



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**EL PAPEL DE LA SINTAXIS PARA IDENTIFICAR LA
FUNCIÓN DE LAS PALABRAS TERMINADAS EN “ING”
EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
PRESENTA:
DAVID TOMÁS FLORES GARCÍA**

ASESOR: LIC. CARLOS DAVID DOMÍNGUEZ OMAÑA

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.

Agradecimientos

Gracias a la vida, por haberme permitido estar aquí y ahora.

Agradezco a mi alma mater por haberme formado, educado y haberme dado tanto, gracias a la UNAM.

Gracias a mi madre y a mi padre por haberme enseñado lo que debo hacer y lo que no debo hacer en la vida.

Gracias a mis hermanos, Luis, Liliana y Claudia por estar ahí.

A mis profesores de la licenciatura agradezco el haberme mostrado el camino.

A mis profesores del seminario, Angy, Araceli, Ángeles, Carlos y Guadalupe por sus acertados comentarios a este trabajo.

Gracias en especial a Lupita por todas sus enseñanzas, correcciones y orientaciones y a Carlos por sus atinadas correcciones y por encausar correctamente este trabajo.

Gracias a todos a mis amigos y amigas por todos sus consejos, compañías y aventuras, gracias mil.

Gracias a mis alumnos por permitirme seguir aprendiendo con ellos.

Dedicatoria

Pau y Caro, va por ustedes, que le han dado luz a mi vida.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
1. Antecedentes	4
1.1. El Colegio de Ciencias y Humanidades	5
1.1.1. Antecedentes de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés	6
1.1.2. Concepción de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés	7
1.1.3. Propósitos de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés	9
1.1.4. Los sufijos dentro del programa de Comprensión de Lectura en Inglés I	10
1.2. Problemática que representa el sufijo –ING	11
1.3. La importancia de implementar una metodología para la enseñanza del sufijo –ING	13
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
CAPÍTULO 2	17
2. Paradigmas del aprendizaje y de los procesos de lectura	17
2.1. Teorías de aprendizaje	17
2.1.1. Enfoque constructivista del aprendizaje	17
2.1.2. El aprendizaje significativo de Ausubel	19
2.1.3. La postura sociocultural de Vygotski	20
2.1.4. El aprendizaje cooperativo	22
2.1.5. Teorías cognitivas del aprendizaje	24
2.1.6. El aprendizaje de los tres modos de representación	25
2.1.7. El aprendizaje efectivo	26
2.1.8. El aprendizaje estratégico	27

	PÁGINA
2.2. Teorías de enseñanza	29
2.2.1. La enseñanza a partir de mapas conceptuales	29
2.2.2. La enseñanza estratégica	30
2.3. Modelos instruccionales	32
2.3.1. Modelo instruccional objetivo-racional	32
2.3.2. Modelo instruccional constructivista-interpretativista	33
2.3.3. Modelos de desarrollo instruccional	33
2.3.4. Modelos de instrucción ADDIE	34
2.3.5. Modelo experto instruccional	34
2.4. El proceso de lectura	37
2.4.1. Modelos ascendentes	39
2.4.2. Modelos descendentes	40
2.4.3. Modelos interactivos	42
2.5. Tipos de lectura	45
2.5.1. Lectura de ojeada	45
2.5.2. Lectura de búsqueda	45
2.5.3. Lectura de familiarización	46
2.5.4. Lectura de estudio	46
2.6. Tipología de textos	47
2.6.1. Textos expositivos	47
2.6.2. Textos descriptivos	47
2.6.3. Textos narrativos	48
2.6.4. Textos argumentativos	48
2.7. Niveles de comprensión en la lectura	48
2.8. Estrategias de aprendizaje	50
2.8.1. Definición de estrategias de aprendizaje	51
2.8.2. Estrategias de lectura	52
2.9. Estudio de la lengua	54
2.9.1. Morfología y sintaxis	54
2.9.2. Formación de palabras	56
2.9.3. Los afijos	58
2.9.4. El sufijo –ING	59
2.9.5. Las formas del –ING	60

	PÁGINA
CAPÍTULO 3	62
3. Propuesta de material para la enseñanza del sufijo –ING	62
3.1. Fundamentación teórica	62
3.2. Descripción de la unidad didáctica	66
3.3. Unidad didáctica para la enseñanza del sufijo –ING	71
3.4. Guía del profesor	94
CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	114

INTRODUCCIÓN

Los conocimientos que aprende un estudiante, en gran medida, son adquiridos a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la primaria hasta la educación superior, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos. La importancia de la lectura no sólo radica en el contenido de la misma, en el tipo de texto, el estilo o los propósitos de cada lectura, sino que también influyen factores como la familia, la cultura y los intereses muy particulares de cada lector. Sin embargo, la lectura no se limita a la lengua materna. En la actualidad, para que un alumno de nivel bachillerato cuente con las herramientas básicas que le permitan tener acceso a información reciente sobre adelantos en diversos campos del conocimiento, debe ser capaz de leer textos escritos en inglés. Esto debido a que el inglés se ha convertido en el medio por el cual se difunden los conocimientos innovadores de la ciencia, la tecnología y el comercio.

Sin embargo, la comprensión de lectura en inglés se vuelve un reto, no sólo para el alumno, sino también para el docente ya que al leer, el alumno requiere de un constante aprendizaje de diferentes estrategias, de nuevo vocabulario, de nuevas estructuras gramaticales; es decir, requiere del dominio de habilidades de lectura complejas que involucran una planeación y una conceptualización del aprendizaje y de la enseñanza muy claras por parte del docente.

Dentro de la experiencia docente en la comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se han detectado algunos problemas que impiden a los alumnos llegar a la comprensión de textos escritos en inglés. Estos problemas son variados y de diversa índole; sin embargo, la presente investigación surge como respuesta a uno de los problemas que se percibieron en los alumnos del Colegio. Dicha problemática tiene que ver con la identificación del sufijo -ING, debido a que a los alumnos les resulta difícil identificar las diferentes funciones atribuidas por este sufijo. Asimismo, carecen de estrategias que les permitan entender e identificar las funciones de esta partícula y de este modo emplear la sufijación como un elemento que les ayude en la comprensión general de un texto. Además, el Colegio de Ciencias y Humanidades carece de material que sirva para cubrir adecuadamente algunos contenidos del programa, como lo es el tema de la sufijación.

Por lo anterior, el presente trabajo propone la elaboración de un material que sirva como modelo para identificar las diferentes funciones del sufijo -ING. Dicho material está fundamentado en teorías de la enseñanza-aprendizaje así como en un modelo de instrucción. Consideramos que este material cubre requerimientos pedagógicos que posibilitan al alumno alcanzar la comprensión de textos en inglés. Con este material, el docente cuenta con una metodología para poderse aproximar a la enseñanza del sufijo -ING.

El trabajo se conforma de tres capítulos cuyos contenidos son los siguientes:

En el capítulo uno, se abordan los antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como la descripción de la problemática encontrada, la justificación para elaborar este material y los objetivos que persigue este trabajo.

En el capítulo dos, se presenta la fundamentación teórica de este trabajo a través del análisis de las teorías concernientes al aprendizaje y a la enseñanza, asimismo se revisan los modelos de instrucción y de lectura, así como los tipos de lectura y las estrategias que se emplean para comprender un texto. Aquí también se revisa el tema de la morfosintaxis y la sufijación, que formarán parte de la explicación en el material propuesto en el siguiente capítulo.

En el capítulo tres, presentamos el material propuesto por este trabajo, el cual sigue una progresión en los contenidos estratégicos y lingüísticos para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Finalmente, en el último apartado, llegamos a las conclusiones de este trabajo, que plantean el cumplimiento del objetivo planteado, así como las aportaciones de esta investigación.

Confiamos en que la presente propuesta sirva como una herramienta real, práctica y coherente para los docentes y alumnos a quienes va dirigida. Esperamos que el profesor pueda llevar a cabo su labor docente con un material que está secuenciado y estructurado para cubrir los requerimientos del programa del CCH y que, principalmente, les sea útil y significativo a los alumnos en sus actividades escolares cotidianas.

CAPÍTULO 1

1. ANTECEDENTES

El inglés se ha convertido en el idioma más empleado en comercio internacional, turismo, ciencia y tecnología. Esto ha hecho que la comprensión de lectura en inglés sea de suma importancia como herramienta para tener acceso a información reciente sobre adelantos en diversos campos del conocimiento, sobre todo en el área de las ciencias y la tecnología. Las fuentes de información más usuales para quienes tienen necesidad de consulta debido a sus estudios, su vida profesional o por interés cultural, son básicamente libros, revistas especializadas, sitios en internet y manuales para uso de aparatos e instrumentos.

Por lo anterior, la Universidad Nacional Autónoma de México considera que la comprensión de lectura debe ser una herramienta académica, que proporcione a los alumnos habilidades que les permitan comprender el material escrito en inglés. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los dos bachilleratos que ofrece la UNAM, la comprensión de lectura es el eje central de la materia de inglés. Esta materia contribuye a proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan consultar bibliografía en dicho idioma, entender el material leído, así como comprender el proceso de lectura.

1.1. El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una institución académica que ofrece estudios de enseñanza media superior; su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado del doctor Pablo González Casanova. El CCH fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana. Los primeros planteles en abrir sus puertas fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971, al siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur. El Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos y han pasado por sus aulas cerca de 700 mil alumnos. Su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato incorporados a la UNAM en todo el país (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, 2004).

El Colegio fue concebido como un bachillerato propedéutico de cultura básica que considera al alumno como sujeto activo de la cultura y no como un mero receptor o destinatario. El modelo educativo del CCH se caracteriza por cuatro ejes estructurales: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como sujeto de su formación y el profesor como orientador del proceso de aprendizaje. La filosofía del CCH se basa en los postulados de 'Aprender a Aprender', 'Aprender a Hacer' y 'Aprender a Ser'. Aprender a aprender significa que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta. Aprender a hacer se refiere a que

los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan poner en práctica sus conocimientos. Aprender a ser enuncia el propósito que el alumno, además de adquirir conocimientos, desarrolle valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad artística. Además de estos postulados, se busca que el estudiante sea crítico, esto es, que el alumno sea capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de tal forma que pueda afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.

El plan de estudios del CCH (UNAM, 2003:4) está integrado por cuatro áreas, las cuales tienen la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las áreas de las ciencias y las humanidades:

- Área de Matemáticas.
- Área de Ciencias Experimentales.
- Área Histórico-Social.
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

La fundamentación teórica y metodológica en la que se apoyan los principios del Colegio se desprende de una concepción constructivista, la cual considera al aprendizaje como una construcción personal de conocimientos que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otros. Se considera que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno es fundamental para la apropiación del conocimiento (UNAM, 2003:3).

1.1.1. Antecedentes de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés

Originalmente en el plan de estudios del CCH de 1971, la materia de Comprensión de Lectura en Inglés no formaba parte de las cuatro grandes áreas de aprendizaje y sólo era un requisito que el alumno tenía que acreditar (el alumno no

recibía calificación, sólo AC de acreditado). Se impartía en 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante el semestre para hacer un total de 30 horas. En 1983, el curso se amplió de 30 horas semestrales a 64 horas anuales, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana. En 1988, el curso cambió de dos a tres horas de clase a la semana, para hacer un total de 90 horas al año.

A partir de la modificación de los planes de estudio de 1996 (Planes de Estudios Actualizados), el curso pasó de 90 horas, distribuidas en dos semestres, a 256 horas distribuidas en 4 semestres, cada semestre de 64 horas. El estatus de la materia cambió de simple requisito a ser curricular, por lo cual la materia tiene impacto en el promedio general del alumno.

Hoy en día, la materia de Comprensión de Lectura en Inglés se encuentra circunscrita al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, debido a que pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, en las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptualizar y significar la realidad y de construir e imaginar nuevas realidades; de abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferente a las propias.

1.1.2. Concepción de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés

La materia de Comprensión de Lectura en Inglés ha sido concebida para que contribuya a la formación de una cultura básica, es decir, ayudará a adquirir conocimientos (aprender a aprender), habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a ser) que tendrán utilidad más allá del salón de clases, de tal forma que la filosofía del Colegio se vea reflejada dentro de la materia de la siguiente manera (CCH, 1996:4):

1. Aprender a hacer. En primer lugar, el estudiante desarrollará habilidades y conocimientos en inglés que posibilitarán la consulta de literatura bibliográfica, pero que, fundamentalmente, le permitirán resolver problemas de construcción de significado (reconstrucción semántica) en la lectura de textos.
2. Aprender a aprender. En segundo lugar, la materia tenderá a propiciar la reflexión acerca del proceso de lectura y del proceso de aprendizaje, con el fin de desarrollar una metodología que ayude al alumno a asumir una responsabilidad sobre su aprendizaje, es decir que lo dirigen hacia el aprendizaje autónomo.
3. Aprender a ser. Finalmente, a través del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, el alumno se iniciará en el conocimiento y valoración de la cultura propia, a través de la confrontación cultural.

El proceso de enseñanza aprendizaje de esta materia está dirigido hacia la formación de lectores eficaces e intentará desarrollar una conciencia crítica que tienda a valorar e interpretar lo leído.

Los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés están insertos en la enseñanza de esta lengua con propósitos específicos, se adoptan los modelos interactivos sobre el proceso de lectura y la teoría de los esquemas.

El enfoque didáctico de la materia se centra en la clase-taller, en este tipo de clase se promueven simultáneamente la construcción y la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades de actitud. El plan de clase de la materia debe contener las tres etapas de lectura: prelectura, lectura y postlectura, cada una con estrategias y habilidades particulares que un lector eficiente emplea.

La clase-taller está constituida por los siguientes elementos (UNAM, 2003:12):

- El alumno: sujeto activo que se responsabiliza de su propio aprendizaje. Sus actividades en el aula deben traducirse en experiencia, facilitándole la oportunidad de actuar con libertad, responsabilidad y creatividad.
- El profesor o facilitador: fomenta un clima social abierto, detecta los conocimientos iniciales de los alumnos y los confronta con lo que éstos necesitan saber para iniciar con éxito su aprendizaje; crea situaciones de aprendizaje estimulantes; modela procedimientos a fin de que los alumnos tengan un ejemplo de cómo hacer buen uso de las herramientas y las manejen adecuadamente.
- El objeto: es la comprensión de textos en inglés, se abordan de manera integrada contenidos conceptuales así como el desarrollo de habilidades y actitudes.
- El aula: es un espacio en permanente construcción donde el estudiante y el profesor crean un ambiente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un lugar en donde el diálogo, la participación responsable y la solución de conflictos en grupo, conducen a la toma de decisiones compartidas.
- Las herramientas de trabajo: se puede hablar de herramientas internas y externas. Las primeras son operaciones mentales como el desarrollo de habilidades y estrategias que le permiten al alumno obtener el significado de un texto. Las herramientas externas las conforman los materiales didácticos en general, uso de internet, textos auténticos, etc.

1.1.3. Propósitos de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés

El objetivo general de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés (UNAM, 2003:7) es: desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y

comprender textos auténticos en inglés, así como manejar las habilidades obtenidas para satisfacer sus propósitos académicos.

En cada una de las cuatro asignaturas, se presentan aquellos aspectos que se consideran básicos con el propósito de que los alumnos desarrollen, a lo largo de los cuatro cursos, las habilidades necesarias para dar sentido a lo que leen en la lengua inglesa.

En particular, en la asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés I, se introduce al alumno a las estrategias y habilidades básicas que un lector eficiente utiliza frecuentemente en todo tipo de textos, el alumno adquiere conocimientos básicos sobre la lengua inglesa y aspectos empleados de manera recurrente en el discurso escrito en inglés.

1.1.4. Los sufijos dentro del programa de Comprensión de Lectura en Inglés I

De acuerdo con el programa, en la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I, el alumno tiene que iniciar su desarrollo como lector autónomo, debe utilizar estrategias de lectura y vocabulario, así como conocimientos discursivos y lingüísticos que le permitan realizar diversos tipos de lectura tales como: lectura de ojeada, lectura selectiva y lectura de búsqueda en textos auténticos y de estructura sencilla escritos en lengua inglesa.

En la unidad 3 de este curso, el alumno debe aplicar estrategias de vocabulario para resolver problemas semánticos y como uno de los aprendizajes, debe reconocer algunos afijos en inglés como estrategia para inferir el significado de palabras; siendo el sufijo -ING uno de ellos. Dentro de esta unidad, se contemplan las siguientes funciones

que les atribuye el sufijo –ING a las palabras: la función de sustantivo, la de adjetivo, la de infinitivo y la de gerundio.

1.2. Problemática que representa el sufijo –ING

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura estriba en los diversos niveles de procesamiento de la información en que ésta ocurre. De acuerdo con Díaz Barriga (2002:277), para que un lector comprenda un texto, necesita realizar actividades de micro y macroprocesamiento. Las actividades de microprocesamiento o de nivel inferior de comprensión son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con el reconocimiento de las palabras (extraer el significado de las palabras), la identificación de las ideas a partir de los enunciados del texto (organizar los significados en proposiciones), y reconstruir relaciones entre proposiciones.

Gracias a estas actividades de microprocesamiento es posible construir la microestructura del texto, al hacer esto, se considera que un texto es legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido. Díaz Barriga (2002:278) considera que éste es el nivel más básico para el logro de la comprensión de lectura.

¿Pero qué pasa cuando los alumnos no rebasan este nivel básico de comprensión? Será difícil para ellos llegar al nivel de los macroprocesos, en los que, de acuerdo con Díaz Barriga, el lector tiene que identificar jerarquizaciones de las ideas de un texto, integrar y construir coherentemente el significado global de un texto, identificar el propósito del autor. Todo esto no se logrará si el lector no es capaz de dar el primer paso que es el reconocimiento de las palabras.

Dentro de la experiencia como docentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el plantel Naucalpan, se han notado algunos problemas dentro de ese nivel básico de comprensión. Los alumnos cuentan con pocas estrategias que les permitan inferir el significado de las palabras en inglés. Estos problemas impiden que el alumno avance en su proceso de comprensión y como consecuencia no llegue a la comprensión esperada.

Un problema en especial llama la atención y está inmerso en el tema de la sufijación, en especial con el sufijo –ING, debido a que esta partícula representa algunos problemas para los alumnos de primer semestre. Es difícil para ellos identificar en qué momento este sufijo le atribuye a la palabra afijada la función de sustantivo, adjetivo, infinitivo o gerundio. De acuerdo con Hatch (1995:275), la complejidad de este tema radica en el hecho de que la mayoría de los sufijos cambia la categoría gramatical de las palabras: de verbo a sustantivo, de adjetivo a adverbio, de verbo a adjetivo, etc. Existen otros sufijos que, en la mayoría de los casos, no presentan mayor problema puesto que éstos, por su naturaleza, atribuyen una categoría gramatical específica a las palabras, por ejemplo, sabemos que el sufijo “-ment” es propio de los sustantivos y que “-ly” lo es de los adverbios. Este fenómeno no se da con otros sufijos, como en el caso del -ING, el cual puede atribuir a las palabras más de una función gramatical.

A continuación se pueden ver algunos ejemplos del comportamiento de este sufijo:

- a) A partir de verbos forma adjetivos: **running water** ‘agua corriente’ (**to run** ‘correr’), **drinking water** ‘agua potable’ (**to drink** ‘beber’), **waiting room** ‘sala de espera’ (**to wait** ‘esperar’), **washing machine** ‘máquina lavadora’ (**to wash** ‘lavar’).

- b) Se usa para formar sustantivos que denominan la acción de un verbo: **understanding** ‘entendimiento’ (**to understand** ‘entender’), **supplying** ‘abastecimiento’ (**to supply** ‘abastecer’).
- c) Se usa para formar sustantivos que, por la función que desempeñan, se relacionan directamente con un verbo: **clothing** ‘ropa’ (**to clothe** ‘vestir’), **covering** ‘cobertura’ (**to cover** ‘cubrir’).
- d) En combinación con el verbo **to be**, forma los tiempos continuos en inglés: He **is reporting** the danger ‘está reportando’ (**to report** ‘reportar’), que equivale a la terminación –ando/-endo en español.
- e) Como regla general, los verbos en inglés toman la forma -ING cuando van después de una preposición, adquiriendo la función de un infinitivo: He went home **after swimming** for a while ‘después de nadar’ (**to swim** ‘nadar’).

En la experiencia docente, se ha observado que el alumno frecuentemente sobregeneraliza la función de este sufijo ya que, en cuanto lo encuentra en una lectura añadido a una palabra, le atribuye a ésta el equivalente al español –ando / –endo, sin percatarse de que tal vez esa no sea la función de la palabra afijada en ese momento. De aquí la importancia de que los alumnos puedan reconocer que la función de las palabras con el sufijo –ING va a depender de la sintaxis; es decir, de la relación que la palabra guarda con respecto a las otras dentro del discurso.

1.3. La importancia de implementar una metodología para la enseñanza del sufijo –ING

Dentro de una clase de comprensión de lectura en inglés, el reconocimiento del léxico es crucial para llegar a la comprensión, por eso se deben desarrollar en los

estudiantes estrategias que les permitan inferir vocabulario a partir del análisis morfosintáctico. Es importante que el alumno sea capaz de percibir que la palabra a la que se está enfrentando puede ser una palabra compuesta por una raíz y uno o más afijos. De tal forma que hay que enseñarlo a analizar las palabras para que pueda identificar la raíz, cuyo significado probablemente conozca, y entonces poderle atribuir el significado correcto en función de los afijos que la acompañan.

Es necesario que el alumno conozca los cambios que los sufijos provocan en las palabras, más aún, aquellos que como el –ING, pueden atribuir a la palabra más de una categoría gramatical.

Como ya se mencionó, en el programa de la materia de comprensión de lectura en inglés I, específicamente en la unidad 3, se contempla el reconocimiento de algunos afijos como estrategia para inferir el significado de palabras, incluido el sufijo –ING.

De lo anterior se desprende la necesidad de implementar una metodología didáctica que aborde el tema de este sufijo de una manera más adecuada, resaltando el conocimiento necesario de la morfosintaxis, así como las estrategias necesarias para la identificación de este sufijo en la enseñanza de la comprensión de lectura. Asimismo, es necesario contar con material que se apoye en dicha metodología, para así poder cubrir los requerimientos del programa de estudios. Esto contribuirá a que el docente, considerado desde la perspectiva del CCH como un facilitador, apoye su labor diaria en material que se convierta en una herramienta real de trabajo. De esta forma, además de satisfacer las necesidades del docente, el material apoyará el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para llevar a cabo la elaboración de dicha metodología didáctica, se requiere especificar el objetivo que se persigue, así como los pasos para conseguirlo, por lo tanto, se pretende cumplir con los siguientes objetivos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General:

Diseñar una unidad didáctica que sirva como modelo para identificar las diferentes funciones del sufijo –ING y así, apoyar a la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para llegar al objetivo general, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Analizar diversas teorías cognitivas de enseñanza-aprendizaje para sustentar esta propuesta.
- Realizar una revisión de las teorías referentes al proceso de lectura: modelos de lectura y los tipos de lectura.
- Analizar las estrategias de lectura.
- Analizar los temas de la morfología y la sintaxis.
- Revisar modelos didácticos para elaborar una unidad didáctica.

Al cumplir con estos objetivos, se podrán sugerir mejoras al programa de la asignatura de comprensión de lectura I en el CCH, además de contar con material didáctico que apoye la labor docente.

Una vez que han sido presentados el objetivo general y los objetivos específicos para realizar esta investigación, en el siguiente capítulo se revisarán las teorías y enfoques que son la fundamentación para la elaboración de la unidad didáctica propuesta en el capítulo 3.

CAPÍTULO 2

2. PARADIGMAS DEL APRENDIZAJE Y DE LOS PROCESOS DE LECTURA

En el presente capítulo, abordaremos las teorías que conforman el marco teórico que da sustento a nuestra investigación. Consideramos que es indispensable saber cómo ocurre el proceso de aprendizaje en el alumno y conocer cuáles son los principios de dicho proceso, por lo que se abordarán algunas teorías de aprendizaje que constituyen el punto de partida para establecer los fundamentos de esta propuesta.

2.1. Teorías de aprendizaje

El aprendizaje ha sido un tema analizado desde diferentes puntos de vista a lo largo de la historia. Desde las teorías conductistas, pasando por las teorías asociacionistas, la psicología de la Gestalt, hasta llegar al análisis cognitivo y de procesamiento de la información y a las teorías constructivistas, todas éstas han aportado a las teorías del aprendizaje. En los siguientes apartados, revisaremos aquellas teorías que consideramos importantes para la elaboración de nuestra propuesta.

2.1.1. Enfoque constructivista del aprendizaje

Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, desde Piaget, Vygotski, hasta Anderson, Kintsch y Glaser, encontramos acuerdos explícitos de que es el

aprendiz mismo el que construye su conocimiento. Ya sea desde la óptica de la teoría de los esquemas, desde la teoría del discurso social o la del procesamiento simbólico, el fomento del desarrollo cognitivo es algo más que poner en las cabezas de los estudiantes lo que deben aprender; puesto que se requiere de un arreglo de las condiciones que facilitan que ellos mismos construyan su aprendizaje (Castañeda, 1998:64).

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002:28), el constructivismo se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva, como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la psicología sociocultural de Vygotski, entre otras. Pese a que algunos de estos autores se sitúan en puntos teóricos distintos, Díaz Barriga y Hernández indican que todos ellos comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Incluso autores como Coll (1997) plantean que no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos, debido a las diferentes posturas que lo conforman.

Sin embargo, en este apartado nos abocaremos a presentar algunas aportaciones de la concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar. Concretamente, abordaremos algunos de los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotski, debido a que estas posturas enfatizan la capacidad del alumno de realizar aprendizajes en el ámbito escolar. Aquí radica la importancia para nuestra investigación y de estas teorías es de donde partimos para el análisis y la elaboración de nuestra metodología.

2.1.2. El aprendizaje significativo de Ausubel

Esta teoría, señala Pozo (1994:209), está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en un marco de instrucción. La teoría de Ausubel, indica Pozo, pone el acento en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se llevan a cabo debido a la interacción entre dichas estructuras del alumno y la nueva información presentada. Para que esta reestructuración se produzca, se necesita una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado la nueva información.

Según Ausubel (2003:34), los tipos de aprendizaje que se dan en el salón de clases son: a) el aprendizaje por recepción, b) el aprendizaje por descubrimiento, c) el aprendizaje mecánico o por repetición y d) el aprendizaje significativo. Explicaremos en qué consiste el aprendizaje significativo debido a que esta concepción se encontrará presente en nuestra metodología.

Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. De acuerdo con Pozo (1994:211), un aprendizaje es significativo cuando se incorpora a las estructuras cognoscitivas que posee el alumno, esto es, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Así, un alumno aprenderá significativamente un material cuando relacione la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee.

Para que ocurra este tipo de aprendizaje son necesarias tres condiciones:

- a) el material que va a ser aprendido debe poseer un significado lógico, es decir, sus elementos deben estar organizados. Este material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura;
- b) además, es necesaria una disponibilidad o predisposición para el aprendizaje significativo. El alumno debe tener algún motivo para esforzarse;
- c) también, se necesita que la estructura cognoscitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, ideas con las que pueda ser conectado el nuevo material.

Hemos visto que, por un lado está el alumno, con una estructura cognoscitiva particular, con su propia capacidad intelectual e intereses o motivaciones y por el otro lado, está el material instruccional, que si no tiene un significado lógico para el alumno, no propiciará un aprendizaje significativo. Sin embargo, hay que señalar que a estos dos elementos, tenemos que agregar otros más. Es evidente que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros. En el ámbito escolar, esta mediación la lleva a cabo el docente, así como los compañeros de aula.

A este respecto, exponemos algunos de los principios educativos desarrollados por Vygotski, los cuales consideramos que explican claramente la función del docente dentro del salón de clases.

2.1.3. La postura sociocultural de Vygotski

Vygotski se interesó por varios campos de la educación y en sus escritos existen ideas, conceptos y propuestas de clara implicación educativa. De tal forma que se

considera importante revisar aquellos conceptos que serán empleados en nuestra unidad didáctica.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (1996:20), para Vygotski el aprendizaje es aquella actividad constructiva realizada por el aprendiz, pero que es promovida y apoyada por un enseñante a través de la creación de zonas de desarrollo próximo. El aprendiz es ciertamente responsable de la construcción cognoscitiva del conocimiento, pero tal actividad se inserta dentro de la acción conjunta construida por el docente y el aprendiz.

De tal forma que en la teoría de Vygotski, tienen especial importancia los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización o apropiación por parte del alumno. El docente se convierte en un mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto e incide enormemente en la “zona de desarrollo próximo”, que se entiende como el espacio que existe entre el nivel real de desarrollo que alcanza el individuo de resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, donde el individuo resuelve un problema bajo la guía de alguien más diestro (Vygotski, 1988:133).

Esta definición que hace Vygotski de la zona de desarrollo es fundamental para nuestra metodología debido a la labor del mediador o docente. Dicha labor consistirá en trasladar al alumno de los niveles inferiores a los superiores de la zona de desarrollo. En las fases iniciales de enseñanza, el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo amplio; a medida que aumenta la competencia del alumno, reduce su participación notoriamente. El alumno debe ser activo e involucrarse ampliamente en la tarea.

Por lo tanto, las funciones del docente desde una perspectiva vygotskiana, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (1996:21), se caracterizan por promover zonas de construcción, para que los alumnos reconstruyan activamente los contenidos vistos en clase.

Guzmán, García y Hernández (1999:41) señalan que desde esta perspectiva, el profesor debe ser un experto en su área en particular y manejar procedimientos instruccionales óptimos para facilitar la negociación de las zonas. La creación de las zonas de desarrollo se da en un contexto interpersonal maestro-alumno. Otras investigaciones han demostrado que la creación de zonas de desarrollo es posible en situaciones de aprendizaje cooperativo entre iguales. La instrucción es primero guiada por el experto (profesor) y luego son compartidas por los distintos participantes en la medida en que mejoran su competencia para hacerlo; por lo que es conveniente revisar la postura del aprendizaje cooperativo.

2.1.4. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene como marco teórico el constructivismo sociocultural, que afirma que todo aprendizaje es social y mediado. Desde este punto de vista, señala Zañartu (2003), se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno solo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento.

Johnson, Johnson y Holubec (1995) han establecido una definición de aprendizaje cooperativo e identifican cinco elementos necesarios para propiciar el aprendizaje cooperativo dentro del salón:

- Interdependencia positiva: existe cuando los estudiantes perciben que están vinculados con sus compañeros de grupo, de tal forma que es imposible que uno triunfe sin que todo el grupo triunfe y que tienen que coordinar sus esfuerzos con sus compañeros para completar la tarea.
- Interacción fomentadora cara a cara: significa que los estudiantes facilitan el éxito mutuo y ejerce su mayor influencia en los esfuerzos por lograr objetivos, en relaciones consideradas y dedicadas, y en adaptación psicológica y aptitud social. La interacción fomentadora permite a los estudiantes estimular y facilitar los esfuerzos de cada uno por lograr, completar tareas y trabajar hacia la obtención de metas comunes.
- Responsabilidad individual/responsabilidad personal: la responsabilidad individual es la clave para garantizar que todos los integrantes realmente se beneficien del aprendizaje cooperativo. El maestro tiene que determinar el nivel de esfuerzo aportado por cada integrante y comprobar que cada individuo sea responsable por el resultado final.
- Habilidades interpersonales y en grupos pequeños: los grupos de aprendizaje cooperativo exigen que los estudiantes aprendan materiales académicos y las habilidades interpersonales en grupos pequeños que son necesarios para funcionar como parte de un equipo.

- Procesamiento por el grupo: se define como recapacitar en una sesión en grupo para 1) descubrir cuáles acciones de los integrantes son útiles y cuáles no lo son y 2) tomar decisiones acerca de las acciones que se continuarán realizando y las que se descartarán.

Esta perspectiva del aprendizaje está estrechamente vinculada con la concepción constructivista que se adopta en el Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que considera el concepto de clase-taller que sugiere organizar el trabajo de los alumnos de manera cooperativa, para facilitar la madurez paulatina del grupo y orientarlo a su autonomía. Se deben propiciar en los alumnos las relaciones sociales interpersonales que ayuden a consolidar o intercambiar puntos de vista sobre el objeto de estudio.

Las teorías hasta aquí expuestas hacen énfasis en la premisa de la construcción del aprendizaje; sin embargo, es pertinente revisar otras teorías de aprendizaje que también aportan información valiosa para entender la forma en la que aprendemos.

2.1.5. Teorías cognitivas del aprendizaje

La literatura de la psicología cognitiva señala que las habilidades de los individuos para procesar información constituyen un factor fundamental para el desarrollo de destrezas de comprensión, aprendizaje y retención. Se parte del supuesto de que los aprendices, cuando reciben información novedosa, la procesan, la almacenan y posteriormente la recuperan para aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje. El papel del aprendiz es el de un organismo que procesa, interpreta y sintetiza de manera activa la información utilizando una amplia variedad de estrategias de procesamiento, almacenamiento y recuperación (Poggioli, s/f).

La influencia de la psicología cognitiva ha caracterizado a la investigación psicológica y educativa de las últimas décadas. La mente humana ha sido redescubierta, o dicho de otra manera, redimensionada. El aprendizaje, la memoria, el razonamiento, el pensamiento, entre otros constructos, se han constituido en objetos fundamentales de estudio científico. Igualmente, la naturaleza y el desarrollo de las habilidades cognitivas humanas están siendo examinadas desde diferentes perspectivas (Poggioli, s/f). Las siguientes concepciones que revisaremos abordan el estudio del aprendizaje desde esa aproximación cognitiva.

2.1.6. El aprendizaje de los tres modos de representación

Marzano (1998) explica que toda la información que percibe el individuo a través de los sentidos, pasa por tres modos de procesamiento que codifica la información como representaciones lingüísticas, no lingüísticas o afectivas.

En el **modo lingüístico**, el aprendizaje ocurre principalmente a partir de la comunicación verbal y la lectura. El modo de procesamiento lingüístico codifica la información en forma de proposiciones abstractas. En este modo, el aprendizaje parte de:

- toma de notas, reflexión, registro de pensamientos;
- llenado de espacios;
- gráficas y redes;
- conjeturas (inferencias, predicciones);
- modelos gráficos: redes declarativas, procedimentales;
- aprendizaje activo: por manipulación y experiencia.

En el **modo no lingüístico**, las imágenes mentales formadas por información de los sentidos y la memoria de largo plazo permiten el aprendizaje. Son referencias menos exactas que las lingüísticas, pero son intensas y vívidas. El aprendizaje ocurre a

partir de dichas imágenes y de todo aquel material que lleve a la recreación de cualquier imagen mental.

El **modo afectivo** comprende sentimientos, emociones, temperamento. El individuo aprende a través de las emociones. El aprendizaje parte de:

- retroalimentación;
- refuerzo positivo;
- objetivos personales;
- emociones.

Como hemos visto, de acuerdo con esta perspectiva, procesamos la información que recibimos de tres formas (modo lingüístico, no lingüístico y afectivo). Posteriormente, esta información pasa por cuatro sistemas operativos del pensamiento humano:

1. Sistema de autorregulación (*Self System*): valor que se le da a la tarea.
 - Si se le da importancia el estudiante se motiva.
 - Si se le concede poca importancia o con pocas probabilidades de éxito se genera un efecto negativo.
2. Sistema metacognitivo: Conocimiento acerca del aprendizaje y reflexión sobre la ejecución.
3. Sistema cognitivo: Procesamiento de la información para el aprendizaje (memoria, procesos mentales, conocimiento previo).
4. Dominio del conocimiento: el dominio cognitivo hace uso de conocimiento que se posee para emplear información que ayude a resolver el problema.

2.1.7. El aprendizaje efectivo

De Corte (2000) distingue cuatro categorías de aptitudes para que el aprendizaje sea efectivo:

- conocimiento base;
- métodos heurísticos;
- autorregulación;
- solución de problemas.

Esta perspectiva contribuye a la elaboración de una teoría del aprendizaje desde una perspectiva de la instrucción. El aprendizaje es visto como un proceso:

- constructivo;
- acumulativo;
- autorregulado;
- orientado a la meta;
- situado;
- colaborativo;
- individualmente diferente.

Estas características del proceso de aprendizaje, de acuerdo con De Corte (2000), pueden guiar el diseño de ambientes de aprendizaje novedosos y aplicables. El profesor se convierte en un miembro “privilegiado” en la construcción del conocimiento de los individuos, además, crea un clima intelectualmente estimulante, modela actividades de aprendizaje y de solución de problemas, elabora preguntas con retos, provee ayuda y guía a los alumnos en sus procesos de aprendizaje y fomenta la responsabilidad de sus propios aprendizajes.

2.1.8. El aprendizaje estratégico

Este aprendizaje es entendido como la asociación entre la adquisición de un conocimiento específico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten el fomento de los procesos de pensamiento y autorregulación eficientes que apoyan al aprendizaje.

Existe una gran diversidad de estrategias de aprendizaje al momento de categorizarlas, pero suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores en

establecer tres grandes clases: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos (Pintrich en Valle, s/f).

Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (Valle, s/f). Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (en Valle, s/f) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. Las estrategias de repetición o ensayo consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Es un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria de corto plazo y, a su vez, transferirlos a la memoria de largo plazo. Las estrategias de elaboración tratan de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria y las estrategias de organización intentan combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo.

Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (Valle, s/f).

Las *estrategias de manejo de recursos* son una serie de estrategias que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Valle, s/f). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación,

las actitudes y el afecto, Beltrán (1997:316) las denomina estrategias de apoyo, e incluyen aspectos como el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc.

Hemos hablado del aprendizaje, y si bien es cierto que los alumnos pueden y debe aprender por sí mismos, también lo es que, si se les ayuda, el aprendizaje puede darse con mayor seguridad, eficacia y así convertirse en aprendizaje significativo. Por lo que ahora es necesario hablar de esa ayuda, nos referiremos a las teorías de enseñanza.

2.2. Teorías de enseñanza

Conocer teorías del aprendizaje no puede instruirnos sobre la manera de enseñar, pero sí nos ofrecen el punto de partida más factible para descubrir los principios generales de la enseñanza. Es con base en algunas teorías del aprendizaje que podemos establecer algunos enfoques en la enseñanza, así como modelos instruccionales para poder dirigir la labor docente.

2.2.1. La enseñanza a partir de mapas conceptuales

Para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel, que favorece un aprendizaje con mayor énfasis en el desarrollo de estructuras cognitivas en las que se relacionen adecuadamente los diferentes conceptos, Novak y Gowin (1988) proponen un medio gráfico en el que se establecen relaciones entre conceptos, este medio gráfico es el mapa conceptual.

En un mapa conceptual, la información se organiza en conceptos que generalmente se colocan dentro de una elipse, formando proposiciones significativas

unidas por medio de palabras de enlace que expresan el tipo de relación jerarquizada. 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 crean una proposición, las cuales indican la dirección de cada relación mediante el uso de flechas. Las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea que une dos conceptos. Los mapas conceptuales ayudan a desarrollar las conexiones de manera más precisa entre los conceptos unidos.

De acuerdo con Ausubel (2003), la estructura cognitiva es la que contiene y organiza las ideas de una persona, mientras que los mapas conceptuales, señala Monagas (1998), son considerados como una herramienta didáctica útil para promover el desarrollo de esas estructuras cognitivas. Por lo tanto, el mapa conceptual tiene gran implicación educativa debido a que el docente puede utilizar esta herramienta para diseñar una secuencia instruccional, con el objeto de incidir en las estructuras cognitivas de sus alumnos.

2.2.2. La enseñanza estratégica

Se ha dicho ya que el aprendizaje estratégico consiste en la asociación entre la adquisición del conocimiento y el desarrollo de estrategias que facilitan el aprendizaje. Al entrenamiento de dichas estrategias se le conoce como enseñanza estratégica. Es decir, en este tipo de enseñanza, procesos tales como la adquisición de información, la recuperación de lo aprendido y la organización de lo aprendido, así como el procesamiento crítico y creativo se dan a través de estrategias de aprendizaje, las cuales pueden ser:

- cognitivas (aprendizaje);
- autorreguladoras;
- afectivas.

Se entiende que las estrategias cognitivas o de aprendizaje cumplen con lo siguiente:

- ayudan a los alumnos a convertirse en "buenos pensadores";
- tienen tres categorías: ensayo, elaboración y organización;
- ayudan a adquirir y organizar la información;
- se usan en tareas básicas y complejas.

De acuerdo con Weinstein (1998:211), en la enseñanza estratégica no sólo se presentan los contenidos de un curso, sino también se enseña a los alumnos a cómo entender, aprender y usar el contenido de lo que se enseña. Hay varias formas de enseñar las estrategias dentro de un curso (Weinstein, 1998:205); una de las formas más poderosas es por medio del modelamiento. Usar diferentes tipos de estrategias mientras se imparten clases permite poder exponer a los alumnos, no sólo a éstas, sino a los factores contextuales comprendidos en la elección de la estrategia. Por consiguiente, no sólo es importante modelar la estrategia, sino también dar la información contextual. Otra forma es la instrucción directa, en la que el instructor introduce brevemente la estrategia e identifica cómo puede usarse para tratar un problema de estudio o de aprendizaje ya identificado por el estudiante. Finalmente, la práctica guiada con retroalimentación podría implementarse para conducir al grupo en la utilización de estrategias, aquí se invita a los alumnos a una discusión de sus propias experiencias en el uso de estrategias.

2.3. Modelos instruccionales

Los modelos instruccionales son directrices o conjunto de principios en los que los enfoques de la enseñanza se deben reflejar. Los modelos instruccionales realmente efectivos están basados en las teorías de aprendizaje. Estas teorías de aprendizaje describen la forma en la que el individuo relaciona la información que ya posee con la información nueva. Los modelos instruccionales organizan las diferentes combinaciones de estrategias de instrucción y las integran para producir un curso. Veremos sólo algunos de los modelos de instrucción de los cuales escogeremos el que se empleará en este trabajo.

2.3.1. Modelo instruccional objetivo-racional

Este modelo (Instructional Design Models, s/f) conlleva un proceso de secuencia lineal, objetivo, planeado y enfocado en expertos en el área de estudio y con conocimientos de los principios de diseño instruccional, por lo cual los expertos son indispensables para el desarrollo de este diseño. La planeación es sistemática y ordenada. Establece objetivos conductuales e instrumentos de evaluación de esos objetivos. Las tareas son secuenciales y se pone énfasis en hechos y habilidades seleccionadas por los expertos a través de métodos directos de instrucción (repetición, práctica) o tutoriales (la computadora toma el lugar del profesor). La evaluación sumativa es esencial (para saber si el material funciona o no). Los datos objetivos son indispensables para el análisis de conductas de entrada y de salida, por lo que son necesarios las pre y post evaluaciones.

2.3.2. Modelo Instruccional Constructivista-interpretativista

El proceso de este modelo instruccional (Instructional Design Models, s/f) es recurrente, no lineal y a veces caótico, las tareas no son secuenciales, los cambios y mejoras se descubren durante su uso, se planean evaluaciones recurrentes, también se planean falsos comienzos, rediseños y revisiones. La planeación en este modelo es orgánica, de desarrollo, reflexiva y colaborativa, se comienza con un plan indefinido y los detalles se insertan según se progresa, por lo que los objetivos nacen del diseño y del desarrollo del trabajo; es decir, no guían el desarrollo, ya que es durante el mismo proceso de desarrollo colaborativo donde se aclaran esos objetivos. En este modelo, los expertos en diseño instruccional no se consideran necesarios.

La instrucción enfatiza el aprendizaje en contextos significativos, se favorece la instrucción anclada, la cognición situada, el aprendizaje cognitivo y la solución de problemas. La evaluación formativa es indispensable y los datos subjetivos son más valiosos, como lo pueden ser las entrevistas, observaciones, portafolios, grupos focalizados, etc.

2.3.3. Modelos de desarrollo instruccional

Gustafson (citado en Instructional Design, s/f) categoriza los modelos instruccionales como modelos de aula, modelos orientados al producto y modelos de desarrollo de sistemas.

Los modelos de aula están compuestos por un profesor, alumnos y un curriculum. El propósito del profesor es mejorar la enseñanza de un contenido.

Los modelos orientados al producto tienen como objetivo optimizar la calidad y eficiencia de uno o más productos de instrucción.

Los modelos de desarrollo de sistemas tienen como propósito desarrollar un sistema de instrucción completo para manejar necesidades de aprendizaje. Se componen de planeación, implementación, contenidos y evaluación. Este tipo de modelo es común en organizaciones (militares, gubernamentales).

2.3.4. Modelos de instrucción ADDIE

Dick y Carey (citados en *Instructional Design*, s/f) proponen un modelo sistemático y comprensivo para desarrollar la instrucción en diferentes contextos. Sigue cinco etapas: ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation y Evaluation*).

Primero, el análisis consiste en examinar contenidos, generar objetivos, determinar comportamientos de entrada, decidir las estrategias, organizar grupos, designar tiempo y lugar y seleccionar recursos. Después, se procede con el diseño, que consiste en determinar los objetivos de aprendizaje, los contenidos instruccionales y las interacciones de los alumnos. Se continúa con el desarrollo que conlleva la preparación de exámenes, apoyos, guías y presentaciones que serán empleadas en la clase. Después, se trabaja con la implementación, que es propiamente el escenario real del aprendizaje. Finalmente, diremos que en estos modelos la evaluación puede ser formativa o sumativa.

2.3.5. Modelo experto instruccional

El estudio psicológico acerca de las diferencias entre expertos y novatos ha abarcado diversas áreas del conocimiento, pero el mayor número de estudios se ha hecho en la solución de problemas de cinemática y mecánica newtoniana (Pozo, 1994).

El siguiente cuadro (basado en Pozo, 1994) muestra las diferencias entre expertos y novatos en la resolución de problemas:

Expertos	Novatos
Diferencias cuantitativas	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizan un análisis cualitativo antes de iniciar la resolución del problema. • Asocian grupos de ecuaciones, o relacionan “racimos del conocimiento” (conocimiento organizado). • No necesitan tomar decisiones para resolver un problema, lo solucionan. 	<ul style="list-style-type: none"> • No realizan dicho análisis. • Aislan las ecuaciones (el conocimiento está aislado). • Necesitan tiempo para encontrar la vía de solución de un problema.
Diferencias cualitativas	
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido de los esquemas es mucho más complejo y guiado por abstracciones conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido de los esquemas es más básico, y se vincula a objetos reales concretos
<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina y categoriza de mejor manera, ya que cada categoría es más comprensiva y está más relacionada con otras categorías. Hay una mayor interconexión lo que le permite construir soluciones de mejor manera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza sus esquemas mediante una categorización simple del conocimiento, basándose en rasgos superficiales u objetos reales de la situación.

De los estudios entre las diferencias de la ejecución de expertos y novatos nace este modelo. El modelo experto instruccional presenta los procesos mentales de un experto para mostrar la manera en que dicho experto utiliza su conocimiento estratégico para solucionar situaciones difíciles, debido a que su conocimiento está procedimentalizado, orientado a la meta y está automatizado; un experto percibe patrones complejos y tiene una mayor rapidez de procesamiento.

Características del aprendiz experto:

- ◆ posee estrategias de procesamiento profundo;
- ◆ conceptualiza, compara, contrasta, categoriza y organiza;
- ◆ se evalúa críticamente;
- ◆ predice resultados;

- ◆ está motivado intrínsecamente.

El modelo experto es un modelo orientado al producto; sin embargo, el uso de información orientada al proceso fomenta un nivel de comprensión más profundo y permite la transferencia de la ejecución a largo plazo permitiendo que se produzca el aprendizaje. Los modelos expertos deben incluir especificaciones didácticas (presentación paso a paso de un problema) que permitan anticipar el siguiente paso de la solución.

La labor del docente dentro de este modelo es la de modelar el aprendizaje, proporcionar andamiaje y entrenamiento, mientras que la responsabilidad del alumno conlleva articulación, reflexión y exploración.

Consideramos que este modelo presenta una propuesta instruccional que puede ser empleado dentro de las clases de comprensión de lectura en inglés; por lo que es conveniente definir algunos términos como el de andamiaje, debido a que es parte fundamental dentro de este modelo.

La idea de andamiaje ya se encuentra presente en Ausubel (2003), cuando éste habla de puentes que se deben formar entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente. Sin embargo, es Bruner (1986) quien define el término cuando dice que se debe guiar al niño (aprendiz), construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en aquellas zonas que aún no están consolidadas. Por lo tanto, Bruner define que el "andamiaje" o ayuda consiste en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda que se le proporciona al niño. La meta del andamiaje es la de transferirle al aprendiz la responsabilidad de realizar la tarea y no se refiere simplemente a que sea capaz de reproducir una habilidad, sino que se busca que el aprendiz comience a funcionar en otros

escenarios como persona independiente, que construya, planee y guíe el logro de las tareas; así como lo hizo inicialmente el experto que proporcionó el andamiaje.

Finalmente, con respecto al modelo instruccional experto, mencionaremos las tres partes que lo constituyen: a) una explicación detallada de la estrategia a enseñar, b) un mapa conceptual, que funcionará como un componente que guíe al alumno en la construcción del andamiaje necesario y c) un ejemplo del funcionamiento de la estrategia (García Jurado, 2004b).

Hasta este momento, hemos analizado algunas teorías de aprendizaje y enseñanza, así como modelos instruccionales; sin embargo, ahora es pertinente referirnos al proceso de lectura, parte fundamental de este trabajo. Para ello, en el siguiente apartado se revisarán algunos modelos de lectura.

2.4. El proceso de lectura

Las primeras bases teóricas y de investigación sobre la lectura se empezaron a generar en la década de los 60 y 70, en particular con el desarrollo de la psicolingüística. Dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, la lectura era considerada como una habilidad pasiva y servía para reforzar la gramática. En realidad, apunta García Jurado (1998:516), fueron los psicólogos y los psicolingüistas quienes aportaron modelos de lectura que sirven como guía para comprender este proceso.

Aebersold y Field (2000:17,18) también señalan que los investigadores han creado modelos para describir lo que ocurre mientras el individuo lee y citan a Barnett debido a que resume, de manera precisa, lo que estos modelos postulan. Debido al

procesamiento que el lector lleva a cabo, estos autores clasifican a los modelos en tres tipos:

1. El modelo **ascendente** (*bottom up*): sostiene que el lector construye el texto a partir de las unidades más pequeñas (letras), que a su vez forman palabras, con ellas, frases y finalmente, oraciones, así hasta obtener el significado del texto; este proceso se realiza de una forma automática, sin que el lector sea consciente de cómo se da dicho proceso. Es el proceso de decodificar la lengua.
2. El modelo **descendente** (*top down*): sostiene que el lector hace uso de su conocimiento, expectativas y preguntas que se hace del texto. El lector continúa en su proceso de lectura en tanto el texto confirme sus expectativas, pero cuando esto no ocurre, se ve en la necesidad de volver a procesar esa información. El lector acomoda el texto con el conocimiento que ya posee, y se regresa en la lectura si la información es nueva o no confirma las expectativas.
3. El modelo **interactivo** (*interactive*): sostiene que ambos procesos (*bottom-up* y *top-down*) ocurren ya sea alternativamente o de manera simultánea, dependiendo del tipo de texto, el conocimiento del lector, su nivel de competencia de la lengua, su motivación, sus estrategias y sus creencias acerca de la lectura.

Con esto, vemos que los modelos ascendentes enfatizan la importancia del conocimiento lingüístico y los modelos descendentes se basan en el procesamiento cognitivo y en el conocimiento previo del lector para la comprensión del texto. Así, de estos dos modelos, surgieron los modelos interactivos que proponen que ambos factores (el conocimiento previo del lector y el conocimiento lingüístico) son la base para la comprensión de un texto (García Jurado, 1998:517).

A continuación, revisaremos cada uno de los tres modelos y algunos de sus máximos exponentes para comprender mejor el proceso de lectura.

2.4.1. Modelos ascendentes

Como ya se mencionó, estos modelos se basan en la decodificación de los símbolos gráficos. Veremos los modelos más sobresalientes de este tipo.

El modelo de **Gough** (1972) hace una descripción de cómo el lector procesa el texto desde el momento en que observa las palabras impresas. Este modelo pone atención a la representación visual que se forma a partir del estímulo impreso. Un lector fluido, de acuerdo con este modelo, identifica las letras rápidamente, así, un lector lee letra por letra, de izquierda a derecha y para que tengan significado, el conjunto de letras (agrupado en palabras) debe cobrar sentido en el léxico mental, un diccionario de palabras y significados almacenados en el cerebro humano.

Barnett (1989:14) señala que Gough no ofrece una explicación definitiva de este proceso, más bien Gough señala que el lector representa el estímulo impreso a través de fonemas, procesa las palabras de una forma serial de izquierda a derecha y las almacena en la memoria de corto plazo, cuando el contenido de la memoria de corto plazo es entendido, la oración es mandada a la memoria de largo plazo y ahí, según Gough, el individuo tiene un mecanismo, llamado “Merlin”, que lo ayuda a interpretar las oraciones.

El modelo de **LaBerge y Samuels** (1974) enfatiza el papel de la atención al procesar la información y la importancia de la automaticidad en el proceso de la lectura. Este modelo asume que la comprensión depende de lo que se ve en el texto, y sostiene que el lector realiza dos actividades al momento de leer: decodificar y comprender. Para

LaBerge y Samuels, la decodificación se lleva a cabo de la palabra impresa, a las representaciones fonológicas. La comprensión es el significado derivado del material decodificado (Barnett, 1989:17).

El modelo de **Carver** (1977) integra la comprensión auditiva con la comprensión de lectura y postula que la oración es la expresión unitaria del pensamiento; el propósito principal de la lectura y de la actividad auditiva es comprender los pensamientos del escritor o del hablante (Barnett, 1989:18). Carver le atribuye un papel principal a la decodificación fonológica para la comprensión.

Con la revisión e implementación de modelos como el de Goodman, el análisis por medio de los modelos ascendentes (*bottom up*) se empezó a abandonar, permitiendo la aproximación de la lectura desde otras perspectivas. Ahora revisaremos algunos modelos descendentes, que propusieron un cambio al análisis del proceso de lectura.

2.4.2. Modelos descendentes

En estos modelos, se enfatiza el conocimiento general que el lector posee, ya sea conocimiento del mundo o conocimientos de los componentes de un texto. Dos modelos en particular han tenido un gran impacto en la teoría del proceso de lectura: el modelo de Goodman y el de Smith.

El modelo de **Goodman** (1967,1975) sostiene que el lector usa su conocimiento sintáctico y semántico para reducir su dependencia de los estímulos impresos del texto, y señala cuatro procesos en la lectura: predicción, reconocimiento, confirmación y corrección. Primero, el lector hace predicciones acerca de la estructura gramatical del texto usando su conocimiento de la lengua y de conceptos semánticos para obtener el

significado de la estructura. Después, hace un reconocimiento del texto para confirmar sus predicciones y no necesita detenerse en cada letra o palabra; posteriormente al reconocimiento, confirma sus predicciones, o, alternativamente, las corrige. De aquí, que Goodman se haya referido a la lectura como un “juego psicolingüístico de adivinanzas” (*psycholinguistic guessing game*) (Barnett, 1989:19).

Así, Goodman concibe la comprensión como un proceso que arranca en la mente del lector, quien formula hipótesis sobre el contenido del material, lee el texto buscando confirmar sus hipótesis, llegando a la confirmación o desaprobación de sus hipótesis.

El modelo de **Smith** (1971) enfatiza el papel del significado y de la necesidad del lector de predecir mientras lee. Es pertinente señalar que Samuels y Kamil (1988:24) no ven la propuesta de Smith como un modelo, más bien la ven como una descripción de los procesos cognitivos que un modelo debe tomar en cuenta. Sin embargo, Barnett (1989:20) lo refiere como un modelo por su impacto en la teoría de lectura de comprensión en segunda lengua. Smith (en Barnett) sostiene que la lectura tiene cuatro características:

- 1) la lectura tiene un propósito: el individuo lee por razones específicas;
- 2) la lectura es selectiva: el lector se centra en lo que es necesario para lograr su propósito;
- 3) la lectura se basa en la comprensión: el lector tiene conocimientos previos que agrega a la información del texto, ya sea que apoye esa información o la contradiga;
- 4) la lectura es anticipatoria: la interacción de su conocimiento previo, las expectativas de la comprensión y el propósito de la lectura hacen que el lector anticipe el contenido del texto.

Los modelos de Goodman y Smith le otorgan al lector un papel central en el proceso de comprensión. Estos modelos son el preámbulo de los modelos interactivos de la lectura, en los que las características del lector y el texto mismo influyen en la comprensión del lector.

2.4.3. Modelos interactivos

Desde la perspectiva de los modelos interactivos, la lectura es vista como un proceso en el que se combinan la información textual con la información que el lector posee. Por lo tanto, la lectura se contempla como un proceso que activa una variedad de conocimientos en la mente del lector, y éstos son reestructurados o ampliados con la información nueva que proporciona el texto.

Grabe (1988:59) señala que, a los modelos de este tipo, se les conoce como modelos de procesamiento en paralelo, porque el procesamiento se distribuye en una variedad de sistemas paralelos que trabajan simultáneamente; incorporando estrategias de los modelos ascendentes y descendentes. De tal forma que la lectura es vista como un proceso interactivo.

Dentro de estos modelos, se revisarán los de Rumelhart, el de Stanovich, el modelo de Kintsch y van Dijk, para concluir con el modelo de Anderson y Pearson.

En el modelo de **Rumelhart** (1977), los elementos sintácticos, semánticos, léxicos, y ortográficos del texto convergen en la mente del lector. Estos elementos proveen información de una forma simultánea y un mecanismo en la mente del lector acepta, retiene y redistribuye la información. Es en este mecanismo donde el conocimiento previo acerca de la sintaxis, vocabulario, semántica y el contexto se entremezclan para darle sentido a lo que el lector ha leído (Samuels y Kamil, 1988:29).

El modelo de **Stanovich** (1980), conocido como modelo interactivo compensatorio, se basa en el proceso de reconocimiento de palabras y explica los resultados de investigaciones acerca de buenos lectores y lectores deficientes. Sostiene que un lector que tiene deficiencias en un nivel de comprensión, se apoyará en otros procesos para compensar esas deficiencias. Así, si el lector presenta deficiencias en el nivel lingüístico (*bottom up*), las compensará con conocimientos acerca del tema (*top down*), y por el contrario, si presenta deficiencias en el conocimiento del tema del texto, el lector dependerá más del reconocimiento de palabras (Samuels y Kamil, 1988:32).

El modelo de **Kintsch y van Dijk** (1978) se concentra en la organización del texto. Estos autores refieren que el texto está formado por múltiples micro-procesos o proposiciones que sirven para generar un nuevo texto construido a partir de las proposiciones procesadas. Kintsch y van Dijk sostienen que el lector crea otro texto, un texto que refleja la versión del autor pero con grados de variación.

La estructura semántica del texto se compone de dos niveles: el de la microestructura y la macroestructura. El primero se refiere al nivel local del discurso, incluyendo la estructura de las proposiciones individuales; el segundo, indica los significados globales que caracterizan al texto como un todo (Barnett, 1989:27,28).

El modelo de **Anderson y Pearson** (1984) define el término de esquemas, parte medular de su modelo, como estructuras de conocimiento que ya están almacenadas en la memoria (puede ser conocimiento acerca del tema de un texto o de la estructura textual). Dentro de su teoría de los esquemas, la inferencia tiene un papel importante y ocurre ya sea cuando la información textual se presenta o es recuperada. La inferencia se usa para: a) decidir cuál esquema debe ser activado, b) decidir a qué parte del

esquema pertenece la información del texto, c) asignar qué elementos faltantes de un texto son necesarios para completar el esquema (Barnett, 1989:29,31).

Como se ha visto, el modelo interactivo de lectura asume que para poder interpretar un texto, varios procesos en varios niveles deben interactuar, de ahí que se considere a la lectura como un proceso interactivo. Eskey y Grabe (1988:227) señalan dos puntos que hay que considerar en la enseñanza de una segunda lengua desde la perspectiva de los modelos interactivos:

1. En una clase de comprensión de lectura, se le debe dedicar tiempo, a los procesos ascendentes, como la identificación del léxico y formas gramaticales. Los estudiantes que han desarrollado buenas estrategias en su lengua materna, podrían no transferir esas estrategias al contexto de la segunda lengua, si no han desarrollado estrategias básicas de identificación en los procesos ascendentes.
2. Por otro lado, también se debe dedicar tiempo al desarrollo de estrategias en los procesos descendentes, lo mismo que al desarrollo de esquemas adecuados para la correcta interpretación de los textos. Los buenos lectores emplean estas estrategias, incluso en momentos iniciales en que están desarrollando las estrategias para decodificar la lengua.

Debido a esto, para la elaboración de nuestra unidad didáctica se considera la perspectiva de los modelos interactivos ya que en el momento de la enseñanza conceden igual importancia tanto a la decodificación de la lengua, como a las estrategias de los procesos descendentes. En particular, consideramos que el modelo de Stanovich ofrece una adecuada aproximación a la enseñanza de la comprensión de lectura, debido a que el lector se puede apoyar en estrategias descendentes mientras

se le está enseñando el código, y a su vez, apoyarse en estrategias ascendentes para llegar a una mejor comprensión.

Más adelante hablaremos de las estrategias de lectura, por ahora veremos los tipos de lectura con los que podemos trabajar y la clasificación de textos.

2.5. Tipos de lectura

Con respecto a los tipos de lectura, los investigadores han hecho diferentes clasificaciones, dependiendo del propósito que tiene el lector. Debido a esto, cada tipo de lectura demanda estrategias específicas. Para este trabajo, nos apegaremos a la clasificación hecha por Barba y García Jurado (2003), quienes identifican cuatro tipos de lectura: de ojeada, de búsqueda, de familiarización y de estudio.

2.5.1. Lectura de ojeada

Este tipo de lectura permite leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante. Se leen los encabezados, subencabezados, algunos fragmentos seleccionados del texto. El lector se orienta más bien al contenido léxico del texto, especialmente al significado de las palabras que aportan la carga fundamental del sentido de los textos, así como a las expresiones lingüísticas que transmiten la lógica del texto.

2.5.2. Lectura de búsqueda

Esta lectura puede ser simple o compleja, depende del objetivo del lector. Cuando se busca un número telefónico en un directorio, se lleva a cabo una lectura de búsqueda.

La lectura de búsqueda permite localizar información que se necesita para cumplir con un objetivo específico; éste puede ser investigar para elaborar un examen, recabar información para hacer una exposición, complementar información para preparar un examen, entre otras.

2.5.3. Lectura de familiarización

Esta lectura tiene el propósito de obtener la información de una forma global, o para saber si lo leído es útil o se necesita profundizar.

Este tipo de lectura requiere de la orientación en la información que pueden proporcionar los elementos gráficos e iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales del texto.

Para familiarizarse con el contenido de un texto, es necesario utilizar todos los elementos al unísono.

2.5.4. Lectura de estudio

La lectura de estudio permite explorar un texto con profundidad, lleva a los detalles y a las relaciones entre éstos. Para esta lectura, se debe tener un mayor control sobre la misma lectura, aplicando todas las estrategias posibles para hacer una lectura óptima y va acompañada de la relectura de algunos puntos.

Ya que han sido expuestos los tipos de lectura, ahora expondremos la clasificación de textos y sus características.

2.6. Tipología de textos.

Existen varias clasificaciones de textos, sin embargo, para este trabajo, revisaremos la clasificación propuesta por García Jurado (2004a).

Sabemos que dentro de un texto, se combinan diferentes tipologías, pero siempre hay un formato predominante. Un texto se puede descomponer en las distintas partes que lo constituyen: (capítulos, párrafos, oraciones) que pueden ser analizadas por medio de las distintas tipologías textuales:

- ◆ Exposición.
- ◆ Narración
- ◆ Descripción.
- ◆ Argumentación

2.6.1. Textos Expositivos

En este tipo de textos, el autor expone su punto de vista desarrollando el texto de manera jerárquica, utiliza estructuras oracionales de carácter explicativo que facilitan la comprensión. Dado su carácter explicativo, hay una utilización de aclaraciones entre comas, rayas o paréntesis. Generalmente se usa léxico específico según su valor denotativo.

Las estructuras más frecuentes dentro de estos textos son las de comparación-contraste, causa-efecto, covariación, aclaración y problema-solución.

2.6.2. Textos Descriptivos

Este tipo de texto provoca en el receptor la impresión de que mentalmente ve lo descrito en el texto. El tema de la descripción puede ser una realidad física o abstracta.

La descripción puede ser objetiva – finalidad meramente informativa – o subjetiva –el emisor transmite su propia visión de lo descrito.

2.6.3. Textos Narrativos

Estos textos refieren hechos, reales o imaginarios, que suceden en un lugar y en un tiempo determinados. El tiempo puede ser externo – el relato se sitúa en la época en la que sucede lo narrado – o interno, se ordenan cronológicamente los acontecimientos que aparecen en el relato.

2.6.4. Textos Argumentativos

En este texto se defienden principios o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos. La argumentación suele combinarse con la exposición o la descripción como en el ensayo, los textos científicos, los jurídicos y en algunas modalidades de textos técnicos.

Presentan cuatro partes:

- a) presentación o introducción
- b) exposición de la tesis
- c) cuerpo argumentativo
- d) conclusión

2.7. Niveles de comprensión en la lectura

Para saber cómo se comprende un texto, debemos revisar los diversos niveles en los que la comprensión ocurre, ya que el lector necesita realizar varias actividades para llegar a la comprensión.

Díaz Barriga y Hernández (2002:277) señalan que parte de la complejidad del proceso de comprensión estriba en la profundidad de los diversos niveles en que ésta

se lleva a cabo y siguiendo el modelo de Kintsch y van Dijk, describen dos niveles de comprensión. Uno es el microprocesamiento y el otro es el macroprocesamiento de la información.

Ambos autores indican que las actividades de microprocesamiento son de ejecución relativamente automática, y están relacionados con los subprocesos de establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones. Así, vemos que los subprocesos son los siguientes:

- el reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados;
- la identificación o construcción de las proposiciones (ideas);
- la vinculación de las macroproposiciones entre sí;
- inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

Las actividades de microprocesamiento le permiten al lector construir la microestructura del texto, hacer un análisis semántico de las proposiciones y añadir su conocimiento previo pertinente a los eventos que se describen. Éste es el nivel básico, pero el lector aún no ha alcanzado una comprensión auténtica, porque necesita realizar las actividades de macroprocesamiento.

Estas actividades tienen que ver con la macroestructura (representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto) (Díaz Barriga y Hernández, 2002:278).

Los macroprocesos más relevantes son:

- la aplicación de las macroreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural;
- la identificación de las macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto);
- la integración y construcción coherente del significado global del texto;
- la aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo;
- la construcción del modelo de la situación.

García Jurado (1998:521) refiere cuatro niveles de comprensión y cada uno conlleva mayor complejidad: el nivel de comprensión fragmentario, el de comprensión global, el de comprensión detallada y el de comprensión crítica. De hecho, la clasificación propuesta por dicha autora, es más asequible y pragmática para fines instruccionales:

El nivel de comprensión fragmentaria lo componen los hábitos y habilidades de diferenciar, reconocer, distinguir las unidades de la lengua, segmentar el enunciado, establecer el significado de las palabras desconocidas con ayuda del análisis de la formación de palabras, etc.

El nivel de comprensión global se caracteriza por la habilidad de destacar las palabras clave y con su ayuda determinar el tema del mensaje.

El nivel de comprensión detallada pone en claro la estructura formal del texto, separa el material factual esencial del secundario.

El nivel de comprensión crítica presupone la habilidad de comprender el objetivo del mensaje discursivo, valorar el contenido del mensaje y la actitud del escritor ante el mismo.

2.8. Estrategias de aprendizaje

Para poder llegar a los niveles de comprensión citados en el apartado anterior, se deben desarrollar en los alumnos las estrategias adecuadas para poder llevar a cabo el proceso de comprensión. Para ello, es pertinente definir qué es una estrategia y revisar las estrategias referentes a la comprensión de lectura.

Como ya se mencionó en los apartados correspondientes al aprendizaje y enseñanza estratégicos (2.1.8 y 2.2.2), el concepto de estrategia está situado en el

núcleo de los conceptos de la psicología cognitiva, y a las estrategias se les relaciona con la serialidad del pensamiento, con su control consciente y su capacidad de autorregulación.

2.8.1. Definición de estrategias de aprendizaje

García Madruga (1995:49) considera a las estrategias desde la teoría de la acción; de esta manera una estrategia implica la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta. Suelen ser, por tanto, conductas controladas, muchas veces conscientes, intencionales y dirigidas a una meta.

Pozo (1990:4) va más allá de la definición de las estrategias y se enfoca en las estrategias de aprendizaje. Las define como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Además, Pozo señala que no hay que confundir las estrategias de aprendizaje con lo que podríamos denominar habilidades. Para él, no se puede considerar que la simple ejecución mecánica de ciertas habilidades o destrezas sea una manifestación de la aplicación de una estrategia. Para que ésta se produzca, se requiere una cierta planificación de esas habilidades en una secuencia dirigida a un fin, lo cual sólo es posible mediante un cierto metaconocimiento que hace que estas habilidades se usen de un modo estratégico.

Por lo tanto -y aquí lo importante del señalamiento de Pozo- el alumno debe ser capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas: planificar la ejecución de esas actividades (estrategias), decidiendo cuáles de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o fracaso e indagar en sus causas.

2.8.2. Estrategias de lectura

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que son aplicables al proceso de comprensión de textos.

La clasificación que citamos primero tiene como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos en que ocurren cuando se lleva a cabo el proceso de lectura. Es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso de la lectura (Díaz Barriga y Hernández, 2002:285,286).

Estrategias antes de la lectura:

- Activación del conocimiento previo.
- Elaboración de predicciones.
- Elaboración de preguntas.

Estrategias durante la lectura:

- Determinación de partes relevantes del texto.
- Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global).

Estrategias después de la lectura:

- Identificación de la idea principal.
- Elaboración del resumen.
- Formulación y contestación de respuestas.

Por su parte Block, (en Barnett, 1989:68), categoriza las estrategias como generales (comprensión) y específicas (entender unidades lingüísticas específicas):

Estrategias generales:

- Anticipar el contenido.
- Reconocer la estructura del texto.
- Integrar la información.
- Obtener información en el texto.
- Interpretar el texto.
- Usar el conocimiento general y asociaciones.
- Comentar los procesos.
- Monitorear la comprensión.
- Corregir la conducta.

- Reaccionar ante el texto.

Estrategias específicas:

- Parafrasear.
- Releer.
- Obtener el significado de una cláusula u oración.
- Obtener el significado de una palabra.
- Resolver problemas de vocabulario.

Finalmente citamos a García Jurado (2004:577), quien consideramos relaciona las estrategias de lectura con los niveles de comprensión propuestos por Díaz Barriga y Hernández revisados en el apartado 2.7. Para García Jurado, las estrategias se clasifican en: estrategias de alto nivel y las estrategias de bajo nivel.

Las **estrategias de bajo nivel** son aquellas que permiten localizar palabras clave, conocer la distribución del enunciado, identificar los formatos de palabras, reconocer los elementos de la sustitución, localizar la oración tópico y los detalles de apoyo.

Las **estrategias de alto nivel** son aquellas que utilizan procesos cognitivos de mayor complejidad y demanda de procesamiento (análisis, síntesis, etc.), identificación de las ideas principales y de la idea central del texto, discriminación de la información relevante, elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos, generación de hipótesis, reconocimiento de hechos en contraste con la opinión del autor, identificación de la posición e intención del autor, entre otras.

En el siguiente cuadro, se presenta una correspondencia entre estas últimas estrategias, los tipos de textos y los tipos de lectura que se revisaron en los apartados anteriores.

Tipo de texto	Con este tipo de lectura	Con estas estrategias
Textos expositivos	Lectura de estudio	Estrategias de alto nivel
Textos narrativos	Lecturas de ojeada y de familiarización	Estrategias de alto y bajo nivel
Textos descriptivos	Lectura de familiarización	Estrategias de alto y bajo nivel
Textos argumentativos	Lectura de búsqueda y de estudio	Estrategias de alto y bajo nivel

Elaborado por García Jurado (2004a).

En el último apartado, expondremos el tema de la afijación, en especial el sufijo –ING. Para revisar este tema, es pertinente ubicarnos en el campo de la lingüística, debido a que esta ciencia se encarga del estudio del lenguaje humano.

2.9. Estudio de la lengua

La lengua es un sistema extremadamente complejo, debido a esto, la lingüística -ciencia que la estudia- recurre a la segmentación o niveles de análisis para poder abordarla. Robins (1989:19) divide las áreas de la lingüística en fonética, fonología, gramática y semántica. La fonética se encarga de los órganos del habla, los puntos de articulación y los aspectos físicos de la transmisión de los sonidos; la fonología estudia las características fonéticas de la lengua, partiendo del fonema; la gramática se enfoca en la descripción y el análisis de los enunciados, así como en su clasificación y en la relación de sus elementos de acuerdo con el lugar que ocupan; y finalmente la semántica estudia el significado.

2.9.1. Morfología y sintaxis

Lyons (1993:89) explica que la gramática tradicional consistía en la sintaxis y la flexión: la sintaxis es la que especifica cómo se combinan los lexemas (entendidos

como palabras) entre sí en las distintas construcciones; mientras que las reglas de flexión establecen qué formas del lexema deben aparecer en esa construcción. Lyons señala que, en particular después de Bloomfield, surge la distinción moderna entre sintaxis y morfología, en donde la sintaxis se ocupa de la distribución de las palabras, y la morfología se ocupa de su estructura gramatical interna, ésta abarca no sólo la flexión, sino también la derivación. Lyons (1997:202) también explica las dos partes de la morfología, la flexión es un cambio que tiene lugar en la forma de una palabra para expresar la relación que mantiene con otras palabras en la oración; de acuerdo con la gramática clásica, el apartado sobre flexión describiría las “declinaciones” de los nombres, adjetivos y pronombres y las conjugaciones de los verbos; la derivación enumera diversos procedimientos en virtud de los cuales se forman nuevas palabras a partir de otras ya existentes (raíces): adjetivos a partir de sustantivos (comercial de comercio), sustantivos a partir de verbos (bebedor de beber), etc.

Para Hayes (1997:64), la morfología y la sintaxis constituyen un sistema o nivel de la lengua y forman lo que los lingüistas llaman gramática. Hayes define a la morfología y centra como su objeto de estudio al morfema, que consiste en una secuencia de fonemas que juntos cobran significado (el fonema es la representación de un sonido que carece de significado). El morfema, - proveniente de “morfe”, una palabra griega que significa forma - es la unidad mínima con significado, quiere decir que no puede ser dividida en otra unidad con significado. Otra definición de morfema lo considera como una secuencia de sonidos que tiene función en una palabra. Por ejemplo, la palabra “*distrustfulness*” tiene cuatro partes funcionales: *dis*, *trust*, *ful* y *ness*. Las cuatro partes de esta palabra funcionan en otras palabras: *disprove*, *trusty*, *beautiful* y *happiness*.

Una palabra consiste en uno o más morfemas. Algunos morfemas, como los prefijos y sufijos, deben estar unidos a otros morfemas, no pueden estar solos debido a que necesitan de otro morfema para dar significado. Si un morfema no puede estar solo, se le llama dependiente (*bound*) y si puede estar solo se le llama libre (*free*). Todos los prefijos y sufijos en inglés son morfemas dependientes (Hayes, 1997:66).

De acuerdo con Robins (1989:196), los morfemas pueden ser divididos desde varias dimensiones. Como ya vimos, pueden ser dependientes o libres, pero también pueden ser clasificados como raíces o afijos. La raíz es la parte de una palabra que permanece cuando todos los afijos son removidos, pueden ser dependientes o libres y son potencialmente ilimitados. Los afijos son morfemas dependientes y son limitados en número. Además, a las palabras también se les clasifica dependiendo del número de morfemas que contengan. Si una palabra se forma por un solo morfema, se les denomina monomorfémicas, y si consiste de más morfemas, se les conoce como polimorfémicas (Finch, 2000:104).

2.9.2. Formación de palabras

Quirk (1972:978) identifica varias reglas en la formación de palabras en inglés, pero una está íntimamente relacionada con este trabajo: la formación de palabras a través de afijación (*affixation*); sin embargo, también hace mención de otras dos formas: la conversión (*conversion*) y la composición (*compounding*). En esta regla, una forma es agregada a una forma base:

- 1) *Affixation* (afijación) {
- a) agregar un prefijo a la base, con o sin un cambio en la categoría de la palabra (ejemplo: *author* → *co-author*)
 - b) agregar un sufijo a la base, con o sin un cambio en la categoría de la palabra (ejemplo: *drive* → *driver*).

2) *Conversion* (Conversión), se le asigna a la base una categoría de palabra diferente sin cambiar su forma (“afijación cero”, ejemplo: *drive* (v) → *drive* (n)).

3) *Compounding* (composición): se le agrega a la base otra forma base (ejemplo: *tea + pot* → *teapot*)

Finch (2000:105), además de estos tres tipos de formación de palabras, contempla otros dos, de tal forma que su categorización para formar palabras es así:

- 1) Por afijación (*affixation*): agregar un prefijo o sufijo a una palabra (*in + sincere*, *soft + en*).
- 2) Por fusión (*blending*): se unen dos palabras (*smoke + fog* → *smog*).
- 3) Por composición (*compounding*): combinar dos palabras (*day + dream* → *daydream*).
- 4) Por reducción (*clipping*): una palabra se acorta (*refridgerator* → *fridge*).
- 5) Por conversión (*conversion*): cambiar la categoría de una palabras (*table* (s), *to table* (v)).

2.9.3. Los afijos

Un afijo es un término que se usa generalmente para designar a las palabras formantes de otras palabras y que son diferentes de las raíces. Sin embargo, los afijos se dividen formalmente en tres categorías, dependiendo de su posición (Robins, 1989:199):

- ◆ Prefijos: son morfemas que se agregan al principio de una raíz o preceden a otro prefijo (re-, de-, con-, per, etc.)
- ◆ Infijos: aparecen dentro de una palabra, entre la secuencia de una consonante y una vocal, ocupan una posición fija en la palabra y son muy poco comunes en inglés.
- ◆ Sufijos: se colocan al final de la raíz (-en, -s, -ing, etc.).

Como ya se mencionó, todos los prefijos y sufijos son dependientes, pero además los lingüistas subcategorizan a los sufijos y a los prefijos en inflexivos y derivativos. Todos los prefijos en inglés son derivativos y los sufijos pueden ser inflexivos o derivativos: los sufijos inflexivos no cambian el significado básico de una palabra o su función gramatical, mientras que el sufijo derivativo sí puede cambiar el significado o la función gramatical. Un ejemplo de un sufijo derivativo es *-ment*, ya que cambia la función gramatical de una palabra: “*govern*” (gobernar), un verbo cambia a sustantivo cuando se le agrega *-ment*, *government* (gobierno). En inglés, el sufijo de plural “-s” es inflexivo porque si lo agregamos a la palabra “*cat*” (gato), el significado básico de la palabra no se altera y “*cats*” sigue siendo un sustantivo (Hayes, 1997:66).

2.9.4. El sufijo –ING

Según Jespersen (1982:182), la historia de las formas del –ING es un claro ejemplo de la economía de la lengua. El –ING comenzó como un mero sustantivo, y así lo atestiguan palabras modernas como *schooling*, *shirting*, *stabling*; debido a que algunos de los sustantivos de los que se derivaba el –ING tenían su forma correspondiente verbal muy débil. La terminación –ING empezó a ser considerada como derivado de estos verbos y nuevas formas con –ING fueron hechas a partir de estos verbos débiles. A finales del periodo del inglés antiguo, algunas formas verbales fuertes empezaron a tomar la forma del –ING. Pero, tal vez fue hasta comienzos del siglo XV que la formación del –ING se consolidó en la lengua y cualquier forma verbal podía aceptarlo.

El –ING ha mantenido sus cualidades de sustantivo, pero gradualmente adquirió la mayoría de las funciones de un verbo. El –ING, como sustantivo, es inflexivo, tiene plural: *his commings and goings*, *feelings*, *drawings*, etc.; puede tener el artículo definido y el indefinido así como un adjetivo: *a beginning*, *the beginning*, *a good beginning*, etc.; puede formar sustantivos compuestos: *a walking-stick*, *sight-seeing*. El –ING puede ser usado en una oración en cualquier posición que ocupe un sustantivo: como sujeto o como objeto (Jespersen, 1982:183).

Hay autores como Eastwood (1994:159) y Pierce (1985:3) que prefieren nombrar al sufijo –ING como gerundio. Pierce asevera que el gerundio es un sustantivo-verbo (palabra que en inglés puede funcionar como sustantivo o verbo) con el afijo –ING y por lo tanto puede cumplir la función de objeto, sujeto y modificador. Swan (1998:290) puntualiza que cuando la forma –ING se usa más como un sustantivo, se le denomina gerundio.

2.9.5. Las formas del –ING

Swan (1998:292-296) emplea la siguiente clasificación de las formas del –ING.

a) El –ING como modificador:

La forma –ING se puede emplear como modificador de un sustantivo

- ⇒ *A **waiting** room.*
- ⇒ *A **sleeping** pill.*
- ⇒ ***Working** conditions.*

b) El –ING como sustantivo:

La forma –ING como sustantivo puede funcionar como sujeto, objeto o complemento.

- ⇒ ***Smoking** is bad for you (sujeto).*
- ⇒ *I hate **packing** (objeto).*
- ⇒ *My favorite activity is **reading** (complemento).*

c) La forma –ING usada después de verbos:

Después de algunos verbos (enjoy, finish, suggest, etc.), generalmente se emplea la forma –ING.

- ⇒ *I enjoy **travelling**.*
- ⇒ *The doctor suggested **taking** a long holiday..*

d) La forma –ING después de preposiciones:

Cuando se coloca un verbo después de una preposición, normalmente se emplea la forma –ING.

- ⇒ *Always check the oil **before starting** the car.*
- ⇒ *I look forward **to hearing** from you.*

e) La forma –ING como adverbio a como cláusula:

Algunas ocasiones la forma –ING se usa como adverbio o puede conbinarse con otras palabras y formar cláusulas.

- ⇒ *She ran **screaming** out of the room.*

☞ *Who's the fat man **sitting** in the corner.*

f) El –ING con formas progresivas:

Una forma progresiva no solamente muestra el tiempo de un evento, también muestra cómo el hablante ve el evento, generalmente como una acción que está en curso y es temporal. La estructura es la siguiente: **be + ing**.

☞ *I am **waiting** for the shops to open.*

☞ *She phone while I was **cooking**.*

Para efectos de esta trabajo y tomando en cuenta el programa de estudios de la asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés del primer semestre de CCH, únicamente consideramos las formas de –ING que contempla el programa, esto es, las formas de –ING como sustantivo, como adjetivo (modificador), como infinitivo (después de una preposición) y como gerundio.

En este capítulo, hemos revisado algunas de las teorías de aprendizaje así como algunas de las teorías existentes en el campo de la enseñanza. También se revisaron algunos modelos instruccionales que indican la pauta para el diseño e implementación de la enseñanza. Se presentaron los modelos de lectura, punto medular de este trabajo, así como los tipos de lectura, de textos y niveles de lectura. Se explicó brevemente el tipo de estrategias que se emplean en el proceso de lectura y finalmente se hizo una revisión de la sufijación, tema que dio origen a la presente propuesta.

En el siguiente capítulo, se presenta la unidad didáctica, donde se integra la fundamentación teórica presentada en este capítulo.

CAPÍTULO 3

3. PROPUESTA DE MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DEL SUFIJO –ING.

3.1. Fundamentación teórica

Como ya se mencionó en el capítulo 1, apartado 1.2, la identificación correcta de la función que el sufijo –ING atribuye a las palabras representa un desafío para los alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Naucalpan, ya que carecen de las herramientas necesarias para comprender cómo se utiliza esta estructura en la lengua inglesa. El tema de la sufijación se contempla en el primer semestre del programa de comprensión de lectura en inglés del CCH, por ello este trabajo tiene como objetivo la elaboración de una unidad didáctica que les proporcione a los alumnos los elementos necesarios para comprender el empleo del sufijo –ING.

Esta unidad se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (capítulo 2, apartado 2.1.2) debido a que este autor explica en su teoría que el aprendizaje cuando es significativo, esto es, cuando el nuevo material se incorpora a las estructuras ya aprendidas por el alumno, se facilita su aprendizaje. También enfatiza que el material debe estar organizado en una estructura. Debido a esto, presentamos el material en la unidad didáctica de manera lógica y de una forma gradual. Se presenta la explicación del tema de una forma estructurada.

El aprendizaje cooperativo (capítulo 2, apartado 2.1.4) también será empleado para la elaboración de esta unidad, ya que se ha encontrado que el alumno aprende de una mejor forma trabajando con otros y compartiendo los conocimientos de todos los miembros del grupo. Esta perspectiva del aprendizaje tiene como base el aprendizaje social de Vygotski (capítulo 2, apartado 2.1.3) quien enfatiza la figura de un mediador que le permita al aprendiz llevar a cabo una tarea que por si solo no podría cumplir; la función del mediador es proporcionar aquella información que el estudiante necesita para que pueda realizar una tarea. Dentro de la unidad, esta función de mediador y guía la desempeña el profesor, ya que es él quien proporcionará las herramientas, a través del modelamiento, para que el alumno pueda desarrollar las estrategias esperadas. Sin embargo, se espera que el estudiante también aprenda de sus compañeros quienes pueden saber más y conjuntamente construyan el significado de algunas tareas que le serán asignadas.

Otra teoría de aprendizaje en la que se basa esta unidad es la teoría cognitiva (capítulo 2, apartado 2.1.5) porque hace énfasis en los procesos mentales, considerados como fundamentales para que el individuo pueda aprender. El alumno es quien procesa de manera activa la nueva información y es él quien construye el nuevo conocimiento. Con este material se busca incidir en sus estructuras de pensamiento para que pueda procesar la nueva información de tal forma que pueda aplicar lo que va aprendiendo.

También se tomaron en cuenta la teoría del aprendizaje estratégico, así como la enseñanza de estrategias (capítulo 2, apartados 2.1.8 y 2.2.2), ya que se considera que es necesario enseñar estrategias para desarrollar la habilidad de lectura de una lengua extranjera. A través de los ejercicios presentados en la unidad, se busca desarrollar

tanto las estrategias de aprendizaje, como las metacognitivas y las de lectura, importantes para el buen desempeño del alumno en el desarrollo de la habilidad de comprensión de la lectura.

Dentro de la planeación didáctica para la elaboración de la unidad, se tomaron en cuenta dos modelos instruccionales, el modelo de instrucción ADDIE (capítulo 2, apartado 2.3.4) y el modelo experto instruccional (capítulo 2, apartado 2.3.5). El modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) desarrolla la instrucción de una forma progresiva y en etapas. Para la elaboración de esta unidad, partimos del análisis de los contenidos del curso, así como de las necesidades y carencias observadas en los alumnos para poder elaborar el diseño de esta unidad; la progresión, desarrollo y la implementación de una metodología siguieron una secuencia lógica para llegar a la evaluación del aprendizaje.

El otro modelo es el experto instruccional el cual presenta tres etapas claramente diferenciadas dentro de la enseñanza: presentación de la estrategia a enseñar, de la guía o componente que servirá para que el alumno construya el andamiaje y ejemplos del funcionamiento de las estrategias. Así tenemos que los tres componentes del modelo son (García Jurado, 2004: 577,578):

- a) Una explicación detallada de la estrategia a enseñar que contiene la definición de la estrategia, los componentes que la integran y la forma en que funciona.
- b) Un mapa conceptual que sintetiza la información presentada en la descripción de la estrategia.
- c) Un ejemplo del funcionamiento de la estrategia que muestra paso a paso cómo se desarrolla el procedimiento.

Después de haber presentado el modelo o ejercicio pretextual, se presenta el texto y los ejercicios textuales y posttextuales; en los ejercicios textuales el alumno ejercita la estrategia aprendida resolviendo los ejercicios de práctica conforme lleva a cabo la lectura.

Las actividades o ejercicios diseñados para esta unidad contemplan la segmentación que Barnett (1989) sugiere para una clase de comprensión de lectura: prelectura, lectura, postlectura y seguimiento.

Las actividades de prelectura sirven para presentar al estudiante el tema a aprender, involucrándolo con la estrategia que aplicará y activando su conocimiento previo. Estas actividades motivan el interés del alumno.

Los ejercicios de lectura ayudan a que los alumnos desarrollen sus estrategias de lectura, decodifiquen pasajes del texto y mejoren el control de la lengua escrita.

Los ejercicios de poslectura tienen como finalidad verificar la comprensión del estudiante y conducen al estudiante a un análisis más profundo del texto.

Las actividades de seguimiento llevan a los estudiantes más allá del texto. Los alumnos transfieren las estrategias aplicadas en la lectura para otras posibles actividades.

Para esta unidad, se adopta el modelo interactivo de lectura porque atribuye la misma importancia a la decodificación de la lengua y a las estrategias para la interpretación de un texto. En particular, el modelo interactivo de Stanovich (capítulo 2, apartado 2.4.3) hace énfasis en la recurrencia de los procesos descendentes y ascendentes, es decir, los alumnos con poco conocimiento de la lengua compensarán sus carencias con otros recursos como su conocimiento del tema, del formato del texto, de la tipografía, etc., y los alumnos que no estén muy familiarizados con el tema,

basarán sus estrategias en su conocimiento del código. De tal forma que se espera que ambos procesos estén presentes en la comprensión de los textos.

Para la planeación de la unidad y desarrollo de los ejercicios partimos del hecho de que el estudiante de primer semestre del CCH, al momento de enfrentarse con palabras compuestas por sufijos en inglés, ya tiene conocimientos de algunas estrategias como es la identificación de cognados, ha empleado la lectura de familiarización y de búsqueda, ha realizado predicciones de contenido a través de algunos elementos tipográficos, ha sido entrenado en el uso del diccionario bilingüe. Éstos son los aprendizajes con los que el alumno ya contará y de los que partimos para seguir con la construcción de su aprendizaje.

3.2. Descripción de la unidad didáctica

Iniciamos la unidad didáctica con una presentación, en la que le damos al alumno una breve descripción de lo que encontrará, así como una pequeña invitación para que haga su mejor esfuerzo al desarrollar las actividades.

Es importante decirle al alumno qué es lo que hará con esta unidad y qué se espera que aprenda. La unidad cuenta con un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

Al finalizar la presente unidad didáctica, el alumno será capaz de identificar el sufijo –ING en un texto en inglés e interpretar su significado para mejorar su comprensión de textos en esta lengua.

Para lo cual:

- Conocerá los conceptos de afijación (prefijación y sufijación) para introducir el tema del sufijo –ING.

- Identificará algunas funciones del sufijo –ING.
- Aplicará estrategias para la identificación del sufijo –ING.
- Realizará lecturas de familiarización y de búsqueda para resolver algunos problemas.

Acto seguido, presentamos la explicación del tema de esta unidad. Primero presentamos la explicación general de la afijación para después centrarnos en la explicación de las diferentes funciones que atribuye el sufijo –ING.

Siguiendo el modelo experto instruccional, presentamos un mapa conceptual (capítulo 2, apartado 2.2.1) debido a que se busca incidir en la estructura cognitiva del alumno y de esta manera permitirle la apropiación de esta información nueva para él. Así, el alumno tiene la información del sufijo –ING en forma de esquema y sintetizada. Cabe señalar que en este momento introducimos un gráfico, una pequeña computadora, que servirá como recurso atencional y como guía para que el alumno desarrolle sus estrategias metacognitivas (capítulo 2, apartado 2.1.8).

Proseguimos con la ejemplificación de la estrategia que queremos desarrollar en los alumnos, esto es, la identificación de las diferentes funciones que añade el –ING. Esta parte de la guía la titulamos: “¿Cómo puedes reconocer la función de las palabras con el sufijo –ING?” Se facilita un ejercicio de observación donde el alumno analiza cómo se identifica el sufijo en un texto en inglés. Se trabaja únicamente con cuatro funciones que asigna este sufijo, debido a que son las que marca el programa del CCH. Por lo cual, los ejemplos están centrados en observar cómo se identifica a la palabra con –ING en su forma de adjetivo, sustantivo, infinitivo y verbo.

Dentro de los ejercicios de prelectura, esperamos que el alumno empiece a aplicar la estrategia previamente presentada, aunque únicamente lo hará de una forma breve, como introducción. A esta parte la titulamos: "Tiempo de practicar". Para empezar a activar vocabulario del texto y aplicando el aprendizaje cooperativo, se les pide a los alumnos que trabajen en equipos y que completen un mapa semántico. La finalidad del mapa semántico es la de poner en práctica el conocimiento previo de los alumnos con respecto al tema que leerán (Heimlich y Pittelman, 2004). Se espera que se establezcan relaciones entre el vocabulario que ya conocen y el vocabulario que les servirá para comprender el texto. También, usarán sus estrategias de predicción del contenido del texto basándose en el título, subtítulos, imágenes, etc.

La unidad consta de un texto de tipo expositivo que trata la problemática del hábito de fumar en chicas adolescentes. Se considera que dicho tema es de actualidad y sobre todo de interés para la población del CCH debido a que representa una realidad palpable dentro del Colegio. El texto es auténtico con pocas modificaciones en su estructura, a saber, se modificó el tamaño de letra, se cambiaron algunas palabras por otras de menor dificultad. La mayor modificación que llevó el texto es el hecho de habersele agregado imágenes, de las cuales carecía el original. Con las imágenes, se busca que el alumno cuente con otros elementos que le servirán para su comprensión general del texto.

Los tipos de lectura que los alumnos aplicarán son la lectura de familiarización, porque le permite al alumno anticipar de qué tratará el texto y extraer el tema general basándose en elementos iconográfico, tipográficos y léxicos. Así como la lectura de búsqueda porque el alumno tendrá que complementar varios cuadros con información específica del texto.

En los ejercicios de lectura, que lleva como título: “¡Ahora a leer!”, es en donde se busca que el alumno aplique la estrategia enseñada, se apoyará en otras estrategias como lo es el uso de cognados. Aquí se les proporciona a los alumnos una pregunta de tipo metacognitivo para que reflexionen acerca de la utilidad de la identificación del sufijo.

Las estrategias que desarrollarán los alumnos a través de los tipos de lectura, así como de los ejercicios son las estrategias de alto y bajo nivel (capítulo 2, apartado 2.8.2); sin embargo, por las características del tema de esta unidad, al inicio de los ejercicios se privilegian las estrategias de bajo nivel, debido a que con ellas, el alumno comienza a localizar palabras, identificar formatos de palabra, léxico, etc.

En los ejercicios de postlectura, titulados: “Ahora vamos a verificar lo que has leído”, se les pide a los alumnos que relacionen la información que se les presenta con la información del texto. En la primera parte, tienen que decidir qué persona o experto dijo determinada aseveración; en la segunda parte, se les proporciona un mapa conceptual incompleto, el cual tienen que llenar con información de una de las secciones del texto; en la tercera parte, decidirán si la información está contenida dentro del texto y en la cuarta y última parte, se les presenta un ejercicio de falso y verdadero, en donde los alumnos tendrán que escribir, en caso de que la oración sea falsa, porqué es falsa esa oración proporcionando la respuesta correcta.

Las actividades incluyen un ejercicio de seguimiento, titulado: “Ejercicio de aplicación”, donde se busca que los alumnos elaboren conjuntamente una especie de tríptico, se busca también que sean capaces de transferir la información que leyeron en el texto a un ámbito más real y concreto para ellos, en donde tengan que difundir el conocimiento declarativo que aprendieron del texto.

En la unidad didáctica, se incluye una ficha de estudio que tiene la finalidad de proporcionarle al alumno la información que aprendió de una forma muy concreta, no mayor a una hoja, que le servirá al alumno para futuras referencias rápidas y de apoyo en el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, se incluye una autoevaluación donde el alumno tendrá que evaluar y valorar lo que aprendió con esta unidad didáctica. Es importante que el alumno sea capaz de determinar su avance en el aprendizaje de algo, que sea consciente de cómo es su proceso de aprendizaje, pero sobre todo que vea la utilidad de lo que ha aprendido. Con esta pequeña autoevaluación, se busca que el alumno reflexione sobre sus propias estrategias de aprendizaje.

Después de haber presentado la unidad didáctica, se incluye la guía del profesor, que tiene como finalidad dar algunas directrices de cómo emplear de una forma más eficaz el material propuesto.

A continuación se presenta la unidad didáctica para la enseñanza del sufijo –
ING.

UNIDAD DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DEL SUFIJO -ING

Índice

	Página
Presentación	73
Objetivos	74
1. Afijación	75
2. El sufijo –ing	75
3. Mapa conceptual del sufijo –ing	77
4. ¿Cómo puedes reconocer la función de las palabras con el sufijo –ing?	78
5. Tiempo de practicar	80
6. ¡Ahora a leer!	83
7. Ahora vamos a verificar lo que has leído	88
8. Ejercicio de aplicación	91
9. Ficha de estudio	92
10. Autoevaluación	93

PRESENTACIÓN

En esta unidad se incluyen ejercicios y actividades para que te ejercites en el desarrollo de habilidades de lectura y temas lingüísticos, especialmente del sufijo –ing. El texto que leerás en esta unidad es auténtico, con cognados y de tu interés para que practiques la lectura.

Te presentamos, junto a las explicaciones y a las actividades, un gráfico de una pequeña computadora que te hará más ameno el avance de tus actividades.

Recuerda que del empeño que pongas en la realización de las actividades, ejercicios, estudio de la lengua y del desarrollo de tus habilidades y estrategias para la lectura, dependerá el éxito de tu aprendizaje.

Esperamos que este material te sirva de apoyo en tus estudios de la comprensión de lectura en lengua inglesa.

OBJETIVOS

Al finalizar la presente unidad didáctica, serás capaz de identificar el sufijo -ing en un texto en inglés e interpretar su significado para mejorar tu comprensión de textos en esta lengua.

Para lo cual:

- Conocerás los conceptos de afijación (prefijación y sufijación) para introducir el tema del sufijo -ing.
- Identificarás algunas funciones del sufijo -ing.
- Aplicarás estrategias para la identificación del sufijo -ing.
- Realizarás lecturas de familiarización y de búsqueda para resolver algunos problemas.

1. AFIJACIÓN

Los **afijos** son partículas que se añaden a algunas palabras y modifican de alguna forma su significado o su función. Cuando un afijo se coloca al principio de una palabra, se le llama **prefijo** y cuando el afijo se coloca al final de una palabra, entonces se le llama **sufijo**.

El reconocimiento de los afijos te permite inferir el significado de palabras desconocidas siempre y cuando conozcas la raíz de la palabra. Las raíces son palabras que generalmente tienen por sí solas significado propio. A continuación, encontrarás una tabla que ejemplifica los afijos (prefijos y sufijos) y te muestra un ejemplo:

Prefijo	Indica	Ejemplo	
Un-	Lo contrario, niega	Fair- justo Informed-informado	unfair- injusto uninformed- desinformado
Sufijo	Indica	Ejemplo	
-less	Carencia, falta de algo	Hope-esperanza Care-cuidado	hopeless- sin esperanza careless- sin cuidado

2. EL SUFIJO –ING

Ahora veremos como el sufijo **-ing** da diferentes significados a la palabra a la que se le agrega:

SUFIJO -ING

a) Cuando funciona como **adjetivo**, lo encontrarás antes de un sustantivo que en este caso, te indica para qué sirve el sustantivo al que adjetiva:

- A **waiting** room (wait = esperar) cuarto **de espera**
- A **sleeping** pill (sleep = dormir) píldora **para dormir**
- **Working** conditions (work = trabajar, laborar) condiciones **laborales**

b) Cuando funciona como **sustantivo**, se interpreta como un infinitivo o como sustantivo en español:

- **Smoking** is bad for you = fumar es malo para ti.
- My favorite activity is **reading** = mi actividad favorita es leer (o la lectura)

c) En inglés, se emplea la forma -ing después de una preposición y en español se lee como un **infinitivo** (terminaciones verbales ar, er, ir) o nuevamente como un **sustantivo**.

- The dangers **of drinking** = los peligros de **beber** (o de la **bebida**).
- She is thinking **about finding** a job = ella piensa en **buscar** un trabajo.

d) El -ing cuando va acompañado del verbo "**be**", se emplea para definir una **acción en progreso**, esto es, que se lleva a cabo en ese momento. La estructura es la siguiente:

Verbo **be** en cualquiera de sus formas (am, is, are) **se acompaña de** otro verbo terminado en **-ing**.

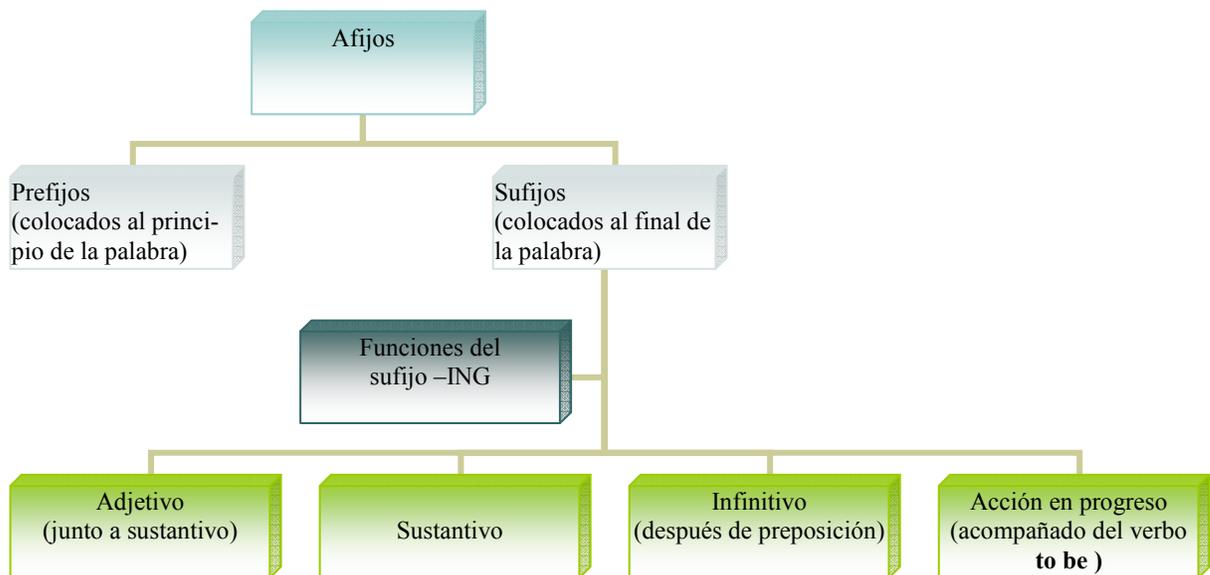
- He **is smoking** right now = él **está fumando** ahora.
- They **are beginning** dancing = ellos **están comenzando** a bailar.

3. MAPA CONCEPTUAL DEL SUFIJO -ING

A continuación veremos un mapa conceptual que te ayudará a comprender mejor lo que hemos visto. Se presenta de una forma sintetizada para que la información sea más clara.



Hola, yo te acompañaré para que aprendamos juntos.



4. ¿CÓMO PUEDES RECONOCER LA FUNCIÓN DE LAS PALABRAS CON EL SUFIJO -ING?

Ahora vamos a trabajar con un fragmento del texto **Girls: Lighting up to Calm Down?** para que empieces a ejercitarte en la identificación de las diferentes funciones que cumple el sufijo -ing.

Growing up has never been easy. For girls, pressures and expectations hide everywhere: Be thin. Fit in. Find a boyfriend.

La palabra growing up adquiere el significado de infinitivo. Grow significa crecer, growing up es un verbo compuesto del inglés que significa crecer. Observa que growing up inicia la oración. El significado completo de la oración es: **Creecer** nunca ha sido fácil.

Ahora fíjate en el siguiente párrafo.

"There's such insecurity," says psychiatrist Jerilynn Ross, MA, who specializes **in treating** anxiety disorders. "Teenage girls are so vulnerble. They're anxious about all kinds of things -- the cliques, the boys, their weight".

En este ejemplo, encontramos la preposición **in**. Como ya lo comentamos, después de una preposición el verbo debe llevar -ing y toma la función de sustantivo o la terminación -ar, -er, -ir en español, por lo que el resto de la oración se lee: quien se especializa **en tratar** desórdenes de ansiedad.



Presta atención a esta lista

En inglés, después de una preposición, si se usa un verbo, éste se coloca en su forma -ing, por lo que vale la pena recordar algunas preposiciones en inglés para que las puedas reconocer:



About, above, after, around, at, behind, before, below, by, down, for, from, in, into, of, off, on, onto, out, over, out of, through, to, under, up, with.

Continuamos con el análisis de la siguiente oración:

Young smokers **may be creating** greater anxiety problems for themselves later on.

En este caso, el –ing es parte de un tiempo verbal, una acción en progreso, la parte de la oración que te ayuda a identificar que se trata de un verbo es la presencia de otro verbo, **to be**, y se lee: los fumadores jóvenes pueden **estar creando** mayores problemas de ansiedad.

En la siguiente oración que te presentamos, es importante que notes que no todas las terminaciones –ing cumplen con las funciones que estamos revisando.

...according to an **alarming** new report by the U.S. Surgeon General.

En esta oración, according se entiende como un conector (de acuerdo con). Aquí la palabra con –ing es alarming, presta atención porque alarming está antes del sustantivo report, lo cual te indica que su función es la de un adjetivo y se lee: de acuerdo con un nuevo reporte **alarmante**.



Hay algunos cambios de ortografía en algunos verbos cuando a éstos se les coloca el sufijo –ing. Por ejemplo: come →coming, write →writing, dance →dancing, run →running, sit →sitting.

5. TIEMPO DE PRACTICAR

Ahora es tu turno, completa los siguientes ejercicios:

"If there's something that gives them a false sense of security, that makes them feel cool, like part of the crowd, they will do it. They mask their anxiety **by hiding** behind a protective wall of conformity."

1. **By** es una _____ por eso el verbo "hide" que significa esconder, debe escribirse con _____. Y en español equivale a _____.

Smoking is considered by some girls to be the solution to their anxiety. It occurs, however, that just the opposite may be true.

2. Smoking equivale en español a _____, porque se encuentra al principio de la oración y toma la función de _____.

In fact, more women and girls **are beginning** to smoke than ever before.

3. El verbo begin significa comenzar. El sujeto de esta oración es _____ y _____, el verbo está compuesto de dos partes que son _____.



! No olvides tus estrategias de identificación de cognados, éstos son siempre de gran ayuda en tu lectura.



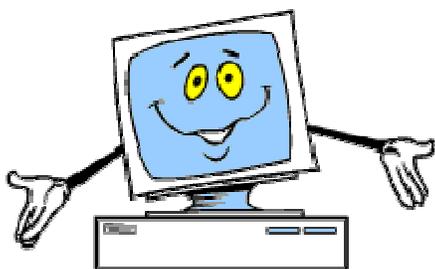
Utiliza tus conocimientos tanto de la lengua inglesa como tus conocimientos del mundo. Son indispensables para que puedas ir formando el significado del texto.

Como nos hemos dado cuenta, en estos pocos ejemplos, el sufijo –ing puede agregar diferentes significados y funciones, pero es importante que no pierdas de vista el contexto ni la posición de la palabra con –ing, porque esto nos permite determinar qué función está cumpliendo el sufijo –ing.

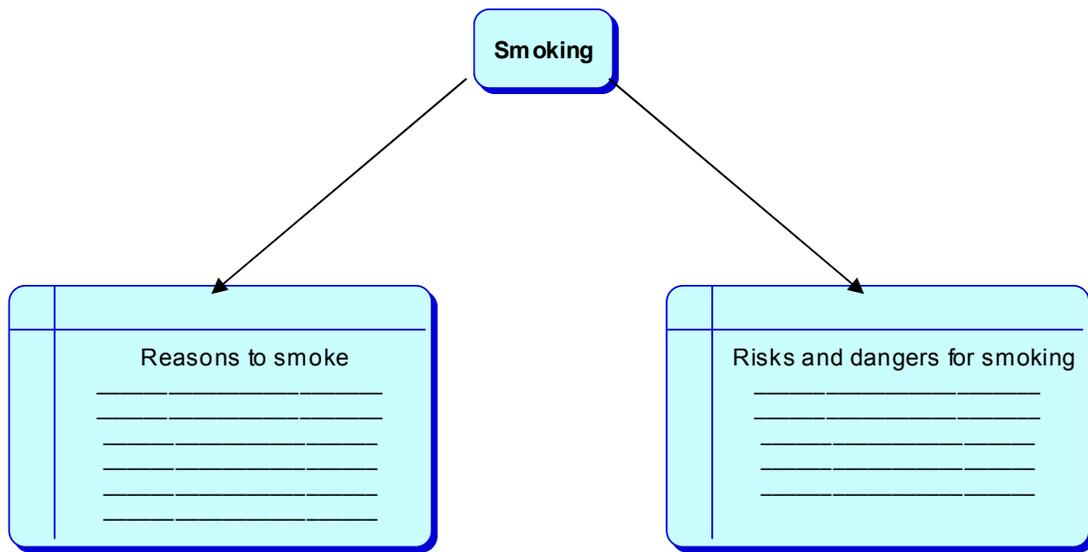


No olvides que el contexto, o sea, las palabras que están alrededor, te puede ayudar a determinar si una palabra es una acción (verbo) o alguien que realiza la acción (realizador).

4. En uno de los anteriores ejercicios trabajaste con la palabra **smoking**. La siguiente actividad consiste en la elaboración de un mapa semántico. Trabajen en equipos de cuatro o cinco personas y completen el siguiente mapa semántico:

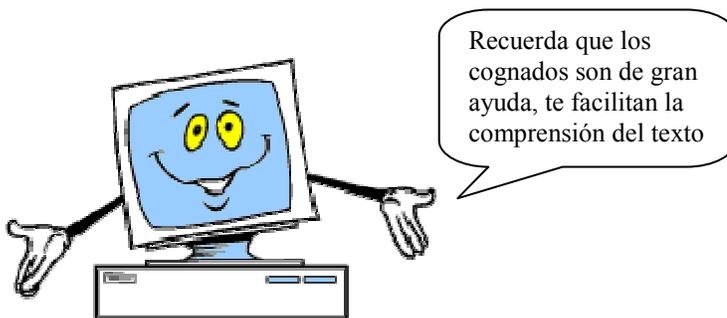


Un mapa semántico te ayuda a activar tu vocabulario



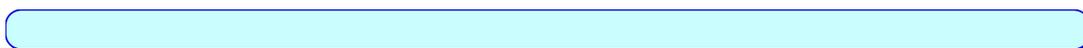
5. En la siguiente página te presentamos el texto que leerás, observa el título, los subtítulos, así como las imágenes y escribe cuál crees que sea el tema de este texto:

6. Anota de dónde fue obtenido este texto (formato) y su fuente:



6. ¡AHORA A LEER!

1. Lee el texto y realiza los ejercicios que le siguen. Primero lee rápidamente para verificar tu predicción del contenido del mismo y verificar tu respuesta anterior. Subraya las palabras que tengan la terminación –ing.



Girls: Lighting Up to Calm Down? - Why Chicks Flick

By [Jeanie Lerche Davis](#)

WebMD - Feature. May 14, 2001



**Growing up has never been easy. For girls, pressures and expectations hide everywhere:
—Be thin, fit in, find a boyfriend.**

"There's such insecurity," says psychiatrist Jerilynn Ross, M.A, who specializes in treating anxiety disorders. "Teenage girls are so vulnerable. They're anxious about all kinds of things—the cliques, the boys, their weight. If there's something that gives them a false sense of security, that makes them feel cool, like part of the crowd, they will do it. They mask their anxiety by hiding behind a protective barrier of conformity."

Smoking is considered to be the solution to anxiety by some girls. It occurs, however, that just the opposite may be true. Young smokers may be creating greater anxiety problems for themselves later on.



Why Chicks Flick

For many girls, cigarettes seem almost inevitable.

In fact, more women and girls are beginning to smoke than ever before; according to an alarming new report by the U.S. Surgeon General. Presently, more than 20% of adult women are regular smokers, and about 30% of high school senior girls have smoked in the past 30 days. Given the widespread knowledge of how harmful cigarette smoking is, we are left with one question. Why?

"Many girls believe that smoking helps control weight," says S. Bryn Austin, ScD, an adolescent health researcher at Boston Children's Hospital and a pediatrics instructor at Harvard Medical School. "The tobacco industry certainly promotes cigarette smoking this way in young women's magazines."

In fact, girls who are preoccupied with their weight are four times more likely to start smoking, according to research Austin published recently in the *American Journal of Public Health*. Both smoking and dieting are ways girls try to cope with their weight concerns, those researchers say.

Girls also smoke in an attempt to calm their nerves, to help them relieve anxieties they feel in social situations, says Jeffrey G. Johnson, PhD, of Columbia University and the New York State Psychiatric Institute. "If they are anxious in a crowd, cigarette smoking gives them something to do. They feel like they are fitting in with the group, in synchronization with everyone."

They are trying to feel better, but research shows they may be doing just the opposite.



Cigarettes are bad for body *and* mind

Teens who smoked at least one pack of cigarettes a day were *15 times* as likely to develop panic disorders during early adulthood when compared with nonsmokers, according to their research. "Those who smoked daily —but less than a pack a day— were 2.5 times more likely to develop panic disorder or other severe anxiety disorders," Johnson tells *WebMD*.

Among the other disorders for which smokers are at risk: Those who smoked heavily as teens were five times more likely to develop generalized anxiety disorder, characterized by feelings of apprehension and breathing difficulties. They were seven times more likely to develop agoraphobia, an incapacitating fear of open spaces.

There is also evidence that smoking can relieve depression, because of nicotine receptors in the brain. But there is no evidence that people who are just beginning to smoke experience any calming effect, says Johnson. "They get stimulated, get a slight high or excitement from smoking."

Two-thirds of the 16 and 17 year-olds who smoke want to quit but can't, says Mathew Myers, president for Campaign for Tobacco-Free Kids.

Up until now, few smoking-cessation programs have been available to kids. But now —thanks to settlement money pouring in from tobacco industry lawsuits— they can be found in virtually every state. Generally, these programs include a toll-free "Quitline" operated by counselors, as well as group counseling sessions specifically for teens held in schools and in community centers.

In fact, a study in the April issue of the journal *Pediatrics* focused on smoking-cessation programs in Baltimore schools. Researchers there found that such programs have a big impact on helping teens quit smoking. Ten weeks after the program ended, 41% were no longer smoking; after another 10 weeks, 31% were still smoke-free.

Some Helpful Advice

Johnson's advice to parents: "Talk to your kids, create a safe environment for a youngster who has a smoking habit to talk frankly and honestly about how to get help. One of the hardest challenges is helping a kid feel good about herself and at the same time being firm in teaching right and wrong. A child with a good self-image is going to be less vulnerable to outside influences."

And to teenagers: "The most important lesson is *the longer you smoke, the harder it's going to be to quit*. If a no-smoking program for teenagers is offered in your community, see a school nurse or your own personal doctor for help."



© 2001 WebMD Inc. All rights reserved.

http://my.webmd.com/content/article/14/1674_51445



2. Ahora en parejas llenen la siguiente tabla con la información que se les solicita. En la primera columna anoten las palabras con sufijo -ing. En las siguientes cuatro columnas, tienen que seleccionar a qué categoría pertenece (adjetivo, sustantivo, infinitivo o verbo). En la última columna, den su equivalente en español. Escriban por lo menos 15 palabras que no se repitan. Se les proporcionan dos ejemplos para que sepan cómo realizar la actividad.

Palabra con sufijo -ing	Adjetivo	Sustantivo	Infinitivo	Verbo	Equivalente en español
Lighting			√		Encender
Growing			√		Crecer



3. Hasta el momento, con las actividades que has hecho y para verificar la predicción que hiciste acerca del tema de este texto, nuevamente escribe el tema en las siguientes líneas ¿coincide con lo que habías escrito anteriormente?

4. De acuerdo con tu conocimiento del sufijo -ing, escribe la respuesta correcta de cada fragmento del texto.

a) *Both smoking and dieting are ways girls try to cope with their weight concerns.*

Dos formas que tienen las chicas de enfrentarse a sus problemas de peso son: _____, _____

b) *They were seven times more likely to develop agoraphobia, an incapacitating fear of open spaces.*

En estas líneas se define la agorafobia, ¿qué es? _____

c) *But there is no evidence that people who are just beginning to smoke experience any calming effect.*

De acuerdo a estas líneas, ¿de qué no hay evidencia? _____

d) *Researchers there found that such programs have a big impact on helping teens quit smoking.*

¿Qué encontraron los investigadores? _____



¡Es importante que reflexiones sobre la utilidad de lo que has hecho!



5. Ya has terminado de trabajar con el reconocimiento del sufijo –ing. Has empleado estrategias de identificación de cognados y de palabras con terminación –ing. Escribe ahora en las líneas que siguen para qué te ha servido hacer esto. _____

7. AHORA VAMOS A VERIFICAR LO QUE HAS LEÍDO

1. A continuación se te presentan enunciados del texto que un experto mencionó, coloca en la línea que se te proporciona al final el nombre del experto que lo dijo. En el cuadro se te da el nombre de los expertos, algún nombre puede ser empleado más de una vez.

Expertos	
Mathew Myers	Jerilynn Ross
Jeffrey G. Johnson	S. Bryn Austin

- a) “Las chicas adolescentes son tan vulnerables y les preocupan todo tipo de cosas como la gente popular, los chicos, su peso” _____

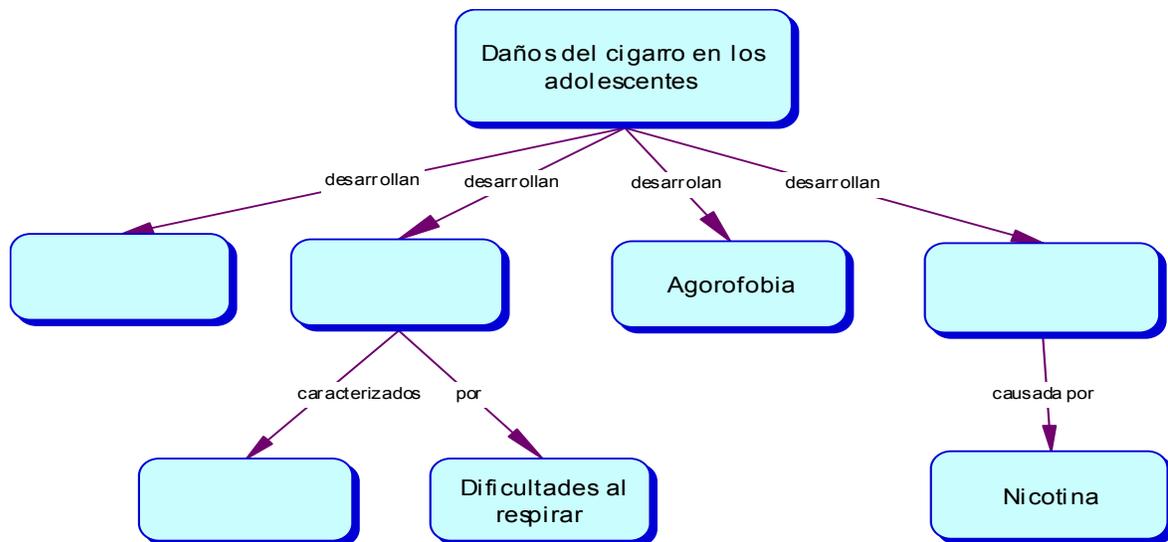
b) “Hablen con sus chicos, creen un ambiente sano para que los chicos que tienen el hábito de fumar, hablen franca y honestamente de cómo obtener ayuda.”

c) “Muchas chicas creen que fumar les ayuda a controlar su peso.”

d) “Dos tercios de chicos entre 16 y 17 años que fuman quieren renunciar al cigarro, pero no pueden.” _____

e) “Si se sienten ansiosas dentro de un grupo o multitud, el cigarro les permite sentir que están entrando en el grupo, en sincronía con los demás.”

2. Completa el siguiente mapa conceptual que se refiere a la sección de “Cigarettes are bad for body *and* mind” del texto. Se te proporciona parte de la información.

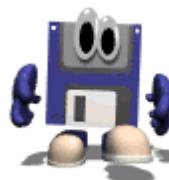


3. De acuerdo con el texto, indica si la información que se presenta a continuación se menciona en el texto.

a) Fumar es considerado la solución a la ansiedad por algunas chicas.	Sí / No
b) Las dietas también ocasionan desórdenes alimenticios.	Sí / No
c) Los adolescentes que fumaban por lo menos una cajetilla de cigarrillos al día era más probable que desarrollaran desórdenes de pánico.	Sí / No
d) Hay que hablar con los chicos y crear un ambiente seguro para que los jóvenes hablen honestamente y pidan ayuda.	Sí / No
e) Los adolescentes deben iniciar una terapia con psicólogos para poder dejar el problema del cigarrillo.	Sí / No



¡Es mucho trabajo!



¡Pero tú puedes!

4. A continuación se presentan varias oraciones. Decide si son falsas (F) o verdaderas (V). Si son falsas, escribe en la línea la información correcta.

a) Las chicas son muy vulnerables, se preocupan por muchas cosas como ser parte de un grupo popular, los chicos, el peso...	F / V
b) _____ El número de chicas y mujeres que fuman ha disminuido.	F / V
c) Las chicas preocupadas por su peso es poco probable que comiencen a fumar. _____	F / V
d) "Quitline" es una línea telefónica de ayuda operada por jóvenes que tuvieron problemas con el cigarrillo. _____	F / V
e) La lección más importante para aprender es que mientras más tiempo fumes, más difícil será dejarlo. _____	F / V

9. FICHA DE ESTUDIO

¿Qué es un afijo?

Los **afijos** son partículas que se añaden a algunas palabras y modifican de alguna forma su significado o su función. Los afijos pueden colocarse al principio de una palabra y se les llama **prefijos** o se colocan al final de una palabra y se les denomina **sufijos**.

¿Cómo funciona la partícula –ing?

La partícula –ing, por agregarse al final de una palabra, se le considera como un **sufijo** y puede cambiar la categoría de la palabra a la que se le agregó. Así que la palabra con –ing puede funcionar como adjetivo, sustantivo, infinitivo o verbo.

¿Cómo se identifica la función de la palabra con –ing?

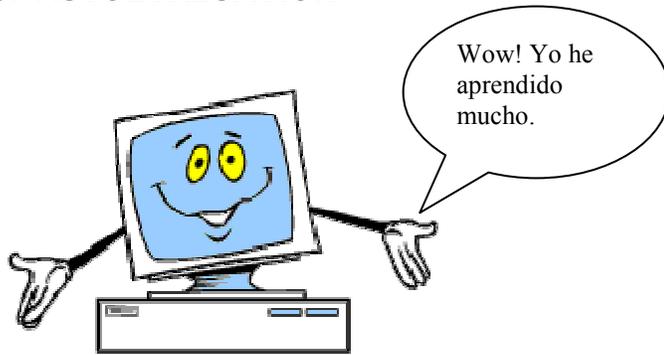
Cuando funciona como adjetivo lo encontrarás antes de un sustantivo y te indica para qué sirve el sustantivo al que califica: **calming** effect (efecto calmante).

Cuando funciona como sustantivo generalmente es un sujeto o un objeto. Puede iniciar oración o ser el complemento de un verbo: **Smoking** is dangerous (fumar es peligroso).

Cuando funciona como infinitivo se emplea después de una preposición y en español nuevamente se lee como un infinitivo (terminaciones verbales ar, er, ir): on **helping** teens (al ayudar a los adolescentes).

Cuando funciona como verbo, va acompañado de otro verbo, el verbo “**be**”, y se emplea para definir una acción en progreso, esto es, que se lleva a cabo en ese momento: girls are **beginning** (las chicas están comenzando).

10. AUTOEVALUACIÓN



↓

¿Qué aprendí en esta unidad?

↓

¿Cómo lo aprendí?

↓

¿En qué lo puedo aplicar o para qué lo puedo usar?

GUÍA DEL PROFESOR

ÍNDICE

	Página
Introducción	96
Tema 1. Afijación	99
Tema 2. El sufijo –ing	99
Tema 3. Mapa conceptual del sufijo –ing	99
Tema 4. ¿Cómo puedes reconocer la función de las palabras con el sufijo -ing?	100
Tema 5. Tiempo de practicar	100
Tema 6. ¡Ahora a leer!	103
Tema 7. Ahora vamos a verificar lo que has leído	106
Tema 8. Ejercicio de aplicación	109
Tema 9. Ficha de estudio	109
Tema 10. Autoevaluación	109

INTRODUCCIÓN

La presente guía tiene la finalidad de proveer al profesor con elementos para que éste apoye al estudiante en el qué, cómo, cuándo y con qué estudiar los contenidos de la unidad didáctica, a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible y maximizar el aprendizaje y su aplicación.

La unidad didáctica cuenta con un objetivo general y cuatro objetivos específicos que son importantes tener presentes para conducir al alumno al cumplimiento de los mismos, éstos son:

Al finalizar la presente unidad didáctica, el alumno será capaz de identificar el sufijo –ING en un texto en inglés e interpretar su significado para mejorar su comprensión de textos en esta lengua.

Para lo cual:

- Conocerá los conceptos de afijación (prefijación y sufijación) para introducir el tema del sufijo –ING.
- Identificará algunas funciones del sufijo –ING.
- Aplicará estrategias para la identificación del sufijo –IN.
- Realizará lecturas de familiarización y de búsqueda para resolver algunos problemas.

La propuesta metodológica de esta unidad didáctica se apega al modelo experto instruccional, en el que primeramente se presenta la estrategia a enseñar, definiciones y componentes de la estrategia, esto se ve reflejado en los apartados “1. Afijación” y “2.

El sufijo –ING”. Se presenta también un mapa conceptual a manera de ejemplificación del contenido presentado previamente, “3. Mapa conceptual del sufijo –ING”. Finalmente, dentro del modelo, se presentan ejemplos de cómo funciona la estrategia, “4. ¿Cómo puedes reconocer la función de las palabras con el sufijo –ING?”

Estos componentes del modelo instruccional son presentados dentro de la etapa de prelectura, en la que además se le dan al alumno algunos ejercicios para activar conocimiento del tema y empezar a emplear algunas estrategias como la predicción. Esto se lleva a cabo en el apartado 5 “Tiempo de practicar”.

En el apartado 6 “¡Ahora a leer!”, contemplamos la etapa de lectura, en donde el alumno tendrá que aplicar la estrategia que fue presentada, la identificación e interpretación del sufijo –ING.

Posteriormente, en el apartado 7 “Ahora vamos a verificar lo que has leído”, ubicamos la etapa de postlectura, que tiene la finalidad de evaluar la comprensión del alumno sobre el texto, se incluyen ejercicios de falso y verdadero, complementación y respuestas a ejercicios.

Con el apartado 8, “Ejercicio de aplicación” se propone al estudiante que reúna datos de su realidad, de su ámbito, con relación al problema que encontraron en el texto para trabajar luego sobre posibles soluciones. Esto fomenta la transferencia de los aprendizajes mediante la realización de una práctica en la que el alumno aplique los conocimientos a situaciones más próximas a él.

En el apartado 9 “Ficha de estudio”, el alumno tiene un resumen del tema que trabajó en la unidad didáctica.

Finalmente en el apartado10, “Autoevaluación”, el alumno tiene que reflexionar tanto de lo que aprendió, como de su proceso de aprendizaje. La idea es hacer consciente al alumno del desarrollo de sus estrategias de aprendizaje a través de tres preguntas: ¿Qué aprendí en esta unidad?, ¿cómo lo aprendí?, ¿en qué lo puedo aplicar o para qué lo puedo usar?

Dentro de cada apartado, se incluye un objetivo particular, qué es lo que se espera que el alumno alcance con esos ejercicios, el material, aparte de la unidad didáctica, para trabajar en esos ejercicios y el tiempo estimado en que se puede cubrir este material. La unidad didáctica está pensada para que se cubra en dos sesiones de una hora con cuarenta minutos cada sesión, un total de tres horas con veinte minutos.

En esta guía, se incluyen no sólo las respuestas a los ejercicios, sino también los apartados ya sean las preguntas o ejercicios que aparecen en la unidad del alumno, esto con la finalidad de que le sea más fácil al profesor visualizar tanto la pregunta como su respuesta.

Objetivo para los temas 1, 2 y 3:

Presentar el tema de los afijos para que los alumnos ubiquen dentro de esta categoría al sufijo –ing, a través de la explicación y ejemplos de este sufijo.

TEMA 1. AFIJACIÓN

Con esto se inicia la presentación del tema –ing. Es importante que los alumnos ubiquen el sufijo –ing como un afijo, además, que también ubiquen a los prefijos.

Dentro de la unidad didáctica, se presentan algunos ejemplos de prefijos y sufijos; sin embargo, el profesor puede presentar más ejemplos, ya sea en español o en inglés para que el alumno ubique con mayor claridad la posición de los diferentes afijos.

Tiempo estimado: 5 minutos

Material: unidad didáctica, pizarrón

TEMA 2. EL SUFIJO -ING

Aquí se presentan diferentes ejemplos del comportamiento del –ing. Se presenta como adjetivo, como sustantivo, como infinitivo y como verbo.

Es importante hacerle notar al alumno la posición que ocupa la palabra con –ing, si va con otro verbo, antes de un sustantivo o después de una preposición porque de eso dependerá la función de la palabra.

TEMA 3. MAPA CONCEPTUAL DEL SUFIJO –ING

En el mapa conceptual se presenta la información vista de una forma concisa y relacionada.

Tiempo estimado para los temas 2 y 3: 15 minutos.

Material: unidad didáctica, pizarrón.

Sugerencias: Si el profesor puede tener acceso a un retroproyector, sería muy ilustrativo presentar tanto los ejemplos del sufijo –ing como el mapa conceptual en acetatos.

TEMA 4. ¿CÓMO PUEDES RECONOCER LA FUNCIÓN DE LAS PALABRAS CON EL SUFIJO -ING?

Objetivo del tema:

Introducir a los alumnos al empleo de la estrategia de la identificación del sufijo –ing, mediante la ejemplificación de este sufijo en extractos del texto que los alumnos leerán.

En esta parte del modelo, mediante los ejemplos que se han extraído del texto que los alumnos leerán, irán identificando cómo funciona el sufijo –ing.

En esta parte de la unidad hay varias notas a las que el alumno debe poner atención, como lo es la lista de preposiciones que se les proporciona y los cambios que presentan algunos verbos cuando se les agrega la terminación –ing.

Sugerencia: El profesor puede presentar en cartulinas tanto la lista de preposiciones como los verbos que reciben cambio, pegarlas en la pared y dejarlas ahí para que les sirvan de guía durante la actividad.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Material: unidad didáctica, cartulinas (sugeridas)

TEMA 5. TIEMPO DE PRACTICAR

Ejercicios de prelectura

Objetivo:

Los alumnos identificarán, en ejercicios de complejidad simple, la función de algunas

palabras con -ing, asimismo, los alumnos activarán vocabulario relacionado con el tema.

El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente los fragmentos proporcionados y que decidan qué función cumplen. Los alumnos completarán los ejercicios con ayuda del profesor quien proporcionará vocabulario cuando los alumnos lo solicitan.

Ejercicios con respuestas:

7. **By** es una preposición por eso el verbo “hide” que significa esconder, debe escribirse con -ing. Y en español equivale a esconder.
8. Smoking equivale en español a fumar, porque se encuentra al principio de la oración y toma la función de sustantivo.
9. El verbo begin significa comenzar. El sujeto de esta oración es chicas y mujeres, el verbo está compuesto de dos partes que son estar comenzando.

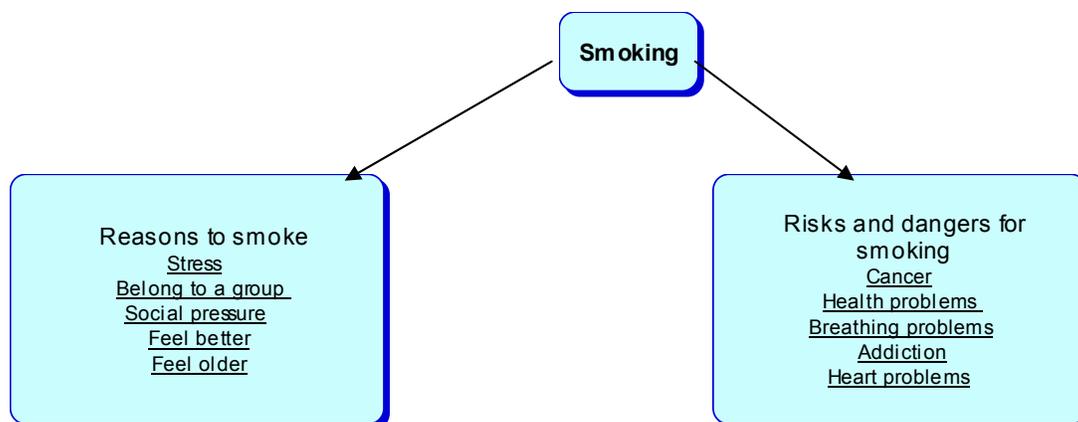
Para resolver estos ejercicios, el alumno debe acudir a la explicación que se presentó en su unidad didáctica.

10. En uno de los anteriores ejercicios trabajaste con la palabra **smoking**. La siguiente actividad consiste en la elaboración de un mapa semántico. Trabajen en equipos de cuatro o cinco personas y completen el siguiente mapa semántico:

Con este ejercicio, los alumnos activarán vocabulario relacionado con el tema que leerán, para lo cual tendrán que llenar un mapa semántico.

Los alumnos trabajarán en equipos para propiciar que algunos alumnos con conocimientos más amplios de la lengua provean con vocabulario a aquellos que no tienen mucho vocabulario. El profesor tendrá que controlar el ejercicio e intervenir en los equipos para reducir o aumentar el vocabulario que los alumnos puedan generar.

Posibles respuestas:



Es conveniente que una vez que los alumnos hayan completado su mapa semántico en su unidad didáctica, el profesor escriba un mapa semántico en el pizarrón con la ayuda de todo el grupo.

11. A continuación te presentamos el texto que leerás, observa el título, los subtítulos, así como las imágenes y escribe cuál crees que sea el tema de este texto: _____

Las respuestas a este ejercicio pueden variar.

En esta actividad, los alumnos harán uso de sus estrategias de predicción a través del título, subtítulo e imágenes. Cabe señalar que los alumnos no necesariamente tienen que dar la respuesta correcta, se les tiene que señalar que es una mera aproximación al texto y lo leerán para comprobar o rechazar esa predicción.

12. Anota de dónde fue obtenido este texto (formato) y su fuente:

De una página de Internet, http://my.webmd.com/content/article/14/1674_51445

Tiempo estimado para los ejercicios 1, 2, 3, 4 y 5: 15 minutos.

Material: unidad didáctica, pizarrón.

TEMA 6. ¡AHORA A LEER!

Ejercicios textuales

Objetivo:

A partir de la lectura del texto, en estos ejercicios el alumno aplicará la estrategia de identificación e interpretación del sufijo –ing.

6. Lee el texto y realiza los ejercicios que le siguen. Primero lee rápidamente para verificar tu predicción del contenido del mismo y verificar tu respuesta anterior. Subraya las palabras que tengan la terminación –ing.

El alumno leerá el texto y subrayará todas las palabras con terminación –ing. El profesor pondrá atención en guiar al alumno para que no subraye palabras que no tienen las funciones presentadas con el sufijo –ing, por ejemplo, according, during, que funcionan como conectores.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: Unidad didáctica, marcatextos y pizarrón.

7. Ahora llena la siguiente tabla con la información que se te solicita. En la primera columna anota la palabra con sufijo –ing. En las siguientes cuatro columnas tienes que seleccionar a qué categoría pertenece. En la última columna da su equivalente en español. Escribe por lo menos 15 ejemplos que no se repitan. Se te proporcionan dos ejemplos para que sepas cómo realizar la actividad.

Una vez que el alumno ha subrayado las palabras sufijadas, se le pedirá que anote en un cuadro 15 ejemplos de las palabras con –ing, es importante hacer notar a los alumnos que no se deben repetir las palabras. Para poder completar el cuadro, los alumnos tendrán que decidir qué función cumple la palabra con –ing. Para esta actividad, se les puede remitir a los alumnos al cuadro del sufijo –ing visto en la presentación.

Tiempo estimado: 15 minutos

Material: Unidad didáctica.

Respuestas:

Palabra con sufijo -ing	Adjetivo	Sustantivo	Infinitivo	Verbo	Equivalente en español
Lighting			√		Encender
Growing			√		Crecer
Treating			√		Tratar
Hiding			√		Esconder
Smoking		√	√		Fumar
Creating				√	Creando
Beginning				√	Comenzando
Dieting		√			Dieta
Fitting				√	Encajando
Trying				√	Tratando
Doing				√	Haciendo
Feelings		√			Sentimientos
Breathing		√			Respiración
Incapacitating	√				Que incapacita
Calming	√				Que calma
Pouring	√				
Counseling	√				De asesoría
Helping			√		Ayudar
Helping				√	Ayudando
Being			√		Ser
Teaching			√		Enseñar

FIN DE LA PRIMERA PARTE.

Aquí termina la primera parte del trabajo con la unidad didáctica. La siguiente parte se inicia con una pregunta sobre la predicción del tema del texto, sin embargo, es importante que antes de iniciar con las actividades se retome el cuadro del sufijo -ing como actividad previa para poder continuar con las actividades de lectura.

Tiempo estimado: 5 minutos

8. Hasta el momento, con las actividades que has hecho y para verificar la predicción que hiciste acerca del tema de este texto, nuevamente escribe el tema en las siguientes líneas ¿coincide con lo que habías escrito anteriormente?

El alumno, después de haber realizado la lectura, escribirá el tema del texto. Es importante que el alumno verifique la predicción que realizó en los ejercicios de prelectura. Si la predicción no coincidió con el contenido del texto, los alumnos deben discutir por qué no acertaron al tema, tal vez no interpretaron correctamente las imágenes. El profesor debe hacer notar que si no acertaron en la predicción, esto no impedirá que prosigan con su comprensión del texto, pero el alumno debe poner atención en los elementos que lo guíen para predecir el probable tema.

Tiempo estimado: 3 minutos.

Material: Unidad didáctica.

9. De acuerdo con tu conocimiento del sufijo –ing, escribe la respuesta correcta de cada fragmento del texto.

Respuestas:

- e) *Both smoking and dieting are ways girls try to cope with their weight concerns.*
 Dos formas que tienen las chicas de enfrentarse a sus problemas de peso son:
fumar, la dieta.
- f) *They were seven times more likely to develop agoraphobia, an incapacitating fear of open spaces.*
 En estas líneas se define la agorafobia, ¿qué es?
Es un medio que incapacita a los espacios abiertos.
- g) *But there is no evidence that people who are just beginning to smoke experience any calming effect.*
 De acuerdo a estas líneas, ¿de qué no hay evidencia?
No hay evidencia de que la gente que está empezando a fumar experimente algún efecto calmante.
- h) *Researchers there found that such programs have a big impact on helping teens quit smoking.*
 ¿Qué encontraron los investigadores?
Los programas tienen un gran impacto al ayudar a los adolescentes a dejar de fumar.

En estos ejercicios, el alumno tendrá que aplicar su interpretación del sufijo –ing en preguntas de comprensión.

Tiempo estimado: 5 minutos.

Material: Unidad didáctica.

10. Ya has terminado de trabajar con el reconocimiento del sufijo –ing. Has empleado estrategias de identificación de cognados y de palabras con terminación –ing. Escribe ahora en las líneas que siguen para qué te ha servido hacer esto. _____

En este ejercicio, se le pide al alumno que reflexione acerca de la utilidad de la identificación del sufijo –ing. Esto tiene la finalidad de hacer consciente al alumno de que su trabajo tiene una utilidad, porque muchas veces no ven la utilidad de las tareas que han resuelto.

Material: Unidad didáctica.

Tiempo estimado: 2 minutos

Respuestas: Varían de acuerdo a cada alumno.

TEMA 7. AHORA VAMOS A VERIFICAR LO QUE HAS LEÍDO

Objetivo:

El alumno completará una serie de ejercicios que le ayudarán a tener un mejor dominio de lo que leyó y de esta forma verificar su comprensión del texto leído.

Material para estas actividades: Unidad didáctica

5. A continuación se te presentan enunciados del texto que un experto mencionó, coloca en la línea que se te proporciona al final de cada enunciado el nombre del experto que lo dijo. En el cuadro se te da el nombre de los expertos, algún nombre puede ser empleado más de una vez.

Expertos	
Mathew Myers	Jerilynn Ross
Jeffrey G. Johnson	S. Bryn Austin

- f) “Las chicas adolescentes son vulnerables y les preocupan cosas como la gente popular, los chicos, su peso.” Jerilynn Ross
- g) “Hablen con sus chicos, creen un ambiente sano para que los chicos que tienen el hábito de fumar, hablen franca y honestamente de cómo obtener ayuda.” S. Bryn Austin
- h) “Muchas chicas creen que fumar les ayuda a controlar su peso.” Jeffrey G. Johnson

- i) “Dos tercios de chicos entre 16 y 17 años que fuman quieren dejar de fumar pero no pueden.” Mathew Myers
- j) “Si se sienten ansiosas dentro de un grupo o multitud, el cigarro les permite sentirse que están entrando en el grupo, en sincronía con los demás.” Johnson

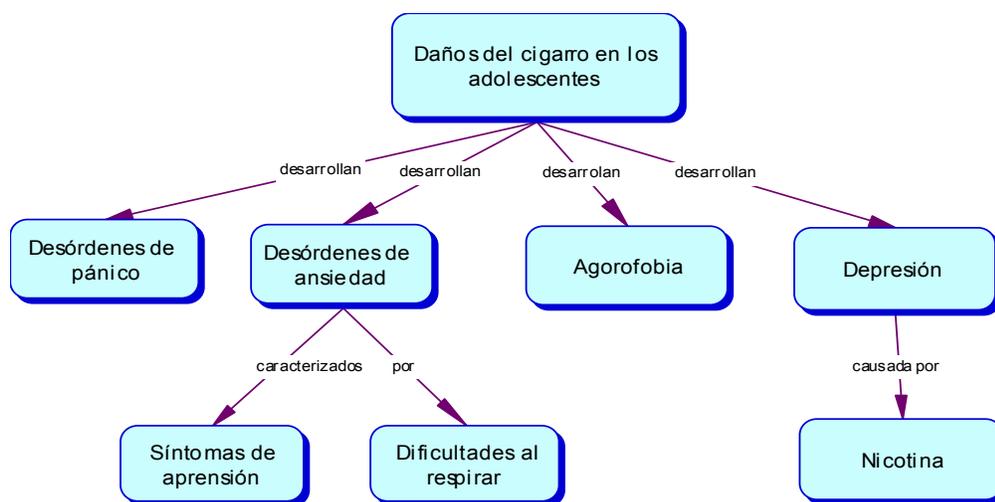
En este ejercicio, los alumnos tienen que relacionar información presentada en el texto con uno de los nombres que también se mencionan en el texto. Aplicará la lectura de búsqueda para poder relacionar estos datos.

Tiempo estimado: 10 minutos

6. Completa el siguiente mapa conceptual que se refiere a la sección de “Cigarettes are bad for body *and* mind” del texto. Se te proporciona parte de la información.

En este mapa conceptual, se les proporciona parte de la información, de tal forma que se les está guiando para la complementación del mismo.

Respuestas:



Tiempo estimado: 10 minutos

7. De acuerdo con el texto, di si la información que se presenta a continuación se menciona en el texto.

Respuestas:

f) Fumar es considerado la solución a la ansiedad por algunas chicas.	<input checked="" type="radio"/> Sí / No
g) Las dietas también ocasionan desórdenes alimenticios.	Sí / <input checked="" type="radio"/> No
h) Los adolescentes que fumaban por lo menos una cajetilla de cigarros al día era más probable que desarrollaran desórdenes de pánico.	<input checked="" type="radio"/> Sí / No
i) Hay que hablar con los chicos y crear un ambiente seguro para que los jóvenes hablen honestamente y pidan ayuda.	<input checked="" type="radio"/> Sí / No
j) Los adolescentes deben iniciar una terapia con psicólogos para poder dejar el problema del cigarro.	Sí / <input checked="" type="radio"/> No

En este ejercicio, el alumno tiene que demostrar una comprensión general del texto para poder contestar si las aseveraciones aparecen o no en el texto.

Tiempo estimado: 5 minutos.

8. A continuación se presentan varias oraciones. Decide si son falsas (F) o verdaderas (V). Si son falsas, escribe en la línea la información correcta.

Respuestas:

b) Las chicas son muy vulnerables, se preocupan por muchas cosas como ser parte de un grupo popular, los chicos, el peso...	F / <input checked="" type="radio"/> V
f) El número de chicas y mujeres que fuman ha disminuido. <u>Más mujeres y jóvenes adolescentes están comenzando a fumar</u>	<input checked="" type="radio"/> F / V
g) Las chicas preocupadas por su peso es poco probable que comiencen a fumar. <u>Estas chicas son cuatro veces más probables de comenzar a fumar</u>	<input checked="" type="radio"/> F / V
h) "Quitline" es una línea telefónica de ayuda operada por jóvenes que tuvieron problemas con el cigarrillo. <u>Es una línea telefónica operada por consejeros</u>	<input checked="" type="radio"/> F / V
i) La lección más importante para aprender es que mientras más tiempo fumes, más difícil será dejarlo. _____	F / <input checked="" type="radio"/> V

Tiempo estimado: 10 minutos.

TEMA 8. EJERCICIO DE APLICACIÓN

Trabajo en equipo. Forma equipos de cinco personas para esta actividad: Tu equipo ha sido asignado para elaborar un tríptico informativo acerca del problema del tabaquismo en las chicas. En el tríptico incluirán la siguiente información: a) razones por las que las adolescentes fuman, b) problemas y riesgos de fumar y c) posibles soluciones. Basados en el texto, redacten la información que incluirán en el apartado a) y b). Para el apartado c) puedes consultar otras fuentes. Esta información será sólo el borrador para tu folleto.

Esta actividad tiene la finalidad de que el alumno aplique la información leída en la elaboración de un tríptico y que trabajen cooperativamente. Para ello, el profesor debe solicitar con anticipación (una clase anterior) el material que los alumnos emplearán para la elaboración de su tríptico.

Material a solicitar: Hojas de colores, marcadores o colores, plumines, ilustraciones o recortes referentes al tema, tijeras, pegamento y otro artículo del cual puedan obtener las posibles soluciones al problema del tabaquismo.

Tiempo estimado: 30 minutos.

TEMA 9. FICHA DE ESTUDIO

El profesor tiene que resaltar la importancia de la ficha de estudio para futuras referencias. Tiene que hacerles notar la utilidad y la practicidad de tener la información vista en forma resumida.

TEMA 10. AUTOEVALUACIÓN

El profesor también tiene que hacer consciente al alumno de su proceso de aprendizaje, de las estrategias que está desarrollando cuando realiza las actividades, que aprender a aprender es saber utilizar las herramientas y estrategias que está viendo en clase. En esta autoevaluación, a través de las preguntas que se le presentan al alumno, se busca que éste reflexione sobre su proceso de aprendizaje. El profesor

debe de propiciar esa reflexión recordándoles lo que vieron y lo que hicieron durante esta unidad.

Tiempo estimado: 5 minutos.

CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este trabajo fue el de diseñar una unidad didáctica que sirviera como modelo para identificar las diferentes funciones del sufijo -ING y de esta forma, poder apoyar a la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Este material debía cubrir los requerimientos del plan de estudios del CCH, así como los aprendizajes que se esperaba que los alumnos desarrollaran, además, este material sería de gran utilidad al docente en su práctica diaria.

Para cumplir con estos propósitos, se hizo una investigación bibliográfica para poder sustentar teóricamente el diseño de la unidad didáctica presentada en el capítulo tres. Se revisaron algunas teorías de aprendizaje y de enseñanza; se tomaron en cuenta las teorías de los procesos de lectura, así como de las estrategias y se revisaron aspectos lingüísticos tales como la morfología, la formación de palabras y la sufijación.

Para la elaboración de la unidad didáctica se desarrolló y siguió el modelo instruccional experto que sigue un enfoque estructurado, en el que se definieron sus componentes y se procedió a la ejemplificación para que el alumno pueda realizar la aplicación de la estrategia. La utilización de este modelo para la enseñanza del sufijo -ING resulta de gran valor para la práctica docente, la evaluación y el modelamiento del aprendizaje. Consideramos que el modelo empleado ofrece una respuesta oportuna a

las necesidades que tiene el alumno de ser guiado, en los primeros momentos del aprendizaje de una nueva estrategia.

Podemos decir que la aplicación que este modelo aporta, contribuirá a que el alumno organice y optimice su aprendizaje y que sea consciente de su propio proceso al aprender. El modelo guía al alumno a través de la enseñanza de la estrategia para hacer que su aprendizaje sea realmente significativo.

El presente trabajo puede servir para que futuras investigaciones, aplicando este modelo a la comprensión de lectura, puedan crear nuevos materiales, innovadores y aplicables a cada situación educativa en particular. Asimismo, el empleo de modelos de instrucción contribuye a la estructuración de los contenidos del aprendizaje, lo que le permitirá al alumno apropiarse de nuevos conocimientos de una forma sistemática, con un orden lógico y secuenciado.

Debemos mencionar que el factor tiempo fue una limitante en la realización del presente trabajo, debido a que se pudo haber profundizado en la investigación documental para contar con mayor información de los modelos instruccionales, en particular, del modelo experto. El no contar con un mayor número de fuentes bibliográficas sobre este modelo se convirtió en una limitante, ya que se restringieron los puntos de comparación para observar el desarrollo de este modelo de instrucción.

Pese a que este material aún no ha sido puesto en práctica dentro del salón de clases para corroborar la eficiencia con que los alumnos pudiesen comprender los conceptos, contenidos y estrategias presentados en la unidad didáctica, consideramos que este material será de gran ayuda y podrá servir de modelo a aquellos docentes interesados en el tema de la sufijación, tema poco explotado en los salones de clases.

Podemos señalar que el objetivo que dio origen a este trabajo fue cumplido ya que se realizó el diseño de una unidad didáctica, el alumno contará con un material que apoyará su proceso de aprendizaje y el docente podrá guiar su práctica docente en un material con un sólido sustento teórico.

Cabe señalar que este material es sólo un ejemplo de cómo se pueden abordar algunas estrategias dentro de la comprensión de la lectura, esperamos que pueda servir de guía a otros profesores interesados en esta área del aprendizaje de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebersold, J. y Field, M. (2000). *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Tr. Mario Sandoval. 2ª edición. México: Trillas.
- Barba, A. y García Jurado, R. (2003). *Manual 2 de comprensión de lectura en inglés*. México: CEI FES Acatlán-UNAM.
- Barnett, M.A. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. (Eds.) (1997). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Castañeda, S., Lugo, E., Pineda, L. y Romero, N. (1998). Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. En Castañeda, S. (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: CONACYT, Miguel Ángel Porrúa, UNAM. Colección problemas educativos de México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I y II*. México: CCH-UNAM
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. (Colección Magisterio, 1).
- De Corte, E. (2000). *High-powered Learning Communities: A European Perspective*. Belgium: Center for Instructional Psychology and Technology, University of Leuven, En línea: <http://www.tlrp.org/acadpub/Corte2000.pdf> Consultado: 14/06/05.

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1996). *Tecnología de la evaluación I. Las aportaciones de los enfoques psicogenético, cognitivo y sociocultural al campo de la tecnología de la educación*. México: Facultad de Psicología-UNAM. Sem. 96/I.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: McGraw Hill.
- Domínguez, S. (2002). Modelo instruccional para la enseñanza de relaciones causales presentes en los exámenes extemporáneos de inglés del C.E.I. Acatlán. Tesis de Licenciatura en Enseñanza de Inglés. FES Acatlán.
- Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades – UNAM. (2004). *El Colegio de Ciencias y Humanidades*. En línea: <http://www.cch.unam.mx/>
- Eskey, D.E., y Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. En Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D.E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finch, G. (2000). *Linguistic Terms and Concepts*. New York: Palgrave.
- García Jurado, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: UNAM, CONACYT, Miguel Ángel Porrúa. Colección problemas educativos de México.
- García Jurado, R. (2004a). Las estrategias de comprensión como factores determinantes del tipo de lectura a realizar. Documento presentado en el Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera del Colegio de Ciencias y Humanidades (Agosto, 2004).
- García Jurado, R. (2004b). Modelo experto: recurso instruccional en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. En Castañeda, S. *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica*. México: El Manual Moderno.
- García Madruga, J., Martín Cordero, J.I., Luque Vilaseca, J.L. y Santamaría Moreno, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". En Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D.E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guzmán, J. García Vigil, H. y Hernández, G. (1999). *Las teorías de la psicología educativa. Análisis por dimensiones educativas*. México: Facultad de Psicología-UNAM. Sem. 99/2.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, C.W. (1997). *The ABC's of Languages and Linguistics. A Practical Primer to Language Science*. Chicago: National Textbook Company.
- Heimlich, J.E. y Pittelman, S.D. (2004). *Elaboración de mapas semánticos como estrategia de aprendizaje. Aplicaciones para el salón de clases*. México: Trillas.
- Instructional Design*. (s/f) En línea: <http://www.edu/users/g/e/gep111/html/M4/L1%20-%20ISD/M4L1P1.htm>
- Instructional design. Teaching tips*. (s/f) En línea: <http://www.uab.edu/uasomume/cdm/id.htm>. Consultado: 11/05/04.
- Instructional Design Models*. (s/f) En línea: (<http://ist-socrates.berkeley.edu/~fmb/articles/designmodels.html>).
- Jespersen, O. (1982). *Growth and Structure of the English Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Virginia: ASCD.
- Lerche Davis, J. (2001). Grils: Lighting up to Calm Down? Why Chicks Flick. En línea: http://my.webmd.com/content/article/14/1674_51445 (Consultado 11/09/05).
- Lyons, J. (1977). *Introducción en la lingüística teórica*. Tr. Ramón Cerdá. Barcelona: Teide.
- Lyons, J. (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Tr. Ramón Cerdá. Barcelona: Teide.
- Marzano, R.J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Mid-continent Aurora, Colorado: Regional Educational Laboratory. En línea: <http://www.mcrel.org/products/learning/meta.pdf>

- Monagas, O. (1998). *Mapas conceptuales como herramienta didáctica*. Venezuela: Universidad Nacional Abierta. En línea: http://members.tripod.com/DE_VISU/mapas_conceptuales.html Consultado: 15/06/05.
- Murphy, R. (1998). *Essential Grammar in Use. A self study reference and practice book for elementary students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pierce, J. (1985). The Nature of English Grammar. En *English Teaching Forum*. (Julio, 1985).
- Poglioli, L. (s/f). *Perspectivas actuales de la investigación en el área cognoscitiva*. Instituto Pedagógico de Caracas. En línea: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc3.htm>
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartvik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Robins, R.H. (1989). *General Linguistics. An Introductory Survey*. 4th Edition. London: Longman
- Samuels, S.J. y Kamil, M.L. (1988). Models of the reading process. En Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D.E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1998). *Practical English Usage*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). *Programas de comprensión de lectura en Inglés I, II, III y IV*. México: CCH-UNAM.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., Rodríguez Martínez, S. y Baspino Fernández, M. (s/f). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Universidad de La Coruña. En línea: <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM> Consultado: 15/06/05.

- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tr. Silvia Furió. México: Grijalbo.
- Weinstein, C.E., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L.A. y Dierking, D.R. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnica. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: CONACYT, UNAM, Miguel Ángel Porrúa. Colección problemas educativos de México.
- Zañartu Correa, L. M. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. En línea: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm> Consultado: 01/04/05.