

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**“Unidad didáctica para la localización de
sustitutos en textos escritos en Inglés
como Lengua Extranjera”**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A:
Y E S E N I A R I V E R A R I V E R A**

ASESOR: Lic. Carlos 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.

Dedico ésta tesis con mucho cariño a:

- *Mi Madre, porque es la persona más fuerte que conozco y a la que más admiro y amo en este mundo.*
- *Toda mi familia (mamá, hermanos(as), cuñados(as), sobrinos(as)), porque son el motor que me impulsa a alcanzar logros como éste.*
- *Todos mis amigos(as) y a mi novio, porque sin ellos todo sería más difícil y la vida no sería tan divertida.*

Doy gracias de todo corazón a:

- ❖ *Dios, por permitirme llegar hasta aquí.*
- ❖ *Mi mamá y a mi hermano Polo, por todo su apoyo incondicional.*
- ❖ *Todos mis asesores por su paciencia y sus enseñanzas. Especialmente al profesor Carlos Domínguez que se desveló conmigo en muchas ocasiones.*
- ❖ *Todos los maestros buenos y malos que he tenido en mi vida, porque cada uno puso su granito de arena dejando algo bueno en mi.*
- ❖ *Todos mis compañeros del seminario por hacer las clases más divertidas y por su valiosa ayuda.*
- ❖ *Mi familia por estar siempre dispuesta a ayudarme.*
- ❖ *Artemio por soportar mis ataques de estrés.*
- ❖ *Ricardo mi vecino por reparar la computadora de emergencia.*
- ❖ *Y también a Matt Groening por inventar a los Simpsons que fueron mi inspiración en éste trabajo.*

ÍNDICE

| | Página |
|---|---------------|
| INTRODUCCIÓN | |
| CAPÍTULO I ANTECEDENTES | 1 |
| 1.1. Antecedentes de la Institución | 3 |
| 1.1.1. Plan de estudios | 3 |
| 1.1.2. El papel que juega la materia de inglés dentro de la institución | 4 |
| 1.2. La Población | 4 |
| 1.2.1. Cuerpo estudiantil | 4 |
| 1.2.2. Planta docente | 5 |
| 1.3. Deficiencias de la población estudiantil para la comprensión de textos | 5 |
| 1.4. Planteamiento del problema | 6 |
| 1.5. Justificación | 7 |
| 1.6. Objetivos de la propuesta | 9 |
| 1.6.1. Objetivo general | 9 |
| 1.6.2. Objetivos específicos | 9 |
| CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | |
| 2.1. Fundamentación Teórica | 10 |
| 2.1.1. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel | 10 |
| 2.1.2. La teoría sociocultural Vigotsky | 12 |
| 2.2. Teorías de la enseñanza | 14 |
| 2.2.1. Modelo Instruccional | 14 |
| 2.2.2. Modelo de Dick y Carey | 15 |
| 2.2.3. Modelo del Tiempo | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.2.4. Modelo de desarrollo de la enseñanza | 19 |
| 2.2.5. Modelo Experto-Novato | 20 |
| 2.3. Proceso de Lectura | 23 |
| 2.4. Modelos de lectura | 25 |
| 2.4.1 Modelos ascendentes (bottom-up) | 25 |
| 2.4.2 Modelos descendentes (top-down) | 26 |
| 2.4.3 Modelos Interactivos (interactive) | 29 |
| 2.5. Tipologías de texto | 31 |
| 2.5.1. Textos expositivos | 32 |
| 2.5.2. Textos narrativos | 32 |
| 2.5.3. Textos descriptivos | 33 |
| 2.5.4. Textos argumentativos | 35 |
| 2.6. Estrategias de lectura | 36 |
| 2.7. Función de las palabras dentro de la oración | 38 |
| 2.8. Cohesión | 38 |
| 2.8.1. Referencia contextual | 39 |
| 2.8.2. Sustitución | 42 |
| 2.8.3. Elipsis | 44 |
| CAPÍTULO III PROPUESTA METODOLÓGICA | 46 |
| 3.1. Generalidades de la unidad propuesta | 46 |
| 3.2. Selección de textos | 48 |
| 3.3. Unidad didáctica para la identificación de sustitutos | 50 |
| Unidad didáctica | 51 |
| 3.4. Guía para el profesor | 77 |

| | |
|--------------------------|----|
| 3.5. Clave de respuestas | 87 |
| CONCLUSIONES | 92 |
| BIBLIOGRAFÍA | 94 |

Introducción

En un discurso los sustitutos juegan un papel muy importante para dar cohesión y coherencia al mensaje, desafortunadamente, los alumnos, al parecer, no perciben su función y la importancia de estas palabras dentro de un texto, por lo general al enfrentarse a una lectura optan por el camino más difícil e intentan traducir palabra por palabra. Esta observación fue lo que nos motivó a elaborar una unidad didáctica como una herramienta para que los alumnos aprendan a reconocer, en forma fácil y divertida dichos sustitutos y que, además comprendan que estas palabras no se pueden interpretar por sí mismas, ya que necesitan de otras para su interpretación. Mediante esta unidad se pretende promover en el alumno el uso de estrategias que le permitan identificar dichos sustitutos, y con esto, mejorar su comprensión de lectura en el idioma inglés.

Este trabajo se compone de tres capítulos y, una unidad didáctica.

En el primer capítulo se explican los motivos que nos llevaron a la realización del presente trabajo, se incluye una breve descripción del instituto en el que se va aplicar y el perfil del alumno a la que está dedicada esta unidad, así como los objetivos generales y específicos que buscamos alcanzar.

En el capítulo dos se encuentra el marco teórico en el que nos basamos para la elaboración de este trabajo. Se incluyen teorías tanto del aprendizaje como de la enseñanza, asimismo las relacionadas con el proceso de lectura, los tipos de textos, y finalmente las definiciones de referentes y sustitutos.

En el capítulo tres se presentan las generalidades de la unidad, la selección de textos, los tipos de ejercicios, y los objetivos, y se da una explicación de por qué se seleccionaron.

La unidad didáctica es presentada por la familia *Simpson*, personajes muy conocidos por la población adolescente a la que está dirigida dicha unidad. Con esto se pretende tener un acercamiento a los estudiantes y contar con su aceptación.

La unidad didáctica constituye un modelo de enseñanza que tiene ya como objetivo mostrar al alumno las estrategias a utilizar, así como los pasos a seguir para aplicarlas en el proceso de lectura en inglés, a medida en que el alumno las requiera utilizar.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes de la Institución

La fundación de los colegios “Vita et Pax” A.C. en México, obedece a un proyecto de la obra del mismo nombre para preparar jóvenes, con una formación moral sólida y una preparación académica rigurosa.

En los años 50, al inicio de los colegios, la educación en el nivel básico era indispensable sobre todo en las grandes zonas marginadas del Estado de México. Ante esta demanda, fue creado en Puente de Vigas el “Centro Escolar y de Mejoramiento Social” donde se impartía, en forma gratuita, la educación primaria, y se ofrecía un servicio de ayuda de despensas a la población de escasos recursos de aquellos lugares.

Posteriormente, se levanta en la zona de Ciudad Satélite el Instituto Ptolomei para impartir educación primaria, secundaria y preparatoria a los colonos de los fraccionamientos que empezaron a llenar los municipios de Tlalnepantla y Naucalpan.

En la actualidad, este Instituto cuenta con jardín de niños, primaria, secundaria y preparatoria, siendo los alumnos de nivel secundaria la población en la que se detectó el problema que dio origen al presente proyecto de investigación.

1.1.1 Plan de estudios

Los programas de educación secundaria de esta institución están incorporados a la SEP, siendo el idioma inglés la lengua extranjera que aquí se enseña mediante el uso de un enfoque comunicativo, el cual comprende el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje por igual, por lo que no existe en la

institución un programa específico, ni material didáctico, dirigidos a la comprensión de lectura. Las lecturas que se realizan en el salón de clases son básicamente las que contiene el libro de texto “American Headway” las cuales resultan ser muy largas, difíciles y tediosas puesto que, generalmente, los temas no son de interés para los alumnos. Pero aún así los estudiantes hacen un esfuerzo por leer y comprender una lectura.

1.1.2 El papel que juega la materia de inglés dentro de la institución

Se ha dicho que la materia de inglés en esta institución se imparte mediante un enfoque comunicativo. Esto es con el fin de que los alumnos que egresan de ésta sean capaces de utilizar la lengua para los fines que fue creada, esto es, la comunicación real, la necesidad de transmitir sus ideas, así como comprender las de los demás a un nivel de competencia y realización lingüística acorde con el número de horas de instrucción recibida.

1.2 La población

1.2.1 Cuerpo estudiantil

La matrícula de este colegio a nivel secundaria es baja, ya que se cuenta con un total de 62 alumnos divididos en los tres grados que comprende la educación media, siendo 15 el número máximo de estudiantes por grupo. Aunque esto pudiera parecer una ventaja para los profesores de inglés, en realidad no lo es puesto que los grupos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de competencia lingüística. Esto se debe principalmente a que la mayoría de los alumnos provienen de diferentes instituciones y que, a pesar de que se les aplica un examen diagnóstico al inicio del ciclo escolar, con el fin de

separarlos en dos niveles: básicos y avanzados, no se logra formar grupos homogéneos.

Las edades de esta población fluctúan entre los doce y los quince años y pertenecen a la clase media-alta. La mayoría de ellos han estudiado en escuelas particulares desde el nivel preescolar, por lo tanto han estado en contacto con el idioma Inglés desde muy pequeños, sin embargo aún tienen muchas deficiencias en las cuatro habilidades; pero aún así tienen una ventaja sobre los alumnos que nunca llevaron inglés en los niveles de educación preescolar y primaria.

1.2.2 Planta docente

Los profesores que conforman el cuerpo docente de este instituto son, en su mayoría egresados de alguna licenciatura. En el caso de los profesores de Inglés, se les permite ejercer con un certificado de un Teacher's de por lo menos 180 horas de curso.

De acuerdo con el programa de la SEP, el papel que debe desempeñar el profesor en el salón de clases es el de "facilitador" del aprendizaje y organizador de las actividades de clase. Su principal responsabilidad es la de establecer situaciones que propicien la comunicación real y proveer los recursos necesarios para que éstas se lleven a cabo satisfactoriamente.

1.3 Deficiencias de la población estudiantil para la comprensión de textos

Como ya se mencionó, los alumnos de este Instituto vienen de diferentes escuelas y para muchos de ellos es aquí, en el nivel secundaria, donde tienen su primer encuentro con el idioma inglés, por lo que estos alumnos se

encuentran en desventaja con respecto a otros quienes por lo menos pueden hacer lecturas sencillas, tienen más vocabulario y están acostumbrados a resolver ejercicios gramaticales.

Al momento de enfrentarse con un texto, el alumno se desespera fácilmente si desconoce la mayoría de las palabras, por otro lado, si los estudiantes no acostumbran leer ni en su lengua materna, no han desarrollado estrategias de lectura que les permitan por lo menos obtener la idea principal de la lectura.

1.4 Planteamiento del problema

A pesar de que los profesores dan estrategias de lectura básicas a los estudiantes del Instituto para comprender los textos, este procedimiento parece no ser del todo eficiente, de tal forma que se hace necesario un análisis del por qué los alumnos no logran la comprensión de lo leído.

Para poder comprender mejor a los alumnos y buscar soluciones adecuadas, se debe considerar que leer en la lengua materna no es una tarea sencilla, ya que como Wardhaugh (1969:35), establece, la actividad lectora no es un proceso pasivo en el cual el lector extraiga algo del texto sin ningún esfuerzo o solamente reconociendo lo que está en el mismo. Leer es, en cambio, un proceso activo, en el cual el lector debe hacer una contribución usando sus recursos disponibles y las distintas habilidades que ha adquirido mucho menos lo es hacerlo en un idioma extranjero.

Algunos de los problemas que han sido detectados durante este proceso se enumeran a continuación:

- Quienes no poseen el conocimiento previo necesario para comprender el tema de los textos a leer de manera eficiente;

- Carecen de un vocabulario suficiente para enfrentar los textos que deben leer;
- No se ha desarrollado en ellos el gusto por la lectura;
- Intentan llevar a cabo una traducción literal de lo que leen en vez de intentar comprender el contenido del texto, lo que resulta en la pérdida de interés por la tarea y una utilización incorrecta de estrategias para la comprensión de material en lengua extranjera;
- No son capaces de relacionar los referentes encontrados en el texto con sus referidos, lo que obstaculiza la comprensión adecuada del material.
- Sobre estos dos últimos puntos Halliday and Hasan (1976) comentan que si alguien fuera expuesto a una cadena de palabras tomadas al azar de un diccionario, pero que fueran puestas de tal forma que parecieran o sonaran como si fueran parte de una estructura, es casi un hecho que lo interpretaría como un texto y lo relacionaría con ciertos aspectos adecuados a la situación (1976:23-24).

Derivado de la problemática expuesta surge el interés por elaborar una unidad didáctica que desarrolle en los alumnos las estrategias adecuadas para reconocer y relacionar los sustitutos y sus referidos en los textos en inglés que deben leer como parte del programa de la materia de inglés.

1.5 Justificación

A través de la observación de cómo llevan a cabo la lectura los alumnos de secundaria del Instituto Ptolomei se ha notado que uno de los aspectos que más afecta a la comprensión lo constituye su incapacidad para relacionar los referentes que encuentran en el texto con su referido; por ello, este proyecto

pretende desarrollar materiales de trabajo que entrenen al alumno a ubicar de quién y de qué se está hablando dentro de un texto, en otras palabras, que aprenda a relacionar los referentes y sus referidos, con el fin de que conozca que una palabra puede sustituir a una persona, un lugar o una cosa; este conocimiento le dará confianza y se sentirá motivado a incrementar sus lecturas en el idioma inglés.

Asimismo, este proyecto pretende auxiliar al personal docente que imparte clases de inglés, proporcionándole ideas y ejercicios que faciliten el desarrollo de sus clases de comprensión de lectura.

Con este trabajo se busca mejorar la calidad de las clases haciéndolas más dinámicas, para así despertar en los alumnos el interés por la lectura destacando que el uso excesivo del diccionario no es recomendable ni necesario, contribuyendo a la formación de adolescentes capaces de llevar a cabo una lectura eficiente y que además desarrollen el perfil terminal contemplado en esta institución. “Es responsabilidad de los profesores entrenar a los estudiantes a determinar sus propias metas y estrategias en una lectura en particular; alentarlos a tomar riesgos, a adivinar, a ignorar sus impulsos de estar siempre en lo correcto.” (Clarke and Silberstein, 1977:135)

Este proyecto tiene como finalidad elaborar una unidad didáctica que facilite al lector la localización y relación de referentes y referidos, para lo cual, será necesario cumplir con los siguientes objetivos.

1.6 Objetivos de la propuesta

1.6.1 Objetivo general

Elaborar una unidad didáctica que permita al alumno relacionar los sustitutos en textos en inglés con sus respectivos referidos, para así facilitar la comprensión de dichos textos.

1.6.2 Objetivos específicos

Revisar las teorías de aprendizaje más importantes.

Revisar las teorías de enseñanza que permitan elaborar la unidad didáctica.

Revisar las teorías sobre la comprensión de lectura y sus componentes.

Crear ejercicios que favorezcan la identificación de los sustitutos y sus referidos.

Elaborar una guía práctica para el profesor.

CAPÍTULO II

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el capítulo anterior se habló de la problemática que presentan los alumnos del Instituto Ptolomei con respecto a la comprensión de textos escritos en inglés. En el presente capítulo, nos ocuparemos de establecer los preceptos teóricos que nos servirán de base para dar sustento a la presente propuesta didáctica.

2.1.1. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría de Ausubel (1978) se centra en el aprendizaje que tiene lugar en el contexto educativo, primordialmente en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en el que la instrucción es el medio principal para que se dé la interiorización de un concepto.

Ausubel (en Pozo 1994: 210) menciona dos dimensiones en las que se puede analizar toda situación de aprendizaje: el eje vertical y el eje horizontal. Cada uno de estos ejes corresponde a un continuo. El primero se refiere al proceso interno que el alumno realiza, a partir de la decodificación, la transformación y la retención de la información, que le permite transitar del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Con base en lo planteado por Ausubel el alumno no puede hacer un proceso interno, si no cuenta con un antecedente de dicho tema para poder hacer una relación o asociación con la información nueva y por lo tanto esta información es irrelevante y no da lugar al aprendizaje significativo.

Por otra parte, el continuo horizontal se refiere a toda la información que recibe el alumno ya sea en la escuela de manera directa y explícita por parte de sus profesores.

El aprendizaje memorístico o por repetición, tiene lugar cuando la información que se va aprender consta de meras asociaciones arbitrarias y/o de materiales que carecen de significado.

Las ventajas del aprendizaje significativo sobre el memorístico consisten en que la retención de la información es más duradera, la facilidad de adquirir nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos en contraposición al memorístico, que requiere de un recuerdo literal de la información original.

De tal forma que, para que se logre el aprendizaje significativo se necesitan tres condiciones:

- Que el material no sea arbitrario y que esté organizado en una forma lógica o potencial.
- Que la persona esté dispuesta a aprender o tenga un motivo ya que se requiere de su esfuerzo.
- Que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, para que pueda relacionarlas con la nueva información.

Se ha dicho que la teoría de Ausbel se da en un contexto educativo, que el alumno cuenta con una estructura cognoscitiva, y que se necesita de un material instruccional lógico para que el aprendizaje sea significativo, pero no podemos dejar de lado al docente ya que también juega un papel importante en el aprendizaje. Una de las teorías en donde se manifiesta de manera

importante esto que se acaba de mencionar la constituye la Teoría Sociocultural de Vigotsky.

A continuación revisaremos esta teoría.

2.1.2. Teoría sociocultural de Vigotsky

Para Vigotsky, una de las herramientas más poderosas del ser humano es el lenguaje (en pozo 1994:193). Asimismo argumentó que en la niñez temprana, el lenguaje comienza a utilizarse como una herramienta que ayuda al niño a planear actividades y a resolver problemas. “El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de lo demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje esta relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental.” (Pozo: 1994)

Para Vigotsky la unidad de análisis de la psicología debe buscarse en el “significado de la palabra” ya que aquí no sólo se encuentra la mínima unidad comunicativa que encierra las propiedades del total, sino también la unidad mínima del “pensamiento generalizado”. (Pozo:1994)

Los significados, según Vigotsky (Pozo:1994: 196) se adquieren del medio social externo, pero es necesario que cada niño en concreto los asimile y los interiorice. Entonces el eje vector del desarrollo y del aprendizaje va desde el

exterior al interior del sujeto, como un proceso de internalización o transformación de las acciones externas sociales, en acciones internas psicológicas.

Al vector internalizador en el desarrollo cultural, se le ha llamado “Ley de la doble formación”, pues el conocimiento se adquiere dos veces.

“En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (ínter psicológica), y después en el interior del propio niño (intra psicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. Vigotsky (en Pozo 1994: 195)

Vigotsky habla de reconstrucción del significado exterior en significado interior, e incorpora de modo claro y explícito la influencia del medio social.

La ley de la doble formación se aplica también a las relaciones entre aprendizaje y desarrollo ya que no hay desarrollo sin aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo previo. Con la ley de la doble formación el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

Debe iniciarse siempre en el exterior por procesos de aprendizaje, que más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno. Hay una precedencia temporal del aprendizaje sobre el desarrollo.

Vigotsky distingue dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas:

A) desarrollo efectivo: lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma. Representa los mediadores ya internalizados por el sujeto.

B) desarrollo potencial: lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados.

(Castañeda: 1995)

La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto en esa tarea o dominio concreto.

Vigotsky asume que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizadores y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. En la formación de conceptos ese signo es la palabra.

Vigotsky afirma que el desarrollo del niño era inseparable de las actividades sociales y culturales. Él creía que el desarrollo de la memoria, la atención y el razonamiento implicaba aprender las invenciones de la sociedad, como el lenguaje, los sistemas matemáticos y estrategias de memoria.

Una de las ideas únicas de Vigotsky es su concepto de la zona de desarrollo próximo.

La zona del desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial a través de la resolución de un problema. Con la ZDP se determina el estado evolutivo del niño y ayuda a saber que primero se debe de dar un desarrollo para que pueda haber un buen aprendizaje. Así, la ZDP involucra tanto las destrezas cognitivas en proceso de maduración del niño, como su nivel de desempeño con la ayuda de una persona más calificada que puede ser el docente o algún compañero más capacitado en la materia. (Santrock; 2004:66)

2.2. Teorías de la enseñanza

2.2.1. Modelo Instruccional

Los modelos instruccionales son directrices o un conjunto de estrategias en las que están basados los enfoques del método pedagógico. Un modelo instruccional efectivo está basado en teorías de aprendizaje que describen la forma en que los teóricos creen que las personas aprenden nuevas ideas y conceptos. A menudo, explican la relación entre la información previa y la nueva información que se está tratando de aprender.

Bruner (1966) afirma que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y construye a su manera.

Así mismo, establece que una teoría de la instrucción debe enfocarse en cuatro aspectos principales: 1) predisposición hacia el aprendizaje, 2) las formas en las cuales el cuerpo de conocimiento pueda ser estructurado de tal forma que pueda ser entendido por el alumno con mayor facilidad, 3) las secuencias más efectivas en que se puede presentar el material, y 4) la naturaleza y la dosificación de las recompensas. La simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento en la manipulación de la información dan como resultado mejores métodos para estructurar el conocimiento. En sus más recientes trabajos, Bruner (1986, 1990) ha extendido su marco teórico para incluir los aspectos socioculturales del aprendizaje. Su teoría se puede resumir en los siguientes tres principios: 1) La instrucción debe procurarse a través de experiencias y contextos que permitan al alumno estar dispuesto a aprender, así como que lo hagan capaz de hacerlo. 2) La instrucción debe estar estructurada de tal forma que pueda ser tomada por el alumno fácilmente (organización en espiral).

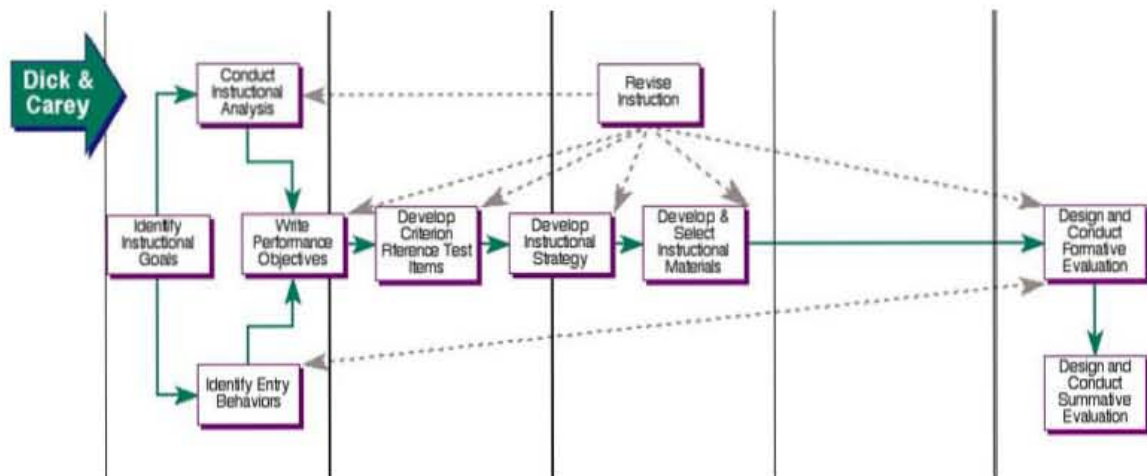
3) La instrucción debe estar diseñada para facilitar la exploración y llenar los vacíos (ir más allá de la información dada) (Bruner en línea).

Así mismo existen varios modelos de instrucción, a continuación presentaremos algunos de estos.

2.2.2. Modelo de Dick y Carey

Como ya se mencionó, los modelos de diseño instruccional son las directrices sistemáticas que el diseñador instruccional sigue para crear un taller, un curso, un programa de estudio, un curso de entrenamiento, materiales o productos para un programa educativo. Uno de los modelos instruccionales más popular es el Dick y Carey, quienes proponen un modelo exhaustivo y sistemático para desarrollar la instrucción en una amplia variedad de contextos (corporativo, educacional, militar, etc.) y en una variedad de niveles (el plan de estudios, el programa, el curso, la unidad). Su modelo se basa en las cinco etapas básicas del modelo ADDIE que son: análisis, diseño, desarrollo, ejecución y evaluación. Y añade más detalles y dirección que otros modelos. Este modelo es muy completo y gracias a eso ha tenido una gran aceptación extendida y frecuentemente simboliza el diseño de sistemas de instrucción, sin embargo, ha sido atacado y criticado por ser un modelo muy rígido e incómodo. Para otros el modelo de Dick and Carey representa un cuento de hadas, ya que describe como sería el desarrollo de la instrucción si se contara con tiempo, conocimiento y recursos ilimitados.

Dick & Carey Model



Mc Griff (2001) explica los elementos de este modelo como sigue:

1. Determinar el objetivo de instrucción - ¿qué se espera que los alumnos sean capaces de hacer cuando hayan completado la instrucción?
2. Analizar el objetivo de instrucción – determinar paso a paso lo que la gente hace cuando realizan el objetivo y qué comportamientos de entrada son necesarios.
3. Analizar a principiantes y contextos - el contexto en el que las habilidades serán aprendidas y el contexto en el que las habilidades serán usadas.
4. Escribir objetivos de funcionamiento - habilidades de comportamiento específicas para ser aprendidas, las condiciones en las que se deben realizar y los criterios para el funcionamiento acertado.
5. Desarrollar instrumentos de evaluación - basado en los objetivos.

6. Desarrollar la estrategia de instrucción - identificar la estrategia para alcanzar el objetivo terminal; poner énfasis en la presentación de la información, práctica y retroalimentación, pruebas.

7. Desarrollar y seleccionar la instrucción - la utilización de la estrategia indicada produce materiales de instrucción.

8. Diseñar y conducir la evaluación formativa - Pilotear los materiales de instrucción en grupos pequeños o evaluaciones de campo de modo que los materiales puedan ser evaluados con aprendices y revisados antes de su distribución.

9. Los datos de instrucción de la evaluación formativa son resumidos e interpretados para intentar identificar las dificultades que tienen los estudiantes para alcanzar los objetivos y relacionar estas dificultades con carencias específicas en los materiales.

10. Evaluación Sumativa- evaluación independiente para juzgar el valor de la instrucción.

2.2.3. Modelo del Tiempo

Esta teoría la propuso Carroll (1963, 1965) y pone especial atención en el tiempo que se dedica a aprender. Su idea principal es que los estudiantes aprenden con éxito siempre y cuando inviertan todo el tiempo que exige el aprendizaje. **Tiempo** se refiere al tiempo dedicado al estudio o a prestar atención y a tratar de aprender.

Así tenemos los siguientes factores:

Tiempo Necesario para aprender

Una influencia en este factor es la *aptitud para aprender la tarea*. Que depende de la cantidad de aprendizaje anterior que se relaciona con la tarea y de características personales como las capacidades y actitudes. Otro factor que también está relacionado es la *Capacidad de entender la enseñanza*.

La calidad de enseñanza: Nos dice si la información esta bien organizada y presentada a los estudiantes, en esta teoría la calidad incluye decirle a los estudiantes lo que van a aprender y cómo lo van a hacer. Entre menos sea la calidad , más tiempo requieren los estudiantes para aprender.

Tiempo dedicado al aprendizaje.

Aquí influyen dos factores primero *el tiempo que se le concede al aprendizaje*. En la mayoría de los colegios los programas incluyen varias materias y el tiempo que se les dedica a cada una generalmente no es el adecuado. Una vez en clase el profesor imparte la clase para todos, no importando (pues no se cuanta con el tiempo suficiente) que cada estudiante aprende a ritmos diferentes y muchos de ellos tienen dificultades para aprender el tema y necesitan enseñanza adicional.

La segunda influencia es el *tiempo que el estudiante dedica de buena gana al aprendizaje*. Aun si los estudiantes cuentan con tiempo suficiente para aprender, no suelen ocuparlo en el estudio por diversas razones como: poco interés, dificultad en la tarea, etc. Carroll reunió estos factores en una fórmula para estimular el grado de aprendizaje de cualquier alumno en cualquier materia:

Grado de aprendizaje = tiempo dedicado/ tiempo requerido

Este modelo destaca la importancia del tiempo de estudio que se necesita para aprender y de los factores que influyen tanto en el tiempo dedicado como en el tiempo requerido. (Schunk, 1997: 394-395)

2.2.4. Modelo de desarrollo de la enseñanza

Case (1978, 1981) (en Schunk, 1997: 398) formuló un modelo que explica el desarrollo cognoscitivo como la adquisición de estrategias eficaces de procesamiento de información. El desarrollo produce un aumento en el tamaño de la memoria de trabajo. Pero cuando las estrategias se vuelven más eficaces y la persona actúa automáticamente, ocupa menos espacio en la memoria de trabajo, y el espacio que queda libre se aprovecha para adquirir nuevas estrategias.

Es importante comenzar por identificar la meta del aprendizaje así como los pasos por los que los alumnos van a avanzar para alcanzar dicha meta.

Los programas elaborados para este modelo emplean un sistema *de novato a experto* que contrasta el desempeño y los pensamientos de los más capacitados con los de los principiantes. La enseñanza se planea de modo que incluya ejercicios que revelen las insuficiencias de las estrategias poco eficaces de los estudiantes.

Una de las desventajas de éste modelo es el tiempo que toma en diagnosticar, analizar y planear. Este modelo es adecuado para usarlo con cualquier estudiante cuando se trata de tareas difíciles y cuando los objetivos y las estrategias de solución son especificadas con claridad.

2.2.5. Modelo Experto-Novato

En nuestra sociedad actual siempre nos ponemos en manos de personas “expertas” en alguna área desde mecánicos, plomeros, hasta pilotos o doctores. Un experto para Pozo (2002: 226-228) es una persona perita en un área o un conjunto de tareas especializadas. La mayoría de las profesiones requieren de una larga preparación y formación especializada, las personas que no tienen dicha preparación son novatos en la materia.

A lo largo de la historia se han realizado diversos estudios psicológicos sobre las diferencias entre sujetos expertos y novatos. A continuación se presentan las diferencias generales que se encontraron:

1. La diferencia básica entre experto/novato es una diferencia de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento.
2. Esa diferencia de conocimientos es tanto cuantitativa como cualitativa; así los expertos además de saber más tienen organizados sus conocimientos de una forma distinta.
3. La pericia es el resultado de la práctica acumulada, esto es, un efecto del aprendizaje, desechando, por tanto, los factores innatos y las posibles diferencias individuales.
4. La pericia está circunscrita a áreas específicas de conocimiento, de forma que se es experto o no con respecto a algo. Un mismo sujeto puede tener grados diversos de pericia para problemas conexos de una misma área.

Diferencias Cuantitativas

Estas diferencias están basadas en la observación de expertos/novatos resolviendo ecuaciones.

1. Los expertos antes de comenzar a resolver un problema se detienen para hacer un análisis cualitativo, los novatos comienzan inmediatamente.
2. Los novatos hacen un análisis hacia atrás, esto es, parten de la meta final y luego buscan los datos disponibles que puedan ser útiles para alcanzarla. En cambio, el experto trabaja hacia adelante, utilizando los datos conocidos para buscar la solución desconocida.
3. El novato resuelve las ecuaciones una por una, mientras que el experto las resuelve agrupadas, es decir calcula varias ecuaciones juntas, después hace una pausa y a continuación realiza otro grupo de ecuaciones.
4. los expertos no necesitan tomar decisiones sobre la forma en que debe resolverse el problema, mientras que los novatos dedican gran parte de su tiempo a hallar la vía de solución adecuada.

Diferencias cualitativas

1. Los expertos categorizan los problemas según su estructura conceptual profunda. En cambio los novatos lo hacen por su estructura superficial.
2. Los expertos se guían por abstracciones conceptuales, mientras que los novatos tienen representaciones de objetos reales organizados según parámetros de tiempo real.

3. Los novatos asimilan la realidad en esquemas diferentes, tienen concepciones espontáneas, intuitivas, y un mayor número de categorías básicas, los expertos hacen más discriminaciones e integraciones en las que en cada categoría se abarca más; y utilizan múltiples rutas.
4. Los novatos encuentran las explicaciones de un fenómeno en una sola causa o en varias yuxtapuestas, en cambio los expertos integran las causas en un sistema común.
5. Los conceptos de los expertos están a un nivel superior que los de los novatos y sus esquemas tienen mayor contenido procedimental.
6. Los expertos especifican las condiciones de aplicación de leyes y principios generales;
7. Al enfrentarse a un problema la percepción del mismo va a ser diferente para cada sujeto, ya que sus esquemas de asimilación son diferentes.
8. Los novatos utilizan criterios superficiales para la categorización de problemas científicos, mientras que los expertos utilizan criterios conceptuales buscando la similitud en los conceptos que requieren para su solución.

Una de las características fundamentales de éste modelo consiste en determinar cómo es que un experto en determinada área, soluciona un problema ó realiza una tarea relacionada para después llevar a otro alumno, que es un novato, al grado de experto haciendo uso de las estrategias, los procedimientos, el tipo de análisis, etc. que el experto lleva a cabo para la realización de la tarea o para la solución de un problema.

2.3. Proceso de lectura

En vista de que el objetivo de la presente propuesta es elaborar una unidad didáctica para la localización de sustitutos en textos escritos en inglés como lengua extranjera (LE), vale la pena destacar los siguientes aspectos del proceso de lectura en LE.

El proceso de leer, en general, involucra al lector, el texto y la interacción entre ambos, (Rumelhart: 1977) y es mucho más complejo de lo que a primera vista parece, pues muchas veces el significado que una persona extrae del texto quizá no sea exactamente lo que el autor quiso decir, también puede variar la interpretación de dos lectores diferentes sobre una misma lectura. Esto se debe a que los dos lectores tienen influencias diferentes respecto a la lectura; por ejemplo; la influencia de la familia, de la sociedad, de la escuela, su propia experiencia, etc.

Cuando leemos algo, es recomendable tener un propósito, ya sea para conocer más sobre un tema específico, para enterarnos de algo, para saber cómo usar algún aparato, para mantenernos entretenidos, etc. El propósito de nuestra lectura va a determinar la forma o modo de leer. El tipo de lectura empleado puede ser rápida, lenta, intensa, de ojeada, etc. Un ejemplo de lectura rápida es cuando estamos manejando y sólo nos interesa leer los letreros para saber que vamos en la dirección adecuada. Un ejemplo de lectura detallada o de estudio sería cuando leemos para extraer información con el fin de elaborar una tarea determinada.

Leer es una actividad compleja e involucra varias estrategias de lectura. En el apartado anterior mencionamos algunas de las características generales de la conducta de un experto, aunque cada persona es diferente y tiene diferentes

características, los lectores expertos comparten muchas de las siguientes características:

Conocimiento rápido de las palabras;

Observación de las características del texto;

Inferencia del texto a partir de los títulos;

Identificación de las funciones gramaticales de las palabras;

Uso del conocimiento previo;

Análisis las palabras desconocidas;

Distinción entre ideas principales e ideas secundarias;

Identificación de las ideas principales;

Schunk (1997) menciona cuatro supuestos principales en el área de la lectura:

1. La lectura diestra es una tarea compleja en la que participan procesos perceptuales, cognoscitivos y lingüísticos.
2. La lectura es interactiva en el sentido de que el lector obtiene información de muchos niveles (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico, doctrinal, interpretativo) antes que proceder en secuencia desde la codificación elemental hasta la comprensión.
3. El sistema de procesamiento de información del hombre limita nuestra capacidad para procesar los textos. Cuando el proceso de decodificación funciona de manera automática, se libera más espacio para las funciones superiores.
4. La lectura es estratégica. El lector se impone metas, elige tácticas, supervisa su progreso; en pocas palabras es metacognoscitivamente activo.

Una vez expuesto lo anterior, revisemos los procesos que se llevan a cabo durante la actividad de la lectura.

2.4. Modelos de lectura

Durante los años 60's y a principios de los 70's fue cuando se empezaron a desarrollar los modelos del proceso de lectura de manera formal. Ya tiempo atrás se habían hecho intentos por explicar el proceso de lectura, pero es en estos años cuando surgen estudiosos como Hockberg, Mackworth, Levin y Kaplan.

Los modelos de lectura describen el proceso mental de las personas cuando leen. Estos procesos son tan complejos que varios autores se han dedicado a tratar de explicar qué es lo que ocurre en la mente del lector cuando lee. Se dividen básicamente en tres tipos de modelos:

2.4.1. Modelos ascendentes (bottom-up)

Este modelo sostiene que el lector construye un texto con la unidad más pequeña, las letras, para formar primero palabras, después frases, hasta lo más complejo, las oraciones. Según esta teoría, el proceso de construir un texto se vuelve tan automático y rápido que el lector no se percató de esta operación mental. También se le conoce como el procesamiento ascendente. Es aquí donde se reconocen los rasgos de las letras, se combinan en sílabas y luego en palabras. El reconocimiento de la palabra precede al significado.

LaBerge y Samuels (1974) plantean un modelo de decodificación y comprensión donde el lector aprende a hacer la decodificación automáticamente en forma inconsciente y así centra su atención en la comprensión.

El lector utiliza la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica para alcanzar la automaticidad en el proceso, (García Jurado, 2003:22).

2.4.2. Modelos descendentes (top-down):

Este modelo nos dice que una persona, al leer, utiliza un conocimiento previo, una idea, preguntas y expectativas. Conforme avanza en la lectura afirma o desecha sus expectativas, si se enfrenta con información nueva o inesperada se regresa para confirmar. A este proceso también se le conoce como el procesamiento de arriba-bajo y está regido por conceptos (Schunk: 1997,157). Al leer, todas las personas crean un contexto basadas en sus conocimientos y en la información que reciben en ese momento. La lectura está controlada por procesos de nivel superior, como son las expectativas sobre lo que ocurrirá y extraer inferencias.

El modelo descendente de Goodman (1967) explica que el lector lleva a cabo hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información de un texto a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje.

El modelo de Anderson y Pearson (Carrel, 1988:35) describe los esquemas como estructuras abstractas y activas de conocimientos basados en las experiencias o reacciones pasadas de la persona. (En García Jurado, 2003:24).

De acuerdo con Stanovich (1980), una diferencia entre el modelo descendente y el ascendente, es que en este último el proceso empieza con el estímulo impreso hasta llegar a una fase más elevada, mientras los modelos

descendientes empiezan con hipótesis y predicciones y el lector intenta verificarlas trabajando con el estímulo impreso o regresando (En Carrel, 1988:31).

Por supuesto, este modelo, al igual que todos los modelos lineales, tiene deficiencias.

Rumelhart (1977), (en Carrel,1988:27) hace algunas observaciones y da unos ejemplos donde se ve claramente que sí existe interacción entre las etapas del proceso de lectura.

Siguiendo este modelo, al ver una palabra la decodificamos para después darle un significado, pero ¿qué pasa si las letras de la palabra están desordenadas o no son coherentes? En tal caso nos saltamos a la etapa posterior para hacer uso de nuestro conocimiento y después retrocedemos para tratar de decodificar dichas letras.

Otra de sus observaciones dice que el reconocimiento de una palabra será mucho más rápido si está semánticamente relacionada con las demás palabras, y que la percepción sintáctica de una palabra dada depende del contexto en el cual esté inmersa la misma.

Para ejemplificar veamos la siguiente frase: "They are eating apples" esta oración puede estar describiendo una acción o puede decirnos de qué tipo de manzanas se habla. Podemos quitarle la ambigüedad si antes agregamos una de estas preguntas: What are the children eating? O What kind of apples are these?

Por otro lado, Nunan (1993:80) también hace varias críticas hacia este modelo: Primero, dice que toma de un cuarto a un tercio de segundo reconocer y asignar el sonido apropiado a una letra dada del alfabeto. Tomando en cuenta

esta velocidad y la longitud de las palabras en inglés (en promedio), los lectores sólo podrían leer alrededor de sesenta palabras por minuto. Pero se ha demostrado que en promedio un lector puede leer y comprender entre 250 y 350 palabras por minuto.

En segundo lugar, tomando en cuenta que la memoria de corto plazo sólo puede retener siete diferentes elementos a la vez, de acuerdo con el modelo ascendente el lector olvidaría el principio de una oración antes de siquiera llegar al final de la misma.

En tercer lugar señala que, en ocasiones, es imposible tomar la decisión de cómo las letras deben sonar hasta que uno conoce la palabra en la que aparece la letra. Por ejemplo, si leemos la sílaba: *ho_* no sabríamos qué pronunciación darle hasta saber qué palabra es: *horse, house, hot, hoot, etc.* Del mismo modo, en ocasiones es imposible decidir el sonido de una palabra hasta que conocemos el significado de la oración en la cual aparece, por ejemplo: la palabra *read* cuando la oración está en presente se lee diferente a cuando está en pasado.

Por último, otra clara evidencia de que el proceso de lectura no es serial está demostrado cuando una persona lee en voz alta: no siempre dice las palabras que están escritas en el texto.

Así como el modelo ascendente tiene deficiencias, también las tiene el modelo descendente, una de ellas es que de muchos textos el lector tiene poco o nada de conocimiento del tema y por lo tanto no puede generar predicciones. Un problema más serio es que, aún siendo capaz de generar predicciones, la cantidad de tiempo necesaria para generarlas es mucho más grande que la

cantidad de tiempo que un lector eficiente necesitaría para simplemente reconocer las palabras.

Rumelhart (1977) explica que en los modelos lineales, las etapas no son interactivas y trabajan independientemente para después pasar su producción a la siguiente etapa o nivel, la información se mueve en una sola dirección y no se ve influenciada por procesos de la siguiente etapa.

En la búsqueda de modelos más eficientes, surgen los modelos interactivos, descritos en la siguiente sección.

2.4.3. Modelos interactivos (interactive)

Estos modelos describen el proceso que mezcla las teorías *bottom-up* y *Top-down* y se pueden mezclar de manera alternada o simultánea, dependiendo del tipo de texto, conocimiento previo, motivación, estrategia y cultura del lector.

“Tomando en cuenta las deficiencias de los dos modelos anteriores, Stanovich (1980) propone un modelo interactivo que denomina: Modelo Interactivo Compensatorio. Como el nombre lo indica, este modelo sugiere que, en un discurso comprensivo, usamos información de más de un nivel simultáneamente; es decir, la comprensión no es simplemente un movimiento de abajo hacia arriba, ni de arriba hacia abajo, sino que es un proceso interactivo. En este modelo las deficiencias que pudieran existir en algún nivel pueden ser compensadas con cualquiera de otro nivel, no importando si este es de un nivel más alto o más bajo en jerarquía” (En Nunan, 1993 83-84).

Taylor y Taylor's (1983) (en Carrel, 1988:60) proponen un modelo cooperativo bilateral. Combina características de los modelos de Stanovich y Rumelhart/McClelland. El proceso paralelo opera con dos mecanismos (rápido y lento) para

ser procesados de acuerdo con las necesidades del lector y con las dificultades impuestas, ya sea de la tarea asignada o del texto.

Este modelo postula dos formas de proceso que se complementan en diferentes etapas para el entendimiento de un texto.

Los procesos en un sentido son rápidos y globales e intentan encontrar similitudes entre sus receptores (input) y sus modelos familiares.

En el otro sentido son lentos y analíticos y clasifican su información recibida (inputs) en elementos en un intento de encontrar diferencias.

Goodman (1988:12-14) ve a la lectura como un proceso psicolingüístico, pues existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento. En otras palabras este proceso ocurre cuando el escritor transforma su pensamiento en lenguaje escrito y el lector transforma ese lenguaje en pensamiento. Se trata de un proceso receptivo porque la lectura comienza por la representación gráfica y termina con el significado que reconstruye el lector. El lector emplea y recorre los siguientes procesos cognitivos durante la lectura:

- Reconocimiento-iniciación
- Predicción
- Confirmación
- Corrección
- Terminación

“El modelo interactivo de Rumerlhart (1977) propone que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognoscitivo, en donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararla con el contenido lingüístico. El modelo sugiere que en la mente

existen diferentes tipos de información que interactúan entre sí. Esta interacción se lleva a cabo con un gran número de elementos de procesamiento simple, llamados unidades; cada unidad envía señales de activación a otras, estas unidades pueden contener las hipótesis sobre el reconocimiento de letras o ideas que expongan la función de la sintaxis de las palabras en la oración” (En García, 2003: 27).

Según Rumelhart (1977), todas las fuentes del conocimiento actúan simultáneamente y nuestras percepciones son producto de la interacción entre todas ellas, de tal forma que el conocimiento previo del lector juega un papel vital en el proceso de lectura. Los conocimientos que el lector aporta al texto se conocen como esquemas, y pueden ser:

- Esquema de contenido: proporciona al lector las bases para una comparación, sustentada en su propia experiencia.
- Esquema formal: está formado por el conocimiento previo de estructuras, vocabulario, gramática, registro, etc. que el lector usa al leer un texto.
- Esquema lingüístico: incluye la decodificación necesaria para la identificación de palabras y cómo éstas se integran en una oración.

Es notorio que los modelos interactivos explican de una mejor manera los procesos mentales que se llevan a cabo durante la lectura de un texto, es por eso que en el presente trabajo se tomará este modelo como base para elaborar la unidad didáctica propuesta. Después de explicar los procesos que se realizan durante la lectura es necesario definir qué es un texto y revisar los tipos de texto existentes.

2.5. Tipologías de textos

Nunan (1993:6) define el texto como un término para referirse a cualquier representación escrita de un evento comunicativo. Este evento puede involucrar la expresión oral, como son los sermones, un diálogo, etc.; o la expresión escrita, como poemas, un anuncio de periódico, una novela, etc.

Un texto se puede descomponer en las distintas partes que lo constituyen: (capítulos, párrafos, oraciones) (García Jurado: 2003) que pueden ser analizadas por medio de las distintas tipologías textuales de las cuales nos ocuparemos a continuación:

2.5.1. Textos expositivos

Los textos expositivos tienen como finalidad informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada. Cumplen una función referencial porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema. Se emplean una serie de técnicas y de operaciones intelectuales para estructurar la información que se va a presentar: definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, relaciones de causa-efecto, etc. Forman parte de ellos los textos científicos, las obras de divulgación, los manuales y muchos artículos periodísticos. Su principal característica es la objetividad.

La mayoría de los textos expositivos están organizados de acuerdo con las siguientes *categorías* (superestructura: condiciona el estilo, la organización y el enfoque del tema): presentación del tema, desarrollo y conclusión. (La escritura en línea)

2.5.2. Textos narrativos

Los textos narrativos cuentan o relatan sucesos verídicos o ficticios. La estructura de estos textos se compone de una serie de episodios situados en un lugar y en un tiempo, y en los que participan personajes históricos o imaginarios. Los episodios se organizan en una superestructura conformada por las siguientes categorías: un *marco, iniciación o exposición*, una *complicación o trama* y una *resolución, evaluación o cierre*.

En muchas ocasiones, la narración incluye la descripción como un recurso. En este caso, la descripción pierde su independencia y pasa a ser un procedimiento subordinado al relato de las acciones.

Existen dos clases fundamentales de narración:

◆ **Narración fáctica o verídica:** es la narración de hechos reales, como la historia, la crónica, la biografía, la anécdota, las noticias y los reportajes periodísticos.

◆ **Narración ficticia o literaria:** es la narración de sucesos imaginarios, propia de la novela, el cuento, la leyenda y la fábula.

De acuerdo con el narrador (el sujeto que cuenta las acciones), la narración puede ser en *primera persona* o en *tercera persona*. Es en primera persona cuando el narrador se encuentra dentro de la historia ya sea como protagonista o como testigo, y es en tercera persona cuando el narrador es externo a la historia y no se involucra en los hechos que relata. (La escritura en línea)

2.5.3. Los textos descriptivos

Los textos descriptivos tienen como objetivo principal representar por medio de signos lingüísticos la imagen de una persona o un objeto de la realidad (exterior o interior, natural o social), de un proceso o de un acontecimiento. El propósito de estos escritos varía según la clase de descripción. Existen básicamente dos tipos de descripción: técnica (objetiva o científica) y literaria (subjctiva o sugestiva).

Descripción técnica: su propósito específico es informar. Se presenta sobre todo en las ciencias naturales y humanas. Las plantas, los animales, los procesos, los acontecimientos se describen de manera objetiva: se dan a conocer sus características, sus partes, sus circunstancias, su funcionamiento, su finalidad.

Descripción literaria: su propósito es evocar la impresión producida por el aspecto de una persona, un animal, un lugar, una cosa o un acontecimiento. Se imprime la actitud emocional del autor, ya que está matizada por la interpretación del mismo. En esta clase de descripción, predomina un objetivo estético, y para ello se emplea un lenguaje sugestivo, con metáforas, símiles y otras figuras literarias.

En el proceso descriptivo se distinguen los siguientes pasos:

- ◆ **La observación:** se observan las formas, los detalles concretos (lugares, colores, animales), los ambientes, las circunstancias, las relaciones, los espacios, etc.
- ◆ **La selección de rasgos:** Los elementos se seleccionan de acuerdo con patrones de desarrollo del tema: *analítico* (partes de la totalidad), *espacial*, *cronológico*, *progresión sistemática* (orden progresivo en la

presentación de los detalles) y *efecto acumulativo* (progresión hacia un clímax emocional).

♦ **La presentación:** Consiste en la expresión verbal de los elementos que hemos observado y seleccionado. Supone un criterio de organización que puede ser de la totalidad a las partes, de afuera hacia adentro, de lo próximo a lo lejano (o viceversa).

La superestructura de los textos descriptivos consta de las siguientes categorías: presentación del objeto de la descripción y presentación de sus partes o características. Funcionamiento y utilidad son dos categorías eventuales.(La escritura en línea).

2.5.4. Los textos argumentativos

El propósito de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar a fin de convencer a otros para que acepten tales ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

Por lo general, la argumentación se utiliza para desarrollar temas que provocan controversia. Una argumentación jamás puede ser constrictiva, ya que siempre debe dar cabida a la discrepancia.

Las técnicas de la persuasión desempeñan un papel primordial en esta clase de escritos, ya que, en muchos casos, las tesis que se debaten no son verificables con hechos concretos.

Por consiguiente, en los textos argumentativos se incluyen todos aquellos escritos que presentan una organización de su contenido en la forma de

planteamiento de un problema, formulación de una tesis, exposición de los argumentos de sustentación y conclusión final. También se consideran argumentativos los textos que promueven una discusión razonada de ideas cuyo propósito es convencer al lector. La función lingüística predominante en estos textos es la *apelativa* o *conativa*.

En el desarrollo de la argumentación, se pueden emplear procedimientos *deductivos, inductivos* o *analógicos*.

- ◆ *Procedimiento deductivo:* cuando a partir de leyes o de principios generales se examinan casos particulares para verificar en ellos su aplicación.
- ◆ *Procedimiento inductivo:* va de la consideración o examen de casos particulares a la formulación de leyes o principios generales.
- ◆ *Procedimiento analógico:* es una forma de inferencia en la que se razona que si dos o más cosas concuerdan entre sí, en uno o varios aspectos, también podrán concordar en otros.

Desde el punto de vista de la dialéctica, el texto argumentativo se mueve sobre **probabilidades**, nunca sobre certezas. Y desde el punto de vista de la lógica, se tiene en cuenta la noción de **causalidad**. La causalidad explica por qué un hecho sucede así y no de otra manera. (La Escritura, S/F)

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino *extraer una muestra* del texto, para lograrlo es necesario tomar en cuenta las estrategias de lectura que dicho texto requiere. Es por eso que a continuación se presentarán brevemente algunas de ellas.

2.6. Estrategias de lectura

Según van Dijk y Kintsch (1983), una estrategia es la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta.

Existe una gran cantidad de estrategias de lectura, mencionaremos algunas de ellas propuestas por (Carrasco, 2003) y (Nutall, 1982)

- Reconocer pérdida de concentración.
- Reconocer qué falla para entender una porción del texto.
- Inferir el significado de palabras desconocidas en un pasaje escrito analizando las palabras, frases, y estructuras conocidas. Algunos autores como Goodman (1982:22), hacen equivaler algunas inferencias a anticipaciones puntuales: la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor; incluso para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.
- Demostrar análisis fonológico utilizando las relaciones entre las letras y los sonidos como ayuda a la pronunciación y comprensión de palabras y textos poco familiares.
- Comprender la lectura utilizando estrategias tales como activar el conocimiento previo, establecer el propósito, auto corregirse, auto supervisarse, releer, hacer predicciones, encontrar indicios en el contexto, desarrollar imágenes visuales (se trata de una expresión particular de recuerdo, uno que asume forma gráfica); aplicar el conocimiento de las estructuras textuales y ajustar el ritmo de la lectura según el propósito y la dificultad.
- Saltar palabras desconocidas.

- Formular preguntas sobre lo que se está leyendo.
- Considerar inferencias alternativas.
- Suspender juicios personales para recuperar la información del texto.
- Leer en voz alta con la fluidez, precisión y expresión propia de la edad.
- Reconocer cómo el texto escrito y las ilustraciones que lo acompañan se relacionan para comunicar el significado.
- Identificar y utilizar las características organizativas de los textos, como títulos, párrafos y formato, para mejorar la comprensión.
- Identificar el propósito de la lectura: obtener información, aprender sobre un punto de vista o apreciar la literatura.

Ahora que hemos revisado algunas estrategias para mejorar el proceso de lectura, estudiemos algunos conceptos que se han mencionado en éste trabajo y que a su vez nos ayudarán a comprender mejor su objetivo.

2.7. Función de las palabras dentro de la oración

Las palabras juegan un papel muy importante dentro de cualquier tipo de texto, pues son éstas las que lo forman al unirse. Las palabras que se usan en el lenguaje escrito tienen ciertas características que generalmente no son compatibles o no se parecen al lenguaje hablado. Lingüísticamente, la escritura consiste en cláusulas que son internamente complejas, mientras que en el lenguaje hablado la complejidad se da en la forma en que las cláusulas se unen.

Existen dos tipos de palabras que son las palabras de contenido que incluyen sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc y las palabras de función que incluyen las preposiciones, pronombres y artículos. La

proporción en la que se usan estas palabras difiere en la lengua escrita y en la lengua hablada. Las diferencias lingüísticas entre el habla y la escritura no son absolutas. Algunos textos comparten muchas características con el habla y viceversa. La forma lingüística de un texto será determinada por la variedad de factores relacionados en el contexto y en el propósito para el que fue producido en primera instancia.

2.8. Cohesión

La cohesión es esencial en la estructuración de un texto, aunque por sí misma no constituye el mismo. Todo texto viene determinado por la cohesión interna y la externa. La estructura semántica externa e interna y la estructura formal son lo que crean "el todo" del texto ("CEN" & AAVV & DEFLOS en línea)

La cohesión ayuda a que un texto sea coherente, pero esto no quiere decir que en todos los textos exista la cohesión, no es muy común pero puede haber textos coherentes sin que haya algún elemento de la cohesión, como lo refiere Nuttall (1982:16) en el caso de discurso oral

“La coherencia depende del valor de las palabras que componen el discurso, no en el

uso de los recursos cohesivos, aunque éstos sean habitualmente usados para facilitar la lectura, Por lo tanto, en teoría, es posible tener un discurso coherente sin el uso de elementos de cohesión. De hecho se pueden encontrar ejemplos de estos en conversaciones”

La cohesión permite al escritor o al hablante establecer relaciones dentro de los límites de la oración a partir de sustitutos que, al mismo tiempo ayudan a entrelazar las oraciones.

Halliday y Hasan (En Nunan: 1993) identifican cuatro tipos de cohesión que son: referencial (relaciones entre un segmento del discurso y otro que está en el mismo texto o fuera de él), sustitución, elipsis conjunción y cohesión léxica (por ejemplo : sustitución de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico).

que serán explicadas a continuación:

2.8.1 Referencia contextual

Es la repetición de un elemento del texto en el texto mismo y se considera como uno de los procedimientos fundamentales de cohesión textual. ("CEN" & AAVV & DEFLOR en línea)

Existen distintos tipos:

1. Mera recitación léxica. Se repite un elemento léxico en su identidad material y semántica.
2. Repetición léxica sinonímica. Se reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo léxico. Son raros los casos de sinónimos totales.
3. Repetición léxica de lo designado. Se produce identidad referencial o coincidencia en la designación extralingüística (correferencia): balón, esférico, pelota, cuero...
4. Mediante hiperónimos. La recurrencia suele ir asociada a determinadas piezas lingüísticas con valor anafórico o catafórico: el artículo, los demostrativos, elementos como tal, etc.

Referencia Anafórica y Catafórica

Existen dos formas en las que un referente puede funcionar dentro de un texto.

La referencia anafórica lleva al lector o al oyente a retroceder en la(s) oración(es) para saber sobre qué asunto se está hablando.

Ejemplo1:

***Martin Junior** got up at 6 o'clock as everyday, but this morning seems to be different, because **he** wasn't in home...*

En este enunciado **he** sustituye a **Martin Junior**

La referencia catafórica lleva al lector o al oyente hacia adelante para identificar los elementos referidos a los que se hace alusión.

Ejemplo 2:

*"**This man** must be crazy" William thought when he saw **Martin Junior** walking in that way*

En este caso **This man** se refiere a Martin Junior .

Existen tres tipos de cohesión referencial según Halliday y Hasan (en Nunan: 1993) Los personales, los demostrativos y los comparativos:

Referencia personal

La referencia personal incluye pronombres y determinantes que sirven para identificar individuos y objetos que han sido mencionados en otro punto dentro del texto (Ver ejemplos 1 y 2).

Referencia demostrativa

Se expresa con determinantes y adverbios. Estos referentes pueden representar una sola palabra, una frase o una parte del texto y pueden ser referidos varios párrafos o incluso páginas después.

*He was expecting for a huge party with all of his friends, in a great place, like a beach, a lake with waterfalls, or at least in a beautiful garden, he also expected to get a lot of mysterious presents... Unfortunately **these** did not happen.*

Referencia comparativa

La referencia comparativa se expresa a través de adjetivos y adverbios y sirven para comparar objetos dentro de un texto en términos de identidad o similitud.

Ejemplo 3:

A: Do you have **this** book?

B: No, I bought **that** book

2.8.2. Sustitución

Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante empleo de proformas de contenido muy general, especializadas en esta función sustitutoria. Casado Velarde (en CEN" & AAVV & DEFLOR) distingue entre proformas léxicas, pronombres y pro-adverbios.

Proformas léxicas son lexemas especializados en la sustitución, pueden tener un valor nominal (palabras baúl) o un valor verbal (verbo hacer, etc.).

El verbo hacer puede emplearse también con función catafórica: "*¿Qué hace?. Leer*". Sólo sustituye a verbos que significan acción pero no a los verbos caracterizados con el significado de estado.

Los hiperónimos es otro caso de sustitución léxica.

Pronombres personales. Sólo los de tercera persona pueden considerarse sustitutos textuales, es decir, sustitutos de elementos ya aparecidos. "*Ayer llegaron Elisa y Luis. Él estaba contento, ella no*". Las formas él y ella anteriores cumplen una función endofórica: remiten a unidades del texto. A veces pueden referirse a unidades que están fuera del texto; serían unidades exofóricas: "*Él dice que no*". Los pronombres personales de primera y segunda persona se usan siempre con función exofórica, por lo que sólo se consideran sustitutos textuales los de tercera persona.

También poseen función sustitutiva textual los reflexivos, recíprocos, relativos, indefinidos, posesivos y demostrativos. Pueden darse casos de sustitución catafórica: "*La solución es esta: te encargas tú*". Proadverbios son aquellas formas que pueden emplearse para sustituir unidades lingüísticas del texto con función de complemento circunstancial (en empleo catafórico). "*Los encontramos en el monte. Allí estaba también Lola*." El uso exofórico carece de relevancia textual, pues nunca sustituye texto sino contexto.

Halliday en (Nunan1993:24) distingue tres tipos de sustituciones: nominal, verbal y causal.

Para explicar cada una de ellas se presentará un ejemplo.

Sustitución nominal:

Look at my **new shoes**, the old **ones** don't match with this dress.

Sustitución verbal:

A: Do you **clean** your bedroom regularly?

B: Yes! I **do**.

Sustitución causal:

A: Is Andoni **comming to the party**?

B: I hope **so**!

En cada uno de estos ejemplos, una parte del texto se reemplazó por: *ones*, *do*, y *so* respectivamente. Estas palabras solo pueden ser interpretadas en relación a lo que se ha mencionada anteriormente.

2.8.3. ELIPSIS

Se le llama elipsis cuando un elemento esencial es omitido de una oración o cláusula y sólo se puede recuperar refiriéndose a un elemento en el texto anterior.(Barnet, 1989). Igual que en la sustitución Halliday y Hasan dividen la elipsis en: nominal, comparativa y verbal.

La elipsis nominal.

Se da dentro de los límites del sintagma nominal. En el SN elíptico no se expresa el núcleo, y el sintagma queda representado por los restantes modificadores: "*Hoy vienen los alumnos de tercero; mañana los de segundo*".

My kids play an awful lot of sport. Both (0) are incredibly energetic.

La elipsis comparativa.

Se establece generalmente omitiendo el término de la comparación, que enlaza cohesivamente con un segmento precedente para su adecuada interpretación. Siempre, por tanto, que en una estructura comparativa se omite el término de comparación por aparecer éste en el contexto verbal, se entabla un lazo cohesivo

A: I would like to live in that big house

B: I prefer the small.

La elipsis verbal.

Existe elipsis verbal cuando el lugar que en una construcción corresponde a una forma verbal, sola o acompañada de adyacentes, está vacío por presuponerse en el contexto verbal o situacional. Si como contexto actúa una oración contigua, normalmente, la precedente, la elipsis tiene carácter cohesivo.

A: have you been working?

B: Yes, I have(0).

CAPITULO III

PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1. GENERALIDADES DE LA UNIDAD PROPUESTA

Cada teoría aporta conocimientos ya estructurados y de cada una se pueden sustraer los elementos más importantes. En la elaboración de esta unidad se pretende dar solución a la problemática planteada en el capítulo uno, sustentando las actividades en lo que Ausubel plantea acerca del aprendizaje significativo, se ha tratado de elaborar una unidad didáctica que sea significativa para el alumno mostrando personajes divertidos y familiares (La familia Simpson), los cuales se encargan de presentar la información en una forma ordenada y lógica. Le decimos al alumno lo que va a aprender, se lo enseñamos, después le repetimos lo que aprendió y por último el alumno lleva a cabo actividades enseñadas en el modelo, Carrol coincide con Ausubel y en su modelo del tiempo afirma que la calidad de enseñanza radica en que la información esté bien organizada y presentada a los estudiantes. “Entre menos sea la calidad, más tiempo requieren los estudiantes para aprender”. En esta propuesta se ha contemplado el tiempo necesario que se tomará para la realización de cada actividad dentro del salón de clases, puesto que fuera de él no podemos garantizar que los alumnos, aún teniendo el tiempo suficiente, se dediquen a estudiar por sí mismos, por lo tanto, para lograr el grado de aprendizaje que se desea nos basamos en la fórmula de Carrol, tiempo dedicado en el salón sobre tiempo requerido para entender un tema. El profesor deberá estar pendiente de que cada actividad se realice en la forma y en el tiempo adecuado para su comprensión.

Por otro lado se pretende que con las herramientas que le proporcionamos al alumno, éste adquiera poco a poco las estrategias adecuadas en el procesamiento de la información, como nos sugiere Case en su modelo de desarrollo de la enseñanza, para lograr esto usamos ejemplos y textos, además de significativos, informativos. Se le muestra paso a paso como resolver los ejercicios para evitar que se desvíe de nuestro propósito, si el alumno usa las mismas estrategias adecuadas en la solución de tareas, más adelante las utilizará automáticamente dejando más espacio libre en su memoria de trabajo para que ésta esté disponible para recibir nueva información.

De este principio también hace mención el modelo instruccional experto – novato, donde se determinan las estrategias que un experto lleva a cabo para tener éxito en la realización de una tarea determinada, y con base en ello se le enseñan al novato éstas estrategias utilizadas por el experto con el fin de que poco a poco vaya adquiriendo las habilidades necesarias y se convierta en un experto. Su participación del primero va disminuyendo cada vez más hasta que el novato se vuelve experto. Para Vigotsky esto es el aprendizaje social donde un niño siempre necesita de la ayuda de un adulto, o en el ámbito escolar un alumno siempre necesita de la intervención del docente, es por eso que en esta unidad el profesor juega un papel de guía y facilitador del aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente usamos a La familia Simpson para presentar y despedir la unidad. A lo largo de la unidad solamente aparecen tres personajes, Lisa junto con el profesor juegan el papel de expertos en este tema y que se encarga de llevar al alumno de la mano con explicaciones y ejemplos, Homero y Bart quienes junto con que el alumno son los novatos o los

receptores de la información. El alumno al ver estos personajes se sentirá identificado y relajado, pues estará en un contexto familiar. Es importante añadir que en todo momento usamos lenguaje coloquial para dar tanto las explicaciones como las instrucciones y frases típicas de los personajes para evitar que el alumno se sienta aburrido.

Del mismo modo nos basaremos en el modelo interactivo de Stanovich, en donde se presume que el alumno es capaz de subsanar deficiencias durante el proceso de lectura, además se requerirá que el alumno realice, estrategias de orden inferior tales como análisis de relaciones inter e intraoracionales.

Como se sabe los alumnos son individuos con conocimientos y experiencias propias que pueden contribuir dramáticamente en el proceso de lectura, es por esta razón que se tomó en cuenta dicho conocimiento así como su conocimiento lingüístico para lograr nuestro objetivo.

El tipo de lectura que el alumno necesitará realizar durante la ejecución de los ejercicios de la unidad didáctica, será la lectura detallada para poder localizar exactamente a que se está refiriendo una palabra, una frase, una oración, etc. y poder relacionar a los referentes con sus referidos sin perder la idea de la lectura. Si el alumno realizara una lectura de ojeada, quizá sí podría localizar algunos sustitutos como pronombres, pero al relacionarlos con sus referidos, correría el riesgo de relacionarlos equívocamente, por eso se recomienda la lectura detallada para la elaboración de estos ejercicios. Pero también consideramos importante enseñarle estrategias de lectura de primer nivel, esto es la lectura de familiarización, como una forma de crear andamiajes.

3.2 Selección de textos

El tipo de textos que se usaron para la elaboración de ejercicios, son los textos expositivos, ya que generalmente presentan la información de manera lógica, clara y ordenada. Y cumplen con una función referencial porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema. Se presentan dos textos uno muy corto, que básicamente, es el modelo a seguir y otro de una página y media que se usa tanto para ejercicios pre- textuales, textuales y pos- textuales.

Los dos textos fueron tomados de Internet, tienen imágenes, son temas de su interés, por lo tanto tienen conocimientos previos sobre los mismos, o por lo menos han escuchado sobre ellos.

El primer texto que se presenta se llama "About crack and cocaine" a este artículo se le hicieron algunas modificaciones, se eliminó una tabla y se agregaron dos imágenes.

El nombre del segundo texto que trabajamos es "Alcohol". A este texto se le cambió el formato del título y se le agregó un dibujo. Fuera de esto, no se hicieron otro tipo de modificaciones, el vocabulario es fácil, además cuenta con cognados y palabras familiares, por lo tanto no se cambió el nivel.

Este tipo de textos se adaptó perfectamente a nuestras necesidades, recordemos que esta unidad didáctica está dirigida a adolescentes de secundaria con nivel básico en el idioma inglés y los textos que les tenemos que presentar no deben ser muy difíciles.

Los temas a tratar pueden parecer fuertes, sin embargo consideramos que es mejor abordarlos clara y directamente. Por otro lado, son temas que por constituir problemas sociales en los que se ven involucrados jóvenes de su misma edad, pudieran despertar curiosidad, la mejor forma de proteger y de

concienciar a los estudiantes de las drogas y el alcohol es proporcionando información al respecto.

3.3. Unidad didáctica para la identificación de sustitutos

1.1 Objetivos de la unidad

1.1.1. Objetivo general Al finalizar esta unidad el alumno comprenderá la información general de un texto a través del uso de redes léxicas. Utilizará estrategias de lectura y de vocabulario, así como conocimientos discursivos y lingüísticos en general para iniciar su desarrollo como lector autónomo en textos de lengua inglesa.

1.1.2. Objetivos específicos

- El alumno identificará qué elementos están sustituyendo a otros por medio de una lectura de ojeada y los relacionará con sus respectivos referidos al proceder con una lectura detallada.
- El alumno reconocerá los diferentes elementos que funcionan como sustitutos dentro de un texto en inglés.

Estos objetivos cumplen con nuestras expectativa, pues lo que buscamos es que los alumnos puedan identificar de entre una gran cantidad de vocabulario las palabras que están sustituyendo a otras, al mismo tiempo puedan conocer que tipo de referente es para que así el alumno reduzca el numero de vocabulario desconocido y todo esto es con el fin de que cuando el alumno tenga que leer un texto por placer o por necesidad pueda comprender las ideas principales sin necesidad de consultar su diccionario constantemente.

Estos objetivos están basados en la taxonomía de Bloom y pertenecen al dominio cognoscitivo que se refiere a la memoria o evocación de los

conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual.

y
capacidades
técnicas
de orden
intelectual.



Presentación

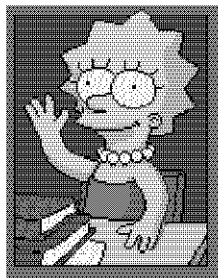
¡Hola! Te tenemos una buena noticia, nosotros los Simpsons, junto con tu profesor, te vamos a guiar en este manual para que aprendas algunas estrategias de lectura en inglés. Esta unidad didáctica fue creada para ti y esperamos facilitarte todo el proceso de aprendizaje.



Primero te presentamos el contenido de esta unidad:

1. ¿Qué vas a aprender?
2. El discurso de Lisa
3. ¿Qué es la sustitución referencial ¿Qué son los sustitutos?
4. Manos a la obra
5. Veamos si ya aprendiste
6. ¡Ten paciencia! Aquí vamos nuevamente.
7. Fácil, ¿no?
8. Homero ¿en que estás pensando?

CONTENIDO DE LA UNIDAD



| Nombre | Página | En qué consiste |
|---|--------|---|
| 1. ¿Qué vas a aprender? | 54 | Aquí te diremos lo que vas a aprender en esta unidad y lo que podrás hacer al terminarla. |
| 2. El discurso de Lisa | 55 | En esta sección Lisa te dirá qué es lo primero que tienes que hacer con un texto. |
| 3. ¿Que es la sustitución referencial? Y ¿Qué son los sustitutos? | 56 | Te explicaremos qué son los referentes y qué son los sustitutos y te daremos muchos ejemplos. |
| 4. Manos a la obra | 63 | Se te va a presentar el texto y resolveremos los ejercicios contigo |
| 5. Veamos si ya aprendiste. ¡Incluso Bart lo puede hacer! | 65 | Te vamos a presentar un texto nuevo para que apliques todo lo aprendido |
| 6. ¡Ten paciencia! Aquí vamos nuevamente. | 71 | Encontrarás un resumen de lo más importante. |
| 7.¿Fácil no? | 72 | Te presentamos un mapa conceptual |
| 8.Homero ¿en qué estás pensando? | 73 | Al igual que Homero, demostrarás que pusiste atención y reflexionarás sobre lo aprendido. |

1. ¿Qué vas a aprender?

Al finalizar esta unidad didáctica, podrás identificar e interpretar palabras que sustituyen a otras dentro de un texto para no repetirlas. Esto te ayudará a comprender mejor una lectura en inglés.





Lisa estamos listos para escuchar tu rollo. ¡Ay... Perdón! tu explicación. Je, je.

2. El discurso de Lisa

- Lo primero que debes hacer cuando se te presente un texto es:

a)



Obsérvalo y pregúntate de dónde crees que fue tomado, si de una revista, de un periódico, de internet, de un libro, etc.

b)



Busca imágenes, gráficas, fotos, dibujos y todo lo que haya en el texto.

c)



Después busca palabras conocidas. Ya sea porque se parecen a las palabras en español o porque son palabras en inglés que la mayoría conocemos.

d)



Por último tomate unos minutos para recordarlo que sabes sobre el tema.

a) ¿Cómo lo puedes saber? Por el tipo de letra, por la forma en que están acomodados los párrafos, por los títulos, subtítulos etc.

b) Esto, junto con el título, que es la clave más importante para adivinar el tema de un texto, te va ayudar a predecir de qué se va a tratar el artículo.

Si haces esto cada vez que vayas a leer algo, no importa en qué idioma, te darás cuenta que muchas veces acertarás en tus predicciones y se te hará mucho más fácil la lectura ¿no crees?

*Nota: No todos los textos tienen imágenes, pero todos tienen título y, como ya sabes, el título también nos da mucha información.



Ahora te presentamos un texto, para que visualices todo lo que te acabamos de explicar. Observa todos sus elementos y trata de adivinar de qué tema se trata.

About Crack and Cocaine

Título

Texto

Cocaine is a white powder that comes from the leaves of the South American coca plant. Cocaine is either "snorted" through the nasal passages or injected intravenously. Users call it by a variety of names, including coke, C, snow, blow, toot, nose candy, flake, and The Lady. Cocaine belongs to a class of drugs known as stimulants, which tend to give a temporary illusion of limitless power and energy. This "rush" leaves the user feeling depressed, edgy, and craving more.

Crack is a form of cocaine that has been chemically altered so that it can be smoked. Cocaine and crack are highly addictive. This addiction can erode physical and mental health and can become so strong that these drugs dominate all aspects of an addict's life. Cocaine and crack use has been a contributing factor in a number of drownings, car crashes, falls, burns, and suicides. People under the influence of crack and cocaine frequently do risky things they later regret.



imagen

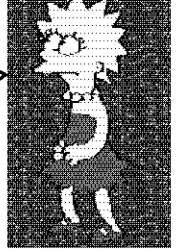
Some users spend hundreds or thousands of dollars on cocaine and crack each week and will do anything to support their habit. Many turn to drug selling, prostitution, or other crimes. If you or someone you know has a drug problem, there is help available. Talk to a school counselor, a friend, or a parent, and check the back of this pamphlet for some valuable resource information.

Fuente

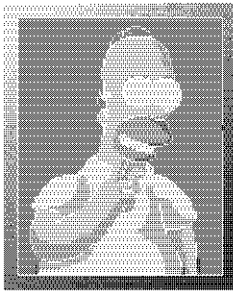
<http://www.kidshealth.org/PageManager.jsp?lic=60&ps=202>

Palabras familiares o cognados

¡Como te podrás dar cuenta! el título es: About Crack and Cocaine. La palabra "cocaine" es casi igual que en español Cocaína, y por si no sabes qué es la cocaína, los dibujos te darán la idea de que es y cómo es. Si observas las palabras subrayadas verás que son palabras conocidas o parecidas al español. Este texto fue tomado de una página de internet, puedes ver que la fuente es una dirección de internet. Sin leer el texto puedes saber de que habla, verdad?



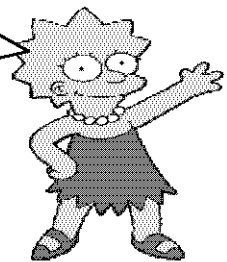
3. ¿Qué es la sustitución referencial?



Ahora te vamos a explicar qué son los referentes.

Nota: no todos los ejemplos utilizados en las explicaciones pudieron ser tomados del texto "About cocaine and crack", por lo que algunos se crearon haciendo referencia a los personajes de los Simpson.

Algunas palabras no pueden ser interpretadas por sí mismas, ya que su función es aludir o hacer referencia a alguien o a algo que ya se mencionó previamente, o bien, que se va a mencionar con posterioridad. Esto se hace en todos los textos con el fin de evitar la repetición de las palabras, incluso lo hacemos al hablar! Por ejemplo:



Barney siempre está en la taberna de Moe, Homero los visita seguido.

Los se refiere a Moe y a Barney.
Ahora te daremos el mismo ejemplo en Inglés:

↓ ↓ ↓
Barney is always in **Moe's** bar, Homer visites **them** very often.

Them se refiere a Barney y a Moe.

Tomemos un ejemplo del texto que te presentamos al principio:

↓ ↓
Cocaine is a white powder **that** comes from the leaves of the South American coca plant.

En este caso **that** hace referencia a algo que ya se había mencionado que es **Cocaine**.

¿Y Qué rayos son los sustitutos?



Como su nombre lo indica, un sustituto es una palabra de tipo gramatical, que se utiliza para remplazar o sustituir un nombre, un verbo o una frase, con el fin de no repetir una palabra varias veces y dar fluidez al discurso. Retomemos un ejemplo de los de arriba:

***Barney** is always in **Moe's** bar, Homer visites **them** very often.

Them se refiere a Barney y a Moe, pero no sólo eso, sino que también los sustituye en la frase para ya no tener que repetir sus nombres.

¿te imaginas cómo sería el lenguaje si no existieran estas sustituciones?

Barney is always in Moe's bar, Homer visites Barney and Moe very often.

¡Uyy! Sería terrible hablar así.



Veamos otro ejemplo con una oración del texto:

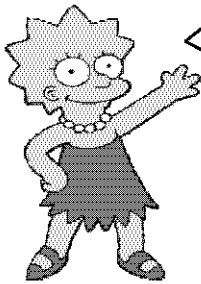
***Cocaine** is either "snorted" through the nasal passages or injected intravenously. Users call **it** by a variety of names...

La cocaína es inalada por las fosas nasales o inyectada por las venas. Los usuarios **le llaman (a la cocaína)** de varias formas...

En este ejemplo **it** está sustituyendo **Cocaine**, porque ya sabemos de lo que se está hablando. Observa:

Cocaine is either "snorted" through the nasal passages or injected intravenously.

Users call **it (Cocaine)** by a variety of names...



Así pues, todos los sustitutos son referentes porque siempre sustituyen a algo o a alguien que se va a mencionar o que ya se mencionó. Pero ¡cuidado! No todos los referentes son sustitutos, pueden estar haciendo referencia a algo o a alguien sin estar sustituyéndolo. Por ejemplo:

*The simpsons are not rich, **their** car is kind of old.

La palabra **their** especifica de quién es el carro del que se está hablando (de los Simpsons), **their**, en este caso, es un referente, pero no sustituye nada.

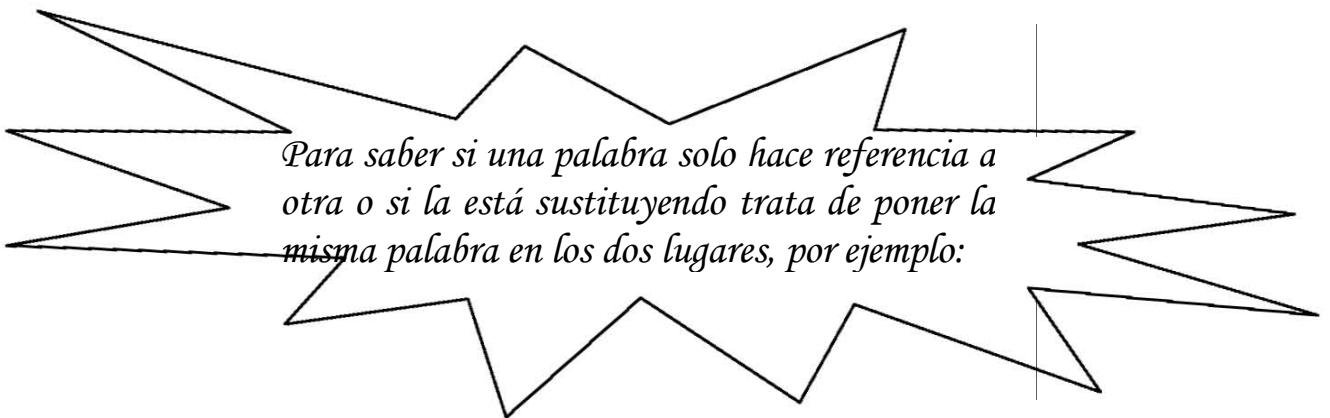
En esta unidad didáctica sólo nos dedicaremos a los referentes que funcionan como sustitutos.

Observa este ejemplo del texto:

***Some users** spend hundreds or thousands of dollars on cocaine and crack each week and will do anything to support **their habit**.

Algunos usuarios gastan cientos o miles de dólares en cocaína y crack cada semana y harán cualquier cosa para mantener **su vicio**.

their habit nos indica que el habito o el vicio es de: **Some users**, pero en ningún momento esta sustituyendo al sujeto.



***Some users** spend hundreds or thousands of dollars on cocaine and crack each week and will do anything to support **their habit** imposible sustituir por **Some users**. ¡¡ No sería nada coherente !! ¿ verdad ?

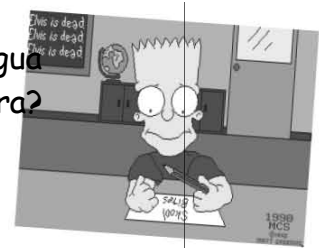
En cambio ve este ejemplo:

***People** under the influence of crack and cocaine frequently do risky things **they** later regret.

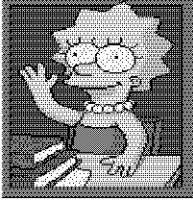
Aquí si se puede poner la palabra **people** en donde dice **they**, entonces es un sustituto.

People under the influence of crack and cocaine frequently do risky things **people** later regret.

¿Puedes pensar en algún ejemplo, ya sea en tu lengua materna o en inglés, en el que sustituyas una palabra?
Escríbelo aquí:



_____ sustituye a: _____



En algunos textos en Inglés vas a encontrar I, you, we y no va haber ningún nominador, esto es porque el autor usa "I" para referirse a él mismo, "you" al lector y "we" a ambos.

*Recuerda que un **nominador** puede ser una persona, un objeto, un animal, un lugar o hasta un sentimiento*

Observa la siguiente oración :

* If **you** or someone **you** know has a drug problem, there is help available.

El autor te está hablando directamente a **tí**. If **you** = Si **tú**

Ahora bien, los sustitutos los podemos encontrar antes o después del nominador. Cuando se encuentra antes del nominador se llama sustitución referencial catafórica

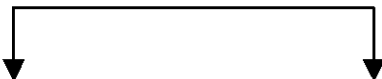
Por ejemplo:

It* was the Musician **Bill Amstrong who wrote...
Fue el músico **Bill Amstrong** quien escribio...

En esta oración, **It** sustituye a **Bill Amstrong** antes de haber sido mencionado.

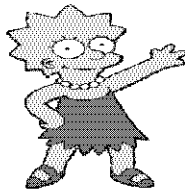
Cuando se encuentra después del nominador se llama sustitución referencial anafórica

Tomemos un ejemplo del texto:


***Crack** is a form of cocaine **that** has been chemically altered...
Crack es una forma de cocaína **que** ha sido químicamente alterada...

Como puedes observar **that** reemplaza a **Crack** después de haber sido mencionado.

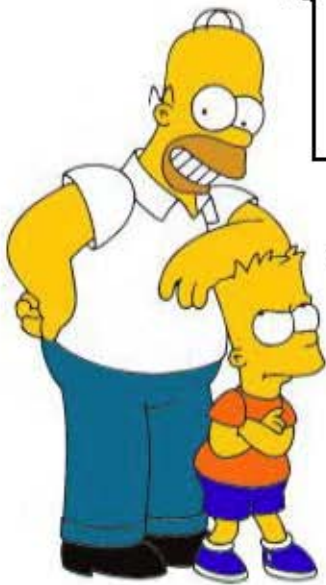
En el ejemplo que escribiste, ¿en dónde se encuentra el sustituto? Antes o después del nominador? _____



Nota:

It es uno de los referentes más utilizados, ya que en inglés, cuando no sabemos si se trata de un sustituto masculino o femenino se usa uno neutro que es "it". Otro de sus usos es cuando realmente no hay un realizador de la acción, y equivale a "se" en español; por ejemplo:

It is said = Se dice



A continuación te presentamos un cuadro donde podrás ver los sustitutos que más se utilizan en la lengua inglesa, la mayoría ya los conoces ¿verdad?

¡Lindo muy lindo! ahora bájate de mi cabeza.

| Pronombres Personales | Pronombres Complementarios | Pronombres Posesivos | Pronombres reflexivos | Indefinidos | Relativos | Demos-trativos |
|--|--|--|---|--|---------------------------------------|--------------------------------|
| I You He She It We You They | Me You Him Her It Us You Them | Mine Yours His Hers Its Ours Yours Theirs | Myself Yourself Himself Herself Itself Ourselves Yourselves Themselves | One Some one No one Any one Something somewhere | Who Which That Where when | This That These Those |

4. MANOS A LA OBRA



Regresemos al texto, vamos a leer y a subrayar con gris todos los nominador frases o verbos que son remplazados en algún momento de la lectura y con azul subrayamos todos los sustitutos. ¿Sí?

+ quitamos las imágenes para que puedas apreciar mejor el texto.

About Crack and Cocaine

Cocaine is a white powder that comes from the leaves of the South American coca plant. Cocaine is either "snorted" through the nasal passages or injected intravenously. Users call it by a variety of names, including coke, C, snow, blow, toot, nose candy, flake, and The Lady. Cocaine belongs to a class of drugs known as stimulants, which tend to give a temporary illusion of limitless power and energy. This "rush" leaves the user feeling depressed, edgy, and craving more.

Crack is a form of cocaine that has been chemically altered so that it can be smoked. Cocaine and crack are highly addictive. This addiction can erode physical and mental health and can become so strong that these drugs dominate all aspects of an addict's life. Cocaine and crack use has been a contributing factor in a number of drownings, car crashes, falls, burns, and suicides. People under the influence of crack and cocaine frequently do risky things they later regret.

Some users spend hundreds or thousands of dollars on cocaine and crack each week and will do anything to support their habit. Many turn to drug selling, prostitution, or other crimes. If you or someone you know has a drug problem, there is help available. Talk to a school counselor, a friend, or a parent, and check the back of this pamphlet for some valuable resource information.

Ahora vamos a separar algunas oraciones para poder analizarlas.

1. Cocaine belongs to a class of drugs known as stimulants, which tend to give a temporary illusion...

La cocaína pertenece a una clase de drogas conocidas como estimulantes, la cual tiende a dar una ilusión temporal...

Cocaína fue remplazada por **la cual** para ya no repetir otra vez "cocaína". Si no quedaría así:

La cocaína pertenece a una clase de drogas conocidas como estimulantes, la cocaína tiende a dar ilusiones temporales...

2. tend to give a temporary illusion of limitless power and energy. This "rush" leaves the user feeling depressed, edgy, and craving more.

Tiende a dar una ilusión temporal de poder ilimitado y energía. Estas "sensaciones" dejan en el consumidor un sentimiento de depresión, de tensión y de ansiedad.

give a temporary illusion of limitless power and energy toda esta frase fue remplazada simplemente por This

A continuación vamos a llenar una tabla para que te quede más claro.

| ESTOS NOMINADORES, VERBOS O FRÁSES FUERON REMPLAZADOS | POR ESTOS PRONOMBRES: |
|---|-----------------------|
| Cocaine | That / it / which |
| give a temporary illusion... | This |
| Crack | that |
| Cocaine and crack are highly addictive | this |
| Cocaine and crack | these |
| People | they |
| Some users | many |

5. Veamos si ya aprendiste.
¡ Incluso bart lo puede hacer !
 ¿Verdad Bart?



A continuación te presentamos un texto.

Recuerda que es lo primero que debes hacer. Obsérvalo y antes de leer contesta las preguntas que están al final del texto.

ALCOHOL

Drinking alcohol is dangerous for kids and teens and sometimes for adults, too. Alcohol is a drug, and it is the drug most abused by teens. Many kids have their first drink at an early age, as young as 10 or 11 or even younger.

They may have seen their parents drink or cool ads for beer and wine. It's easy for a kid to get the wrong message about alcohol. In TV commercials, drinking looks like a lot of fun. You might see people drinking and watching sports together or having a big party.

But alcohol is actually a depressant. That means it's a drug that slows down or depresses the brain. Like many drugs, alcohol changes a person's ability to think, speak, and see things as they really are. A person might lose his or her balance and have trouble walking properly. The person might feel relaxed and happy and later start crying or get in an argument.

What Happens When People Drink?

When people drink too much, they might do or say things they don't mean. They might hurt themselves or other people, especially if they drive a car. Someone who drinks too much also might throw up and could wake up the next day feeling awful - that's called a hangover. Drinking too much alcohol can lead to alcohol poisoning, which can kill a person. Over time, someone who abuses alcohol can do serious damage to his or her body. The liver, which removes poisons from the blood, is especially at risk.



Because alcohol can cause such problems, the citizens and government leaders in this country have decided that kids shouldn't be allowed to buy or use alcohol.

By setting the drinking age at 21, they hope older people will be able to make good decisions about alcohol. For instance, they don't want people to drink alcohol and drive cars because that's how many accidents occur.

What Is Alcoholism?

What can be confusing about alcohol is that some grown-ups seem to be able to enjoy it occasionally with no problems. Other people, though, can become alcoholics (say: **al**-kuh-ha-likes). An alcoholic is someone whose mind and body crave alcohol. The person has little control over his or her drinking and can't stop without help. A person who starts drinking alcohol at a young age is more likely to become an alcoholic.

Alcoholism is chronic, which means it continues over time. It often gets worse, too, because the person may start experiencing health problems related to drinking. In

addition to causing liver problems, long-term drinking can damage the pancreas, heart, and brain.

Say No

It can be tempting to try alcohol. It's normal to be curious about new things, especially if it seems like everyone is doing it. But everyone is **not** drinking alcohol. Don't believe it if someone says you're immature for not drinking. You're actually more mature (which means grown up) because you're being strong and smart.

Still, it can be hard if you feel unpopular because of your decision. Good friends won't stop being your friend just because you don't want to drink alcohol. If you feel this kind of pressure, talk to someone you trust.

And if you're concerned about a friend who's drinking, you should tell one of your parents, a school counselor, or another trusted adult. That way, someone can talk with your friend before the alcohol causes a big problem. Unfortunately, some kids who drink may also drop out of school, get in car accidents, start fights, or join in crimes.

But with help, anyone who has a problem with alcohol can be successful at stopping. And if you're still a kid, help yourself by not starting in the first place!

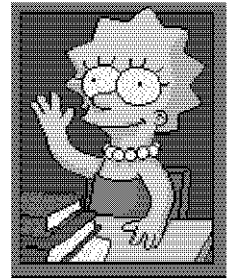
Updated and reviewed by: Barbara P. Homeier, MD

Date reviewed: February 2005

Originally reviewed by: Neil Izenberg, MD

Ejercicio A

Llena la siguiente tabla.



| | |
|---|--|
| 1. ¿Cuál es el título? | |
| 2. ¿tiene subtítulos? ¿Cuáles son? | |
| 3. ¿Qué información te da la imagen? | |
| 4. ¿De dónde crees que fue tomado el texto? | |
| 5. ¿Puedes adivinar de que se trata? | |
| 6. ¿Qué sabes sobre este tema? | |

Ejercicio B

Regresa al texto, esta vez vas a leer y mientras estás leyendo subraya con un color todos los sustitutos que encuentres y con otro todos sus referidos.

Ejercicio C

Después de haber localizado todos los sustitutos del texto, escoge cinco ejemplos, escríbelos aquí y coméntalos en clase.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Ejercicio D

Ahora llena la siguiente tabla.


| ESTOS NOMINADORES, VERBOS O FRASES FUERON REPLAZADOS | POR ESTOS PRONOMBRES: |
|--|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Ejercicio E


Si es necesario puedes volver a leer el texto más detenidamente para contestar este ejercicio.



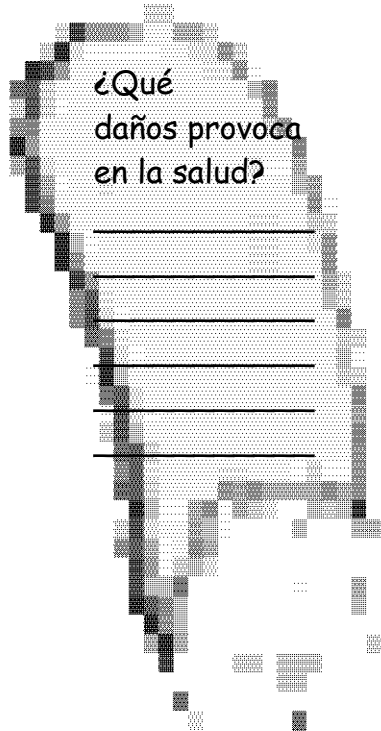
¿Qué es el alcohol?



¿Qué pasa cuando la gente ingiere alcohol?



¿Qué es un alcohólico?



¿Qué daños provoca en la salud?

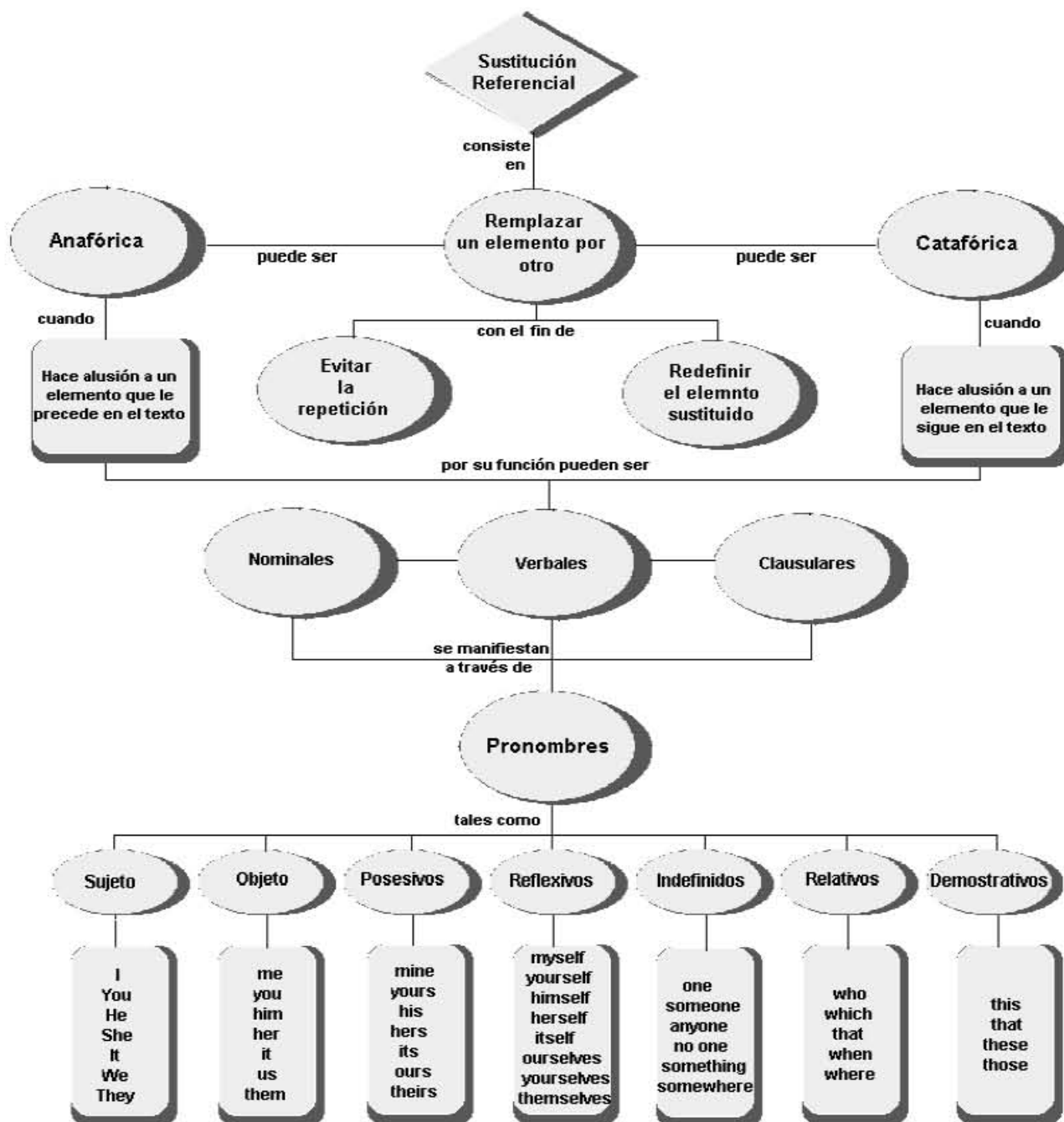
6. ¡Ten paciencia! Aquí vamos de nuevo



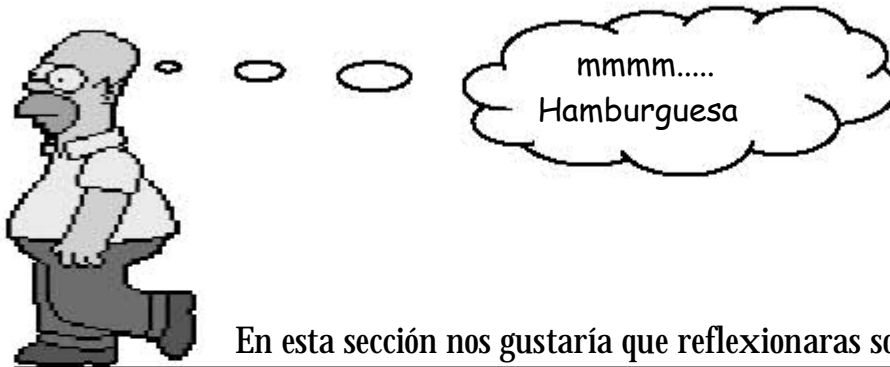
Los referentes son palabras que no pueden ser interpretadas por sí mismas, ya que su función es aludir o hacer referencia a alguien o a algo que ya se mencionó previamente, o bien que se va a mencionar con posterioridad. Esto se hace en todos los textos con el fin de evitar la repetición de las palabras. Algunos referentes sustituyen algo, pero otros no, solamente hacen referencia a una cosa o persona.

Un Sustituto Un Sustituto es una palabra de tipo gramatical, que se utiliza para remplazar o sustituir un nombre, un verbo o una frase, con el fin de no repetir una palabra varias veces y dar fluidez al discurso. Puesto que al remplazar a un elemento con otro se establece una relación de sentido entre el sustituto y el sustituido, se puede decir que todos los sustitutos son referentes.

7. FÁCIL ¿NO?



8. Homero ¿En qué estás pensando?



En esta sección nos gustaría que reflexionaras sobre lo siguiente:

| | |
|---|--|
| <i>Lo que ya sabías:</i> | |
| <i>Lo que aprendiste:</i> | |
| <i>Lo que te gustaría aprender:</i> | |
| <i>Tu opinión es muy importante para nosotros</i> | |



Ejercicio 2

En los siguientes enunciados subraya con amarillo las palabras que sustituyen a algo o a alguien y con azul subraya a qué o a quién se refiere.

Si tienes dificultades observa la tabla y busca estas palabras dentro de las oraciones.

1. The universe was tremendously hot as a result of particles of both matter and antimatter rushing apart in all directions. As it began to cool,...

2. The particles which began to dominate were those of matter. They were created and they decayed without the accompaniment of an equal creation or decay of an antiparticle.

3. In 1964, two astronomers, Arno Penzias and Robert Wilson, in an attempt to detect microwaves from outer space, inadvertently discovered a noise of extraterrestrial origin.

4. These fluctuations in the universe provided a more detailed description of the first moments after the Big Bang. They also helped to tell the story of the formation of galaxies which will be discussed in the next chapter.

5. Subsequently, by studying the formation of simple atoms in the laboratory we can make some educated guesses as to how they formed originally.

Escribe las sustituciones de cada oración:

1. _____ sustituye a: _____

2. _____ sustituye a: _____

3. _____ sustituye a: _____

4. _____ sustituye a: _____ y which se refiere a: _____

5. _____ sustituye a: _____ y we se refiere a: _____

CHINA

FRANCE

U.S.

FORGOTTEN

3.4. Guía para el profesor

Introducción

El objetivo principal de esta unidad didáctica es mejorar la comprensión de lectura en textos escritos en inglés por medio de la identificación de sustitutos. Estamos seguros de que esta unidad apoyará a los estudiantes en sus lecturas, y que será una herramienta invaluable en el salón de clases. En todo momento hemos tratado de proporcionar definiciones y ejemplos sencillos para que los alumnos no tengan ningún problema para entender el tema. De no ser así, en esta guía encontrará sugerencias para elaborar ejercicios adicionales, así como los pasos recomendables para seguir durante el desarrollo de la misma. Al final de la unidad encontrará dos ejercicios extras que puede utilizar en cualquier momento, ya sea en el salón de clases o asignarlo como tarea.

El tiempo total estimado para el estudio de esta propuesta es de 3 horas con 20 minutos; tomando en cuenta que en el Instituto Tolomeo se imparten cuatro clases a la semana de 50 minutos cada una. Esto equivale a una semana de clases.

Para cada ejercicio y/o actividad encontrará el objetivo principal, sugerencias, tiempo estimado y procedimiento

ÍNDICE

| Contenido | Página |
|--|--------|
| 1. Actividad 1 Estrategias de lectura de bajo nivel | 79 |
| 2. Actividad 2 Sustitución referencial y sustitutos | 80 |
| 3. Actividad 3 Lectura de ojeada y Identificación de sustitutos | 81 |
| 4. Actividad 4 Análisis de ejemplos | 81 |
| 5. Ejercicio A y B | 82 |
| 6. Ejercicio C, D y E | 83 |
| 7. Actividad 5 | 84 |
| 8. Actividad 6 | 84 |
| 9. Ejercicio F | 85 |

Actividad 1

Sección: El discurso de Lisa

Objetivo: El objetivo del primer ejercicio es proporcionarle al alumno las estrategias de lectura de bajo nivel por medio de una lectura de familiarización.

Tiempo estimado: 20 minutos.

*Sugerencias: Muestre al grupo diferentes tipos de textos: de periódicos, revistas, publicitarios, etc. Señale los elementos iconográficos y topográficos. Distribuya diferentes textos en el grupo

Procedimiento:

Página 55 y 56 de la unidad

- Explique que ahora van a seguir los pasos sugeridos por Lisa.
- Pida a diferentes alumnos que lean el discurso de Lisa. Al mismo tiempo, pida que localicen los elementos iconográficos y topográficos en el texto que les tocó.
- En la siguiente página se presenta un texto, pida al alumno que identifique el título y los subtítulos, si es que los hay, también las imágenes, gráficas, la fuente, el autor, etc.
- Pregúnte a los alumnos sus conocimientos sobre el tema.

*Sugerencia: Darles unos minutos para pensar y escribir unas líneas.

- Mediante una lluvia de ideas pregunte al grupo sus predicciones. ¿De qué creen que se va a tratar el texto? Plasme sus ideas en el pizarrón.

Actividad 2

Sección: ¿Qué es la sustitución referencial y los sustitutos?

Objetivo: Dar a conocer las definiciones de referentes y sustitutos, dando ejemplos, primero en su lengua materna y después en la lengua meta.

Tiempo estimado: 40 minutos.

*Sugerencia: Warm up escriba en el pizarrón un párrafo en español donde no haya uso alguno de referentes o sustitutos y pregunte ¿Se escucha coherente? ¿Así hablamos?

Pida la opinión de diferentes alumnos. Deje a un lado esta frase, no la borre ya que más adelante la podrá utilizar para ejemplificar.

Procedimiento:

Pagina 57 a 60 de la unidad

- Lean la definición de los referentes
- Escriba en el pizarrón los ejemplos que están en la unidad para que los analicen juntos. Pregunte si hay dudas.
- Continúe con la definición de sustitutos que está en la siguiente página
- Explique la diferencia entre referentes y sustitutos.
- Pida que busquen más ejemplos en el texto.

*Sugerencia : si no encuentran más ejemplos, solicite que inventen uno en inglés.

- Recolecte algunos ejemplos y, si éstos son correctos, regrese a la frase que usted escribió en el pizarrón y entre todos vuelvan a escribirla correctamente. Si no utilizó este paso, puede pedirles que escriban más ejemplos o algún ejercicio extra que usted haya preparado. Si los ejemplos recolectados no son correctos, vuelva a explicar.

*Sugerencia: Si los alumnos tienen problemas para identificar los sustitutos, diríjase a la página 63, donde podrán ver un cuadro con los sustitutos más frecuentes.

- En la página 61 y 62 se explica brevemente el uso de los pronombres “I, you, y we” en los textos. El uso de “it” y la sustitución referencial catafórica y anafórica.

*Sugerencia: si dispone de tiempo lo puede explicar en ese momento, si no, lo puede dejar para la siguiente clase.

Actividad 3

Sección: Manos a la obra

Objetivo: Identificar los pronombres que se encuentran en el texto y sus referidos.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Página 64 de la unidad

Procedimiento

- Solicite a los alumnos que lean superficialmente para buscar sustitución referencial. En este texto no será complicado, pues ya están marcadas las palabras.

Actividad 4

Tiempo estimado: 20 minutos

Páginas 64 y 65

- Después de haber identificado los sustitutos del texto, se separa en oraciones para ser analizadas una a una.

*Sugerencia: Trabajo individual, pida que escriban esas oraciones en su cuaderno y que expliquen qué nominador está siendo remplazado, después que comparen sus repuestas con las de la unidad didáctica.

- Ahora pida que observen la tabla. Explique que un nominador puede ser remplazado por diferentes pronombres. En el primer ejemplo tienen “*Cocaine*” y fue sustituida tres veces primero por *that*, después por *it* y por último por *which*

*Sugerencia: En el tiempo que resta puede poner algún juego de palabras donde un alumno diga una palabra y al mismo tiempo lance una pelota a otro para que el que reciba la pelota remplace la palabra que el primero dijo con otra sin repetir. O, si lo prefiere, puede utilizar aquí uno de los ejercicios adicionales que se encuentran al final de la unidad.

Ejercicios A y B

Sección: “Veamos si ya aprendiste”

Objetivo: Nuestro objetivo principal es que el alumno comprenda el texto poniendo en práctica todas las estrategias aprendidas en la unidad.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Página 66

Se presenta un texto completo con imágenes, llamado “Alcohol”

Procedimiento

- Pida a los alumnos que identifiquen los elementos iconográficos que hay en el texto (imágenes, títulos, fuente, etc.).
- Realice una lluvia de ideas acerca del tema, escriba sus ideas en el pizarrón.

- Pida que contesten de la pregunta 1 a la 6.
- En parejas pueden comparar sus respuestas.
- Pregunte al azar sus respuestas. Investigue si hay predicciones iguales o similares.
- Después diga a los alumnos que individualmente realicen una lectura superficial y que subrayen con color los sustitutos que encuentren y, con un color diferente, la palabra a la que están sustituyendo.

Ejercicio C, D y E

Página 69 y 70

Tiempo estimado: 30 minutos

- Solicite que de las palabras que marcaron separen cinco oraciones y las escriban en el cuadro que está en su unidad.
- Tome unos ejemplos y escríbalos en el pizarrón.
- Pregunte cuáles palabras subrayaron, cuál sustituye a cual y si el sustituto se encuentra antes o después.
- Ahora pida que llenen la siguiente tabla, dónde tienen que especificar cuáles pronombres sustituyeron al nominador.
- Después de este ejercicio pida a diferentes alumnos que lean el texto. Deténgase en cada párrafo para asegurarse de que no hay problemas de vocabulario y verifique si están comprendiendo la lectura.
- Al finalizar la lectura pregunte su opinión, qué entendieron y si sus predicciones fueron acertadas.

- Enseguida pida que contesten las cuatro preguntas de comprensión de lectura.

Actividad 5

Objetivo: Revisar que los ejercicios estén correctos, Repasar todo lo aprendido, verificar que no tengan dudas y reflexionar sobre el tema.

Tiempo: 20 minutos

Página 71

Sección: ¡Ten paciencia! Aquí vamos nuevamente

- Este apartado es un resumen de lo más importante, pida a algunos alumnos que lo lean y que lo expliquen con sus propias palabras.

Actividad 6

Sección: Fácil ¿no?

Objetivo: Dar toda la información nuevamente en forma más gráfica para que los alumnos la puedan visualizar mejor.

Tiempo estimado: 15 minutos.

En la página 72 encontrará un mapa conceptual

Procedimiento.

- Pida a los alumnos que lo observen.
- Forme parejas o en pequeños grupos para que discutan el mapa.
- Escoja algunos voluntarios para que den su interpretación.
- Pida a los grupos que escriban una oración utilizando los diferentes tipos de pronombres.

- Pase a un representante de cada grupo para que escriban su ejemplo en el pizarrón y así el resto del grupo tenga un ejemplo de cada tipo de pronombre

Ejercicio F

Sección: Homero ¿En qué estas pensando?

Objetivo: Esta sección es muy importante ya que es aquí donde obtendremos la impresión del alumno y sus inquietudes.

Tiempo estimado: 15 minutos

Página 73

- Relaje a los alumnos y pida que se tomen unos minutos para reflexionar sobre lo que ya sabían, lo que aprendieron y lo que esperan aprender.
- Motívelos a escribir su opinión, ya que con ésta podremos elaborar mejores trabajos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
A B C D E F G H I
J K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z

3.5 CLAVE DE RESPUESTAS

Ejercicio A

Llena la siguiente tabla.

| | |
|---|---|
| 1. ¿Cuál es el título? | Alcohol |
| 2. ¿tiene subtítulos? ¿Cuáles son? | Si, What happens when people drink? What is alcoholism? Say no |
| 3. ¿ Qué información te da la imagen? | Nos muestra una persona que está alcoholizada y que no tiene control sobre sí mismo |
| 4. ¿De dónde crees que fue tomado el texto? | De internet |
| 5. ¿Puedes adivinar de que se trata? | La respuesta depende de cada alumno |
| 6. ¿Qué sabes sobre este tema? | La respuesta depende de cada alumno |

Ejercicio B

Regresa al texto, esta vez vas a leer y mientras estás leyendo subraya con un color todos los sustitutos que encuentres y con otro todos sus referidos.

Alcohol is a drug, and it is the drug most abused by teens. Many kids have their first drink at an early age, as young as 10 or 11 or even younger.

They may have seen their parents drink or cool ads for beer and wine. It's easy for a kid to get the wrong message about alcohol. In TV commercials, drinking looks like a lot of fun. You might see people drinking and watching sports together or having a big party.

But alcohol is actually a depressant. That means it's a drug that slows down or depresses the brain. Like many drugs, alcohol changes a person's ability to think, speak, and see things as they really are. A person might lose his or her balance and have trouble walking properly. The person might feel relaxed and happy and later start crying or get in an argument.

What Happens When People Drink?

When people drink too much, they might do or say things they don't mean. They might hurt themselves or other people, especially if they drive a car. Someone who drinks too much also might throw up and could wake up the next day feeling awful - that's called a hangover. Drinking too much alcohol can lead to alcohol poisoning, which can kill a person. Over time, someone who abuses alcohol can do serious damage to his or her body. The liver, which removes poisons from the blood, is especially at risk.

Because alcohol can cause such problems, the citizens and government leaders in this country have decided that kids shouldn't be allowed to buy or use alcohol. By setting the drinking age at 21, they hope older people will be able to make good decisions about alcohol. For instance, they don't want people to drink alcohol and drive cars because that's how many accidents occur.

What Is Alcoholism?

What can be confusing about alcohol is that some grown-ups seem to be able to enjoy it occasionally with no problems. Other people, though, can become alcoholics (say: **al**-kuh-ha-likes). An alcoholic is someone whose mind and body crave alcohol. The person has little control over his or her drinking and can't stop without help. A person who starts drinking alcohol at a young age is more likely to become an alcoholic.

Alcoholism is chronic, which means it continues over time. It often gets worse, too, because the person may start experiencing health problems related to drinking. In addition to causing liver problems, long-term drinking can damage the pancreas, heart, and brain.

Say No

It can be tempting to try alcohol. It's normal to be curious about new things, especially if it seems like everyone is doing it. But everyone is **not** drinking alcohol. Don't believe it if someone says you're immature for not drinking. You're actually more mature (which means grown up) because you're being strong and smart.

Still, it can be hard if you feel unpopular because of your decision. Good friends won't stop being your friend just because you don't want to drink alcohol. If you feel this kind of pressure, talk to someone you trust.

And if you're concerned about a friend who's drinking, you should tell one of your parents, a school counselor, or another trusted adult. That way, someone can talk with your friend before the alcohol causes a big problem. Unfortunately, some kids who drink may also drop out of school, get in car accidents, start fights, or join in crimes.

But with help, anyone who has a problem with alcohol can be successful at stopping. And if you're still a kid, help yourself by not starting in the first place

Ejercicio C

Después de haber localizado todos los sustitutos del texto, escoge cinco ejemplos, escríbelos aquí y coméntalos en clase.

Alcohol is a drug, and it is the drug most abused by teens.
 Many kids have their first drink at an early age,... They may have seen their parents drink...

But alcohol is actually a depressant. That means it's a drug

But alcohol is actually a depressant. That means it's a drug

could wake up the next day feeling awful - that's called a hangover.

Ejercicio D

Ahora llena la siguiente tabla.

| ESTOS NOMINADORES, VERBOS O FRASES FUERON REMPLAZADOS | POR ESTOS PRONOMBRES: |
|---|-----------------------|
| Alcohol | It |
| Many kids | They |
| alcohol | It |
| Is actually a depressant | That |
| Feeling awful | that |

Ejercicio E

Si es necesario puedes volver a leer el texto más detenidamente para contestar este ejercicio.

¿Qué es el alcohol?
Es una droga depresiva.

¿Qué pasa cuando la gente ingiere alcohol?
Las personas que están bajo los efectos del alcohol, pueden hacer o decir cosas que no quieren, se pueden lastimar o lastimar a otros, especialmente si manejan un coche. La persona que toma en exceso puede volver el estómago y al siguiente día estará crudo.

¿Qué es un alcohólico?
Un alcohólico es una persona que su cuerpo y su mente ansían ingerir alcohol. Esas personas tienen poco control sobre su forma de beber y necesitan ayuda para poder dejar ése hábito.

¿Qué daños provoca en la salud?

El alcoholismo es una enfermedad crónica, y si no se detiene puede causar serios daños en la salud, puede dañar el páncreas, el corazón y el cerebro.

Ejercicios extras

Respuestas del Ejercicio 1

Arline and her family

Arline Druken is German, but she lives in New York because she is married to an American. Arline is an interpreter. She likes New York because it is interesting, but Arline's husband, Steve, doesn't like it. He wants to leave and live in Germany. Arline and Steve have two children. Steve takes them and their dog out of the city in his free time. They go swimming in summer and skiing in winter, but Arline doesn't go with them because she doesn't have any free time.

Respuestas del Ejercicio 2

1 The universe was tremendously hot as a result of particles of both matter and antimatter rushing apart in all directions. As it began to cool,...

2. The particles which began to dominate were those of matter. They were created and they decayed without the accompaniment of an equal creation or decay of an antiparticle.

3. In 1964, two astronomers _____, in an attempt to detect microwaves from outer space, inadvertently discovered a noise of extraterrestrial origin.

4. These fluctuations in the universe provided a more detailed description of the first moments after the Big Bang. They also helped to tell the story of the _____ which will be discussed in the next chapter.

5. Subsequently, by studying the formation of simple _____ in the laboratory we can make some educated guesses as to how they formed originally.

Escribe las sustituciones de cada oración:

1. it sustituye a: The universe

2. They se refiere a: particles

3. two astronomers sustituye a: Arno Penzias and Robert Wilson

4. They sustituye a: Arno Penzias and Robert Wilson y
which se refiere a: formation of galaxies

5. They sustituye a: atoms y we se refiere a: the author and the reader

Conclusiones

Se diseñó una unidad didáctica como una herramienta para facilitar la identificación de sustitutos en textos escritos en inglés, basada en las teorías constructivistas, y en el modelo instruccional experto-novato principalmente. Se desarrollaron ejercicios con base en las teorías antes mencionadas, los cuales se presentan de menor a mayor complejidad. Esta unidad ofrece definiciones, imágenes, mapas mentales, organizadores gráficos, y ejercicios. Esta forma de presentar la información contribuye a que el alumno perciba el progreso de su aprendizaje. La aplicación de este trabajo apoyará a los estudiantes en sus lecturas, serán capaces de hacer asociaciones entre palabras, de hacer predicciones de la lectura y, principalmente, de entender la idea general de un texto. Asimismo, ayudará al docente ya que, en la guía para el profesor, se presentan explicaciones acerca de los temas contenidos en la unidad didáctica, se proporcionan recomendaciones y ejercicios extras para tareas o para trabajar en clase.

Una de las principales limitaciones de este trabajo fue no poder profundizar más en todos los tipos de sustitutos que existen, ya que únicamente nos enfocamos en la sustitución que se da a través de los pronombres, pero el tema de la referencia contextual es muy extenso

Se puede partir de esta limitación para futuros trabajos, elaborar una unidad didáctica similar tomando los puntos que se dejaron fuera ya sea la sustitución que se da a nivel frase u oración, la elipsis, los referentes y sus referidos o todos los posibles sustantivos que en ciertos momentos hacen referencia a algo o a alguien que ya se mencionó o que va a ser mencionado más adelante en el texto.

Recordemos que estos aspectos de la referencia contextual juegan un papel primordial en el discurso, pues para su interpretación se necesita de hacer asociaciones con otras palabra o frases.

Es el deber de los docentes proporcionar a los alumnos las estrategias necesarias para facilitar el aprendizaje, en este caso para simplificar el proceso que se da en la comprensión de lectura en textos escritos en inglés.

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.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa*. Mexico: Trillas.
- Barba, A y García-Jurado, R. (2003), *Manual 2 de Comprensión de lectura en Inglés*. CEI; FES Acatlán.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye*. Prentice hall.
- Carrel, P. Devine, L. Joanne; David Eskey. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Castañeda, Sandra; López, Miguel Ángel. 1995. *Psicología Cognitiva Manual para el curso de Psicología cognitiva*, Maestría en Educación, ITESM
- Clarke, M. A., and Silberstein, S. (1977). *Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class*. Language Learning.
- Coll, C. et al. (1999). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Collins Cobuild. (1997) *English Grammar, Helping Learners with real English*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Comprensión de Lectura para el Depto. de Inglés. Documentos internos. CIE
Depto. de Inglés, ENEP Acatlán
- Damison, Dorothy and Hayden, Rebecca. (1961). *Reading in English for students of English as a second language series*. New Jersey: Prentice Hall.
- Devine, J. (1988). The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. En Carrel, P. et al. (ed) *Interactive Approaches to Second Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo-Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: McGraw Hill.
- Dubing, Fraida. 1982. "What Every EFL Teacher Should Know about Reading" USA. English Teaching Forum.

- Damison, Dorothy and Hayden, Rebecca. (1961). *Reading in English for students of English as a second language series*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eskey, D. (1988). *Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers*. En Carrel, P. et al. (ed) *Interactive Approaches to Second Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, David E. (1983). "Learning to Read versus Reading to Learn: Resolving the Instructional Paradox" USA. English Teaching Forum.
- Gairs, Ruth and Stuart Redman. 1986. *Working with Words*. Cambridge. Cambridge University Press.
- García Jurado, R. (2004). *Modelo experto: recurso instruccional en la enseñanza de la comprensión de lectura en Inglés como lengua extranjera*. En Castañeda, S. *Educación Aprendizaje y Cognición: Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno. Pp. 1-16.
- García Jurado, R. (2003). *Factores Instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en Inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM*, Campus Acatlán. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- García Jurado Velarde, Raquel (1994) *Proyecto para la elaboración del programa de Comprensión de Lectura para el Depto. de Inglés*. Documentos internos. CIE Depto. de Inglés, ENEP Acatlán
- García Madruga, J.A et al. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid. Siglo veintiuno de España Editores, S.A.
- Goodman, K. (1988). *The reading process*, en Carrel, P et. Al *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 11-21
- Goodman, K. (1982). .El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo., en: Ferreiro y Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*, México: Siglo XXI Editores, pp.13-28.
- Goodman, K. S. and Fleming JT. (1969). *Psycholinguistics and The Teaching of Reading*. Delaware: Informational Reading Association.
- Good, T.L y Brophy J.E. (1993). *Psicología Educacional*. México. Mc Graw Hill.
- Halliday, M.AK. Y Hasan, Rugaiya. (1976). *Cohesión in English*. Landon: Longman.
- Hatch, Evelyn (1978). *Second Language Acquisition. A book of reading*. Massachusetts: Newbury House.

- Hernández, Gerardo. (1998). *El papel del estudiante en el aprendizaje instruccional*. México. Facultad de psicología, UNAM.
- Hierro García, Margarita. (1994) *Libro para el maestro*. Educación Secundaria. Inglés. México, SEP.
- Hyland, Ken. (1990). "*Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills*". USA. English Teaching Forum.
- Halliday, M.A.K. Y Rasan, Rugaiya. (1976). *Cohesión in English*. Landon: Longman.
- Kemp, Jerrold E., Morrison ,Gary R., Ross, Steven M. *Designing Effective Instruction*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.
- La Berge, D. & Samuels (1974). *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. Cognitive Psychology*. Pp. 293-323
- Long, Michael H. 1980. *Reading English for Academic Study*. USA. Newbury House Publishers, Inc.
- Mackay, Bertman and Jordan. (1979). *Reading in a second Language. Hipotesis. Organization, and practice*. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.
- Nunan, David. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. England. Penguin English
- Nutall, Christine. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London. Heinemann
- Orantes, A. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, Castañeda, F.S. El manual moderno, México.
- Pozo, I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward an Interactive Model of reading in Attention and Performance, vol. VI*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Swan, Michael. (1998). *Practical English Usage*. Hong Kong, Oxford, 1998.
- Schmelkes, C. 1988. *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación*. México. Harla.

Smith, Frank. 1988. *Understanding Reading*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk Dale H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Stanovich, K. (1980). *Toward and Interactive Compensatory Model of individual Differences in the Development of Reading Fluency en Reading Research Quarterly*, 16, 1980.Pp. 32-71

Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J.M. y Viso, S. del (1990). *Lecturas de Psicolingüística* (2 vols.). Madrid: Alianza.

Van Dijk, T. y Kintsch, W (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Grijalbo.

Wardhaugh, Ronald. (1969) *Reading: A Lingüistic Perspective*. New York: Harcourt, Brace and Word

Páginas Web

Bruner En línea: <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml#intro>
<http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>

Carrasco, Alba.(2003) :*Revista mexicana de investigación educativa*, ISSN 1405-6666, Vol. 8, N°. 17, 2003, pags. 129-142

Casado Velarde ("**CEN" & AAVV & DEFLOR.**) <http://www.geocities.com/lengcl3/25.htm>

ERIC Digests (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the classroom*. ERIC Digest.
En línea..

La escritura:
<http://huitoto.udea.edu.co/~LenguaMaterna/Documentos/UNIDAD%2015.dc>

Learning Technologies Service

McGriff, Steven (2001) *ISD Knowledge Base / Instructional Systems Design Models / Dick & Carey*.

<http://www.grupoholonet.com/c6/Lev%20Vigotsky.ht>