comparativos: conecta conceptos viejos o nuevos comparando y contrastando nuevas ideas con el conocimiento ya presente de los alumnos.

Organizadores Expositivos: preparan el escenario para la información y los conceptos nuevos que el alumno aprenderá, dándoles un marco general que se convertirá en la base del contenido nuevo.

Aquí termina la revisión de la teoría que apoya y sustenta tanto el contenido como el desarrollo de la unidad didáctica para enseñar a llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto que será presentada en el tercer capítulo de este trabajo.

# **UNIDAD DIDÁCTICA**

## **CAPÍTULO III**

### **Índice**

1.Introducción	59
2.Elección Teórico-Methodológica	60
3.Determinación de objetivos	64
4.Elección de Textos	65
5.Selección de Actividades	68
6.Unidad Didáctica	70

## ***1. Introducción***

El capítulo tres de este trabajo terminal contiene la justificación de cada uno de los elementos utilizados y las consideraciones tomadas en cuenta en el capítulo dos para la elección de las actividades y el material incluidos en la unidad didáctica a utilizar por los alumnos del primer semestre del CCH Azcapotzalco para el aprendizaje de la inferencia de vocabulario por contexto.

Asimismo, se incluye la guía didáctica, que consta de la información necesaria para que el alumno alcance los objetivos de aprendizaje planteados.

## ***2. Elección Teórico/Metodológica***

Las bases teórico-metodológicas revisadas en el capítulo anterior servirán de base para el sustento metodológico de la unidad didáctica presentada en este capítulo.

El análisis de diferentes teorías de enseñanza-aprendizaje, modelos de lectura, modelos de enseñanza, entre otros elementos, ha reforzado nuestra idea sobre la postura pedagógica que debe asumir un profesor para fomentar el aprendizaje y decidir cuál es la mejor forma de transmitirlo en un aula, toda vez que no existe un enfoque o método único que pueda resolver globalmente los problemas de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases.

Las circunstancias de cada grupo y del profesor en particular son diversas, y por lo tanto es demasiado pretencioso e ilógico pensar que se pueda dar una misma solución a tal diversidad de situaciones, por lo que creemos que cada profesor debería elegir el mejor procedimiento, basándose en su conocimiento, experiencia profesional y la situación determinada del momento.

Así pues, intentaremos hacer uso de toda la gama de posibilidades que existen para resolver los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y de ese modo lograr nuestros propósitos.

Por lo anterior hemos decidido hacer uso de un enfoque ecléctico, el cual nos permite apoyarnos en diferentes teorías y enfoques que se ajustan a los objetivos planteados y a la situación de enseñanza-aprendizaje de esta unidad.

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se tomará en cuenta la teoría social/cultural de Vigotsky descrita en el segundo capítulo de este trabajo, la cual propone una psicología basada en la actividad. Señala que el hombre actúa sobre su entorno para modificarlo y lo hace por medio de herramientas que son proporcionadas por la cultura,

a su vez constituida por signos, como es el lenguaje hablado, que intervienen en nuestras reacciones. El signo modifica a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno, los signos modifican al sujeto y éste a los objetos.

Para Vigotsky, el flujo del desarrollo y el aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de interiorización o transformación de las acciones sociales externas, en acciones internas psicológicas. La información que proporcionemos a los alumnos será la herramienta que los cambie y éstos a su entorno.

Enfatiza el desarrollo potencial, que es lo que el alumno puede hacer sin ayuda, y añade que los psicólogos y educadores deben atender estas conductas y conocimientos en proceso de cambio, por lo que los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización son muy importantes.

De igual forma, será tomada en cuenta la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel debido a que da prioridad a la instrucción para propiciar el aprendizaje. Ausubel menciona que el conocimiento debe estar organizado en estructuras. Le interesan las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras presentes y la nueva información.

Es necesaria una instrucción que presente, organizada y explícitamente, la información que debe modificar las estructuras existentes. Por otra parte, menciona que el aprendizaje debe ser significativo, o sea, el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.

Todo lo anterior coincide con el objetivo personal de lograr que lo que se enseña sea práctico en la vida de los alumnos.

Otra teoría que será tomada en cuenta es la del aprendizaje colaborativo que promueve que los alumnos se retroalimenten y externen sus ideas, ya que así demuestran lo que saben o no saben del tema en cuestión.

En este enfoque el instructor se encarga de crear las condiciones dentro de las cuales los alumnos puedan construir significado a partir del material estudiado por medio del procesamiento a través de estructuras cognitivas existentes, que se retienen en la memoria a largo plazo para un procesamiento más a fondo y una posible reconstrucción. En el aprendizaje colaborativo los alumnos son responsables de sus acciones incluyendo el aprendizaje y el respeto de las habilidades y contribuciones de sus compañeros, la interacción facilita el logro de un objetivo a través del trabajo en grupo.

Este enfoque concuerda con el modelo educativo del CCH que fomenta el trabajo en equipo y la interacción para lograr objetivos.

Por lo que respecta al modelo de lectura se trabajará con el modelo interactivo de Stanovich que es el que considera tanto estrategias de alto nivel como de bajo nivel para la comprensión de un texto escrito, dependiendo de los objetivos y la capacidad del lector. Debido al tema que se desarrollará, inferencia de vocabulario por contexto, los alumnos tendrán que hacer uso, por ejemplo, de su esquemata (alto nivel) como de análisis sintáctico (bajo nivel).

La comprensión se logra por medio de la interacción entre la información obtenida por medio de decodificación ascendente y la recibida por medio del análisis descendente.

Los tipos de lectura que se realizarán serán la lectura de familiarización, que permite una comprensión global del texto y del tema general, así como localizar palabras clave que limitan el tema. Y la lectura de búsqueda que permite la localización de información



que necesitamos para cumplir con un objetivo, por ejemplo: investigar para elaborar un trabajo, recabar información para hacer una exposición u organizar información para prepararnos para un examen.

Al trabajar con alumnos de primer semestre que todavía no cuentan con un gran dominio de la lectura en inglés estos tipos de lectura son adecuados para que ellos los lleven a cabo.

Con lo que respecta a los tipos de textos, se usarán textos expositivos, que transmiten la información de un tema de forma clara y ordenada, y narrativos, que se refieren a hechos reales o imaginarios que suceden en un lugar y en un tiempo determinado. Estos tipos de textos favorecen la comprensión para lectores cuyas habilidades de lectura y conocimiento lingüístico todavía no son óptimas para la comprensión de textos más complejos.

Por último, los modelos instruccionales que servirán al propósito de la elaboración de esta unidad didáctica serán el de David Merrill llamado Primeros Principios de Instrucción, en el que propone un marco integral para el diseño de clases dirigida principalmente al aprendizaje cognitivo.

Surge desde una perspectiva ecléctica e intenta explícitamente asimilar las fórmulas de una amplia gama de teorías de la enseñanza. Mergel (2001) apoya esta idea señalando que hay un lugar para cada teoría dentro de la práctica del diseño instruccional, el cual depende de la situación y del ambiente de aprendizaje.

La instrucción sobre inferencia de vocabulario por contexto está ubicada en la tercera unidad del primer semestre de comprensión de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. Previo a este aprendizaje el alumno ha sido conscientizado

sobre el proceso de lectura y conocimientos lingüísticos en lengua materna y la importancia y utilidad de comprender textos en inglés para su desarrollo académico.

Asimismo, sobre los diferentes tipos de lectura que se utilizarán durante el curso: lecturas de estudio, selectiva y de búsqueda. Además se le han presentado diferentes tipos de estrategias de lectura en inglés:

1. predicción de contenido
2. propósitos de lectura
3. tolerancia a la incertidumbre
4. uso de contexto, conocimientos previos y componentes del proceso de comunicación.

### ***3. Determinación de Objetivos***

#### **Objetivo General:**

El alumno será capaz de reconocer la información general de textos escritos en inglés, auténticos y de conformación sencilla llevando a cabo las lecturas de ojeada, selectiva y de búsqueda.

#### **Objetivos Específicos:**

1. El alumno interpretará información de textos auténticos escritos en inglés para resolver tareas académicas.
2. El alumno será capaz de aplicar estrategias de vocabulario para resolver problemas semánticos.
3. El alumno inferirá vocabulario desconocido (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) a partir de su contexto por medio de su conocimiento lingüístico, sintáctico, de vocabulario y su esquemata.
4. El alumno identificará la función gramatical de palabras de contenido

### *Clasificación Taxonómica*

Para la elaboración de planteamientos de objetivos se tomó en cuenta la taxonomía de Bloom, la cual clasifica en seis niveles las conductas de los alumnos al momento de evaluar los resultados (Forte, 1993) :

1. conocimiento
2. comprensión
3. aplicación
4. análisis
5. síntesis
6. evaluación

### **4. ELECCIÓN DE TEXTOS**

La selección de textos que serán utilizados en esta unidad didáctica se llevó a cabo tomando en cuenta el perfil académico y personal de los alumnos del CCH Azcapotzalco: edad, conocimientos, intereses, etc.

Asimismo se consideraron los objetivos de la institución y de la materia Comprensión de Lectura en Inglés II, y más específicamente los objetivos planteados para la elaboración de esta unidad didáctica.

Los textos que se emplearán fueron tomados de un atlas mundial diseñado para ser leído por niños nativo/hablantes del inglés, hecho que no necesariamente implica que sean adecuados para nuestros objetivos, pero en este caso en particular, sí lo son.

Su formato es atractivo, contiene fotos, dibujos, mapas y gráficas que proporcionan información adicional al lector. En lo que se refiere a la información textual podemos decir que está organizada de forma sencilla para que el lector la pueda comprenderla.

Tomando en cuenta la competencia lingüística en el idioma inglés de los alumnos del primer semestre del CCH, que en general es básica, nos parece pertinente el uso de tales textos ya que permitirán una interacción comunicativa entre el alumno y el texto.

Por lo que respecta a los dos textos específicamente elegidos, se consideraron los temas; familiares a los alumnos, la complejidad lingüística; estructuras simples y vocabulario reconocible, y también el interés que pueda despertar en los alumnos, así como la utilidad académica de los mismos.

Para el logro de los objetivos planteados en esta unidad didáctica se llevarán a cabo tres tipos de actividades: de prelectura, lectura y poslectura.

Aebersold y Field (1997) sugieren actividades específicas para cada fase del proceso de lectura ya que cada una de ellas tiene un propósito específico.

Debido al escaso dominio lingüístico de los alumnos es necesario proporcionarles información que active su conocimiento previo del tema así como conscientizarlos sobre las diferentes estrategias de las que pueden hacer uso antes de comenzar a leer el texto.

En cuanto a las actividades a realizar durante la lectura Grellet(1981), señala que no debemos olvidar que se lee siempre con un objetivo en mente y al momento de diseñarlas, se debe pensar en un propósito de lectura.

Por último, están las actividades de poslectura que nos sirven para evaluar la comprensión del texto o para hacer énfasis en algún aprendizaje que deseamos transmitir.

Grellet (1981) enfatiza que no se debe forzar el uso de un tipo específico a una lectura determinada, ya que es ésta la que debe sugerirnos el tipo de ejercicio a elaborar.

El texto siempre tiene que ser el indicador que determine para qué leerlo, cómo leerlo y cómo se relacionará con otra información, antes de pensar en un ejercicio en particular.

Un texto puede organizarse de diversas formas, dependiendo de nuestro objetivo.

A continuación se mencionan algunas de las posibilidades que existen para fragmentar un texto de acuerdo con Grellet (1981).

1. Un texto puede contener ejercicios ya sea antes, después o en ambos casos según sea nuestro objetivo.
2. Se pueden utilizar diferentes textos para presentar ejemplos de un mismo tema, por ejemplo: elementos léxicos; cognados; palabras clave; formación de palabras (afijos) o para clasificar y jerarquizar información para elaborar algún tipo de síntesis.
3. Se puede utilizar un texto extenso que contenga varios subtemas para relacionarlos con imágenes o con alguna otra tarea específica.
4. También es posible hacer uso de uno o varios párrafos de un texto para ejemplificar elementos lingüísticos y explicarlos.
5. La enumeración de los párrafos o los renglones de un texto es útil para referencia previa o posterior.
6. El uso de títulos o imágenes se puede presentar antes de la lectura del texto para predecir el contenido que después será confirmado, rechazado o modificado mediante la lectura.
7. Los textos también pueden ser presentados de párrafo en párrafo. Por ejemplo, para confirmar o desechar hipótesis durante la lectura sobre el contenido del texto.

8. Si el texto es muy extenso se puede omitir información del mismo y dar la referencia de donde se puede encontrar la información completa.
9. Si queremos resaltar o dar información adicional que consideramos necesaria para el logro de nuestros objetivos el texto puede ser “marcado” con notas o signos.
10. Se pueden usar varios textos para cumplir un objetivo: por ejemplo, localizar información referente a un solo tema o para contrastarla.
11. También se puede eliminar los subtítulos del texto con el fin de que los alumnos los reincorporen.
12. Un texto puede ser presentado con el orden de los párrafos alterado para que el alumno los organice correctamente o para alguna otra tarea.

### ***5. ELECCIÓN DE ACTIVIDADES***

Tomando en cuenta que en la lectura existe una interacción entre el texto y el lector para crear significado y que su fin primordial es la comunicación, en la guía didáctica se han incluido actividades que reflejen esta concepción.

Las primeras tres preguntas tienen como fin activar el conocimiento previo del tema de los alumnos, así como ubicarlos en el contexto en el que se va a trabajar. La siguiente actividad, escribir tres preguntas sobre lo que les gustaría saber del tema, es con el propósito de crear expectativas de lectura.

En la primera lectura que hacen del texto los alumnos practicarán la lectura de familiarización, con base en los elementos iconográficos y tipográficos que se relacionan con la información del texto.

La segunda lectura que llevarán a cabo será la lectura de búsqueda y el objetivo es que encuentren información referente a las tres preguntas que formularon previamente.

En la siguiente actividad, los alumnos tienen que inferir el significado de algunas palabras que se encuentran en el texto, aquí utilizarán por primera vez de manera independiente lo aprendido con respecto a la inferencia de vocabulario por contexto. Para realizar esta actividad harán uso de la lectura de estudio, en la cual se involucran tanto estrategias de alto nivel como de bajo nivel.

La siguiente sección de preguntas servirá para verificar la comprensión del texto por parte de los alumnos. Las preguntas fueron planteadas de tal manera que los alumnos hagan uso de la estrategia aprendida para poder contestarlas.

Por último, ya que el propósito primordial es que el aprendizaje sea significativo y tenga un uso práctico, los alumnos realizarán una actividad que podrían llevar a cabo en su vida diaria. Tienen que ayudar a un amigo a inferir algunas palabras de un documento que se mojó y la información no es clara.

Para la elaboración del tercer capítulo de este trabajo se ha intentado ser congruente con respecto a la posición metodológica de cómo se concibe la relación enseñanza-aprendizaje adoptada en los dos capítulos anteriores. El objetivo de esta guía didáctica es proporcionar al alumno una herramienta más de la cual pueda hacer uso cuando sea necesario.

A continuación se presentará la guía del profesor, de la cual podrá hacer uso para presentar el aprendizaje de inferencia de vocabulario por contexto a los alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades.

UNIDAD  
DIDÁCTICA



# **BIENVENIDA**

Antes que nada nos gustaría informarte que esta unidad didáctica fue planeada y diseñada pensando en ofrecer aprendizaje y conocimiento que te aporten información útil y práctica, tanto en tu desarrollo académico como personal.

El objetivo de este material es proporcionarte una herramienta más que podrás utilizar no sólo en el salón de clases, sino también fuera de él.

La comprensión de lectura en inglés no es sólo una materia que se cursa para acreditar determinado ciclo escolar, ya que si aprendes a hacerlo eficientemente será un medio que además de permitirte establecer contacto directo con información que sólo podrás encontrar en el idioma inglés, que es actualmente el más utilizado en el mundo, también te convertirá en un mejor lector en tu propio idioma.

Para lograr tal objetivo es necesario, antes que nada, contar con tu disposición al aprendizaje. Después tiene que estar presente la constancia y el orden, ya que para poder aprender a utilizar algo nuevo tenemos que practicarlo con regularidad y seguir los pasos que se nos van indicando.

Así pues esperamos que esta unidad didáctica sea de mucha utilidad para ti, recuerda que lo importante del conocimiento es que nos sirva en nuestra vida diaria para obtener beneficios de ello. De nada serviría la información

contenida en este material si no logra enriquecer tu intelecto, y por lo tanto, tu actitud ante la vida. *¡Descubre y disfruta la lectura!*

## ***CONTENIDO DE LA UNIDAD***

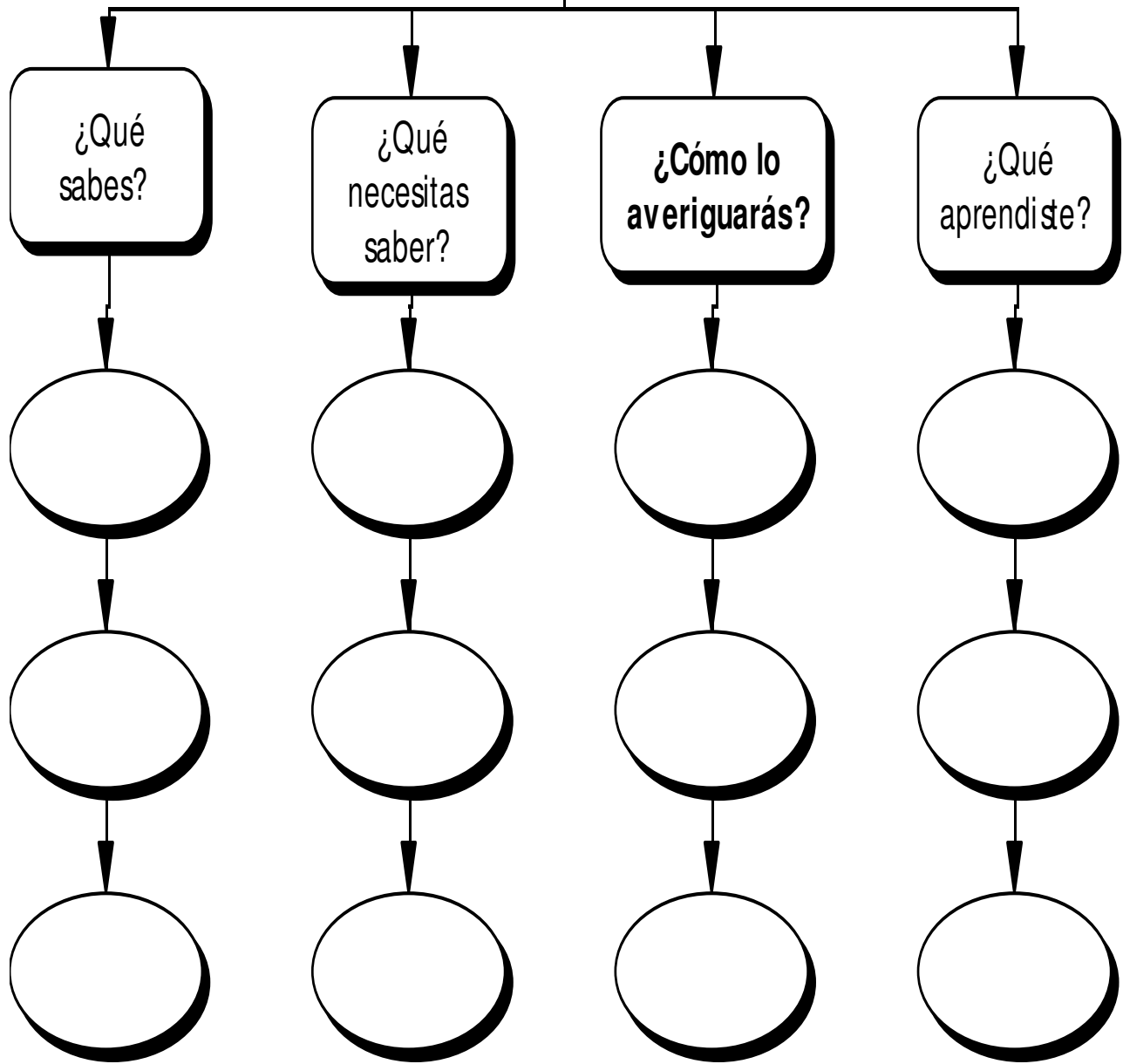
<b>NOMBRE</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>PAG.</b>
<b>Destino</b>	Es lo que aprenderás	74
<b>¡Dime es!      qué</b>	Te da una explicación sobre el tema	76
<b>¿Cómo hace?      se</b>	Aquí se ejemplifica lo que aprenderás a hacer	77
<b>¡Ahora toca a ti!      te</b>	En esta sección practicarás lo estudiado	89
<b>¿Qué aprendí?</b>	Se hace un pequeño resumen de lo estudiado en la sección	96

## **DESTINO**

**A**l término de esta unidad didáctica serás capaz de inferir vocabulario desconocido - verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios- a partir de su contexto, por medio de tu conocimiento de algunos elementos del idioma inglés y de tu experiencia personal.

El siguiente organizador gráfico te servirá para que registres la evolución de tu aprendizaje con respecto al tema que vas a estudiar, las tres primeras preguntas las contestarás antes de recibir instrucción y la última pregunta al final de la unidad.

**?** Inferencia de vocabulario por contexto



## **¡DIME QUÉ ES!**

**U**n lector eficiente tiene que hacer uso de estrategias que le permitan resolver problemas al momento de llevar a cabo la lectura de un texto y comprenderlo. Una estrategia que te permitirá descubrir el significado de palabras desconocidas es la inferencia de vocabulario por contexto.

La habilidad para usar las palabras y la información alrededor de una palabra desconocida para descubrir lo que significa en su sentido general es llamada inferencia y tal vez es una de las estrategias de vocabulario más útiles que un lector puede tener.

Tú puedes inferir el significado de palabras por medio del contexto, tu conocimiento previo del tema, así como por cognados, familias de palabras y formación de palabras.

La inferencia debe ser utilizada desde los niveles básicos, por que no sólo disminuirá tu dependencia en el diccionario que no sólo hace tu lectura mucho más lenta, sino que además interrumpe tu proceso de pensamiento, que debería de estar ocupado en seguir el desarrollo continuo del texto.

El inferir es una habilidad que todos llevamos a cabo en cierto grado en nuestra lengua materna y de la que hacemos uso, la mayoría de las veces inconscientemente, cuando desconocemos una palabra, no es necesario consultar el diccionario cada vez que no entendemos una palabra en un texto.

## ¿CÓMO SE HACE?

**A** continuación te mencionamos los pasos que debes seguir para poder llevar a cabo correctamente la inferencia de vocabulario por contexto.

Como ya lo sabes, lo primero que debes hacer antes de leer un texto en inglés es tratar de identificar la fuente (publicación, autor, fecha, etc.) y la función del texto (vender, convencer, informar, explicar, etc.), ya que así tendrás una idea del tipo de texto que leerás.

Después tienes que hacer uso de todos los elementos iconográficos (fotos, dibujos, mapas, gráficas, etc.) y tipográficos (características de las letras: mayúsculas, negritas, cursivas; títulos, subtítulos, pies de foto, etc.). Toda esta información te dará pistas que te acercarán al contenido del texto que enfrentarás.

El siguiente paso es hacer un pequeño recordatorio sobre lo que sabes del tema y también hacer una predicción de las palabras relacionadas al mismo que pienses puedan encontrarse en el texto. Es probable que esta información o vocabulario aparezcan en él y tú estarás listo para hacer asociaciones entre la información que conoces, el vocabulario que entiendes y el contenido del texto.

Para ejemplificar lo hasta aquí explicado vamos a trabajar con el siguiente texto:

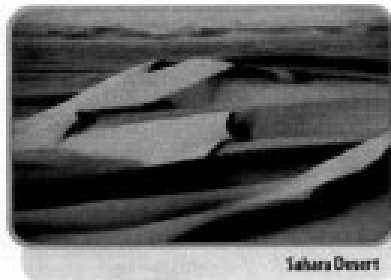
# Weather and Climate



The Yaniqueal River in Ecuador

**W**hen it comes to the day's forecast, climate is what you expect and weather is what you get. You can expect that it will be hot in Houston in July and cold in Chicago in January. It's impossible to know whether it will be sunny or raining or what the temperature will be.

The Sun is the ultimate climate-and-weather machine for our planet. The Sun's energy doesn't fall evenly on Earth—and that makes all the difference in the world! The tilt of our planet as it orbits the Sun causes the four seasons and contributes to the patterns of air circulation that create wet and dry seasons in parts of the world. Because Earth is curved, the Sun's rays hit the planet at different angles. Places located near the equator get more direct sunlight and more intense heat. The Sun also drives the weather on a daily basis. The collision of warm and cold air can produce a spring shower or a swarm of tornadoes. The circulation patterns in oceans also play a role in creating weather conditions. Some ocean currents keep northern Europe warm. Other currents fuel hurricanes and monsoons.

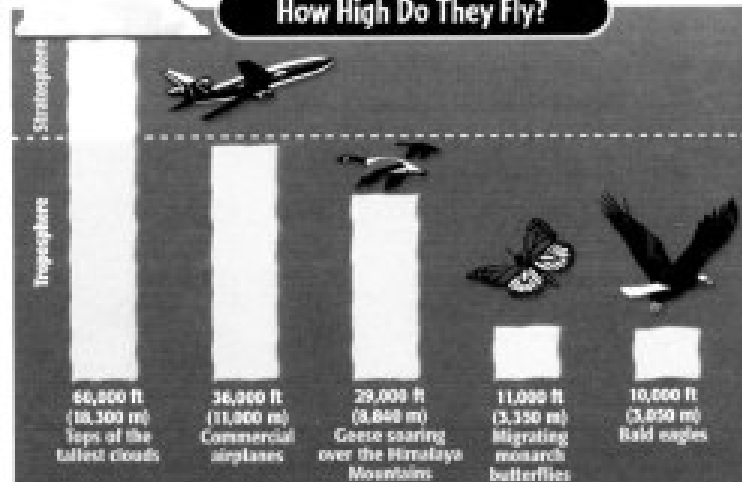


Sahara Desert

Climate is stable from year to year. But over long periods of time, climate can change dramatically. Fifteen thousand years ago, large parts of Europe, Canada, and the United States were stuck in a long, deep freeze called the Ice Age. Scientists are now busy taking the planet's temperature and measuring polar ice caps and mountaintop glaciers to determine how much our climate is changing. Scientists believe that the burning of fossil fuels is causing global warming.

Earth's atmosphere is divided into five layers: the troposphere, 0 mi to 7 mi (0 km to 11 km) high, where our weather occurs; the stratosphere, 7 mi to 30 mi (11 km to 48 km) high; the mesosphere, 30 mi to 50 mi (48 km to 80 km) high; the thermosphere, 50 mi to 300 mi (80 km to 483 km) high; and the exosphere, at 300 mi to 500 mi (483 km to 804 km) high and above, the edge of outer space.

## How High Do They Fly?





¿Cuál es la fuente? ¿Un periódico? Por el formato –ilustraciones, tipo de letra, numeración y presentación- podemos decir que es tomado de un libro.

¿A que tipo de público está dirigido?

<i>Ámas de casa</i>	<i>Científicos</i>	<i>Jóvenes</i>	<i>Estudiantes</i>
---------------------	--------------------	----------------	--------------------

Por supuesto que para estudiantes jóvenes, ¿Qué características podría tener si fuera dirigido a amas de casa o científicos? Tendría que contener elementos atractivos o interesantes propios de su círculo de acción.

¿Cuál crees que es su función comunicativa: vender, persuadir, informar, etc.?

Las fotos y la gráfica nos muestran diferentes características y también comparan información sobre distintos elementos y al estar presente en un libro para jóvenes podemos inferir que su función es informar.

Ahora habiendo hecho uso de todos los elementos iconográficos y tipográficos menciona qué sabes del tema y qué vocabulario podría encontrarse en él.

En el título hay una palabra que te puede parecer familiar...CLIMATE...  
Un pie de foto dice "Sahara Desert" y la otra "The San Miguel River in Ecuador" ¿qué predicción sobre el contenido del texto harías?

*El clima en el mundo*

*Lugares para viajar*

*Maravillas del mundo*

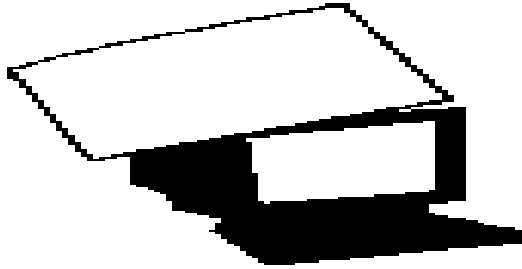
Claro, se trata del clima en el mundo. De las siguientes palabras ¿Cuáles crees que podrías encontrar en el texto? Subráyalas.

*Temperatura    Democracia    Clima    Lluvia    Pelota    Temporadas*

*Calentamiento    Agencia    Frío    Seco    Revolución    Sol    Política*

*Naturaleza    Daño    Deportes    Medio ambiente*

**D**espués de haber realizado el procedimiento mencionado ya estás preparado para hacer la primera lectura del texto. Al momento de hacerlo ve identificando todas las palabras que se parecen al español (cognados) y las palabras que ya conoces, todo ello te proporcionará información que te ayudará a inferir el significado de palabras importantes del texto.



## AVISO

Antes de continuar es importante que tengas en mente las siguientes consideraciones:

1. Continúa leyendo para decidir si la palabra es importante o no, y también recuerda que podrías encontrar el significado de la palabra desconocida con la información que obtengas más adelante.
2. No todas las palabras que desconozcas deben ser inferidas porque no todas son importantes.
3. No es siempre necesario saber el significado exacto de una palabra para entender la idea general del pasaje de un texto.
4. No todas las palabras pueden ser inferidas por contexto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podemos continuar con el procedimiento para inferir vocabulario por contexto.

Las palabras más importantes para poder comprender un texto son las palabras de contenido: verbos (acciones), sustantivos (nombres de cosas,

personas, animales, ciudades, etc.) adjetivos (descriptores que nos dicen las características de los sustantivos) y los adverbios (normalmente modifican a un verbo, pero también pueden modificar a un adjetivo o a otro adverbio y responden a las preguntas ¿Cómo? ¿Cuándo? o ¿Dónde?).

**D**e estas palabras de contenido las más importantes en una oración son los nominadores y las acciones, que nos dicen de QUIÉN se está hablando y QUÉ HACE o ES, a esto se le llama el mínimo comunicativo que es lo esencial que debemos saber en una oración.

Para inferir por contexto el significado de una palabra debes seguir el siguiente procedimiento:

**1.** Identifica la función de la palabra en la oración.

¿Es un sustantivo, un verbo, un adjetivo o un adverbio?

**2.** Observa la oración o frase donde se encuentra la palabra desconocida.

❖ Si la palabra desconocida es un sustantivo, ¿Qué adjetivos la describen? ¿Qué verbo está cerca? O sea, ¿Qué hace este sustantivo o qué lo modifica?

❖ Si la palabra desconocida es un verbo, ¿con qué sustantivo va? ¿es modificada por un adverbio?

❖ Si la palabra desconocida es un adjetivo, ¿A qué sustantivo modifica? Recuerda que en inglés el adjetivo va primero y después el sustantivo, lo opuesto al español.

❖ Si la palabra desconocida es un adverbio, ¿A qué verbo, adjetivo o adverbio modifica?

**3.** Identifica la relación que existe entre la oración o frase que contiene la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos antes o después de ella. Es decir si es oración tópico, de detalles, o bien si la oración está dentro del párrafo introductorio, de desarrollo o conclusión.

**4.** Con la información obtenida de los pasos uno al tres infiere el

significado de la palabra.

5. Verifica que tu inferencia sea correcta.
  - ❖ Asegúrate que la función de la palabra que inferiste sea la misma que la de la palabra desconocida.
  - ❖ Sustituye la palabra desconocida por la que inferiste. Si la oración o frase tiene sentido, probablemente tu inferencia es correcta.

Para practicar este procedimiento analizaremos una oración tomada del

texto: ***Weather and Climate***

***Scientists believe that the burning of fossil fuels is causing global warming.***

Probablemente desconoces las palabras subrayadas y las demás las conoces o te resultan familiares, descubramos el significado de las palabras subrayadas.

¿De quién se está hablando?...de los científicos, ¿Qué se dice de ellos?

¿Qué tipo de palabra necesitamos para contestar esta pregunta?...un

verbo. ¿Qué verbo podemos utilizar para exponer la opinión de un científico?

*exigen*

*engañan*

*creen*

La opción que mejor completa la oración es: creen, porque se está hablando de un tema científico.

Ahora ¿Qué creen? Observa que existe un elemento que nos dice que causa algo. Si estamos leyendo sobre científicos que mencionan la palabra GLOBAL, ¿A qué se referirán?

*al comercio global*

*Al calentamiento global*

*al terrorismo global*

La respuesta es: al calentamiento global, por varias razones: el título y la relación que existe entre las palabras que se encuentran en el resto de la oración.

¿Qué causa el calentamiento global? Observa que tenemos la palabra FOSSIL, ¿Qué función desempeña esta palabra? ¿Modifica o es modificada? Modifica. ¿A qué? ¿Qué se necesita para calentar la tierra?

### *Combustible*

¿De qué tipo?...fósil. ¿Qué se le hace a este combustible fósil para que caliente a la tierra?

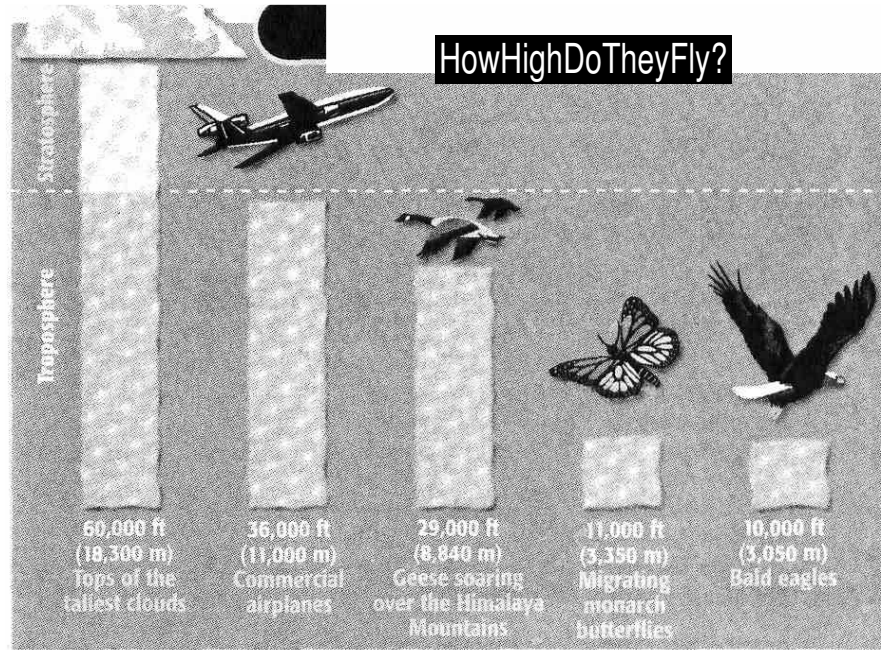
*se quema*

*se extrae*

*se vende*

Veamos un ejemplo más de cómo llevar a cabo la inferencia de vocabulario con el último párrafo del texto ***Weather and climate***.

Earth's atmosphere is divided into five layers; the troposphere, 0 mi to 7 mi (0 km to 11 km) high, where our weather occurs; the stratosphere, 7 mi to 30 mi (11 km to 48 km) high; the mesosphere, 30 mi to 50 mi (48 km to 80 km) high; the thermosphere, 50 mi to 300 mi (80 km to 483 km) high; and the exosphere, at 300 mi to 500 mi (483 km to 804 km) high and above, the edge of outer space.



Las palabras que vamos a inferir son **Earth, Layers** y **High**.

¿De quién estamos hablando?

<i>La luna</i>	<i>La tierra</i>	<i>El mar</i>
----------------	------------------	---------------

¿Qué se dice al respecto? ¿Qué tipo de palabra necesitamos que vaya antes de atmósfera? ¿Un verbo?...no, necesitamos un sustantivo, ¿la atmósfera de quién? ¿De Marte? Obviamente no, pues estamos hablando de la tierra. ¿Qué



se dice de la tierra?...que está dividida en cinco \_\_\_\_\_. ¿Qué tipo de palabra necesitamos después de CINCO?...un sustantivo.

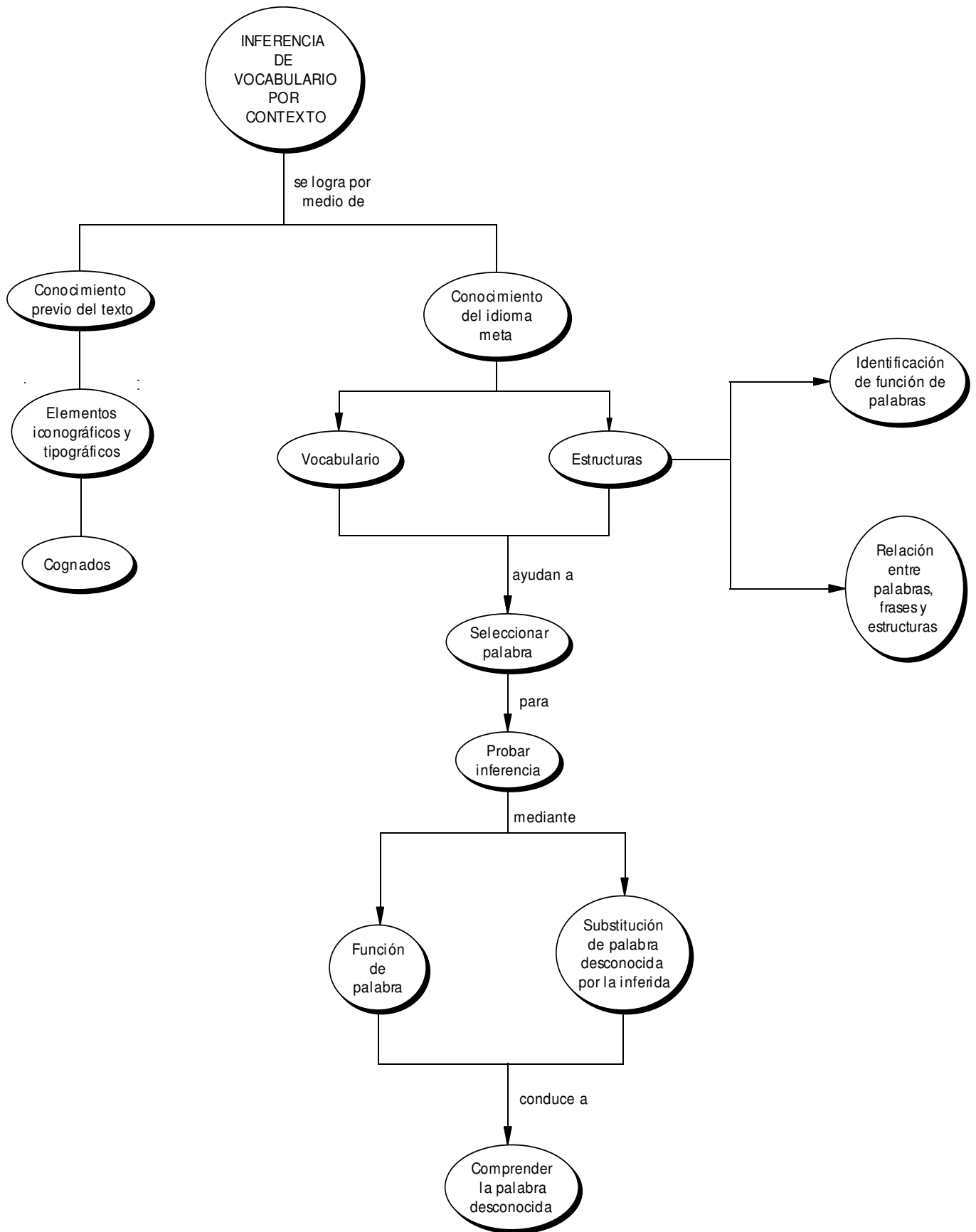
¿Qué sustantivo es apropiado para mencionar que la atmósfera de la tierra está dividida? Está dividida en cinco: ¿PISOS, CONTINENTES, CAPAS? Gracias a tu conocimiento previo del tema puedes saber que la tierra está dividida en capas.

Después tenemos la palabra "HIGH" que está después de 11 Km., si se mencionan las capas de la tierra y un número en kilómetros, ¿a qué se refiere ese número?

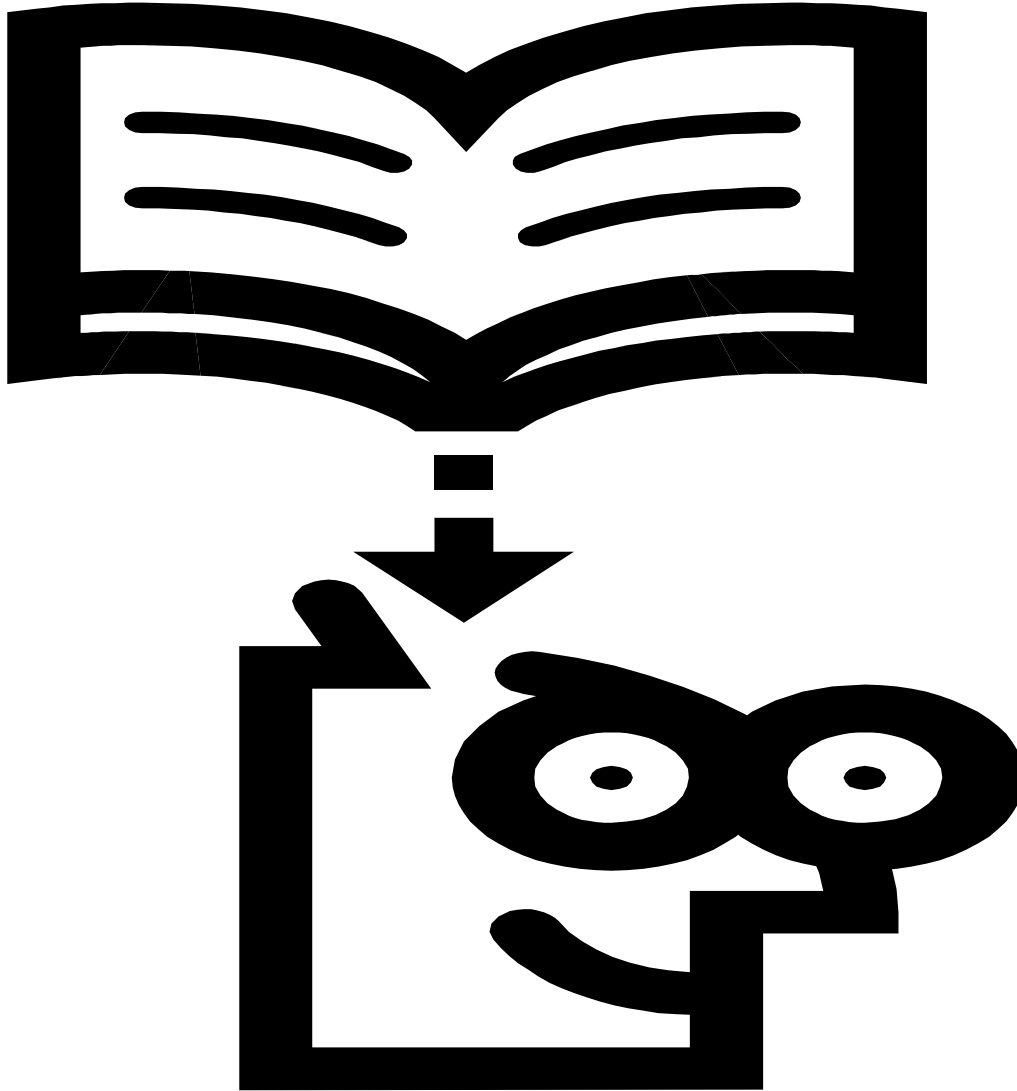
<i>a la edad de las capas</i>	<i>a la temperatura</i>	<i>a la altura</i>
-------------------------------	-------------------------	--------------------

Se refiere a la altura de las capas de la tierra y se puede inferir debido a que se utiliza la unidad de medida en kilómetros como te lo muestra el texto.

A continuación se te presenta un mapa conceptual, que contiene información organizada gráficamente, el cual te permitirá recordar el proceso de inferencia de vocabulario y tener una representación mental del tema. Recuerda apoyarte en él cuando tengas alguna duda que requieras aclarar rápidamente. Consúltalo en la siguiente página.



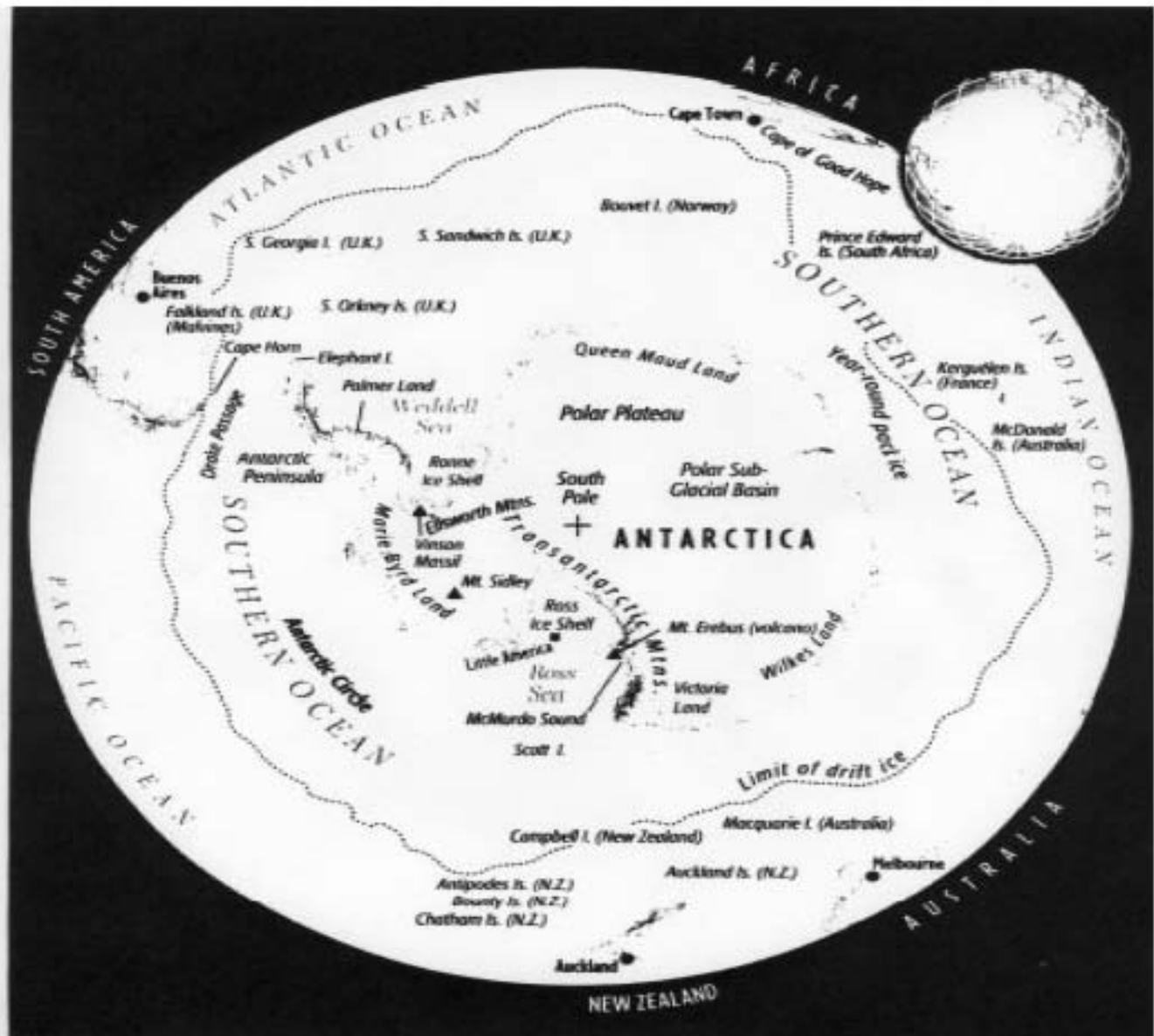
***¡AHORA TE TOCA A TI!***



En esta sección llevarás a cabo la lectura de un texto sobre la Antártida y realizarás las actividades que se te piden, es tu turno de practicar todo lo antes visto. ¡Suerte!

***SECCIÓN A***

1. ¿En que punto del planeta se encuentra?



2. ¿Cuál es el nombre del lugar más cercano a la Antártida en Sudamérica?

3. ¿En qué país se encuentra ese lugar que mencionaste?

4. Escribe tres preguntas acerca de lo que te gustaría saber de la Antártida.

---

## SECCIÓN B

1. Ahora vas a leer rápidamente todo el texto sobre la Antártida y escribirás que relación existe entre las ilustraciones y la información del mismo.


# Antarctica

**A**ntarctica is the highest, driest, coldest and windiest place on earth. It is also the location of the South Pole—the southernmost point on earth. Almost all of Antarctica is covered by an ice sheet. The rest of the continent is barren rock. During the winter months, from June until August, the night lasts for 24 hours, and huge blizzards and windstorms sweep across the frozen plains. Yet with its soaring ice cliffs and amazing views of the aurora australis, or southern lights, Antarctica is one of the most beautiful places in the world. It is also home to an incredible array of animals, including many kinds of whales, birds, fish, insects and mammals. Penguins are probably Antarctica's most famous residents.



King penguins on parade

About 500 million years ago, the frozen land of Antarctica was located near the equator. As recently as 65 million years ago—during the age of dinosaurs—it was warm enough in Antarctica for many life forms to thrive. Now scientists are discovering surprisingly well-preserved fossils of dinosaurs and other ancient life forms on the continent.

No human beings are native to Antarctica. Since the first explorers reached the South Pole in 1911, scientists and adventurers have ventured to the frozen land to learn more about it. Each year, as many as 4,000 people from 27 nations live, work and study at research centers. An additional 1,000 scientists travel to the Antarctic seas to study marine life and oceanography.

McMurdo Station is Antarctica's largest research center.



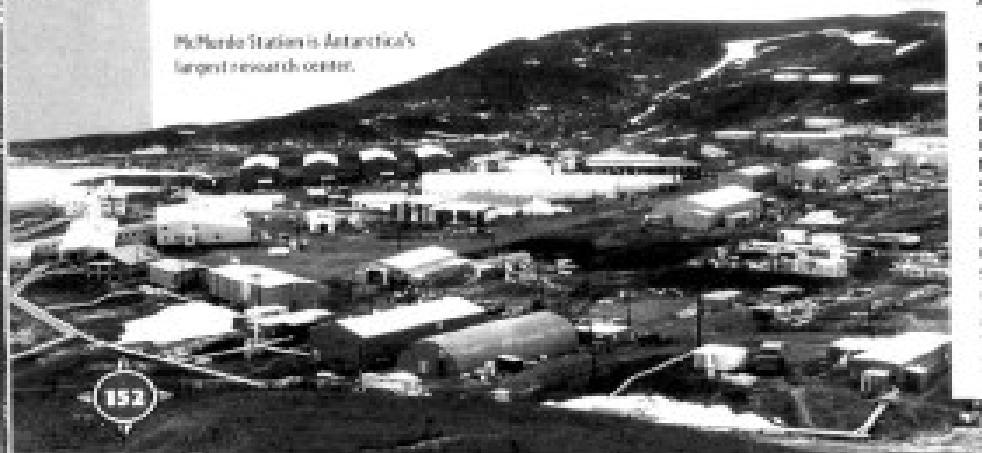
## Continent Facts

**AREA:** 5,405,430 sq mi  
(14,000,000 sq km)

**NUMBER OF COUNTRIES AND TERRITORIES:** There are no national governments in Antarctica. Instead, Antarctica is governed by a treaty signed by 45 nations. The treaty states that Antarctica is a free and peaceful territory. The treaty also supports open scientific exchange and protects Antarctica's natural environment.

**LONGEST RIVER:** There are no true rivers in Antarctica. The Gays River, a snowmelt area, is only about 10 mi (20 km) long.

**LONGEST MOUNTAIN RANGE:** The Transantarctic Mountains are 1,000 mi long (4,800 km).



2. Lee el texto una vez más y trata de encontrar información que responda a las tres preguntas que escribiste antes (ejercicio 3)

¿Qué información encontraste al respecto?


### SECCIÓN C

1. A continuación vas a inferir el significado de las siguientes palabras que aparecen en el texto y escribir su posible significado en español sobre la línea (entre paréntesis se encuentra el número de renglón en el que aparecen en el texto).

1. south (3)	
2. ice sheet (5)	
3. lasts (8)	
4. array (13)	
5. land (16)	
6. age (17)	
7. well-preserved (19)	
8. ancient (19)	

9. beings (21)	
10.reached (21)	
11.research (24)	
12.travel (25)	
13.seas (25)	

### **SECCIÓN D**

Enseguida contestarás algunas preguntas para verificar tu comprensión de la lectura.

Contesta SI o NO de acuerdo a la información del texto.

1. En su mayoría la Antártida está cubierta de roca.	SI	NO
2. Las noches durante el invierno duran 24 horas.	SI	NO
3. En la Antártida puedes encontrar osos polares.	SI	NO
4. La Antártida se localizaba cerca del Ecuador hace 500 años.	SI	NO
5. Actualmente los científicos están descubriendo fósiles bien conservados de dinosaurios en la Antártida.	SI	NO
6. Los científicos son los nativos de la Antártida.	SI	NO
7. Los primeros exploradores llegaron a la Antártida en 1911.	SI	NO
8. Aproximadamente mil personas van a la Antartida cada año.	SI	NO
9. La gente vive, trabaja y estudia en los centros de investigación.	SI	NO



10. Los científicos adicionales que viajan a la Antártida van a disfrutar de la vida marina








SI




NO

## SECCIÓN E

Finalmente vas a realizar la siguiente actividad.

La siguiente información sobre la Antártida fue recibida por uno de tus amigos que viajará próximamente. Pero existe un problema, el sobre donde venía esta información se mojó y algunas palabras no se entienden, ¿podrías ayudarle a tu amigo a inferir el significado de estas palabras y escribirlas en español.

On December 14, 1911. Norwegian Roald Amundsen  
1)  the first person to 2)  the South Pole.  
Antartica is 98% covered in 3)  and -that's 80  
% of the ice in the world! The remaining 2 % of the  
continent is rock.  
Scientists in Antartica 4)  the coldest teperature  
on earth: -128.6 degrees F. (-88.0 degrees C.) !  
The biggest 5)  in earth's ozone 6)  is  
located over Antartica.



## **¿QUÉ APRENDÍ?**

*¿Qué es?*

Es una estrategia de lectura que te permite descubrir el significado de vocabulario desconocido a partir de la información que conoces sobre el tema, los elementos iconográficos y tipográficos del texto, la información del mismo y las palabras, frases u oraciones que rodean a la palabra desconocida.

*¿Cómo se hace?*

Se empieza por activar el conocimiento previo que tienes del tema. Después debes tomar en cuenta los diferentes elementos iconográficos y tipográficos que contenga el texto. Enseguida tienes que analizar las palabras, frases u oraciones que rodean a la palabra desconocida para encontrar una posible respuesta. Finalmente tienes que verificar que tu inferencia sea correcta.

*¿Cuáles son sus componentes?*

Consta de conocimientos previos, elementos iconográficos y tipográficos y elementos lingüísticos tales como: vocabulario, función de palabras y la distribución del enunciado.

Este tercer capítulo contiene la presentación de la guía didáctica que el alumno utilizará para aprender la inferencia de vocabulario por contexto. Asimismo, la justificación de todos los elementos que se incluyeron en la misma.

En el cuarto y último capítulo del presente trabajo terminal se presentarán tanto la guía del profesor como las conclusiones respecto al desarrollo y resultados obtenidos al término de su elaboración.

# ***GUÍA DEL PROFESOR***

ÍNDICE	Pag.
Introducción a la Unidad	100
Modelo Metodológico	101
Sección A	102
Ejercicios Pretextuales	102
Sección B	103
Ejercicios Textuales	103
Actividad 1	103
Actividad 2	104
Ejercicios Posttextuales	104
Sección C	105

Sección D	107
Sección E	109

### ***Introducción a la Unidad***

Una de las características más importantes de un buen lector, tanto en lengua materna como en segunda lengua, es hacer uso de las diferentes estrategias de comprensión de lectura para obtener significado del texto.

Una de esas estrategias es la inferencia de vocabulario por contexto, estrategia que permite comprender vocabulario desconocido durante la lectura de un texto. Los beneficios al aplicarla sistemáticamente son, entre otros los siguientes:

1. Lectura fluida y más rápida
2. Tolerancia a la incertidumbre respecto a vocabulario desconocido
3. Aprendizaje de nuevo vocabulario
4. Discernir vocabulario relevante

Para nuestros alumnos del CCH, que inconscientemente utilizan esta estrategia en lengua materna, será de gran utilidad ya que, obviamente, aún no están acostumbrados a hacer uso de ella al leer en inglés. Cambiará el hábito que tienen de recurrir al diccionario cada vez que encuentran una palabra desconocida ya que sólo lo harán cuando hayan agotado todos los recursos que les ofrece la inferencia de vocabulario por contexto.

El tipo de textos que se utilizan en la unidad son de tipo expositivo con temas relacionados a la geografía del planeta tierra y su clima. Son textos cortos y su nivel de complejidad lingüística es relativamente sencillo. Además contienen imágenes relacionadas al contenido del texto.

Por lo que respecta a los ejercicios, se incluyen de tres tipos: pretextuales, textuales y posttextuales, cada uno con un propósito específico, que se explicará en el momento oportuno. Para resolverlos se deberán aplicar, tanto estrategias de bajo nivel (uso de iconografía, conocimiento previo, etc.) como estrategias de alto nivel (análisis de la formación de palabras y su relación entre ellas).

Como ya se mencionó con anterioridad, el tema de esta unidad didáctica es la inferencia de vocabulario por contexto y está conformada por cinco secciones.

1. Destino; se refiere a lo que aprenderán los alumnos.
2. ¡Dime qué es!; da una explicación sobre el tema.
3. ¿Cómo se hace?; se ejemplifica lo que tiene que aprender a hacer el alumno.
4. ¡Ahora te toca a ti!; en esta sección el alumno pondrá en práctica lo visto en la sección anterior.
5. ¿Qué aprendí?; Se hace un pequeño resumen de lo estudiado en la unidad.

El objetivo particular de la unidad didáctica es que el alumno sea capaz de utilizar determinadas estrategias de lectura para resolver problemas de tipo semántico al llevar a cabo la lectura en inglés de textos académicos principalmente, pero también cualquier texto con el que pueda estar en contacto en su vida cotidiana.

Debido a que el objetivo de esta unidad didáctica es fomentar el uso de la inferencia de vocabulario en vez de recurrir sistemáticamente al uso del diccionario cada vez que

encuentran una palabra desconocida, el uso del mismo no se debe permitir durante el transcurso de estas actividades.

**MODELO METODOLÓGICO.** El modelo que se seguirá para llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto es el siguiente:

1. El primer paso que se tiene que llevar a cabo es activar el conocimiento previo del tema en los alumnos, si no existe, se les proporciona el andamiaje necesario. Asimismo se les guía para que hagan uso tanto de los elementos iconográficos y tipográficos como de los cognados que contenga el texto.
2. Continuar leyendo.
3. Enseguida se tiene que identificar cual es la función que desempeña la palabra que se intenta inferir (verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio).
4. Posteriormente se debe analizar cual es la relación entre la palabra desconocida y las otras palabras, frases u oraciones que la rodean.
5. Después se tiene que corroborar que la palabra inferida sea correcta. Primero se revisa que la función de la palabra sea la misma que necesitamos y después se cambia la palabra desconocida por la inferida para verificar que tenga sentido en el texto.

El tiempo total aproximado para cubrir la unidad didáctica , incluyendo las actividades extras sugeridas, es de cuatro horas.

## **SECCIÓN A**

### **EJERCICIOS PRETEXTUALES**

Actividad 1.

Nombre del tema: La Antártida



Objetivos: activar el conocimiento previo del tema en los alumnos, así como ubicarlos en el contexto en el que se va a trabajar.

Tiempo estimado: 10 minutos

Primero pregunte a todo el grupo si saben donde se encuentra la Antártida (si no saben pídale que observen el mapa). Después de haber escuchado algunas respuestas pídale que observen el mapa de la Antártida en su libro para que verifiquen su respuesta y anoten las respuestas correctas de las dos siguientes preguntas que se encuentran en la unidad. En seguida pida a los alumnos que comparen respuestas con un compañero y finalmente revise con todo el grupo las respuestas correctas.

Ahora pida a los alumnos que piensen en tres cosas que les gustaría saber sobre la Antártida y las anoten en su libro. Cuando hayan terminado organícelos en pares para que comparen su información.

Al término de la actividad comente con todo el grupo con respecto a lo que les gustaría saber sobre la Antártida.

**Nota:** erróneamente se le llama Antártica (Antártica es un adjetivo), en vez de la Antártida.

Respuestas:

1. En el Polo Sur
2. Cape Horn
3. En Argentina

## **SECCIÓN B**

### **EJERCICIOS TEXTUALES**

#### Actividad 1

Objetivo: el alumno hará uso de elementos iconográficos y tipográficos que le ayudarán a localizar información específica sobre los mismos llevando a cabo la lectura de familiarización.

Lectura de Familiarización: es aquella que nos sirve para obtener la información global de un texto, se lleva a cabo de forma rápida y también se toman en cuenta tanto los elementos iconográficos como los tipográficos.

Tiempo aproximado: 15 min.

Procedimiento:

Pida a los alumnos que observen las imágenes que se encuentran en el texto sobre la Antártida, pregúnteles que relación creen ellos que existe entre las imágenes y el texto. Después de escuchar algunas ideas explíqueles que van a hacer una primera lectura del texto para encontrar en él a que se refieren las ilustraciones. Explíqueles que esta primera lectura debe ser continua ya que si la interrumpen en cada palabra que no conozcan su concentración se perderá y no podrán relacionar la información globalmente.

Cuando tengan sus respuestas organícelos en pares para que las comparen.

En seguida solicite voluntarios para que den las respuestas correctas y expliquen cómo las encontraron, si es necesario guíelos usted mismo por medio de preguntas que los lleven a responder las respuestas.

Respuesta:

1. Los pingüinos son unos de los animales que viven ahí, y McMundo Station es el centro de investigación a donde llega la gente.

Actividad 2.

Objetivo:

El propósito de esta actividad es que el alumno encuentre información específica llevando a cabo la lectura de búsqueda.

**NOTA:** Lectura de búsqueda; se realiza cuando leemos para encontrar información específica que no sabemos como aparece en el texto.

Tiempo estimado: 15 minutos

**PROCEDIMIENTO:** Primero pregunte al grupo cuáles fueron algunas de las preguntas que escribieron en la actividad 1 sobre lo que les gustaría saber sobre la Antártida. Después pídale que lean el texto una vez más para tratar de encontrar información que conteste las preguntas que hicieron al respecto.

Ya que hayan terminado, pida a los alumnos que encontraron alguna información sobre lo que buscaban que la compartan con el resto del grupo y que mencionen en que parte del texto la localizaron. Si nadie pudo encontrar nada méncíóneles que probablemente en las siguientes actividades lo harán.

**SUGERENCIA:** A los que no encuentren las respuestas a sus preguntas, les puede asignar de tarea que lo investiguen para revisarlo en la siguiente clase.

**RESPUESTA:**

2. Las respuestas dependerán de las preguntas de los alumnos.

## **SECCIÓN C**

### ***EJERCICIOS POSTEXTUALES***

#### Actividad 1

Objetivo: el alumno pondrá en práctica las estrategias de lectura que le permitirán llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto.

Tiempo estimado: 50 minutos

PROCEDIMIENTO. Introduzca el tema preguntando si alguien sabe lo que es la inferencia de vocabulario, después de escuchar algunos comentarios escriba una oración en español donde falte alguna palabra o palabras que puedan ser descubiertas por medio de la inferencia. Cuando alguien tenga la reapuesta correcta páselo al pizarrón a escribirla. Si la respuesta es correcta pídale que explique cómo descubrió su significado y escuche los comentarios de otros alumnos y después usted recapitule lo dicho para que los alumnos apunten una definición de lo que es la inferencia de vocabulario por contexto.

SUGERENCIA (**ACTIVIDAD EXTRA**): para introducir el tema puede organizar la clase en pares y pedirles que le ayuden a completar un texto (de un tema familiar a ellos) en español que contiene palabras en un idioma que usted no conoce. Previamente usted escogerá las palabras que puedan ser inferidas por medio del contexto.

Los alumnos trabajaran en pares para completar el texto. Cuando hayan terminado revise las respuestas con todo el grupo y después pídales que contesten individualmente las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pasos seguiste para descubrir el significado de las palabras desconocidas?
2. ¿Qué relación existe entre el texto que completaste y un texto escrito en inglés?
3. ¿Por qué es útil e importante utilizar la inferencia de vocabulario por contexto?

Al término de esta actividad los alumnos comparan con su compañero y en seguida usted comentará con el grupo las respuestas y conclusiones a estas preguntas.

Ahora va a indicar a los alumnos que van a practicar la inferencia de vocabulario en un texto en inglés, pero primero van a revisar el ejemplo que los guiará para llevarla a cabo correctamente. Déles diez minutos para que lean la información al respecto. Al término

pregunte que información no es clara y explíquela, si no hay dudas haga algunas preguntas a todo el grupo sobre la información que usted considere más relevante y que pueda generar confusión al momento de llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto de acuerdo a el modelo presentado en la unidad.

**NOTA:** enfatice la importancia de llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto para no recurrir al diccionario cada vez que se encuentra una palabra desconocida.

A continuación pedirá a los alumnos que realicen la actividad primero individualmente y después revisarán en pares. Recorra el salón para ofrecer ayuda a quien lo requiera. Al finalizar la actividad revise las respuestas con todo el grupo y pídale a los que contesten correctamente que expliquen cómo llegaron a ella. Si quedan palabras sin descubrir anote las oraciones donde se encuentran estas palabras en el pizarrón y vaya guiando a los alumnos para que las descubran.

Respuestas:

Actividad 1

1. sur
2. capa de hielo
3. dura
4. variedad
5. tierra
6. era
7. bien conservados
8. antiguas
9. seres
10. llegaron

11. investigación

12. viajan

13. mares

## **SECCIÓN D**

Actividad 1.

Objetivo: verificar la comprensión global del texto por parte de los alumnos.

Tiempo Estimado: 30 min.

PROCEDIMIENTO:

Informe a los alumnos que van a contestar algunas preguntas para verificar su comprensión del texto.

Pídales que trabajen individualmente y sin hacer uso del diccionario, si encuentran alguna palabra que no conocen y les parece importante deben tratar de inferirla.

Cuando terminen organícelos en pares para que comparen sus respuestas. A continuación revise cada pregunta con el grupo y a los que contesten correctamente pídales que mencionen donde encontraron la información.

Si queda alguna pregunta sin responder, con la ayuda del texto vaya guiándolos para que descubran la respuesta. Una buena forma de guiar se lleva a cabo por medio de la formulación de preguntas que van descubriendo incógnitas hasta llegar a la respuesta correcta.

Para finalizar pida a los alumnos que cierren su libro y le mencionen información que recuerden sobre la Antártida y en seguida pregúnteles si les gustaría conocer la Antártida y porqué.

Respuestas:

1. NO

2. SI
3. NO
4. NO
5. SI
6. NO
7. SI
8. NO
9. SI
10. NO

## **SECCIÓN E**

### Actividad 1.

Objetivo: dar a los alumnos práctica adicional en la inferencia de vocabulario.

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

Explique a los alumnos la situación respecto a esta actividad, el sobre en que venía la tarjeta se mojó y algunas palabras no son claras, puede decirles que se trata de información que usted recibió y que necesita de su ayuda.

Asigne diez minutos para que intenten resolver el problema individualmente, al término del tiempo asignado forme equipos de cuatro alumnos para que comparen sus respuestas, acláreles que deben justificar sus respuestas ya que el equipo con mayor número de aciertos pasará al frente a explicar como lograron descubrir las respuestas y también se harán acreedores a un premio (usted elige el premio).

Nota: recuérdelos a los alumnos que no necesariamente se necesita el significado exacto de las palabras, puede ser una aproximación que mantenga el sentido de la palabra inferida.

Revise las respuestas con el grupo, ellos se irán calificando y al final el grupo con más aciertos será el elegido para pasar al frente y recibir un premio.

Finalmente pregunte a sus alumnos como se prepararían y que llevarían con ellos si por motivos de trabajo tuvieran que viajar a la Antártida.

Respuestas:

1. se convirtió    2. llegar    3. hielo y nieve    4. registraron    5. hoyo    6. capa



## **CONCLUSIONES**

Entre los elementos que se deben tomar en cuenta para la comprensión de un texto en lengua extranjera se encuentran aspectos lingüísticos, vocabulario, estrategias de lectura, conocimiento previo del tema e intereses del alumno. El objetivo de este trabajo es guiar al alumno para desarrollar la inferencia de vocabulario por contexto como estrategia de vocabulario que le permitirá comprender léxico desconocido al llevar a cabo la lectura de un texto en inglés.

Para poder lograr este objetivo se elaboró la unidad didáctica “Inferencia de vocabulario a través del análisis de su contexto”.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

El aprendizaje de los alumnos requiere de un procedimiento organizado que tome en cuenta los diferentes elementos que se involucran en el proceso enseñanza-aprendizaje. También, nos percatamos de que los diferentes modelos de enseñanza han surgido apoyados en los principios propuestos por diversas teorías del aprendizaje a través de los años, y por tal razón, debemos ser flexibles y universales al momento de elegir cómo y qué vamos a enseñar.

Por otra parte, los modelos de lectura han ido incorporando elementos nuevos para explicar como se lleva a cabo la comprensión de lectura y qué factores intervienen en este proceso.

En lo que se refiere a la inferencia de vocabulario por contexto confirmamos que se puede realizar sistemáticamente y que es una estrategia de comprensión de lectura muy útil durante la lectura de un texto, ya que nos permite comprender vocabulario desconocido por medio de la información que rodea a esa palabra sin tener que recurrir

constantemente al diccionario, hecho que interrumpe la lectura, y por lo tanto, su comprensión.

Por consiguiente, una de las aportaciones más importantes del presente trabajo consiste en el modelo sugerido para el aprendizaje de la inferencia de vocabulario por contexto, ya que permitirá a los alumnos hacer uso sistemático y regular de una herramienta para llevar a cabo una lectura fluida, y por consiguiente, comprender un texto en inglés.

Asimismo, el profesor se verá beneficiado por el hecho de que podrá hacer uso de un modelo especialmente diseñado para llevar a cabo la enseñanza de la inferencia de vocabulario por contexto.

No obstante, es menester obtener información basada en los resultados del uso de la guía didáctica por parte de los alumnos que nos indiquen los aspectos a mejorar en el modelo instruccional para llevar a cabo la inferencia de vocabulario por contexto, y de esta forma, obtener mejores resultados en el salón de clases. También sería importante abundar en la investigación sobre las implicaciones metodológicas que conllevan aspectos tales como la sintaxis y la morfología, así como la cohesión y la coherencia.

La información recabada durante la elaboración del presente trabajo nos ha permitido tener una perspectiva más amplia sobre los elementos que se deben tomar en cuenta para lograr que el aprendizaje sea efectivo.

La importancia del dominio de esta estrategia de lectura por parte de nuestros alumnos será benéfica tanto en su vida académica como fuera del salón de clases y por lo tanto es necesario que enfatizamos y fomentemos su aprendizaje desde las etapas iniciales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Áebersold, A. y Field, M. (2000). *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barba, A. & García, R. (2002). *Curso de lectura en Inglés Nivel 3*. UNAM.
- Barnett, M. (1989). *More than Meets the eye: Foreign Language Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Forte, Imogene and Schurr, S. (1993). *The definite middle school guide: A handbook to success*. Nashville: Incentive Publications.
- Carrell, P. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comisión Especial para el Congreso Universitario. *Diagnóstico Institucional 2003*. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Devine, J. (1988). *Teaching Reading Comprehension: from Theory to Practice*. University of Lowell.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Eskey, D. y Gabe, W. (1988). Holding in the bottom: an Interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell P. et. al. (ed) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. y Grabe, W. (1988). Interactive Models for second language reading: perspectives on instruction. En Carrell, P. et. al. (ed) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Jurado, R. (2005). Exposición sobre las diferentes teorías de aprendizaje. Clase en el Taller extracurricular "Perspectivas Metodológicas en la enseñanza de comprensión De textos en inglés como lengua extranjera". México. FES Acatlán.
- García, R. (2004). a) 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. 1-16.
- García, R. (2004). b) Las estrategias de comprensión como factores determinantes del

- tipo de lectura a realizar. Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Goodman, K. (1988). *The reading process*, en Carrel, P. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. New York: Longman. Jersey: Prentice Hall.
- Halliday, M.A.K. 1990. Part 1. Halliday, M.A.K y Ruqaiya. Hasan. 1990. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1997). On the Role of Context in First and Second- Language Vocabulary Learning. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1993). *Discourse Analysis*. England: Penguin English.
- Nutall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Pozo, I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata. Pp. 191 -198, 209 - 224 y 226-240.
- Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV 2004. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Schunk, D. (1997) *Teorías del Aprendizaje*. Edo. de México: Prentice-Hall.
- Time for kids. (2004). *World Atlas*. NY: TFK.

### ***Fuentes Electrónicas***

ERIC Digests (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. ERIC Digest. En línea. <http://www.ericfacility.net/databases/ERICDIGESTS/ed370881.html>. Consultado 10/09/04.

Expert models for expert modeling. <http://www.soulwork.net/Systemic/espert1.htm>. En línea.

Instructional design Models. <http://listsocrates.berkeley.edu/Mmb/articles/designmodels.html>.

Instructional design. <http://www.edU/users/g/e/gep111/html/M4/M%20-%20ISD/M4L1P1.htm>. En línea.

Margues, P. (2002). Diseño instructivo de unidades didácticas, <http://dewey.uab.es/pmargues/ud.htm>. en línea.

Instructional Design. Teaching tips. <http://www.uab.edu./uasomume/cdm/id.htm>. En línea, Consultado 11 de mayo, 2004.

Mergel, B. (Mayo, 1998). Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. <http://educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>.

Panitz, T. (s/f) Collaborative versus cooperative learning - A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature – Interactive learning. En línea, <http://home.capecod.net/Mpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Consultado 10/09/04.

Trosbor, A. (1997). Text Typology. <http://sirio.deusto.es/abaitua/Konzeptu/nlp/trosborg97.htm>. En línea. Consultado Julio 12, 2002.

Wilson, B. (March, 1997). The postmodern paradigm. <http://www.cudenver.edu/~bwilson/postmodern.html>.