



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**“FUNCIÓN DE LOS CONECTORES
INTRAORACIONALES COMO APOYO A LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN
INGLÉS EN EL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA TÉCNICA”**

**SEMINARIO TALLER – EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A
IGNACIO MENDOZA HERNÁNDEZ**

ASESORA:

LIC. MARÍA DE LOS ÁNGELES TRUJILLO AMOZORRUTIA



MAYO 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

A la Coordinadora del Seminario, Maestra **Raquel Guadalupe García Jurado Velarde**, por compartir, su conocimiento, experiencia, amistad, pero sobre todo su ánimo por realizar nuevos proyectos.

A mi asesora, Licenciada **María de los Ángeles Trujillo Amozorrutia**, por guiarme para el logro de este proyecto, así como por sus sabios consejos, pero sobre todo por su valioso tiempo.

A mis maestros del seminario, Licenciada **María de los Ángeles Barba Camacho**, Maestra **Araceli Rodríguez Tomp** y al Licenciado **Carlos David Domínguez Omaña** por su valiosa colaboración, por sus consejos y comentarios para el mejoramiento de este trabajo.

A la Jefa del Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, la Licenciada **María del Rosario Hernández Coló**, por su ayuda, colaboración y apoyo para la realización de esta meta. Muchas gracias.

A mis dos grandes Maestros, la Maestra. **Rosalía Vázquez Hernández** y el Doctor. **Félix Mendoza Martínez**, por ser ellos quienes marcaron en mayor medida el rumbo de mi pensamiento y de mi vida, con su ejemplo, profesionalismo e inteligencia.

Mi respeto, admiración y agradecimiento a los maestros que durante mis estudios contribuyeron a mi crecimiento profesional y personal:

Nidia Ojeda Rosado, Rubén Dario Medina, Claudia Leonor Espinosa Cambrone, Ángel Reyes, Leticia Juárez Ortega, Rosa María Laguna González, Mónica Ortiz García, Elin García Moreno, Alva Valentina Canizal Arévalo, María de los Ángeles Rodríguez Olguín, Kathryn Lynn Kovacik Talicska, Claudia Otake, María del Carmen Hernández, Emma Navarrete Hernández, Laura Fabiola Santillán Juárez, Patricia Andrew, Susana Rittscher, Gabriela Huerta y finalmente a la memoria de la Maestra María del Socorro Reyes Bustamante.

A todos mis compañeros de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés Generación 1999-2003 y en especial a mis amigos, que durante la carrera, me mostraron su apoyo, cariño y amistad: Alicia Meza Flores, Minerva Mendoza Hernández, Marisela Checa Téllez y Luis Adolfo Torres Díaz.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a mi madre, la **Sra. Juana Hernández Cervantes**, por darme la vida, por su gran amor, por su apoyo, pero sobre todo por ser un ejemplo de vida, de superación y de valores que me ha inculcado a través de todos los años de mi existencia. Muchas Gracias.

A **René Govea Hernández**, por su amor, comprensión y paciencia, pero sobre todo por animarme a cumplir con todas mis metas.

A la familia Pérez Hernández: **Norma (La Mamis), Francisco (El Papis) y Erika**, mi familia, por el amor, cariño y comprensión que me han brindado.

A mis hermanos, **José Luís, Benito, Juan, Alejandro y Javier**, por el respeto y amor que nos mantiene unidos en las buenas y en las malas ocasiones.

A mis cuñadas, a mis sobrinas y sobrinos, con quienes me he divertido y aprendido mucho.

Al Ingeniero **Raúl Fernando Sierra y Beltrán**, con cariño y respeto, por haberme enseñado a trabajar, tratando de hacer las cosas bien, con entusiasmo y creatividad.

A la maestra **Miriam Noemí Mendoza Juárez**, (la tía Miriam) por todo el amor, cariño y apoyo brindado no sólo a mí, sino a toda mi familia, pero sobre todo por enseñarme que con esfuerzo y dedicación se logra lo que uno se propone.

A la maestra **Maricela Hernández Pacheco**, por la gran amistad, amor, comprensión y ayuda que me ha brindado a lo largo de varios años.

Al licenciado **David Acosta Leyva**, director de la Escuela Secundaria Técnica No. 18, por la amistad, confianza, respeto y apoyo brindado.

A todos mis amigos y alumnos de la **Escuela Secundaria Técnica No. 58 "Lic. Agustín Yáñez"** y de la **Escuela Secundaria Técnica No. 18 "Plan de Ayala"**.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
1. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA SEP	4
1.1. La Secretaria de Educación Pública y las Secundarias Técnicas	4
1.1.1. Educación Básica y Secundaria Técnica	6
1.1.2. Antecedentes y Prioridades del Plan y Programas de Estudio Vigentes	7
1.1.3. La Comprensión de Lectura en Secundarias Técnicas	10
1.2. Características de la Población Estudiantil	12
1.2.1. Maduración biológica	12
1.2.2. Maduración Cognitiva	13
1.3. Planteamiento del Problema	14
1.4. Justificación	15
1.5. Objetivo General	16
1.6. Objetivos Particulares	16
CAPÍTULO 2	18
2. PROCESOS DE APRENDIZAJE, DISEÑOS INSTRUCCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS	18
2.1. Teorías Cognitivas de Aprendizaje y de Enseñanza	19
2.1.1. Teorías de Aprendizaje	19
2.1.1.1. Teoría de la Equilibración	20
2.1.1.2. Teoría de la Asimilación (Aprendizaje Significativo)	22
2.1.1.3. Teoría del Crecimiento Cognoscitivo	24
2.1.1.4. Teoría Sociocultural	26
2.1.2. Teorías de Enseñanza	27
2.1.2.1. Teoría de las Condiciones del Aprendizaje	28
2.1.2.2. Teorías Humanistas	29
2.1.2.2.1. Teoría Humanista de la Motivación	30
2.1.2.2.2. Terapia Centrada en el Cliente	32
2.1.2.3. Teoría Constructivista Social	33
2.1.3. Diseño Instruccional	35
2.1.3.1. Utilidad Práctica del Diseño Instruccional	35
2.1.3.2. Elementos que Componen el Diseño Instruccional	36

2.1.4. Modelos Instruccionales	37
2.1.4.1. Modelo Instruccional Conductista o de Reforzamiento	38
2.1.4.2. Modelo Instruccional Cognoscitivista y de Procesamiento de la Información (PHI)	40
2.1.4.3. Modelo Instruccional Constructivista	42
2.1.4.3.1. La Epistemología Psicogenética	43
2.1.4.3.2. El Constructivismo Social	43
2.1.4.4. Modelo de Ejecución Experta (Experto-Novato)	44
2.2. Proceso de Lectura	45
2.2.1. Proceso Perceptivo	46
2.2.2. Proceso Léxico	47
2.2.3. Proceso Sintáctico y Semántico	48
2.2.4. Comprensión de la Lectura	48
2.3. Modelos de Lectura	49
2.3.1. Modelos Seriales	51
2.3.1.1. Modelos Ascendentes	52
2.3.1.2. Modelos Descendentes	54
2.3.2. Modelos en Paralelo	56
2.3.3. Definición de Lectura	58
2.4. Tipos de Lectura	59
2.4.1. Lectura de Familiarización	59
2.4.2. Lectura Detallada o de Estudio	59
2.4.3. Lectura de Búsqueda	60
2.4.4. Lectura de Ojeada	60
2.5. Tipología de Textos	60
2.5.1. Textos Expositivos	61
2.5.2. Textos Descriptivos	62
2.5.3. Textos Narrativos	62
2.5.4. Textos Argumentativos	63
2.6. Ejercicios para la Comprensión de Textos en Inglés	64
2.6.1. Pretextuales	64
2.6.2. Textuales	65
2.6.3. Posttextuales	65
2.7. Estrategias de Lectura	65
2.7.1. Estrategias de Bajo Nivel	66
2.7.2. Estrategias de Alto Nivel	66

2.8. Niveles de Comprensión	67
2.9. Coherencia Textual	69
2.9.1. Cohesión	70
2.9.2. Elementos de Cohesión	71
2.9.3. Conectores Intraoracionales	72
CAPÍTULO 3	
3. MODELO DE ENSEÑANZA ESTRATÉGICO PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN INGLÉS	75
3.1 Sustento Teórico de la Unidad	76
3.1.1. Objetivo General	77
3.1.2. Objetivos Particulares	77
3.1.3. Modelo de Lectura Interactivo	79
3.1.4. Modelo Instruccional de Ejecución Experta	79
3.1.5. Función y uso de los Conectores Intraoracionales	81
3.1.6. Textos	82
3.1.7. Lectura de Estudio	84
3.2. Propuesta de Actividades	84
3.2.1. Diseño y Elaboración de las Actividades	84
3.2.1.1. Ejercicios Pretextuales	85
3.2.1.2. Ejercicios Textuales	85
3.2.1.3. Ejercicios Posttextuales	86
3.2.2. Manejo Didáctico	86
3.3. Manual del Alumno	89
3.4. Manual del Docente y Clave de Respuestas	108
CONCLUSIONES	129
BIBLIOGRAFÍA	133
ANEXOS	139
Anexo 1 Programas de Estudio de Tercer Grado de Secundaria	139
Anexo 2 Cuadro de Estrategias de Lectura para Secundaria	142

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

	PÁGINA
TABLAS	
1.1. Sistema Educativo Nacional (Nivel Secundaria)	6
2.1. Fases del Aprendizaje	29
2.3. Modelo Instruccional Conductista	40
2.4. Modelo Instruccional Cognoscitivista	42
2.5. Modelo Instruccional Constructivista	44
2.6. Características de Expertos y Novatos	45
2.7. Componentes de los Distintos Tipos de Texto	64
ESQUEMAS	
2.2. Pirámide de Maslow (Necesidades Básicas)	30
2.8. Mapa Conceptual de Cohesión	72
3.1. Mapa Conceptual de Oraciones Intraoracionales	82

INTRODUCCIÓN

La enseñanza pública en la educación secundaria ha vivido varias transformaciones a través de la historia y todas ellas han tenido la intención de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los cambios a los planes y programas de estudio siguen adelante, ya que buscan estar acordes con los avances científicos y tecnológicos de la época y con los avances logrados en el campo pedagógico.

La última reforma educativa que se llevó a cabo en nuestro país fue la llamada “Modernización Educativa” de 1993, que mejoró las condiciones de alumnos y docentes en relación a la atención de las metodologías empleadas en el aula. En el caso del lenguaje, por primera vez se implementó el enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera, y con ello se fomentó el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura) en forma integrada.

Ciertamente los nuevos programas propuestos en dicha reforma contenían ideas novedosas dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, entre ellas, se retomaba la enseñanza de la comprensión de textos a través de estrategias de lectura, para que los alumnos fueran capaces de extraer información específica, además de lograr una comprensión global.

Dicha reforma no ha podido cumplir con las expectativas planteadas desde su concepción en tanto que, uno de los problemas principales es la instrumentación de los programas de estudio dentro de las aulas, debido entre otras cosas, a la falta de un modelo de enseñanza estratégico, que pudiera ayudar a docentes y alumnos a desarrollar estrategias de comprensión de textos en inglés.

Tomando en cuenta que el compromiso de todo investigador es el de dar respuesta, o bien ofrecer alternativas de solución a problemas específicos, este es el caso de la siguiente propuesta, la cual surgió por medio de un análisis, reflexión y experiencia docente con grupos de tercer grado de secundaria en la modalidad de secundaria técnica al observar que tanto alumnos como docentes no contaban con suficientes herramientas para trabajar la comprensión de textos en inglés.

En este sentido, el presente trabajo propone el desarrollo de una unidad didáctica en la cuál tanto alumnos como docentes encuentren un modelo de enseñanza que les permita trabajar paso a paso en la comprensión de textos en inglés por medio de una serie de actividades diseñadas específicamente para que los alumnos logren una comprensión global de dichos textos.

Es este caso específico, la unidad modelo se basa en el texto "*Living in Space*" procedente de la página electrónica de la NASA (*National Aeronautics and Space Administration*) de los Estados Unidos de Norteamérica. Mediante su utilización se pretende que los alumnos logren una comprensión global de este texto a través de la identificación de la función de los conectores intraoracionales, es decir de las palabras que unen ideas dentro de una misma oración.

Para cumplir con el logro de los objetivos planteados, esta investigación se ha desarrollado en tres capítulos:

- **Capítulo uno.** En este capítulo se mencionan los antecedentes de la enseñanza de la comprensión de textos en inglés en secundaria pública de la SEP, específicamente, de educación secundaria técnica. Comprende un breve esbozo de su inserción en la educación en México, así como una descripción de su plan y

programas de estudio. También se describe la problemática y justificación que dieron origen a la presente investigación, además de presentar el objetivo general y los objetivos específicos que pretende lograr dicha propuesta.

- **Capítulo dos.** Incluye el marco teórico, que da sustento a la propuesta didáctica. Se describen las teorías de enseñanza-aprendizaje de tipo cognoscitivistas-constructivistas, modelos instruccionales, modelos, tipos y estrategias de lectura, así como explicaciones de tipo gramatical acerca de los conectores intraoracionales.
- **Capítulo tres.** Este capítulo se divide en tres secciones, a saber: en la primera se detallan los fundamentos teóricos específicos que sustentan el diseño de la unidad didáctica propuesta; en la segunda sección se presenta la unidad didáctica del alumno, en donde encontrará plasmado el modelo de enseñanza de ejecución experta, así como una serie de ejercicios; luego se encuentra la guía del profesor, en donde se modela paso a paso sobre la forma de trabajar la unidad didáctica y en donde el docente encontrará sugerencias de actividades y respuestas a los ejercicios.
- **Conclusiones.** En esta sección se incluye una reflexión y análisis sobre los logros obtenidos de la propuesta didáctica, resaltando los beneficios del uso del Modelo Instrucciona de Ejecución Experta, el cual muestra paso a paso al alumno las habilidades y estrategias de lectura a desarrollar en esta pequeña muestra, así como las implicaciones que puede tener este trabajo en futuras investigaciones.

Se espera que tanto alumnos como docentes encuentren en este material un trabajo sistemático, interactivo y dinámico que les permita el logro de los objetivos planteados en comprensión de textos en inglés para tercer grado de secundaria.

CAPÍTULO 1

1. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA SEP

1.1. La Secretaría de Educación Pública y las Secundarias Técnicas

Aprobada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el 5 de febrero de 1917, aunado a los postulados del Artículo Tercero Constitucional; se tenía la prioridad de cumplir con la democratización de la administración educativa. Por tanto fue necesario implementar acciones a nivel nacional, pues no bastaba con sólo declarar la educación gratuita, laica y obligatoria, sino que se requería tomar medidas para realizarla.

Ante esta situación y de acuerdo con la información presentada en el portal de la Secretaría de Educación Pública (2005) disponible en <http://www.sep.gob.mx>, la Secretaría de Educación Pública fue fundada en 1921, bajo el mando del Lic. José Vasconcelos Calderón, quien asumió la tarea educativa desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social.

En sus inicios, la actividad de la Secretaría de Educación Pública se caracterizó por su amplitud e intensidad: organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas que, en su conjunto, fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal.

De acuerdo con Larroyo (1980), el Lic. José Vasconcelos Calderón y el profesor Moisés Sáenz hicieron algunas reformas para separar los estudios preparatorianos de los estudios secundarios, ya que en aquel entonces no existía esa división. Todo lo anterior fue con el propósito de incrementar el número de planteles del ciclo de educación media básica para que los estudiantes pudieran recibir enseñanza técnica.

Fue hasta el 22 de diciembre de 1927, cuando se autorizó la creación de la Dirección de Educación Secundaria. Desde esa fecha y hasta nuestros días, una de las metas de la política educativa de nuestro país ha sido el incremento del número de alumnos y de escuelas en el territorio nacional.

A partir de la década de los setenta la educación secundaria experimentó un incremento muy importante en la matrícula escolar. En el ciclo escolar 1970-1971 fueron atendidos 1 millón 100 mil alumnos aproximadamente; mientras que para el ciclo escolar 2000-2001 se incorporaron a este nivel educativo alrededor de 5 millones 350 mil estudiantes.

El crecimiento de la matrícula en los últimos años es el resultado de la combinación de varios factores, entre los que destacan: a) El establecimiento de la educación secundaria obligatoria, b) El crecimiento de la proporción de egresados de educación primaria, y c) La demanda social a la educación para que la población cuente con una instrucción básica que le permita incorporarse a la vida productiva del país.

De acuerdo con la Revista Educación 2001 (Agosto 2004: 2), la Secretaría de Educación Pública contaba con 29,749 planteles de educación secundaria y se atendió

a un total de 5,660,000 estudiantes en el ciclo escolar 2002-2003, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1.1. Sistema Educativo Nacional (nivel secundaria).

Modalidad	Matrícula		Dif. %	Escuelas		Dif. %	Maestros		Dif. %
	1993-94	2002-03		1993-94	2002-03		1993-94	2002-03	
General	2 573 417	2 920 800	13.5	8 094	9 776	20.8	156 468	190 383	21.7
Técnica	1 209 728	1 592 600	31.6	3 362	4 102	22.0	61 877	79 978	29.3
Telesecundaria	558 779	1 146 600	105.2	9 339	15 871	69.9	26 636	54 872	106.0
Total	4 341 924	5 660 000	30.4	20 795	29 749	43.1	244 981	325 233	32.8

Revista Educación 2001. (Agosto 2004)

La educación secundaria cuenta con diferentes modalidades: secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, secundaria para trabajadores y secundaria para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación secundaria proporciona estudios formativos.

De acuerdo con la información presentada en el cuadro anterior se puede observar la cantidad de alumnos atendidos en el ciclo escolar 2002-2003 por cada modalidad: secundarias generales atendió al 51.7%, secundarias técnicas 28.1% y telesecundaria 20.2%.

1.1.1. Educación Básica y Secundaria Técnica

Vasconcelos, todavía como titular del Departamento Universitario, creó el primero de marzo de 1921, la Dirección General de Educación Técnica, de donde surgieron las siguientes instituciones: Escuela de Ferrocarriles, Escuela de Industrias Textiles, Escuela Nacional de Maestros Constructores, Escuela Tecnológica para Maestros, Escuela Técnica de Artes y Oficios, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Escuela Técnica de Taquimecanógrafos, Escuela Hogar para Señoritas "Gabriela Mistral".

Además de estas escuelas, existían otras 88 de tipo técnico: mineras, industriales, comerciales y de artes y oficios, 71 de carácter oficial y 17 particulares.

En la política educativa oficial se propuso la ampliación de la infraestructura y extensión de la educación, así como la elevación no sólo de la calidad, sino de la especialización.

De esta forma, surge el concepto de educación técnica que en los años venideros dieran lugar a la Educación Secundaria Técnica. Actualmente, este tipo de educación proporciona a los alumnos educación secundaria y educación tecnológica, cuya finalidad es proporcionar conocimientos, habilidades y valores básicos necesarios para acceder a los niveles de educación media superior, así como los elementos que les permitan su posible incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo.

1.1.2. Antecedentes y Prioridades del Plan y Programas de Estudio Vigentes

El Plan y los Programas de Estudio vigentes son el resultado de un proceso de consulta, diagnóstico y elaboración que se derivó del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica iniciado en 1989, aunque fue en el ciclo escolar 1993-1994 cuando se implementaron.

El propósito esencial del Plan de Estudios vigente es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que les permitan continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela.

No obstante que el nuevo plan se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria, hasta ahora ha existido una marcada separación entre ambos sistemas educativos, y esto se manifiesta en las frecuentes dificultades académicas que se presentan en el tránsito de los alumnos de un nivel a otro y en los insatisfactorios niveles de aprendizaje promedio que se obtienen en la escuela secundaria.

Para contrarrestar la situación antes expuesta, se han establecido las siguientes prioridades en la organización del plan de estudios y en la distribución de tiempo de trabajo, relativas a la materia de inglés en este nivel de estudios, con la finalidad de consolidar y desarrollar la formación adquirida en la enseñanza primaria.

La escuela secundaria, como parte importante de la educación básica, considera necesario ampliar los horizontes lingüísticos de los alumnos, familiarizándolos con una lengua extranjera que en este caso, es la lengua Inglesa.

Los programas de la asignatura de inglés en secundaria se dividen en tres grados; cada uno está dividido en tres unidades didácticas y en total se deben cubrir aproximadamente 120 horas anualmente.

Para Hierro (1994), enseñar una lengua extranjera en este nivel tiene como propósito fundamental que el alumno la utilice como instrumento de comunicación; es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos, experiencias y no sólo la considere como objeto de estudio.

De acuerdo con el Plan y los Programas de Estudio de Educación Secundaria (SEP, 1993:139), la enseñanza de la lengua extranjera debe contribuir a que el alumno:

- Desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar y conocer las técnicas que le son más eficaces en su aprendizaje.
- Interactúe con el grupo, la escuela y la comunidad, desarrollando el respeto por las ideas de los demás y la responsabilidad ante el trabajo.
- Reconozca valores de su propia cultura al ponerse en contacto, a través de la lengua, con algunos aspectos culturales de otros países.
- Participe activamente en su aprendizaje al proponer nuevas situaciones de comunicación (dramatizaciones, diálogos, cuentos), favoreciendo con esto su creatividad.
- Obtenga las bases lingüísticas que en niveles de estudio subsecuentes le permitan avanzar en el dominio del idioma.

Los programas de inglés en secundaria se basan en el enfoque comunicativo. Este enfoque se adoptó tomando en cuenta la experiencia del quehacer docente y diversas teorías sobre cómo se aprende una lengua extranjera (aspectos cognitivo, social y afectivo) y sobre el funcionamiento de la lengua (competencia comunicativa, registro de lengua, gramática funcional).

El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los alumnos y del maestro, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.

En este enfoque el alumno es el eje del proceso educativo. Se privilegian las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-entorno. La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas.

Los programas de inglés actuales tienen como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa, por lo que toman en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma.

En cuanto a las habilidades del lenguaje, tanto el estructuralismo como el enfoque comunicativo proponen el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades -- comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita--, cada uno destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

Por otra parte, el programa de estudio vigente introduce la comprensión de lectura, ya que esta habilidad es la que permite al alumno acceder a todo tipo de información en lengua extranjera.

El programa también introduce el aprendizaje de algunas estrategias de lectura referidas en la siguiente sección, que además de iniciar al alumno en la comprensión de textos en el idioma extranjero, resultan muy útiles para mejorar la lectura en lengua materna y preparar al alumno para los cursos de nivel medio superior.

1.1.3. La Comprensión de Lectura en Secundarias Técnicas

Los programas de inglés en secundaria técnica contemplan la enseñanza de algunas de las estrategias de comprensión de lectura y por medio de varias

sugerencias, permiten al docente tener una idea vaga sobre su jerarquización durante los tres grados de este nivel educativo.

De acuerdo con el Libro para el Maestro. Educación Secundaria. Inglés. (Hierro, 1994), es importante conocer el concepto de comprensión de lectura que se maneja en los programas de inglés de secundaria técnica:

...Al desarrollar técnicas y estrategias para la comprensión de lectura en la escuela secundaria se pretende que el alumno sea capaz de reconocer algunos elementos de un texto que lo ayuden a comprenderlo globalmente o extraer información específica de él. La comprensión de lectura es una habilidad que de ninguna manera quiere decir traducción literal. Los objetivos de comprensión de lectura fijados para el curso de inglés, no implican una lectura lineal, es decir, palabra por palabra o renglón por renglón; por el contrario, se recomienda al profesor que trate de romper ese hábito e inicie al alumno en la lectura global.
(*ibid*)

Los docentes de inglés en secundaria pueden recurrir a algunas estrategias de comprensión de lectura explicadas en la sección de aspectos metodológicos del libro para el maestro, mismos que deben de tomar en cuenta para la enseñanza de esta habilidad.

El cuadro de las estrategias presentadas a continuación se divide en tres partes: 1) Lista de estrategias a enseñar a lo largo de los tres grados, 2) Técnicas, 3) Recursos del texto y además al final una sección de notas para el docente.

Como se puede apreciar, el nuevo Plan de Estudios es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo; sin embargo, para que sus propósitos se cumplan, es necesario integrarlo a un proceso general de mejoramiento, del que forman parte programas de estudios sistemáticos, libros de texto y materiales

de estudio con información moderna, eficacia didáctica y un sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros.

1.2. Características de la Población Estudiantil

La población estudiantil en secundarias técnicas se conforma de adolescentes cuyas edades fluctúan entre 11 y los 16 años de edad.

1.2.1. Maduración Biológica

De acuerdo con Papalia (1997), la adolescencia es un período de transición en el desarrollo de los humanos que tiene lugar entre la niñez y la edad adulta. Por lo general, se considera que comienza alrededor de los 12 o 13 años y termina hacia los 19 o 20.

En general, se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, proceso que conduce a la madurez sexual cuando una persona puede engendrar. La madurez de los adolescentes no sólo implica cambios físicos, sino también los efectos psicológicos de esos cambios.

Una primera señal de maduración es el repentino crecimiento del adolescente, un aumento significativo en estatura y peso que en las niñas comienza, generalmente entre las edades de nueve años y medio y 14 años y medio, y en los muchachos, entre los 10 años y medio y los 16.

Los cambios biológicos que señalan el final de la niñez incluyen además del repentino crecimiento del adolescente, el comienzo de la menstruación en las niñas, la presencia de espermatozoides en los varones, la maduración de los órganos reproductores y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios.

Los caracteres sexuales secundarios son signos fisiológicos de madurez sexual que no incluyen en forma directa a los órganos sexuales; por ejemplo: En las mujeres está el crecimiento de los senos; y en los hombres el ensanchamiento de la espalda, entre muchos otros.

Finalmente, cabe agregar que el adolescente vive un tiempo de cierto hermetismo en donde se cierra al diálogo y observa sobre todo, lo que le rodea en la familia y en la escuela. Quizá, su único escape sea su grupo de amigos y compañeros que lo acompañan durante todos los cambios físicos y psicológicos que vive durante todo el proceso escolar de la secundaria.

1.2.2. Maduración Cognitiva

Según Piaget (1968), el desarrollo intelectual en la adolescencia se basa principalmente en la capacidad para el pensamiento abstracto, el estadio al que denominó, operaciones formales; esto es, las estructuras mentales ya suficientemente desarrolladas que permitirán al adolescente manejar una gran variedad de problemas intelectuales.

Las operaciones formales permiten que los adolescentes de 11 años en adelante puedan razonar con un pensamiento lógico – deductivo y con pensamiento científico, ya que el logro de las operaciones formales les permite contar con una nueva forma de manipular información: ahora, pueden hacer abstracciones y comprobar o rechazar hipótesis.

De acuerdo con Piaget, los cambios internos y externos en la vida de los adolescentes se combinan para llegar a la madurez cognoscitiva. El cerebro ha

madurado y el ambiente social se ha ampliado, ofreciendo mayores oportunidades para experimentar.

La interacción entre los cambios internos y externos resulta primordial pues si bien todos los adolescentes han llegado al desarrollo neurológico para poder estar en la etapa del razonamiento formal, difícilmente podrán alcanzarlo si no están preparados en los niveles cultural y educativo, además de la interacción con sus pares.

1.3. Planteamiento del Problema

Es necesario señalar que los programas de estudio vigentes para la asignatura de inglés en secundaria constituyeron un avance importante en la enseñanza de la lengua extranjera, principalmente, por la implementación del enfoque comunicativo que privilegia el equilibrio de las cuatro habilidades básicas de la lengua (expresión oral y expresión escrita; comprensión auditiva y comprensión de lectura).

Por otra parte, los programas de estudio contemplan la comprensión de lectura desde el primer grado, en razón de que esta habilidad es la que capacita al alumno para acceder a todo tipo de información en lengua extranjera.

Los docentes que trabajamos cotidianamente en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y en particular, en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés nos hemos percatado de que los alumnos de tercer grado de secundaria tienen problemas para extraer información de dichos textos.

Una de las principales causas de dicha problemática es la incorrecta o nula identificación de la función de los diferentes conectores intraoracionales que los alumnos encuentran en un texto.

Por otro lado, el docente no cuenta con los suficientes elementos para poder enseñar al alumno cómo identificar este tipo de conectores, ni mucho menos cómo para apoyar la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera.

1.4. Justificación

Los docentes en Secundarias Técnicas no contamos con un material específico para trabajar con conectores intraoracionales, pero sabemos que éstos pueden apoyar en gran medida a mejorar la comprensión de textos expositivos en inglés de los alumnos de tercer grado de este nivel.

Por tal motivo, concluimos que existe una urgencia por encontrar alguna alternativa de solución a este problema que cotidianamente viven tanto alumnos como docentes de secundarias técnicas en el país.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo propone como posible solución a dicha problemática, elaborar una unidad didáctica para que los alumnos identifiquen la función de los conectores intraoracionales como apoyo a la comprensión de textos expositivos en Inglés en el tercer grado de Educación Secundaria Técnica, en donde alumnos y docentes encuentren textos, ejercicios y apoyos adecuados para este tema.

En lo que respecta a la delimitación del tema, es importante mencionar que el presente trabajo se enfoca sólo a los alumnos de tercer grado, ya que en este nivel, los alumnos han alcanzado la madurez cognitiva necesaria para poder trabajar el tema propuesto, así como los elementos relacionados con el tema tales como: la lectura de estudio y los textos expositivos.

Para poder elaborar los materiales ya mencionados será necesario, cumplir con el siguiente objetivo general y varios objetivos específicos, que se mencionan en enseguida.

1.5. Objetivo General:

- Elaborar una unidad didáctica para apoyar a los alumnos a identificar las funciones de los conectores intraoracionales para la comprensión de textos expositivos en inglés en el tercer grado de educación secundaria técnica.

1.6. Objetivos Específicos:

- Revisar las teorías sobre enseñanza.
- Revisar las teorías sobre aprendizaje.
- Revisar las teorías sobre comprensión de lectura.
- Mencionar los principales aspectos sobre la cohesión dentro de un texto.

De acuerdo con la información y breve revisión presentada en este capítulo de los antecedentes de la educación secundaria técnica en México, con énfasis en los programas de la asignatura de inglés que contempla la comprensión de lectura, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Los programas de inglés en secundaria consideran que la comprensión de lectura es una parte importante dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, aunque no se le proporcionan al docente los elementos mínimos necesarios para abordarla adecuadamente dentro del aula.

Los materiales didácticos que se han diseñado hasta la fecha no incluyen ejercicios que enseñen a los alumnos la función que cumplen los conectores intraoracionales dentro de la comprensión de textos en inglés.

Es importante contar con el sustento teórico que fundamente la implementación de una serie de ejercicios modelo, en donde los alumnos del tercer grado de educación secundaria técnica puedan visualizar y comprender la función de los conectores intraoracionales como apoyo a la comprensión de textos en inglés.

En consecuencia, el siguiente capítulo estará enfocado a respaldar el diseño y desarrollo de la unidad didáctica propuesta en este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2

2. PROCESOS DE APRENDIZAJE, DISEÑOS INSTRUCCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS.

En el capítulo anterior se mencionó la intención de elaborar una unidad didáctica para apoyar a los alumnos de tercer grado de educación secundaria técnica en la identificación de las funciones de los conectores intraoracionales para la comprensión de textos expositivos en inglés. Por tal motivo, es necesario fundamentar los principales conceptos que servirán de sustento teórico a la investigación y al diseño de la propuesta didáctica, ya que, como lo señala García (2002), la parte medular de cualquier trabajo de investigación, consiste en reseñar el objeto de estudio y sus atributos, explicando la corriente teórica apropiada para la propuesta didáctica.

Precisamente, el capítulo dos de esta investigación tiene por objeto hacer un desglose de los principios, conceptos e ideas fundamentales expuestos por los especialistas en el campo de la lingüística y del área de la comprensión de lectura. Los temas a tratar son: las teorías cognitivas del aprendizaje y de enseñanza, conceptos sobre los procesos, modelos instruccionales, tipos y ejercicios de lectura, estrategias de alto y bajo nivel, tipología de textos, niveles de comprensión y componentes de un texto.

2.1. Teorías Cognitivas de Aprendizaje y de Enseñanza

Indiscutiblemente en todo acto educativo, se tiene que hablar del proceso enseñanza-aprendizaje. Tanto las teorías cognitivas de enseñanza como las de aprendizaje tratan los procesos de transmisión y adquisición de conocimiento. Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, ambas teorías en los últimos años han tenido un enorme desarrollo debido fundamentalmente, a los avances que han tenido estas disciplinas, en su búsqueda por sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje Reigeluth (en Pérez, 2005).

Las teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más a comprender e identificar estos procesos y a partir de ellos, tratan de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva, ya que desde las perspectivas psicológica y pedagógica, intentan identificar qué elementos del conocimiento intervienen en la enseñanza y cuáles son las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

2.1.1. Teorías de Aprendizaje

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico han estado asociadas a la realización del método pedagógico en la educación. El escenario en el que se desarrolla el proceso educativo determina los métodos y los estímulos con los que se lleva a cabo el aprendizaje.

Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el cognoscitismo (Bruner, 1966; Piaget, 1978), que cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición fundamentadas en la existencia del conocimiento como representación interna de una realidad externa. El aprendizaje en el constructivismo tiene una dimensión individual, ya que desde el momento en que el conocimiento reside en la

propia mente, el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento, según Jonassen (1991).

Para los propósitos que persigue el presente trabajo se hará un repaso de los aspectos y aportaciones más importantes de las teorías cognitivas del aprendizaje.

2.1.1.1. Teoría de la Equilibración

Según Maldonado (2005) Piaget nos presenta una definición explícita del aprendizaje que tiene lugar al reorganizar las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adaptativos al medio, ni a partir de la asimilación de experiencias y su acomodación de acuerdo con el bagaje previo de las estructuras cognitivas de los aprendices. Más bien, aduce que la experiencia física o social entra en conflicto con los conocimientos previos, las estructuras cognitivas se reacomodan para incorporar la nueva experiencia y es lo que se considera como aprendizaje.

Esta teoría que Piaget (1978) denomina epistemología genética, es resultado del estudio del origen y el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo desde sus bases orgánica, biológica y genética, revela que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Por esta razón explica el curso del desarrollo intelectual desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado.

En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, como son el periodo sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Asimismo, Piaget considera que el pensamiento y la inteligencia son procesos cognitivos que tienen su base en un sustrato orgánico-

biológico determinado que se desarrolla en forma paralela a la maduración y al crecimiento biológico.

En la base de este proceso se encuentran dos funciones básicas denominadas: asimilación y acomodación, para la adaptación del organismo a su ambiente. Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente.

Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas, para referirse a las representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones. Se puede decir que los esquemas constituyen planes cognoscitivos cuya finalidad es establecer la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

A continuación, se presentan las cuatro etapas que Piaget (en Papalia, 1998: 27), estableció para el desarrollo cognitivo:

1) **Etapas sensorio-motriz** (del nacimiento a los 2 años). El lactante aprende a diferenciarse a sí mismo del ambiente que lo rodea; busca estimulación y presta atención a sucesos interesantes que se repiten.

2) **Etapas Preoperacional** (de los 2 a los 7 años). El niño desarrolla un sistema representativo y emplea símbolos, como las palabras, para representar personas, lugares y hechos.

3) **Etapas de las operaciones concretas** (de los 7 a los 12 años). Los niños dominan, en situaciones concretas, operaciones lógicas como la reversibilidad, la clasificación y la creación de ordenaciones jerárquicas.

4) **Periodo de las operaciones formales** (de los 12 años a la edad adulta). Se da la transición al pensamiento abstracto, y a la capacidad de comprobar hipótesis mentalmente.

Piaget propone dos formas de aprendizaje: la primera y la más amplia, corresponde al propio desarrollo de la inteligencia, descrita anteriormente como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación que incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de aprendizaje se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales.

El aprendizaje, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas, esquemas y estructuras mentales del aprendiz; de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

2.1.1.2. Teoría de la Asimilación (Aprendizaje significativo)

El aprendizaje significativo se presenta en oposición al aprendizaje sin sentido, aprendido de memoria o mecánicamente. El término "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo (Aladro, 2004:10). De acuerdo con el glosario de términos de Schunk (1997), por aprendizaje significativo se entiende todo aprendizaje de ideas, conceptos y principios que ocurren cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos previos de los estudiantes.

Para Ausubel (1982), la estructura cognitiva consta de un conjunto organizado de ideas preexistentes al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar. Esta forma de aprendizaje se refiere a una estrategia que parte de aprendizajes anteriores ya establecidos, de carácter genérico, que pueden incluir nuevos conocimientos específicos o subordinables a los anteriores, de tal manera que los conocimientos previos más generales permiten "anclar" los nuevos.

Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende.

Ausubel hace una distinción entre tipos de aprendizaje y tipos de enseñanza o formas de adquirir información. El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo, dependiendo si lo aprendido se relaciona arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva del alumno.

La enseñanza, desde el punto de vista del método, puede presentar dos posibilidades. Se puede presentar el contenido que se va a aprender de una manera completa y acabada, que Ausubel denomina "aprendizaje receptivo" o se puede permitir que el alumno descubra e integre lo que ha de ser asimilado; al que denomina "aprendizaje por descubrimiento".

Ahora bien, dado que en el aprendizaje significativo los conocimientos nuevos deben relacionarse sustancialmente con lo que el alumno ya sabe, es necesario que se presenten, de manera simultánea, por lo menos las siguientes condiciones:

- 1) El contenido a aprender debe tener sentido lógico, es decir, ser potencialmente significativo por su organización y estructuración.
- 2) El contenido debe articularse con sentido psicológico en la estructura cognitiva del aprendiz mediante su anclaje en los conceptos previos.
- 3) El estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber; es decir, tener una actitud positiva hacia el aprendizaje.

2.1.1.3. Teoría del Crecimiento Cognoscitivo

Bruner (1966) formuló una teoría del crecimiento cognoscitivo que postula: “El desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (en Schunk, 1997: 192). En su opinión, los avances tecnológicos dependen de los logros que se vayan teniendo en lo lingüístico y en la exposición a la educación sistemática.

De ahí que su principal preocupación sea inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, que se hace evidente en el énfasis que pone en el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendiz, impulsándolo a resolver problemas y a lograr transferencias de lo aprendido. Para Bruner (1966) el individuo pasa por tres etapas de maduración y desarrollo intelectual denominadas, modos psicológicos de conocer: modo actual, modo icónico y modo simbólico, que una vez superadas por el aprendiz perduran toda la vida como formas de aprendizaje:

- **El modo actual** de conocer significa que la representación del mundo se realiza a través de la acción y de la respuesta motriz.
- **El modo icónico** se realiza a partir de la acción y mediante el desarrollo de imágenes que representan la secuencia de actos implicados en una determinada habilidad.
- **El modo simbólico** surge cuando se internaliza el lenguaje como instrumento de cognición.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los contenidos que se han de aprender deben ser percibidos por el alumno como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas a resolver. El ambiente propicio para un aprendizaje por descubrimiento debe presentar al educando alternativas para que perciba relaciones y similitudes entre los contenidos a aprender.

Bruner (1966) sostiene que el descubrimiento hecho por el mismo aprendiz favorece el desarrollo mental. En esencia, el descubrimiento consiste en transformar o reorganizar la experiencia de manera tal que se pueda ver más allá de ella. Didácticamente, la experiencia se debe presentar de manera hipotética y heurística antes que expositiva.

Para este autor, lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos es que se ayude a los niños a pasar, progresivamente, de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica que sea más adecuado al crecimiento de su pensamiento.

2.1.1.4. Teoría Sociocultural

La interpretación de Vigotsky de la relación entre desarrollo y aprendizaje permite evidenciar la raíz social que le atribuye al conocimiento humano y el gran aporte de su teoría sobre la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), a la educación concebida como "...la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado" (en Pozo, 1994: 194).

La teoría sociocultural acuñada por Vigotsky, menciona que la relación entre aprendizaje y desarrollo es dialéctica y privilegia los aprendizajes porque éstos "empujan" el desarrollo.

Aprender, en la concepción vigotskiana, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos, del apoyo y ayuda de los adultos o de los pares con mayor experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que el aprendiz tenga de los otros para aprender.

Hernández (1999) sostiene que el aprendizaje es la resultante compleja de la confluencia de factores sociales, tales como la interacción comunicativa entre pares y adultos, compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. La construcción es el resultado de una experiencia de aprendizaje que se obtiene mediante operaciones mentales que tienen lugar durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

En esta interacción el conocimiento se construye de dos maneras:

- Primero por fuera, es decir, en la relación interpsicológica, cuando se recibe la influencia de la cultura reflejada en toda la producción material (las herramientas, los desarrollos científicos y tecnológicos) o simbólica (el lenguaje, con los signos y símbolos).
- En segundo lugar, de manera intrapsicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores, y se produce la llamada internalización.

2.1.2. Teorías de Enseñanza

Las teorías cognitivas de enseñanza pretenden brindar explicaciones acerca de las condiciones óptimas para enseñar. Para Titone (1976), la enseñanza es un acto que permite al docente poner de manifiesto al alumno, los objetos de conocimiento para que éste los comprenda. Si bien la definición anterior es general, la enseñanza involucra varios elementos: el docente que enseña, el sujeto que aprende, los contenidos y una metodología, así como procesos psicológicos diversos.

De acuerdo con Ertmer y Newby (1993) (en Schunk, 1997: 389) los principios de enseñanza más importantes son:

La participación activa de los estudiantes, el uso de análisis jerárquicos para diseñar la educación, el énfasis en la estructura y la organización del conocimiento, y la vinculación del nuevo conocimiento con las estructuras cognoscitivas que los estudiantes ya poseen, así como el material por aprender que deberá presentarse de manera significativa; es decir, que está relacionado con lo que el alumno ya sabe.

Por tanto, quien enseña necesita ser consciente de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y proyectar la enseñanza en concordancia.

A continuación, se presentan algunas de las teorías de aprendizaje que sustentan esta propuesta.

2.1.2.1. Teoría de las Condiciones del Aprendizaje

Esta teoría desarrollada por Gagné (en Schunk, 1997: 391), se basa principalmente en las circunstancias que prevalecen cuando se presenta el aprendizaje.

Para la aplicación de esta teoría se requiere tomar en cuenta dos pasos:

1. Especificar el resultado del aprendizaje (habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognoscitivas, habilidades motoras y las actitudes).
2. Sucesos del aprendizaje. Para alcanzar los resultados deseados se parte de las condiciones internas y externas cuando se diseña la enseñanza.
 - a) Condiciones internas. Son las capacidades actuales de los estudiantes, almacenadas en la memoria como conocimientos y que se activan cuando el docente expone el material de enseñanza. Tienen que ver con los conocimientos previos de los alumnos.
 - b) Condiciones externas. Son las diferentes formas de las que el docente dispone para acercar el conocimiento a sus alumnos. Se relacionan con la metodología empleada por el docente.

Para Gagné (en Schunk: 393) “la enseñanza es un conjunto de sucesos externos que sirven para facilitar los procesos internos de aprendizaje”. Por tal razón, Gagné estableció nueve fases del aprendizaje que se agrupan en tres categorías, tal como se muestra la tabla:

Tabla: 2.1. Fases del Aprendizaje

Categoría	Fase
Preparación para el aprendizaje	1. Atención 2. Expectativas 3. Recuperación
Adquisición y desempeño	4. Percepción selectiva 5. Codificación semántica 6. Recuperación y respuesta 7. Refuerzo
Transferencia del aprendizaje	8. Claves para la recuperación 9. Generalización

Estas nueve fases se aplican por igual a los cinco resultados del aprendizaje. El docente tiene que tomar en cuenta estas fases para su enseñanza para saber en qué momento puede hacer uso de material didáctico, saber qué actividades activan los conocimientos de los alumnos y cuáles les ayudan a procesar los nuevos conocimientos.

Las ideas de Gagné son una combinación sistemática de los principios del aprendizaje y la enseñanza que de manera conjunta tratan de formular la teoría de las condiciones deseables del aprendizaje.

2.1.2.2. Teorías Humanistas

Las teorías humanistas son en gran medida constructivistas y resaltan los procesos cognoscitivos y afectivos ya que insisten en el potencial y las capacidades de la gente al tomar decisiones y buscar controlar su vida. Estas teorías no explican la conducta en términos de respuestas reforzadas a los estímulos del entorno, como lo hace el paradigma conductista.

Las teorías humanistas parten de varios supuestos mencionados por Weiner (en Schunk, 1997):

- Uno de ellos es que la gente estudia de manera holística y para entender este proceso es necesario estudiar sus conductas, ideas y sentimientos.
- Las elecciones, la creatividad, y la autorrealización del hombre son áreas de interés y estudio. La motivación se precisa para alcanzar las metas básicas, no obstante que aumentan cuando se trata de perfeccionar nuestras potencialidades.

Cabe señalar que para los propósitos del presente trabajo únicamente se hace mención de las teorías de Maslow y la de Rogers, descritas a continuación.

2.1.2.2.1. Teoría Humanista de la Motivación

En 1970 Maslow (en Schunk, 1997: 289) desarrolla una teoría de la motivación que aborda el potencial de los seres humanos desde una perspectiva global, basándose en la satisfacción de sus necesidades básicas que presenta en forma de pirámide.

Esquema 2.2. Pirámide de Maslow (Necesidades básicas)



Tomado de Econolink, 2005.

La interpretación de esta pirámide nos proporciona la clave de su teoría: Un ser humano tiende a satisfacer sus necesidades primarias (que aparecen en la parte baja de la pirámide) antes de buscar las del nivel más alto. En general, la teoría de Maslow presenta los siguientes aspectos:

1. Una necesidad satisfecha no origina comportamiento; sólo las necesidades no satisfechas inciden en el comportamiento del ser humano y lo encaminan hacia el logro de objetivos individuales.
2. Los niveles más elevados de necesidades predominan sólo cuando los niveles más bajos han sido alcanzados por el individuo, aunque no todos los individuos sienten las necesidades de autorrealización, ni las necesidades de estima, o conquistas individuales.
3. Las necesidades básicas requieren de un ciclo motivacional relativamente rápido, mientras que las más complejas necesitan de uno mucho más largo.
4. Cuando el individuo se autorrealiza trata de resolver problemas relevantes, busca la causa en el exterior de él mismo y dedica sus esfuerzos a resolverlos; además muestra mayor interés en los medios para lograr sus objetivos.

En general, la teoría de Maslow es una guía de utilidad para entender la conducta del ser humano.

Dentro del campo educativo, dicha teoría demuestra que es difícil esperar que los alumnos aprendan bien si padecen carencias fisiológicas o de seguridad. En el caso de la educación secundaria, los docentes insisten en los logros intelectuales de los alumnos, sin que la mayoría se preocupe por su sentido de pertenencia y de autoestima que inciden en su aprovechamiento escolar.

2.1.2.2.2. Terapia Centrada en el Cliente

Otra de las teorías que dan cuenta de la enseñanza desde un punto de vista humanista es la teoría que desarrolló Rogers (en Schunk, 1997: 403), para quien “la vida es un proceso constante de crecimiento personal o de consecución de la integridad. Este proceso es la tendencia a la realización, que es un constructo motivacional y que además se presume innato”, al considerarla como motivación fundamental. Esta tendencia a la realización se orienta hacia el crecimiento personal, la autonomía y la liberación del control de fuerzas externas.

Rogers (2005, en www.clinicapsi.com), establece la siguiente hipótesis como eje de toda su concepción psicológica: "El individuo tiene la capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia".

De acuerdo con Vásquez (2005, en www.psicologia-online.com) a través de dicha hipótesis Rogers asume, basado en datos empíricos, que en todo ser humano existe una tendencia innata a la actualización; esto es, al desarrollo progresivo y a la superación constante si se encuentran presentes las condiciones adecuadas de manera, muy similar a la también autorrealización innata, que proponen Maslow, May y otros psicoterapeutas humanistas.

El hombre, como señala Rogers (en Di Caprio, 1976), es positivo por naturaleza, y por ello requiere respeto absoluto, especialmente en cuanto a sus aspiraciones de superación. Asimismo, afirma que el aprendizaje que puede ser enseñado a otros tiene poco valor. Antes que impartir enseñanza, el primer cometido de los maestros es actuar

como facilitadores que establecen en el aula un clima orientado al aprendizaje significativo y ayudan a sus alumnos a lograr sus metas. Los facilitadores organizan los recursos de manera que pueda darse el aprendizaje y, puesto que ellos mismos son de alguna manera recursos, comparten sus ideas y sentimientos con los estudiantes.

De acuerdo con Rogers los docentes en lugar de invertir mucho tiempo diseñando planes de clase, deben brindar a los alumnos los recursos para que satisfagan sus necesidades. Esta teoría ofrece a los docentes diversos principios para aumentar la motivación de los alumnos. En síntesis, su hipótesis central propone que el ser humano puede, si se le presentan las condiciones adecuadas, desarrollarse o actualizarse, ampliar sus capacidades y ser conciente de lo que experimenta a fin de poder autocontrolarse.

2.1.2.3. Teoría Constructivista Social

Esta teoría basada en posturas psicológicas y filosóficas argumenta que los individuos construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden, y aunque no es una corriente unificada, brinda principios que pueden enriquecer la práctica docente del facilitador.

Según Schunk (1997: 405), “uno de los principios consiste en emplear el *andamiaje educativo* controlando los elementos de la tarea que rebasan las capacidades del estudiante, de modo que éste se pueda concentrar y comprender con facilidad, y así logre dominar las características de la tarea. A medida que el alumno adquiere habilidades, se retira gradualmente el andamiaje”.

Bandura (1977) sugiere otro principio importante dentro de esta teoría que es el *modelamiento participativo*, en donde maestro y alumno comienzan por realizar las tareas juntos, y luego, conforme el estudiante se vuelve más competente, el maestro reduce de manera paulatina su ayuda.

El uso de la *enseñanza recíproca*, es otro de los principios dentro de esta teoría de enseñanza, que comprende el diálogo entre maestro y alumnos, de tal manera que los aprendices asumen las funciones del profesor.

En el sistema de *colaboración entre condiscípulos*, la tarea es compartir las responsabilidades educativas de manera eficaz de tal manera que cada miembro del grupo está a cargo de distintos aspectos de la tarea. En los grupos es necesaria la cohesión social, especialmente en las tareas complicadas. Los resultados de la cooperación suelen incluir una comprensión más profunda de los conceptos.

Según Rogoff (1990), los novatos y los expertos al ocuparse conjuntamente de las actividades laborales, adquieren una comprensión compartida de los procesos importantes en el contexto y la integran a sus conocimientos actuales. Al igual que los otros métodos de enseñanza, el maestro retira gradualmente su ayuda, a medida que los aprendices alcanzan el nivel de la competencia.

Como se puede apreciar, los planteamientos antes mencionados, así como la autorregulación y la metacognición destacan la *reflexión* de los estudiantes sobre el aprendizaje y el esfuerzo por integrar las ideas de modo que formen un conocimiento significativo, en el que confluyen los diversos enfoques hasta aquí descritos y que son relevantes para el diseño instruccional de la unidad didáctica propuesta en este trabajo.

2.1.3. Diseño Instruccional

El diseño instruccional es una de las aportaciones que conjuntamente han ofrecido tanto la pedagogía, como la psicología instruccional. Para el logro de los objetivos planteados en este trabajo de investigación, es importante definir qué es el diseño instruccional.

Domingo (1998), define al diseño instruccional como: “un medio o herramienta que permite lograr una enseñanza completa, eficaz y mejorable, producto de una reflexión previa, ya sea individual o en grupo”.

Según Hernández (1995) es “la toma de decisiones sobre la selección de contenidos de enseñanza; de los objetivos a conseguir; de la metodología a usar y del tipo de evaluación a emplear, en relación con las características de los alumnos y otros condicionantes”.

2.1.3.1. Utilidad Práctica del Diseño Instruccional

Toda vez que se ha definido lo que es el diseño instruccional, resulta conveniente mencionar algunas de las razones prácticas por las que resulta de utilidad (Gimeno y Pérez, 1992):

- Facilita el enriquecimiento profesional, al ser una actividad que induce a la reflexión sobre la práctica, lo mismo que un esquema-guía flexible para llevarse a cabo por parte de los docentes.
- Permite decidir las características generales del proceso de enseñanza.
- Los diseños que hacen los profesores son recursos para acercarse progresivamente a la práctica docente concreta, tomando en cuenta las características de sus alumnos y las condiciones del medio en que trabajan.

- El diseño de los profesores obligan a la búsqueda previa de los materiales adecuados que se necesitarán durante el curso.

Una vez aclaradas la necesidad y utilidad del diseño instruccional, en la siguiente sección se describirán los elementos que lo componen.

2.1.3.2. Elementos que Componen el Diseño Instruccional

Para Domingo (1998), todo diseño instruccional debe contar con los siguientes pasos:

- a) **Diagnóstico inicial:** se evalúan las características y capacidades de los alumnos, el contexto donde tiene lugar el proceso y los medios de los que se dispone.
- b) **Organización de los contenidos:** los contenidos de la enseñanza son el eje central del proceso, y es precisamente en este paso donde el diseño se encarga de estructurar los contenidos de manera que éstos se transformen en los objetivos que se pretende que los alumnos logren.
- c) **Concreción de objetivos:** los objetivos se formulan principalmente a partir de la teoría educativa en la que estará inmerso el diseño, así como los contenidos seleccionados y el diagnóstico inicial.
- d) **Materiales y recursos:** en el diseño instruccional los recursos y los materiales deben estar ajustados a la realidad del medio y a los objetivos planteados.
- e) **Designación y organización de las estrategias:** una vez organizados los contenidos, se deben definir las estrategias que se van a utilizar.
- f) **Evaluación:** debe ser coherente con el resto del diseño. La evaluación implica un proceso de valoración significativa tanto de los conceptos como de los

procedimientos y técnicas a aprender e interiorizar, desde la perspectiva de las actitudes y valores.

El proceso que lleva a cabo el diseño instruccional no tiene que seguir estrictamente el orden anterior, ya que los pasos pueden darse en forma simultánea de acuerdo con los requerimientos de la situación concreta que se vaya a realizar.

De acuerdo con Hernández (1996), el hecho de cumplir con todos los aspectos del proceso, no quiere decir que un diseño instruccional esté bien hecho si se quiere obtener mayor efectividad de la enseñanza. El diseño debe contener además de los aspectos informativos, los formativos; es decir, los aspectos intelectuales y los que atañen a la personalidad del alumno.

Todo lo anterior, debe estar fundamentado en una base teórica que permita al docente contar con un marco de referencia para analizar las decisiones que toma en cuenta para la elaboración de un diseño instruccional dentro de su práctica docente.

A continuación, se presentan tres de los modelos principales en los que se materializa el diseño instruccional.

2.1.4. Modelos Instruccionales

Existen varios modelos instruccionales, que se pueden clasificar por su enfoque, características y por su función, aunque para los propósitos de este trabajo, sólo se tomarán en cuenta cuatro de ellos que son:

- a) Modelos Conductistas o de Reforzamiento
- b) Modelos Cognoscitivistas y de Procesamiento de la Información
- c) Modelos Constructivistas

d) Modelo de Ejecución Experta (Experto – Novato)

De Agüero (2004) menciona que cada uno de los modelos pedagógicos tiene un sustento teórico basado en enfoques de enseñanza aprendizaje específico y orientado a la práctica educativa.

Las clasificaciones existentes de los modelos pedagógicos producto de las investigaciones realizadas sobre todo en el campo de la psicología educativa, se refieren al proceso y concepción que se tiene del aprendizaje como eje rector de su definición y caracterización,

Los modelos instruccionales tienen elementos en común, independientemente del enfoque dentro del que se encuentran inmersos, que son los siguientes: concepto que se tenga de aprendizaje, fines educativos, objetivos, contenidos, materiales educativos, método de enseñanza, maneras de planear y de evaluar el aprendizaje.

De acuerdo con Zubiría (en De Agüero, 2004: 51) las teorías educativas “...se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con *el para qué, el cuándo y el con qué*. El modelo exige por lo tanto, tomar postura ante el currículo, delimitando sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, brindando las herramientas necesarias para que éstos puedan implementarse en la práctica educativa...”

2.1.4.1. Modelo Instruccionista Conductista o de Reforzamiento

De acuerdo con el conductismo de Skinner (1986), el aprendizaje es un cambio de conducta en la manera de actuar de las personas. Esta concepción asienta que el ser humano es un organismo biológico inteligente.

En este modelo, el profesor programa los estímulos o entradas informativas que provocan directamente las respuestas, con lo que se reafirma el dominio del estímulo sobre la respuesta del sujeto. Lo que se aprende es un conjunto de respuestas sin relación alguna con los conocimientos anteriores.

El aprendizaje recae completamente en las manos del profesor y en un programa cuidadoso de refuerzos, hasta el punto de que el olvido se interpretaría incluso como una simple extinción de respuestas ante la aplicación ineficaz de programas de refuerzo.

De acuerdo con estos supuestos teóricos, la instrucción se limita a crear situaciones en las que el estudiante responde en presencia de refuerzos o estímulos adecuados. El método de práctica y repetición memorística condicionada, ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como adquisición de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la cantidad de cambios de conducta.

Por lo anteriormente expuesto, se puede concluir que los modelos instruccionales conductuales plantean el logro del aprendizaje mediante la transmisión de información, desarrollando en el estudiante únicamente procesos de memorización y condicionamiento.

En la tabla 2.3. se presentan los postulados teóricos del modelo en cuestión:

Tabla: 2.3. Modelo Instruccional Conductista

Elementos del Modelo Instruccional Conductista	
Objetivos	Los objetivos de aprendizaje son de tipo conductual y deben ser observables.
Contenidos	Están constituidos por las normas socialmente aceptadas. Es un modelo centrado en el currículo.
Secuencia de Instrucción	El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Además, sus secuencias instruccionales responden a una organización cronológica.
Método	Se basa en la exposición oral y reiterada por parte del maestro, siendo indispensable el uso del libro de texto.
Recursos didácticos	Principalmente, se utiliza material didáctico y repeticiones orales en donde la presentación reiterada conduce a la formación de imágenes mentales que garantizan el aprendizaje.
Evaluación	Los aprendizajes se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta, registrada mediante observaciones directas y a través de respuestas escritas y orales.

2.1.4.2. Modelo Instruccional Cognoscitivista y de Procesamiento Humano de la Información (PHI).

Para (Woolfolk, 1999), a diferencia del modelo conductista --en el que destaca el cambio de conducta a través de un estímulo-respuesta--, el cognoscitivista y de procesamiento humano de la información enfatiza los procesos mentales que el aprendiente realiza ante diversas situaciones de aprendizaje que involucran aspectos relacionados con la construcción del conocimiento y del aprendizaje que son: el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

De Agüero (2004) por su parte, asegura que los elementos funcionales del modelo cognoscitivista permiten que el ser humano procese, almacene, seleccione, represente y transforme la información. En lo que respecta a la manera de operar la información en la memoria, distingue cuatro funciones principales: atención, codificación, almacenamiento y recuperación de la información.

De acuerdo con este modelo, el procesamiento humano de la información se inicia con el registro sensorial y la selección de la información a través de los mecanismos de atención y percepción. Después de la selección, la información se ingresa en la memoria de corto plazo mediante mecanismos de codificación y almacenamiento.

Para que la información permanezca, el cerebro la almacena en la memoria a largo plazo, aunque esta capacidad supone la organización adecuada y oportuna de la información mediante esquemas, redes conceptuales, nociones, categorías y modelos, entre otros elementos. Para una mejor comprensión de este hecho, Gimeno y Pérez (1994:55), precisan que:

La retención y la recuperación son los dos programas de control que determinan el procesamiento de la información en la memoria a largo plazo. La retención es un fenómeno dependiente del modo en que la información ha sido codificada y asimilada al material existente. La recuperación, por su parte, es presentada como un programa que implica procesos activos de reconstrucción y organización idiosincrática y situacional del material recuperado.

A continuación se exponen los preceptos teóricos y metodológicos de este modelo:

Tabla: 2.4. Modelo Instruccional Cognoscitivista.

Elementos del Modelo Instruccional Cognoscitivista	
Objetivos	Los objetivos de aprendizaje se establecen en función de actividades mentales, desarrollo de habilidades y promoción del conocimiento.
Contenidos	Se centran en actividades intelectuales, garantizando que los alumnos aprendan conceptos básicos de distintas disciplinas.
Secuencia de Instrucción	Va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.
Método	Se define con base en los postulados de la organización significativa de la información y el fomento de estrategias de planeación, monitoreo, organización y evaluación para procesar la información.
Recursos didácticos	Estos materiales se presentan en función de las diferencias cualitativas que existen entre los alumnos dependiendo del desarrollo de sus capacidades mentales o periodos evolutivos, y de los contenidos disciplinarios.
Evaluación	Se evalúan las competencias, habilidades, destrezas y actitudes para el aprendizaje con base en las normas de desempeño establecidas.

Tabla: 2.3.

2.1.4.3. Modelo Instruccional Constructivista

Este modelo se basa en el constructivismo y está respaldado por una postura psicológica y filosófica que argumenta la construcción y comprensión de saberes por parte de los individuos, destacando la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y conocimientos a través de las relaciones e interacciones entre los individuos (Bruning, Schraw y Ronning, 1995, en Schunk, 1997:208). Un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos que deben construir el conocimiento (Geary, 1995, en Schunk, 1997: 209).

Dentro de las posturas constructivistas se distinguen principalmente dos:

2.1.4.3.1. La Epistemología Psicogenética

La teoría de Piaget (1978), aborda el desarrollo del pensamiento que explica el proceso psicogenético de construcción del conocimiento en función de la dinámica de los procesos de asimilación y acomodación que se registran en niveles cada vez más estructurados de desarrollo dentro de un proceso de equilibración, descritos en la sección 2.1.1.1.

2.1.4.3.2. El Constructivismo Social

Vigotsky (en Wertsch, 1988) es el principal exponente de esta postura con su aportación de la zona de desarrollo próximo, explicada en la sección 2.1.1.4 además de establecer que el principal sistema de mediación para el funcionamiento de los procesos psicológicos superiores es el lenguaje.

Asimismo, Vigotsky (en García 2000: 21) hace una distinción entre las formas psicológicas elementales (atención reactiva, memoria asociativa y pensamiento sensoriomotor) y superiores que son exclusivas de los seres humanos (atención focalizada, memoria deliberada, atención, percepción y el pensamiento simbólico). Las elementales aparecen primero, de manera natural en el hombre y luego, cambian a formas superiores mediante un proceso de construcción social.

En este mismo sentido, De Agüero (2004) opina que los procesos cognitivos de construcción del conocimiento surgen de la interacción social.

Las bases teórico conceptuales y metodológicas de este modelo se exponen en la tabla 2.5.

Tabla: 2.5. Modelo Instruccional Constructivista

Elementos del Modelo Constructivista	
Objetivos	Los objetivos de aprendizaje se determinan en función del aprendizaje significativo, trabajo en equipo y logros personales.
Contenidos	Se apoyan en el conocimiento lógico-matemático y procesos de reflexión abstracta que se presentan de manera estructurada, tomando en cuenta el tiempo estimado para su aprendizaje. En la organización de los contenidos se abordan los referentes (temas o unidades didácticas) y la secuencia u orden.
Secuencia instruccional	El eje didáctico de la secuencia instruccional es la experiencia y la negociación de significados entre los aprendices; así, la actividad y los procesos mentales marcan el ritmo del aprendizaje.
Método	Se define con base en los enfoques pedagógicos que intentan favorecer el desarrollo del pensamiento. Sugiere crear un ambiente de intercambio de ideas, prácticas sociales y productos mediante la negociación, la solución de problemas, la reflexión, el diálogo, la explicación y el convencimiento.
Recursos didácticos	Se componen de los materiales que contribuyan a la construcción del conocimiento por medio de experiencias de aprendizaje. Es válido emplear todo tipo de materiales disponibles dentro o fuera del salón de clases.
Evaluación	Se lleva a cabo una evaluación del proceso, más que del producto y es de tipo cualitativo. Se valoran las aproximaciones reflexivas sucesivas, sus expresiones, representaciones y producciones.

2.1.4.4. Modelo de Ejecución Experta (Experto – Novato)

Este modelo se basa en el supuesto de que los alumnos “aprenden mejor ciertos aspectos de la lengua y algunas estrategias, si se les presentan modelos instruccionales que reflejen el procesamiento de un experto” García-Jurado (2003: 43).

Según McCloskey y Kaiser (1984) (en Schunk, 1997: 274), un experto es una persona que es especialista en un área o campo de conocimiento, mientras que el

novato es principiante y por su inexperiencia, emplea erróneamente los principios para resolver algún problema, ya que sobregeneraliza sus conocimientos básicos y llega a una solución equivocada.

En la siguiente tabla se pueden observar las principales características que distinguen a expertos de novatos:

Tabla: 2.6. Características de Expertos – Novatos

EXPERTO	NOVATO
Conoce más	Comete mas errores
La experiencia le permite trabajar más rápido.	La resolución de problemas le toma más tiempo para la realización de la tarea.
De acuerdo con su experiencia, realiza análisis cualitativos para la resolución de problemas.	Resuelve los problemas de manera precipitada.
Trata de encontrar una solución mediante información conocida.	Retrocede en la búsqueda de información para llegar a un objetivo.
Trabaja con bloques organizados.	Su conocimiento es fragmentado y aislado.
Economiza esfuerzos mediante el conocimiento automatizado.	Recurre a un metalenguaje cuando trata de encontrar una solución.
Su forma de trabajo requiere de un nivel profundo de análisis.	Trabaja en un nivel superficial de análisis.
Trabaja con abstracciones conceptuales.	Trabaja con conceptos reales que organiza en un entorno perceptivo.
Utiliza conceptos integrados a redes múltiples.	Su percepción es intuitiva.

2.2. Proceso de Lectura

Sin duda la enseñanza de la lectura en la secundaria es una de las mayores responsabilidades de la escuela ya que constituye una herramienta indispensable para el avance escolar y el dominio de todas las disciplinas y para el estudio sistemático de

los contenidos escolares dentro de las aulas. También se utiliza fuera de ellas como medio de entretenimiento y solución de problemas prácticos que enfrentan en su vida diaria.

Así, tenemos que el proceso de lectura se puede definir como un proceso cognitivo interactivo, que dinamiza la relación entre autor, lector y texto y activa de manera simultánea procesos cognitivos, afectividad y otros elementos estratégicos que permiten alcanzar la comprensión.

Toda vez que se trata de un proceso destinado a construir significado a partir de un texto escrito en el que tienen lugar transacciones entre el pensamiento y el lenguaje, el lector se transforma a medida que traspasa su interacción con el texto, integrando sus ideas con las del autor.

Aunado a los procesos cognitivos e interactivos antes referidos, la lectura puede ser entendida “como una experiencia social” que toma en cuenta al lector, al texto y al contexto.

Como lo señala Puente (2003) el proceso de lectura, comprende otros procesos inherentes que son el perceptivo, el léxico, el sintáctico y el semántico.

2.2.1. Proceso Perceptivo

La detección de los signos gráficos, se considera la primera operación que un lector realiza cuando lee un texto. Para ejecutar esta tarea nuestros ojos se deslizan sobre las letras y las palabras a través de una serie de movimientos con pequeños saltos, denominados *movimientos sacádicos*.

Otro movimiento que se produce durante la lectura es la *fijación*, que permite a los ojos y al cerebro realizar un análisis visual para identificar los signos gráficos.

2.2.2. Proceso Léxico

Puente (2003) expone que una vez identificadas las letras, el siguiente proceso es el reconocimiento del significado de las palabras o proceso léxico, que se realiza por medio de dos rutas:

La ***ruta visual***, hace posible comparar la forma ortográfica de la palabra con la representación que tenemos almacenada en la memoria y que se denomina lexicón mental.

El proceso de la lectura por esta vía incluye: un análisis visual de las palabras, que se transfiere a un lexicón visual para compararlo con las representaciones ortográficas almacenadas que permiten el reconocimiento de las palabras y, finalmente la unidad léxica activada se comunica con los significados. Sin embargo, las palabras extrañas o pseudopalabras no pueden reconocerse por esta ruta. Para resolver esta dificultad existe la ruta fonológica.

La ***ruta fonológica*** convierte las letras en sonidos para reconocer las palabras, tal como sucede en el lenguaje oral, y se realiza de la siguiente manera: análisis visual de la palabra, conversión del grafema a fonema, que se envía al lexicón auditivo para compararlo con las representaciones almacenadas y reconocer la palabra y finalmente, buscar el significado en el almacén semántico.

Para reconocer una palabra en su forma completa es necesario acudir al sistema semántico que contiene el significado de los conceptos.

2.2.3. Proceso Sintáctico y Semántico

El acceso que el lector tiene al significado de las palabras a través de las rutas anteriormente descritas es necesario para la comprensión de un texto, aunque también demanda establecer relaciones entre las palabras y los significados del mensaje. Estas relaciones las determinan las reglas sintácticas de cada lengua y permiten conocer la estructura de las frases y los elementos del enunciado para acceder al significado.

El proceso semántico por su parte, requiere recuperar el significado de las palabras y la relación sintáctica entre ellas. A partir de este proceso se alcanza la comprensión de la lectura que involucran la extracción y la Integración de los significados.

2.2.4. Comprensión de la Lectura

Para que el proceso de lectura sea efectivo, no basta con realizar el proceso de análisis visual, reconocimiento de palabras, ni el acceso al significado, ya que siguiendo con las ideas de Puente (2003), la lectura no es un proceso exclusivamente perceptivo, sino un proceso cognitivo de creación y anticipación inducido por los conocimientos previos de los lectores y el contexto.

Una vez que se ha llegado al significado de cada una de las palabras escritas, es necesario construir unidades de significado más amplias que las unidades léxicas. Estas unidades se denominan proposiciones, que son las unidades más pequeñas con significado, en tanto que funcionan mediante conceptos integrados.

A la estructuración de conceptos mentales a partir de la obtención de significado, se le denomina **macroproposición**. Por tanto, la construcción de un modelo mental

entendido como la representación que un lector tiene del mundo le permite lograr la comprensión eficaz de un texto.

Finalmente, Puente (2003) reitera que el conocimiento que tenga el lector sobre la *estructura de los textos*, le permitirá integrar la información en macroproposiciones, ya que la estructura de los textos no es homogénea porque está sujeta al contenido del texto. De igual forma los resultados de investigaciones recientes demuestran que cuando se enseña a los estudiantes a identificar y utilizar la estructura retórica de los textos, facilita su comprensión, retención y evocación de lo leído.

2.3. Modelos de Lectura

Los modelos que han explicado la lectura, principalmente dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, se han visto condicionados por los avances registrados en las diversas disciplinas como son la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, así como los avances en el campo de la pedagogía.

En 1970 Goodman introdujo la hipótesis de la universalidad de la lectura, al afirmar que: "las características esenciales del proceso de lectura son universales", es decir, "el proceso de lectura es muy similar para todas las lenguas con pequeñas variaciones debidos a las características específicas de la ortografía utilizada y las estructuras gramaticales del idioma". A partir de entonces, se han escrito un buen número de investigaciones acerca de la lectura, Rodríguez (1994).

Antonini y Pino (1991) coinciden al señalar que los distintos modelos de lectura intentan explicar el proceso que lleva a cabo una persona cuando lee y que son representaciones abstractas elaboradas por varios teóricos, con el único fin de explicar

los procesos que el lector activa durante la lectura, además de los distintos elementos que obstaculizan o bien favorecen dicho proceso.

De acuerdo con Pilia (2005), la trayectoria en las investigaciones sobre comprensión de lectura, han permitido identificar tres períodos que corresponden a su vez a tres abordajes diferentes:

- a) Hasta la década de los setenta, la temática de la lectura aparece como un problema básicamente pedagógico y por lo tanto, su estudio estuvo a cargo de especialistas en educación que pusieron el acento en la comprensión de unidades menores, tales como la apropiación del léxico y de las oraciones. Las actividades consideradas son entonces las de recepción y decodificación, con la concepción de un lector pasivo y la consideración de un proceso de lectura de carácter lineal.
- b) Durante la década de los setenta, se produce una fuerte influencia de la psicolingüística que estudia los procesos de adquisición del lenguaje y los mecanismos que se operan en las actividades de comprensión y producción lingüística. La investigación llevada a cabo por psicólogos y psicolingüistas, se centra en las operaciones mentales que demandan el proceso de comprensión lectora.
- c) De los ochenta en adelante, la investigación sobre la lectura se ubica en el marco del nuevo paradigma interdisciplinario y se convierte en objeto de conocimiento de investigadores de distintas disciplinas: neurólogos, lingüistas, antropólogos, sociólogos y psicólogos, entre otros.

Como resultado de tales estudios surgen tres principales modelos de lectura: los ascendentes (*bottom up*), los descendentes (*top down*) y los *Interactivos*.

De acuerdo con Vega (en Kirchner, 1988), cuando el lector lee opera en varios niveles de procesamiento, que son los microprocesos y los macroprocesos. En forma general, los microprocesos se refieren a la decodificación del texto y los macroprocesos se refieren a las operaciones mentales que permiten al lector comprender la información expuesta en el texto. Dependiendo de los niveles de procesamiento a realizar; podemos hablar de dos diferentes tipos de modelos de lectura: los modelos seriales y los modelos en paralelo descritos en las siguientes secciones.

2.3.1. Modelos Seriales

Los modelos seriales de lectura establecen una distribución jerárquica y unidireccional en relación con los niveles de procesamiento de la información del texto. En este sentido, la información se puede procesar partiendo del texto o estímulo gráfico hacia los procesos mentales superiores (procesos de abajo-arriba), o bien el proceso puede comenzar por razonamientos mentales (predicción, deducción, inferencia, etc.) y dirigirse hacia los símbolos gráficos (procesos de arriba-abajo), sin la posibilidad de interacción entre ambas formas de procesamiento de la información (García-Jurado, 2003: 21).

Por tanto, los modelos seriales de lectura se dividen en modelos ascendentes y modelos descendentes.

2.3.1.1. Modelos Ascendentes

Solé (2003) considera el modelo ascendente también llamado modelo de abajo-arriba o *bottom up*, un modelo en donde el lector procesa los elementos de un texto empezando por la decodificación de las letras, para luego pasar a las palabras, frases, oraciones, párrafos, etc. Es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto, enfatizando la importancia del conocimiento lingüístico para su comprensión.

Entre los modelos más representativos de esta categoría, se encuentran los de Halliday (1976), Gough (1972) y el de Laberge y Samuels (1974).

El modelo de Halliday propone que la lectura es un proceso social y cultural basado en tres aspectos: a) significado, b) sintaxis y c) sonidos y escritura.

De acuerdo con Halliday (1976) en los adultos se encuentran tres componentes multifuncionales dentro del componente semántico que denomina: ideacional, (contenido); interpersonal (función social y cognoscitiva) y el textual (formación del texto); éste último se compone a su vez de tres subcomponentes, que son: el tema/remata o estructura de la cláusula; el sistema y la cohesión. La cohesión, junto con el registro (la propiedad de un texto señala lo apropiado de éste a la situación de su existencia) y tiene a su vez:

- Campo: tema, actividad del hablante;
- Tenor: relación entre el participante y la carga emocional;
- Modo (canal): se convierte en lo que Halliday llama la textura o textualidad del texto.

Otro elemento importante en el modelo de Halliday es la enunciación de las uniones cohesivas, las cuales son cinco y se componen de:

- Referencia: pronombres.
- Sustitución: palabras que sustituyen personas, hechos, frases, etc.
- Elipsis: palabras que no están en el enunciado y que se infieren por contexto previo.
- Conjunción: *and, but, then, so* (aditivas, adversativas, causales, temporales, etc.)
- Cohesión léxica: la elección del vocabulario hecha por el autor.

Dichos elementos han permitido llevar a cabo un estudio completo de cómo funciona la lengua; además, han servido de fundamento para delimitar tipologías de textos y para analizar los elementos lingüísticos que dan forma a un texto.

El modelo de Gough (1972) por ejemplo, propone que el significado de la lectura se obtiene por un proceso gradual de la característica más pequeña de las letras, a la comprensión de la oración, usando la memoria para procesar y guardar la información detallada que se recibió.

Además marca tres aspectos generales: 1) al señalar que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado, 2) el lector analiza el texto como una unidad, desde su inicio hasta llegar a su significado, y 3) la lectura es un proceso serial; seguido, paso a paso, nivel por nivel, sin posibilidad de que los niveles superiores actúen en el proceso de lectura sin haber recibido primero el apoyo de los niveles inferiores.

Por otro lado, Laberge y Samuels (1974) proponen que los elementos centrales de su modelo de lectura son la atención y la automatización, ya que suponen que la atención consciente en una sola estrategia de lectura conduce a la automatización de la misma.

En este modelo, el lector hace un reconocimiento de la lectura de manera ascendente, identificando y procesando primero los rasgos gráficos para finalmente concluir con una comprensión global del texto. Este proceso es serial y se da paso a paso y en forma inconsciente de tal forma que ahora puede centrar su atención en la comprensión.

Para poder alcanzar la automaticidad el lector se vale de la memoria visual, la memoria fonológica y la memoria semántica.

No obstante que los modelos ascendentes aportaron importantes avances a la comprensión de lectura, no cumplieron las expectativas de los que pugnaban por modelos que considera otros elementos tales como conocimientos previos del lector, capacidad de análisis, síntesis, empleo de estrategias de lectura, etc.

Como resultado surgen los modelos descendentes, los cuales buscaron dar respuesta a las carencias de los modelos ascendentes.

2.3.1.2. Modelos Descendentes

Los modelos descendentes también conocidos como de arriba-abajo o *top down*, funcionan en forma inversa a los modelos ascendentes; es decir, el lector no procesa letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto.

En opinión de Solé (2003), mientras más información posee un lector sobre el texto que va a leer, menos necesita fijarse en él para construir una interpretación, ya que el proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero descendente pues trabaja a partir de hipótesis y predicciones; después procesa el texto para la verificación o rechazo, según sea el caso, tanto de hipótesis como de predicciones a partir de su habilidad como lector experto, pero sobre todo tomando en cuenta sus experiencias pasadas, así como su conocimiento de la lengua y del mundo.

El modelo descendente de lectura de Goodman (en García-Jurado, 2003) establece que el lector realiza hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje.

Para Goodman (1988) la lectura es un proceso psicolingüístico receptivo puesto que se presenta una interacción entre lenguaje y pensamiento. Por un lado, la persona que escribe el texto codifica su pensamiento en lenguaje escrito y por el otro el lector decodifica ese mensaje en su pensamiento. El proceso es receptivo, porque la lectura se inicia a partir de la representación gráfica y termina con el significado que reconstruye el lector.

Goodman menciona cinco procesos cíclicos durante la lectura: iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación.

Si bien es cierto que los modelos descendentes dieron a la comprensión de textos más elementos para su trabajo en el aula, no pudieron enfrentar las dificultades presentadas en lectores de una lengua extranjera que difícilmente logran una adecuada

comprensión. Por tal motivo, surge un tercer tipo de modelo de lectura descrito a continuación.

2.3.2. Modelos en Paralelo

De acuerdo con Rumelhart (en Carrell, 1988), la lectura es un proceso perceptual y cognoscitivo. Los modelos en paralelo se basan en el trabajo simultáneo de los modelos ascendentes y descendentes integran modelos interactivos, ya que toman en cuenta la decodificación del texto y la construcción de significado a través de los conocimientos previos del mundo y del código lingüístico por parte del lector, además de diferentes procesos mentales que lleva a cabo en el momento de leer un texto.

El modelo interactivo concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste último hace de sus conocimientos previos en la construcción de un significado. Solé (2003:19) explica de una manera simple el proceso:

"Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias a un sistema bottom-up (ascendente), la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento top-down (descendente). En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad textual".

En este proceso de comprensión, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. La lectura, según el modelo

interactivo, se convierte en una actividad cognitiva compleja, que implica un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices (Solé, 2003).

De forma paralela, el acto de composición es considerado también como un proceso dinámico y abierto de construcción de significados. En ambos actos: composición y comprensión, el significado no es un mensaje completo ni inmutable, sino que por el contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto (Cassany, 1999).

Los estudiosos de la psicología educativa han encontrado que los aspectos más importantes a considerar en un curso de lectura en lengua extranjera son: “la competencia lingüística del alumno en lengua extranjera, la percepción de transparencia léxica entre la lengua materna y la lengua extranjera y el estilo cognoscitivo del alumno” (Vivaldo, en Barba, 1997: 35).

De acuerdo con lo referido por García-Jurado (2003: 27), el modelo interactivo de Rumelhart considera a la lectura como un proceso cognitivo receptivo, en el que interactúan diversas fuentes de conocimientos sensoriales y no sensoriales que dan sentido al proceso de lectura. “Asimismo, 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 compararlo con el contenido lingüístico”.

Otro de los modelos interactivos de lectura es el propuesto por Stanovich (1980), conocido como modelo interactivo-compensatorio debido a que el lector hace uso de las fuentes de conocimiento que posee para subsanar las deficiencias que puedan

presentarse tanto a nivel de lengua, como a nivel de conocimientos previos acerca del tema del texto.

De acuerdo con lo expuesto por Barba (1997: 36) el modelo interactivo de van Dijk y Kintsch, “propone un análisis de la información a través de proposiciones, las cuales son unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo y un argumento además que el texto puede ser analizado en tres niveles: 1) Microposicional (a nivel de oración y funciona por medio de la cohesión); 2) Macroposicional (a nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación); y 3) la Macroestructura (como un todo)”.

Finalmente, es preciso señalar que los modelos más apropiados para cumplir con los objetivos de la propuesta didáctica a desarrollar son los modelos interactivos de lectura, al ser los que mejor conceptualizan el proceso de lectura al que se hará referencia en la siguiente sección.

2.3.3. Definición de lectura

Como lo anota López (2000), la definición que mejor se vincula a los fines de la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo se basa en los modelos en paralelo o interactivos, toda vez que estos modelos conciben a la lectura como un proceso cíclico-interactivo-constructivo-inferencial en donde el lector reconstruye el significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y los enunciados; así como mediante la constante formulación, confirmación, modificación y rechazo de hipótesis, predicciones e inferencias.

2.4. Tipos de Lectura

La lectura es una actividad muy importante en todos los niveles de la educación debido a que gran parte de la información que el alumno obtiene en el salón de clase, se encuentra en los textos escritos. Si bien es necesario aprender a decodificar un texto de manera ascendente, este proceso se vuelve esencial sólo en las primeras etapas de la educación básica. En los ciclos educativos subsecuentes la lectura debe entenderse de manera mucho más amplia y profunda, como es el caso de la escuela secundaria que nos ocupa, en donde los alumnos se enfrentan por primera vez de manera formal a textos en lengua extranjera.

Si bien es cierto que existen diversos tipos de lectura, esto depende de los autores ya que cada quien tiene su propia clasificación, además del objetivo que el lector persigue al abordar una lectura. Para los propósitos específicos de este trabajo sólo se tomarán en cuenta los cuatro tipos de lectura propuestos por García-Jurado (1998): lectura de familiarización, de estudio, de búsqueda y de ojeada, que se describirán en las siguientes secciones.

2.4.1. Lectura de Familiarización

La **lectura de familiarización** es aquella que permite conocer el contenido de un texto de forma global y requiere de la orientación en los elementos gráficos e iconográficos así como en elementos léxicos y estructurales que se hallan en el texto.

2.4.2. Lectura Detallada o de Estudio

La **lectura de estudio** permite explorar un texto con profundidad en los detalles y las relaciones entre ellos por medio de la utilización de todas las estrategias viables para hacer una lectura óptima, pero tan veloz como sea posible para no perder los

conceptos principales, de modo que se elimina toda la información que no sea relevante.

2.4.3. Lectura de Búsqueda

La *lectura de búsqueda* permite localizar información necesaria para cumplir con una tarea dada que puede ser: investigar para elaborar algún trabajo, complementar información para preparar algún examen, recabar información para hacer una exposición, entre otras y permite localizar información necesaria para cumplir con algún objetivo.

2.4.4. Lectura de Ojeada

La *lectura de ojeada* es aquella que hace posible leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante que contiene. Esta lectura requiere tanto del conocimiento de todas las estrategias de lectura posibles y de la habilidad de elegir la necesaria en un momento dado. También exige conocimiento previo del tema y de un buen manejo del código escrito. No es un tipo de lectura que pueda llevar a cabo un novato (García-Jurado, 1998: 577).

2.5. Tipología de Textos

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el análisis del discurso, pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en los distintos trabajos referidos al tema podemos encontrar diversas clasificaciones apoyadas en criterios distintos, entre los que se mencionan: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o

estructurales, efectos pragmáticos; variedades del lenguaje, recursos estilísticos y retóricos, etcétera (Kaufman, 1999).

Estas tipologías reflejan en mayor o menor medida intuiciones acerca de cómo hablantes y oyentes de una lengua pueden agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos comunes que se perciben.

En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

La intención de esta sección es examinar la relación entre los tipos de texto y sus contextos en una situación de comunicación, por lo que se proporciona la tipología de textos propuesta por García-Jurado (2003: 34), en donde se presentan los diferentes tipos de texto y sus combinaciones más recurrentes dentro de un escrito, aunque es común que un formato sea predominante, como se podrá observar dentro de las distintas tipologías textuales descritas a continuación:

2.5.1. Textos Expositivos

De acuerdo con García-Jurado (2003: 35), los textos expositivos transmiten en esencia la información de un tema en forma clara y ordenada, en donde el autor expone su punto de vista. En este tipo de textos el lector asume que la información es verdadera y actual; generalmente, se utilizan estructuras oracionales de carácter explicativo, que facilitan la comprensión de dicho texto.

Su composición léxica es específica y es común que se encuentren aclaraciones entre comillas o paréntesis. Las estructuras gramaticales constan de comparaciones,

contrastes, relaciones de causa-efecto, covariación, aclaración y problema-solución, entre otras.

2.5.2. Textos Descriptivos

Los textos descriptivos provocan en el receptor la impresión de que mentalmente van observando lo descrito en el texto, ya sean conceptos de la realidad física o abstracta. Tal descripción puede presentarse de manera objetiva con la finalidad de cumplir una función informativa o bien subjetiva en donde el emisor expresa su propia visión de lo descrito.

Por lo general, los textos descriptivos son de carácter técnico, científico o histórico (García-Jurado, 2003).

2.5.3. Textos Narrativos

Los textos narrativos refieren hechos, reales o imaginarios que suceden en un lugar y en un tiempo específico, ya sea externo, en donde el relato se da en el mismo momento en el que es narrado o bien puede ser interno, en donde los hechos se ordenan cronológicamente.

De acuerdo con Terra Network Chile (2005, en <http://www.icarito.latercer.cl>), quien cumple la función de contar la historia que se nos presenta en la obra narrativa es el narrador, aunque existen varios tipos de narradores:

- Narrador en tercera persona, se trata de una voz que relata la historia desde su propio punto de vista, pero sin participar en ella. Por su grado de conocimiento de la historia que está narrando puede ser narrador omnisciente, quien conoce todo lo que acontece, o bien puede ser narrador de conocimiento relativo que

cuenta sólo lo que ve desde su propia perspectiva o lo que cualquier otra persona vería si mirara desde fuera.

- El otro tipo de narrador es en primera persona que cuenta la historia porque participa en ella y vive las mismas experiencias que los demás personajes. Este tipo de narrador puede ser lo mismo protagonista que narrador testigo.

2.5.4. Textos Argumentativos

Los textos argumentativos permiten la discusión y defensa de los temas presentados, principios, o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos.

La argumentación suele combinarse con la exposición o bien la descripción. Ejemplos claros son el ensayo, así como los textos científicos y los jurídicos.

Los textos argumentativos se componen de cuatro partes:

1. Presentación o introducción
2. Exposición de la tesis
3. Cuerpo argumentativo
4. Conclusión

La siguiente tabla 2.7. propuesta por García-Jurado (2003:38) muestra una síntesis de los componentes de los distintos tipos de texto.

Tabla: 2.7. Componentes de los distintos tipos de texto

ASPECTOS	DESCRIPTIVOS	NARRATIVOS	EXPOSITIVOS	ARGUMENTATIVOS
Intención comunicativa	Representan, sitúan objetos y refieren cómo son.	Relatan hechos, acciones, acontecimientos.	Explican la naturaleza de las cosas.	Expresan opiniones por medio del razonamiento.
Patrones	Novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes, diarios.	Noticias periodísticas, novelas y cuentos, textos de historia, biografías, memorias.	Libros de texto y artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios.	Artículos de opinión, crítica de prensa, ensayos.
Elementos lingüísticos	Uso de adjetivos, complementos nominales, predicados nominales, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas.	Predominancia de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar.	Conectores de causa y efecto, de numeración, de propósito.	Elementos de razonamiento, conectores de adición, contraste, causalidad y condición.

La tipología de textos antes presentada servirá de base y de vínculo para la selección de los textos expositivos a emplearse en la siguiente unidad con la finalidad de cumplir el objetivo general de este trabajo de investigación.

2.6. Ejercicios para la Comprensión de Textos en Inglés

2.6.1. Pretextuales

De acuerdo con García-Jurado (2005) y Mendoza (en Trujillo, 2000: 91-98), este tipo de ejercicios se presentan previamente a la lectura de un texto y deben vincularse con las estrategias que se aplicarán en la etapa intermedia del proceso; su función es formar y dirigir los mecanismos psicológicos de la lectura, así como usar las estrategias de lectura; presentar el vocabulario, los aspectos formales y estructurales de la lengua, así como establecer la motivación del alumno hacia la lectura.

2.6.2. Textuales

García-Jurado (2005) asevera que estos ejercicios se utilizan durante el proceso de lectura de un texto en inglés; su función es establecer el nivel de extracción de la información y el de las operaciones intelectuales, así como la aplicación de las estrategias de lectura presentadas en los ejercicios pretextuales. Asimismo preparan a los alumnos para ubicarlos en el contexto de aprendizaje de los contenidos lingüísticos y discursivos de la lengua extranjera.

2.6.3. Posttextuales

Se utilizan después de la lectura de un texto, deben asegurar el control sobre la comprensión de lo leído. Se presentan como una forma de evaluación de la práctica realizada en los ejercicios previos al procesar y darle sentido a la información contenida en el texto, así como una comprensión adecuada del contenido factual de la lectura abordada.

Otra de sus particularidades es que se presentan en forma de preguntas de comprensión que apoyan al docente y al alumno para consolidar y evaluar la comprensión de lo leído, de acuerdo al objetivo previamente planteado y también acorde a las estrategias de lectura utilizadas.

2.7. Estrategias de lectura

Para poder acceder a diferentes tipos de texto es necesario contar con varias herramientas que nos permitan lograrlo. Dichas herramientas son las estrategias de lectura, que deben ser enseñadas a los estudiantes para eficientar sus habilidades para la comprensión de textos.

García-Jurado (2003) y López (2000) coinciden en que las estrategias de lectura se dividen en dos diferentes tipos: estrategias de bajo nivel y estrategias de alto nivel.

2.7.1. Estrategias de Bajo Nivel

Las estrategias de bajo nivel son aquellas que permiten al alumno conocer y comprender tanto el sistema fonológico como la estructura de la lengua meta, es decir, las que permiten realizar la parte operativa de la lectura que consiste en localizar palabras clave, conocer la distribución del enunciado, identificar los formantes de palabras, reconocer los elementos de sustitución, localizar la oración tópica y los detalles de apoyo.

Algunas de estas estrategias son:

- relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito;
- reconocer la correspondencia fonética, es decir distinguir los sonidos de la lengua extranjera diferentes al español;
- reconocer patrones de acentuación;
- reconocer patrones de entonación;
- identificar elementos morfológicos;
- identificar elementos cohesivos;
- identificar elementos de coherencia;
- localizar la idea principal y las ideas secundarias del texto, etc.

2.7.2. Estrategias de Alto Nivel

Las estrategias de alto nivel son aquellas que utilizan procesos cognitivos de mayor complejidad para llevar a cabo procesos tales como: análisis, abstracción y

síntesis. Durante la activación de estrategias de alto nivel se pueden realizar las siguientes tareas:

- inferir el significado de las palabras;
- localizar implicaciones (inferencia contextual);
- distinguir ideas principales;
- hacer generalizaciones e hipótesis;
- clasificar descripciones;
- comparar y contrastar información;
- identificar relaciones de causalidad;
- jerarquizar información;
- discriminar información factual de opiniones de la ficción;
- sintetizar información (paráfrasis esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.);
- interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros, etc).

2.8. Niveles de Comprensión

De acuerdo con el diccionario electrónico psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm se entiende por comprensión “un proceso cognoscitivo, resultado de un conjunto de procesos cuyo propósito es la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo”.

Según el proyecto “Cuentos del Siglo XXI” (2005, en www.i2d.es/cuentos/FundaDidac.html), la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: *interpretar*,

retener, organizar y valorar, en los que cada uno supone el desarrollo de diferentes habilidades a saber:

- Interpretar para formarse una opinión, obtener ideas principales, deducir conclusiones, predecir consecuencias.
- Retener conceptos fundamentales para responder preguntas y discriminar detalles aislados.
- Organizar con el fin de establecer consecuencias, seguir instrucciones, esquematizar, resumir y generalizar.
- Valorar con la finalidad de captar el sentido de lo leído, establecer relaciones causa-efecto, discriminar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario.

García-Jurado (2003) afirma que los lectores van alcanzado distintos niveles de comprensión de acuerdo con su propia experiencia en su tránsito de novatos a expertos.

Los siguientes niveles de comprensión se alcanzan a partir de lo que se le enseña al alumno a través de estrategias, vocabulario, gramática, etc.

- Nivel fragmentario: el lector únicamente reconoce las unidades de la lengua, palabras y enunciados.
- Nivel global: el lector está en posibilidad de seleccionar palabras clave y oraciones temáticas para determinar el hilo conductor de la lectura.

- Nivel detallado: el lector construye ideas principales para formular la(s) idea(s) central(es), dependiendo de la extensión del texto, es decir entiende claramente la estructura formal del texto y discrimina las ideas principales de las ideas secundarias o detalles de apoyo.
- Nivel crítico: el lector posee el manejo y el conocimiento del código y de las estrategias de lectura necesarias para decidir cómo abordar una lectura y qué estrategias utilizar; es decir, cuenta con las herramientas para comprender a cabalidad el objetivo del mensaje del autor, además de valorar, expresar y asumir su posición como lector ante el contenido del texto.

2.9. Coherencia Textual

Para van Dijk (1983), cohesión y coherencia están estrechamente ligadas de tal forma que algunos llaman a la cohesión coherencia textual. Los elementos de cohesión dan cuenta de la estructuración de la secuencia superficial del texto, afirmando que no se trata de principios meramente sintácticos, sino de una especie de semántica de la sintaxis textual, esto es, de los mecanismos formales de una lengua que permiten establecer conexión entre los elementos lingüísticos del texto y las relaciones de sentido.

Para los propósitos del presente trabajo, es importante comenzar por definir lo que debemos de entender cuando hablamos de texto. Para Halliday y Hasan (1976), el texto es una unidad con significado (*a semantic unit*) que no se compone de oraciones, sino que se materializa a través de ellas. Asimismo, ambos autores mencionan que la extensión no es necesariamente la condicionante para determinar lo que es un texto, ya

que pueden considerar textos un proverbio, una obra completa o hasta un grito, una expresión o una discusión de varias horas. Por lo tanto, un texto puede tener varias formas: oral o escrita; verso o prosa y, diálogo o monólogo.

Para lo fines que persigue la presente propuesta se trabajará con textos escritos en prosa, de extensión breve y adecuada al tipo de alumno con el que se va a trabajar (14-16 años de edad).

2.9.1. Cohesión

El concepto de cohesión que se tomará en cuenta en este trabajo, será el propuesto por Halliday y Hasan (1976; 1991), como una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. La cohesión, según estos autores pertenece a la estructura misma de la lengua ya que no es un elemento externo. Es así como la selección de un determinado elemento discursivo adquirirá cohesión en relación con otros elementos del discurso escrito.

Los elementos cohesivos se unen entre sí por *lazos cohesivos* y resalta el hecho de que para Halliday y Hasan (1975) no son las relaciones sintácticas estructurales las que conforman la cohesión, sino más bien las relaciones de significado existentes en el texto. Ambos autores estudian una serie de relaciones cohesivas que se dan dentro del mismo texto, y que son: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

La cohesión depende de la organización estratificada del lenguaje, que tiene tres niveles de codificación o estratos: el semántico (los significados), el léxico-gramatical (las formas) y el fonológico y ortográfico (la expresión). Por ser una relación semántica, como sucede con todos los componentes pertenecientes al sistema semántico, la

cohesión se realiza asimismo a través del sistema léxico-gramatical, de modo que algunas formas de cohesión se expresan mediante la gramática y otras, a través del vocabulario Halliday y Hasan (1976).

Halliday y Hasan (1976:26) denominan “presunción de coherencia” a cualquier pasaje que se pueda interpretar como un texto si existe la más remota posibilidad de hacerlo así. Esto ocurre porque, según los mismos autores, la interpretación del pasaje en cuestión depende de algo más ya que “*si este algo más resulta verbalmente explícito, entonces hay cohesión*” (Halliday y Hasan 1976:13).

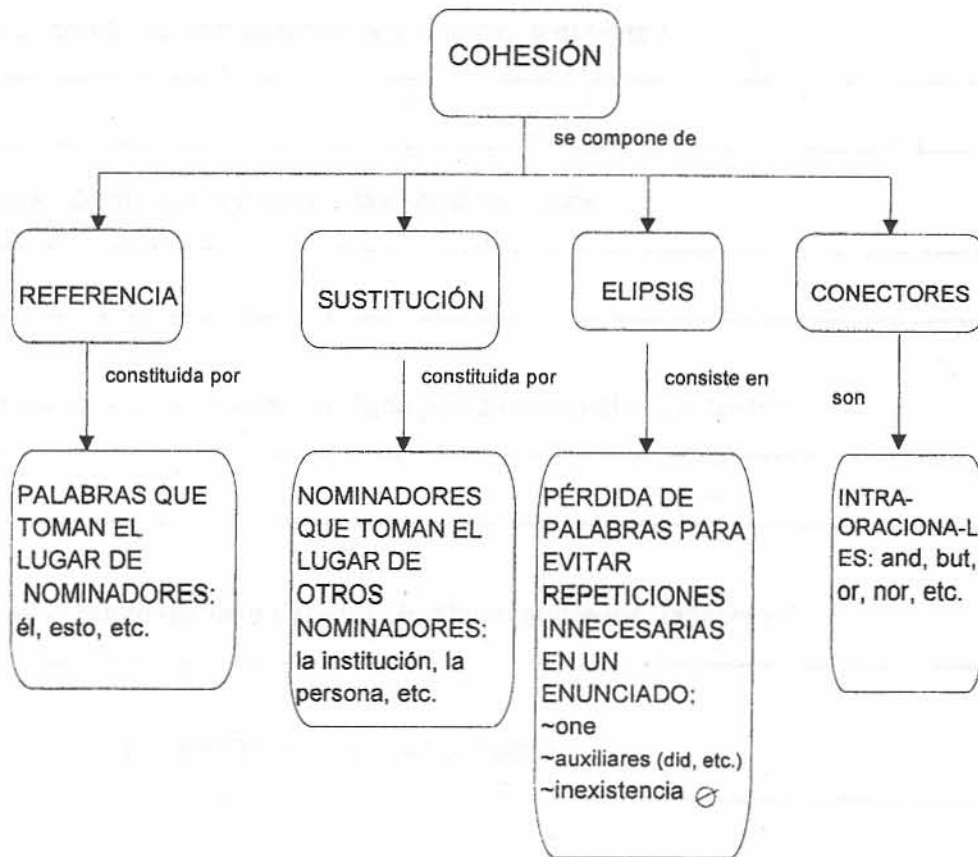
Basados en los señalamientos de ambos autores podríamos entonces sugerir que la *cohesión* es una condición de la función textual que se da intratextualmente, mientras que la *coherencia* se refiere a las relaciones del discurso presentes en contextos situacional y cultural: es decir, extratextualmente. La cohesión estaría íntimamente relacionada con el *modo* del discurso, mientras que la coherencia lo estaría con el *campo* y el *tenor* del mismo.

2.9.2. Elementos de Cohesión

Para Barba y García-Jurado (2001), un texto escrito está conformado por una serie de palabras que toman el lugar de otras para evitar que éste suene repetitivo. Estas palabras se ubican dentro de la cohesión textual, esto es, aquellos elementos que permiten que el texto tenga una estructura que nos permita comprenderlo.

Dentro de los elementos cohesivos se encuentran los siguientes: la referencia, la sustitución, la elipsis y los conectores intraoracionales como lo muestra el siguiente mapa conceptual (García-Jurado, 2001).

2.8. Mapa Conceptual de Cohesión.



2.9.3. Conectores Intraoracionales

En la formación de oraciones se requiere de un realizador y de una acción. La unión de varias oraciones conforma un texto, pero para que estas oraciones lo constituyan, es necesario que estén conectadas por palabras de enlace llamadas conectores. Los conectores son palabras que no forman parte de la oración, se encuentran fuera de ella porque son el enlace entre una oración y otra.

Los conectores intraoracionales son los que unen las ideas dentro de la oración. También se les conoce como conjunciones y tienen diferentes funciones:

- Adición: *and, both...and, to, then, too.*
- Contraste: *but, or/nor, still/yet.*
- Propósito: *so, for*
- Causa: *as*
- De tiempo: *after, before.*

En este capítulo se han presentado los fundamentos teóricos generales que servirán de base a nuestra propuesta cuyo objetivo es diseñar una guía didáctica para que los alumnos identifiquen la función de los conectores intraoracionales como apoyo a la comprensión de textos expositivos en inglés en el tercer grado de educación secundaria técnica.

Con el fin de alcanzar este objetivo se incluyó información sobre las diversas teorías cognitivas de enseñanza-aprendizaje; se presentaron los distintos modelos instruccionales, así como los modelos de lectura seriales (ascendentes y descendentes) y en paralelo (interactivos) que explican el proceso de lectura en una lengua extranjera.

Asimismo se expusieron algunas concepciones sobre el proceso de lectura, varias definiciones de lo que es la comprensión de lectura, los tipos de lectura, así como los diversos tipos de texto, con énfasis en los textos expositivos en el idioma inglés.

Para fundamentar el diseño y elaboración de la guía didáctica que se presentará en el siguiente capítulo se mencionaron los tipos de ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales que se deben tomar en cuenta para que los alumnos mejoren su comprensión de lectura, También, se desglosaron diversos niveles de comprensión a los que puede llegar el alumno una vez desarrolladas sus habilidades y aptitudes para

la lectura en lengua extranjera. Finalmente, se expuso información actualizada acerca del tema central de este trabajo de investigación dirigido al estudio de la cohesión textual a partir de la función de los conectores intraoracionales.

En el siguiente capítulo, integraremos los conceptos expuestos para el desarrollo de una unidad didáctica que permita la identificación de la función de los conectores intraoracionales en textos expositivos a los estudiantes que cursan tercer grado de educación secundaria técnica.

CAPÍTULO 3

3. MODELO DE ENSEÑANZA ESTRATÉGICO PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN INGLÉS

Pese a la reforma educativa de 1993, que se llevó a cabo en nuestro país, la enseñanza de la lectura en la educación básica secundaria no ha tenido buenos resultados (Prueba PISA, OCDE, 2003) y en materia, de comprensión en textos en inglés los resultados tampoco son muy alentadores. Por tales motivos se hace necesaria la elaboración de una propuesta didáctica que contribuya a lograr aprendizajes significativos en los alumnos que cursan el tercer grado de educación secundaria técnica, aprendizajes significativos a través de actividades dinámicas e interactivas diseñadas para mejorar su comprensión de textos en inglés, al identificar la función y uso de los conectores intraoracionales ya mencionados en la sección 2.9.3. del capítulo 2 del presente trabajo.

Aunque los conceptos teóricos principales que dan sustento a la presente propuesta se encuentran todos en el capítulo anterior, en este capítulo es donde la tarea fundamental se centra en delimitar y fundamentar el uso de materiales auténticos lo que nos va a ser útil para el diseño e implementación de la propuesta, por lo que hemos dividido este capítulo en dos secciones. En la primera mencionaremos el marco

teórico específico que describe los conceptos fundamentales en los que se basa la propuesta de actividades, incluyendo su objetivo general y a sus objetivos particulares; en la segunda sección presentamos la propuesta ya plasmada en una unidad didáctica dividida en material para el alumno y la guía del profesor. Ambas contienen información relacionada con el tipo de lectura que los alumnos van a realizar, explicaciones acerca de los conectores y su función, además de los textos y las actividades diseñadas para el alumno y el docente.

3.1. Sustento Teórico de la Unidad

El objetivo general de este trabajo es “diseñar” un material útil para los alumnos de tercer grado de educación secundaria técnica, integrado por una serie de actividades que contribuyan a la formación del alumno a través del desarrollo de sus habilidades lingüísticas, discursivas e intelectuales.

Así mismo la contribución específica de este trabajo didáctico se centra en el desarrollo y aprendizaje de estrategias y habilidades, destrezas y aptitudes relacionadas con la comprensión de lectura en inglés, como son la identificación, discriminación e interpretación de ideas presentadas en textos expositivos en lengua inglesa, a través de los conectores intraoracionales que a su vez, permitirán al alumno mejorar la lectura en lengua materna y prepararlo para los cursos de bachillerato y de nivel superior, o bien para fines prácticos de su vida personal o laboral.

Para el diseño de esta guía didáctica también fue necesario establecer una serie de objetivos, así como seleccionar los fundamentos teóricos esenciales para sustentarla y desarrollarla mismos que describiremos a continuación.

3.1.1. Objetivo General

Como se estipuló en la sección 1.5. del capítulo uno, el objetivo general del presente trabajo es que al término de esta unidad didáctica, los alumnos obtendrán la idea central de un texto a través de una lectura de estudio mediante la aplicación de estrategias de comprensión de lectura. Para el logro de este objetivo se apoyarán entre otras cosas, en la identificación de la función de los conectores intraoracionales (*or, as, because, so, and, too, but*), de un texto expositivo escrito en inglés mismo que fue seleccionado tomando en cuenta los intereses y necesidades específicas propias de los alumnos de tercer grado de educación secundaria técnica.

Este objetivo general se planteó con base en las situaciones, necesidades e intereses reales de los alumnos, con el fin de motivarlos en su propio aprendizaje y de que adquieran el dominio de la lengua de una forma más efectiva y duradera, como lo propone el enfoque comunicativo que sustenta el plan y programa de estudio de la materia de inglés en este ciclo de estudio.

3.1.2. Objetivos Particulares

Con el fin de que los objetivos sean lo suficientemente claros para poder llevarse a cabo, los hemos clasificado en objetivos de lectura, objetivos lingüísticos, estratégicos y metacognitivos.

Al terminar el estudio de la Unidad Didáctica, el alumno será capaz de:

Con respecto a los objetivos de lectura

- Leerá textos en inglés para informarse sobre avances en ciencia y tecnología.

- Comparará entre el estilo de vida en la tierra y el estilo de vida en el espacio.

Con respecto a los objetivos lingüísticos

- Reconocerá, identificará e interpretará la función de: ideas alternativas denotadas por el conector intraoracional **or** (o), de comparación establecida por el conector intraoracional **as** (como), de razón aludida por el conector intraoracional **because** (por que, debido a, en razón de, a causa de), de una segunda idea que es resultado de la primera enlazada por el conector intraoracional **so** (así que, entonces), de adición determinada por el conector intraoracional **and** (y), de unión de ideas adicionales expresadas por el conector intraoracional **too** (también), de contraste de ideas marcado por el conector intraoracional **but** (pero).

Con respecto a los objetivos estratégicos

- Relacionará las imágenes acústicas con los símbolos escritos.
- Anticipará e inferirá el tema general del texto.
- Identificará algunos elementos cohesivos.
- Inferirá el significado de palabras desconocidas para él.
- Comparará y contrastará la información expuesta en el texto.
- Interpretará información de diversa índole a través de las imágenes presentadas en el texto.

Con respecto a los objetivos metacognitivos

- Planeará su forma de lectura.
- Establecerá su objetivo de lectura.

- Monitoreará su proceso de lectura.

3.1.3. Modelo de Lectura Interactivo

De acuerdo con lo expuesto en la sección 2.3.2. del capítulo dos Rumelhart (en Carrell, 1988) apunta que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognoscitivo y dado que los modelos en paralelo se basan en el trabajo simultáneo de los modelos ascendentes y descendentes para formar los modelos interactivos, el diseño de esta guía didáctica se basa en el modelo de lectura interactivo propuesto por Stanovich (1980).

Este modelo de tipo interactivo-compensatorio, pretende que nuestro alumno relacione estímulos provenientes del texto de cualquier índole con su experiencia personal; es decir, de su conocimiento previo, subsanar sus deficiencias relacionadas con la lengua y nivel de conocimientos sobre el tema del texto que se le pueden presentar.

3.1.4. Modelo Instruccional de Ejecución Experta

En cuanto al modelo instruccional, este trabajo se fundamenta en teorías de aprendizaje de tipo cognitivo-constructivo, al fomentar el aprendizaje compartido, es decir el alumno se hace responsable de su propio aprendizaje a partir del modelamiento de ejecución experta, que en este caso es su profesor de lengua inglesa.

Para plasmar este tipo de aprendizaje, en nuestra guía didáctica fue necesario basarnos en tres conceptos básicos, que son: el aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y el modelo de ejecución experto - novato.

De los preceptos teóricos relativos al aprendizaje significativo de Ausubel, se tomó en cuenta que los conocimientos previos de los alumnos no son suficientes para asegurar un buen aprendizaje, por lo que consideramos necesario dotar a los alumnos de un andamiaje adecuado para el logro de sus metas de aprendizaje y comprensión del inglés como lengua extranjera.

En consecuencia, el material se presenta de manera atractiva y acorde a los intereses, gustos y necesidades reales de los alumnos adolescentes a quienes se dirige esta propuesta, considerando que el conocimiento, los aprendizajes y las estrategias que los alumnos logren desarrollar, también deben ser significativos; es decir debe servirles para diversos fines y ser aplicados en algunas circunstancias de su vida cotidiana o bien como base para adquirir y comprender nuevos conocimientos.

De los fundamentos concernientes a la zona de desarrollo próximo, esta propuesta se basa en las acciones y procesos que el alumno puede llevar a cabo por sí solo y lo que puede realizar con la ayuda de los demás dentro de su entorno social - cultural.

El modelo de ejecución experta vincula las bases teóricas, el aprendizaje significativo, el andamiaje y la zona de desarrollo próximo en una propuesta de secuencias instruccionales en donde al alumno se le presenta al alumno un modelo de enseñanza estratégico apoyado en explicaciones, conceptos, organizadores previos y organizadores gráficos, en donde paso a paso, se le explican al alumno las habilidades y estrategias de lectura o qué va a aprender y cómo las va a aprender.

Asimismo, le muestra al alumno la forma en la que un experto relacionan todos los componentes, el orden que utiliza y la categoría a la que pertenecen, de la misma forma cómo un experto en la materia, procesaría la información para llevar a cabo y a buen término la tarea encomendada.

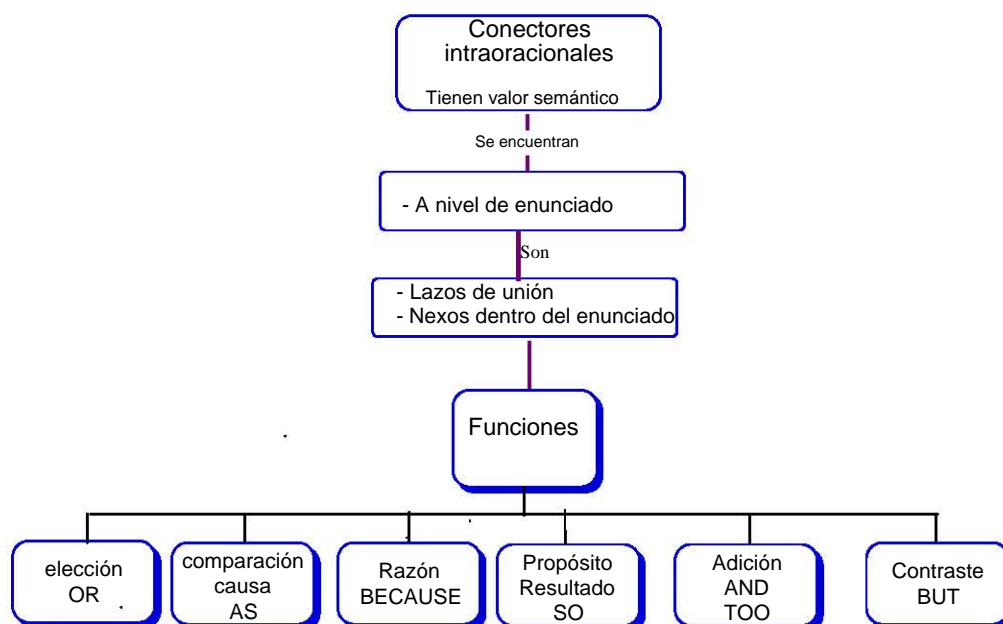
La intención de mostrarle todos los elementos que el alumno debe conocer para poder realizar la tarea, no solamente es concluir dicha tarea sino que el alumno se apropie de las estrategias de lectura y aprendizaje que le fueron presentadas para que él las pueda aplicar en futuras experiencias, especialmente cuando se trate de leer textos en inglés, tomando en cuenta el nivel y práctica que adquiriera como alumno del tercer grado de educación secundaria técnica.

3.1.5. Función y Uso de los Conectores Intraoracionales

En la sección 2.9.3. del capítulo anterior, se especificó el tema central del presente trabajo relativo a la identificación de la función y uso de los conectores intraoracionales en textos expositivos a los estudiantes del tercer grado de educación secundaria técnica.

Al respecto, es preciso aclarar que en esta propuesta sólo se consideran los conectores intraoracionales mostrados en el siguiente mapa conceptual.

3.1. Mapa Conceptual de Oraciones Intraoracionales



Elaborado por Ignacio Mendoza

3.1.6. Textos

En nuestra propuesta se considera con base a lo propuesto por Cooper (1986:328), que el tipo de material más apropiado para el ámbito educativo en general son los textos expositivos.

De la misma manera, se privilegia el empleo de materiales auténticos que de acuerdo con Hierro (1994) y el enfoque de carácter comunicativo al que se ajusta la concepción y objetivos generales de la materia, se trata de aquellos textos que nos encontramos en la vida diaria, es decir materiales que no fueron hechos ex profeso para la enseñanza.

Otros elementos más a favor de la utilización, de **textos auténticos** es que no sólo introducen una imagen del mundo exterior plasmada a través, del lenguaje escrito

en el salón de clases, tal como lo usan los nativos hablantes del inglés en particular, sino que también aportan un elemento de motivación en contextos específicos que no se reducen a escenarios educativos, además de que son afines al entretenimiento, diversión, placer e incluso laborales en su vida diaria.

Es importante hacer notar que algunos materiales de lectura en inglés pierden vigencia por tratar temas que pasan de moda o de momentos históricos específicos, por lo que es preciso conseguir textos que cuenten con una vigencia apropiada.

Por otro lado, el hecho de sugerir la utilización de un texto auténtico, no implica que no lo podamos modificar para fines educativos, aunque es preferible que en nuestra selección encontremos el texto adecuado.

Moirand (1990) avala que un texto auténtico se puede modificar para el logro de objetivos educativos y que, se debe privilegiar las actividades que se llevarán a cabo con el texto, esto quiere decir que las actividades de aprendizaje adquieren mayor importancia que el texto mismo. A este tipo de texto modificado se le conoce como ***texto verosímil***.

No obstante, cuando se trabaja con textos verosímiles se deben de respetar las características del texto, es decir el contenido sociolingüístico, pragmático, semántico, lógico-sintáctico y las características tipográficas e iconográficas.

En la presente guía didáctica, se eligió el texto “*Living in Space*”, tomado de la página electrónica NASA (*National Aeronautics and Space Administration*), que consideramos auténtico y al mismo tiempo verosímil por las adecuaciones que fue necesario hacerle para los propósitos educativos de esta propuesta.

3.1.7. Lectura de Estudio

En nuestra propuesta el alumno desarrolla y pone en práctica sobre todo la lectura de estudio toda vez que le permite trabajar un texto con profundidad, con el fin de extraer los detalles de información y así establecer las relaciones entre los hechos contenidos en el texto. El objetivo primordial de este tipo de textos es el de extraer la idea central.

3.2. Propuesta de Actividades

La presente propuesta está diseñada para que tanto alumnos y maestros cuenten con un material útil, interesante y atractivo con el que puedan trabajar la comprensión de textos en inglés en el tercer grado de educación secundaria. Este trabajo es un ejemplo de cómo el modelo experto novato puede coadyuvar al logro de los objetivos propuestos a través de actividades de aprendizaje y aplicación seleccionadas y jerarquizadas que permiten transitar al alumno de la dependencia a la independencia del aprendizaje, y por ende, lograr los objetivos planteados .

3.2.1. Diseño y Elaboración de las Actividades

La realización de un análisis pre-pedagógico nos permitió considerar el tema, el discurso, la gramática, el vocabulario y las imágenes del texto, que nos facilitaron tanto el diseño y elaborar las actividades de la guía didáctica, como el logro de los objetivos.

También se tomó en cuenta toda la fundamentación teórica ya mencionada, además de los recursos proporcionados por el mismo texto a partir de que se decidió trabajar en tres tipos de actividades: Pretextuales, textuales y posttextuales descritas a continuación.

3.2.1.1. Ejercicios Pretextuales

El diseño de esta actividad consistió en darle al alumno los elementos necesarios para tener su primer acercamiento con el texto. Primero se le preparó para que conociera que iba a llevar a cabo una lectura de estudio, con los elementos requeridos y lo que se esperaba que él lograra.

También se describió, explicó y ejemplificó de manera práctica y con lenguaje sencillo en voz de dos personajes principales (Rodolfo un astronauta y K9 un perro) el concepto de conectores intraoracionales y la función que desempeñan.

Con su guía acompañar al alumno en un viaje imaginario que se desarrolla a lo largo de la lectura del texto "*Living in Space*", de tal manera que el alumno es el que va descubriendo los conectores dentro del texto.

El uso de estos personajes permite dirigir la atención del alumno y establecer un vínculo afectivo motivacional entre el alumno y el mensaje del texto en inglés.

3.2.1.2. Ejercicios Textuales

Toda vez que se le mostró al alumno cómo trabajar con los conectores intraoracionales, ahora se le pide que decida si la información que se le presenta se encuentra o no en el texto. Esta actividad permite al alumno verificar si entendió la función de los conectores, porque en esta etapa de la lectura debe leer y contestar la actividad textual por sí mismo.

Además, esta actividad le permite extraer información relevante y llevar a cabo operaciones mentales, así como aplicar las estrategias de lectura presentadas en la actividad pretextual anterior.

Este tipo de ejercicios de aplicación preparan al alumno para ubicarlos en el contexto de aprendizaje de los contenidos lingüísticos y discursivos de la lengua extranjera.

3.2.1.3. Ejercicios Posttextuales

En esta fase, el alumno ya se encuentra inmerso dentro del contexto del texto y por tanto debe tener un manejo óptimo tanto del contenido del texto como de la comprensión de éste, para lo que ahora se le pide que exponga sus ideas con base en varias preguntas formuladas, para saber sí el texto fue comprendido o no.

Igualmente debe ser capaz de interpretar la información presentada y exponerla apoyado en sus propias ideas y palabras. Este último ejercicio también es útil para vincular los aprendizajes y conocimientos adquiridos con situaciones de su vida cotidiana, al pedirle que comparta su conocimiento con los demás. Si el material fue significativo logrará exponer sus ideas con claridad en la elaboración de un póster.

Finalmente, esta actividad posttextual permite tanto al alumno como al docente hacer un ejercicio de autoevaluación y evaluación, respectivamente, que permite a su vez consolidar la comprensión de la información leída, con base en el objetivo planteado y acorde a las actividades de aprendizaje y a estrategias aplicadas a la lectura.

3.2.2. Manejo Didáctico

La forma de trabajo consiste en guiar claramente tanto al alumno como al docente mediante instrucciones claras que eviten crear confusión. En cada uno de los

materiales se les explica cómo se deben abordar y poner en práctica los ejercicios de aprendizaje y aplicación, así como su secuencia y tiempo.

Respecto a la enseñanza de los conectores intraoracionales se debe tomar en cuenta que dependiendo del conector empleado este tendrá una función distinta y los alumnos deben ser capaces de identificar esta función. Es importante que el alumno reconozca que la función básica de los conectores intraoracionales es unir ideas que se encuentran dentro de una misma oración.

Para el logro de todo lo anterior, se creó una unidad didáctica en donde se le enseña a los alumnos que cursan el tercer grado de secundaria técnica, el funcionamiento y uso de los conectores intraoracionales, a través del modelo instruccional experto-novato, denominado de ejecución experta, así como una serie de actividades, basadas en el texto "*Living in Space*" que conforman el cuaderno del alumno presentado en este capítulo, junto con la guía del profesor y la clave de respuestas respectiva.

Asimismo la presente unidad didáctica se basa en los propósitos del Plan de Estudios de Educación Secundaria y específicamente en los objetivos del programa de estudio de la materia de inglés, de los cuales se toman en cuenta los siguientes:

- Que el alumno tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de una lengua extranjera, en este caso del inglés.
- Que exprese y comprenda ideas, sentimientos y experiencias.

- Que desarrolle habilidades intelectuales tales como la observación, la reflexión, el análisis, la deducción y la inducción,
- Que desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar y conocer las técnicas que le son más eficaces en su proceso de aprendizaje.
- Que obtenga las bases lingüísticas para continuar el desarrollo de su dominio del idioma en niveles de estudio subsecuentes o aplicarlo en otras actividades de su vida.

En la guía del profesor, se explica paso a paso la metodología que se debe emplear, así como una serie de sugerencias, seguidas de explicaciones pertinentes sobre cómo se debe llevar a cabo el trabajo en clase, incluyendo el tiempo de realización de cada actividad.

Unidad Didáctica



Cuaderno del Alumno

Contenido

Introducción	91
Presentación	92
1. Diagnóstico	94
1. Modelo de Enseñanza Estratégico	95
▪ Empecemos por los objetivos	95
▪ ¿Qué es la lectura de estudio?	95
▪ ¡Tú si puedes utilizar los conectores!	96
▪ ¡Ahora es tu turno!	97
▪ ¡Viste que fácil! Palabras que unen ideas	97
▪ ¡Despegue!	99
3. Misión: ¡A trabajar!	100
4. Listos para Concluir la Misión	102
▪ ¡Preparando el aterrizaje!	103
5. Más Allá de la Misión	104
• Nuestro Proyecto “Póster informativo”	104
6. Lo que Aprendí	105
7. Nuestro Texto Completo	106
8. Mis Herramientas de Estudio (Tarjetas)	107

“Reading is to the mind what exercise is to the body”
Joseph Addison.

Introducción



!Hola¡

Soy Rodolfo el astronauta y junto con otro amigo tuyo K9, te presentamos esta unidad. Nuestra intención es ayudarte a mejorar tus habilidades, destrezas y aptitudes para la lectura de textos en inglés.

Hemos tomado en cuenta tus necesidades e intereses en cuanto a comprensión de textos en inglés y aquí te diremos cómo utilizar estrategias de lectura, contenidos, definiciones, “pistas” y formas para trabajar los temas, y darte sugerencias con el fin de que alcances el propósito y los objetivos del Programa de estudios de tu materia de inglés.

Es necesario que tengas contacto permanente con tu profesor o profesora para recibir las indicaciones que te proporcionará. Recuerda que las actividades y lo que en general se te propone puede ser modificado. Lo que cuenta es el interés, creatividad e iniciativa de tu maestro (a) así como, tu disposición y deseos de mejorar tu comprensión de textos en inglés.

Es importante que pongas todo tu empeño y dedicación en la realización de las actividades sugeridas en esta guía, ya que en el proceso de lectura de textos en inglés que aquí te presentamos, tú eres quien descubre y forma una imagen mental de la información plasmada en el texto, por medio de actividades que te permiten interactuar con el texto y sus autores para que en un futuro cercano, puedas convertirte en un lector ¡experto¡

Es seguro que estos ejercicios te orientarán y ayudarán a fortalecer las estrategias de comprensión de lectura que has desarrollado a lo largo de tu educación. El recorrido puede ser interesante si participas activamente con tu profesor (a) para así alcanzar los propósitos del programa.

PRESENTACIÓN





¿De qué se trata este material?

El material que te presentamos es un texto que se llama “*Living in Space*”, además de ofrecerte algunas actividades, tiene la intención de fortalecer e incrementar tus estrategias de lectura en inglés desarrolladas hasta este momento para que tú mismo puedas evaluar, planificar y controlar tus propios aprendizajes a través de la aplicación de las prácticas de lectura en inglés.

Pero, ¿Qué es eso de la Comprensión de Lectura en Inglés?

La lectura es un proceso en donde **Tú** reconstruyes el significado del contenido del texto con tus propias palabras en español a partir de un acercamiento, análisis y de una serie de actividades que te permiten reconocer palabras, oraciones, frases y enunciados. Cuando tienes un texto en tus manos, lo primero que haces es anticipar el tema del texto y conforme lo vas leyendo confirmas, rechazas o modificas las hipótesis, anticipaciones o inferencias o predicciones te habías formulado; y así al final, llegas a una comprensión más clara de tu texto.

Y, ¿Para qué me sirve este material?

Bueno me sirve para...

- ✓ Conocer las semejanzas y diferencias que existen en los modos de vida aquí en el planeta Tierra y el modo de vida de los astronautas en el espacio.
- ✓ Fortalecer tus procesos de crecimiento personal, habilidades y actitudes a partir de la práctica de estrategias útiles para construir y gestionar aprendizajes de manera autónoma y eficiente en cualquier otro contexto.
- ✓ Utilizar y aprovechar las fuentes de información internas y externas de conocimiento para investigar temas de interés común o solucionar situaciones escolares o cotidianas que se presenten en tu vida diaria.
- ✓ Practicar la comprensión de textos en inglés como estrategias de aprendizaje que te permita la consulta, discusión y apropiación de la información que apoyen tu participación e investigación en un tema de interés.

¿Cómo voy a trabajar con este material?

Esta unidad se pone en práctica en el aula con la ayuda de tu profesor (a). Sin embargo lo que **Tú** aprendas aquí, lo podrás aplicar fuera del aula cuando por gusto o necesidad te encuentres ante otros textos en inglés.

Realizarás las actividades de forma individual, aunque los comentarios y las discusiones que se generen a partir del texto se harán en forma grupal, con la guía de tu profesor (a).

Es importante que comprendas que tu profesor (a) no resolverá todas tus dudas o tareas. Su papel será orientarte para que busques información, la organices y la comuniques de acuerdo con tu estilo personal para aprender.

¿Cómo me evaluarán en esta unidad didáctica?

Al término de esta unidad te autoevaluarás, es decir, tú mismo te preguntarás qué sabes, hacer con el conocimiento y sobre todo cómo resuelves problemas a partir de lo que aprendiste e hiciste en el salón de clases. Esto es importante porque mediante los contenidos de esta unidad se pretende que recuperes la información que ya sabes utilizar, representar y relacionar para que la transformes, interpretes y perfecciones mediante las actividades propuestas.



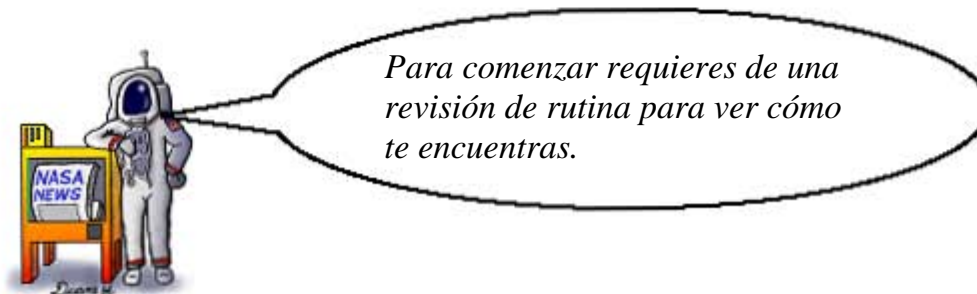
Aquí encontrarás...

- Los objetivos de la unidad, es decir, lo que se pretende que logres cuando termines la unidad.
- Diversas actividades de aprendizajes relacionadas con el contenido del texto.
- “Pistas”, definiciones y ejemplificaciones que tienen como objetivo facilitarte la comprensión de los términos difíciles y que son necesarios para optimizar tu comprensión en inglés.

Recuerda que tu iniciativa, imaginación y creatividad son muy importantes al leer textos en inglés.

¡Suerte en esta nueva aventura que inicias!

1. Diagnóstico



¿Te gustaría ser astronauta? Sí ¿Por qué? No, ¿Por qué?

- Empecemos por un breve diagnóstico.

2. Modelo de Enseñanza Estratégico



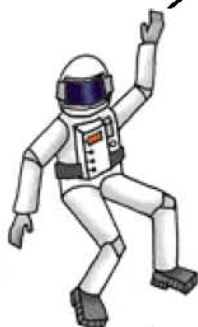
Para esta aventura, requieres de un entrenamiento, y aquí te vamos a decir lo que necesitas saber.

• Empecemos por los objetivos.

1. Lo que se pretende que logres al final de esta unidad, es que comprendas de qué manera las palabras llamadas conectores unen ideas y que su función depende del tipo de enlace que uses.
2. Se espera que comprendas mejor el texto a partir del significado y función de estas palabras llamadas conectores o nexos.
3. Por último, esperamos que aprendas las diferencias entre vivir en la tierra y vivir en el espacio y que este conocimiento te sirva para tus próximos aprendizajes en tu vida escolar, diaria y familiar.

• ¿Qué es la Lectura de Estudio?

Pero, no te preocupes, te vamos a decir qué es y en qué consiste este tipo de lectura. La *lectura de estudio* te permite explorar un texto con profundidad, debes fijarte en los detalles y las relaciones existentes entre las ideas expuestas en el texto. La meta es comprender los conceptos centrales del texto.



Para realizar una buena lectura de estudio...

- Debes tomarte el tiempo suficiente para realizarla ya que es preciso que leas el texto completo.
- Te debes fijar y profundizar en los detalles relevantes del texto que tienes en tus manos.
- En algunos casos tendrás que releer algunas frases o enunciados para comprenderlo mejor.

En este tipo de lectura es importante entender el significado de algunas palabras importantes, así como el sentido de las oraciones. *Ya estás listo para conocer las palabras misteriosas que unen ideas y que llamamos conectores. ¿Quieres conocer algunos? Pues bien, ¡Ahiiiií vaaamos!*



¡Tú sí puedes utilizar los conectores!



¡Con esta clase de ejercicios tú también puedes fortalecerte!

Ya es hora de que tú y yo comencemos a buscar pistas, o rastros de las palabras que unen ideas.



¡Ahora es tu turno!

Ya que tenemos el texto vamos a marcar todos los conectores que encontremos. ¿Estás listo?

Living in Space



Astronauts on the Space Shuttle **or** the International Space Station must live for days, weeks, **or** months in very small spaces.

Living in space is not the same **as** living on Earth. Many things are different, **because** in space we float, there's no gravity. Our bodies change in space **so** the way astronauts eat, sleep, wash, **and** work is different there than on Earth. Living in space is not just all work and no


play. Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, **too**. Living in space is a very interesting experience, **but** it is a dangerous experience. Astronauts don't know if they will come back alive.

¡Viste que fácil! Palabras que unen ideas.

Ahora vamos a ver la función que tiene cada una de las palabras que localizamos.

Conector	Función	Ejemplo
or	Esta palabra nos da la oportunidad de elegir entre dos opciones	Astronauts on the Space Shuttle or the International Space Station must live for days, weeks, or months in very small spaces.



		<p>Nave espacial o Estación Espacial Internacional</p> <p>semanas o meses</p>
as	<p>Esta palabra denota la idea de comparación similitud o causa, significa, cuando, que y como</p>	<p>Living in space is not the same as living on Earth.</p> <p>Vivir en el espacio no es lo mismo que vivir en la tierra.</p>
because	<p>Nos da una razón por la que algo se lleva a cabo.</p>	<p>Many things are different, because in space we float, there's no gravity.</p> <p>...porque en el espacio flotamos</p>
So	<p>Nos dice que la segunda idea es resultado de la primera.</p>	<p>Our bodies change in space so the way astronauts eat, sleep, work, wash, and have fun is different there than on Earth.</p>  <p>Nuestros cuerpos cambian en el espacio, así que la forma en la que los astronautas comen, duermen....es diferente.</p>



and	Sirve para unir palabras de la misma categoría	<p>the way astronauts eat, sleep, wash, and work is different...</p> <p>La forma en la que los astronautas comen, duermen, lavan y trabajan es diferente...</p>
too	Concluye una idea adicional.	<p>Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, too.</p> <p>...a los astronautas también les gusta divertirse.</p>
but	Contrasta dos palabras o ideas.	<p>Living in space is a very interesting experience, but it is a dangerous experience.</p> <p>Vivir en el espacio es una experiencia interesante, pero es una experiencia peligrosa.</p>

¡Despegue!

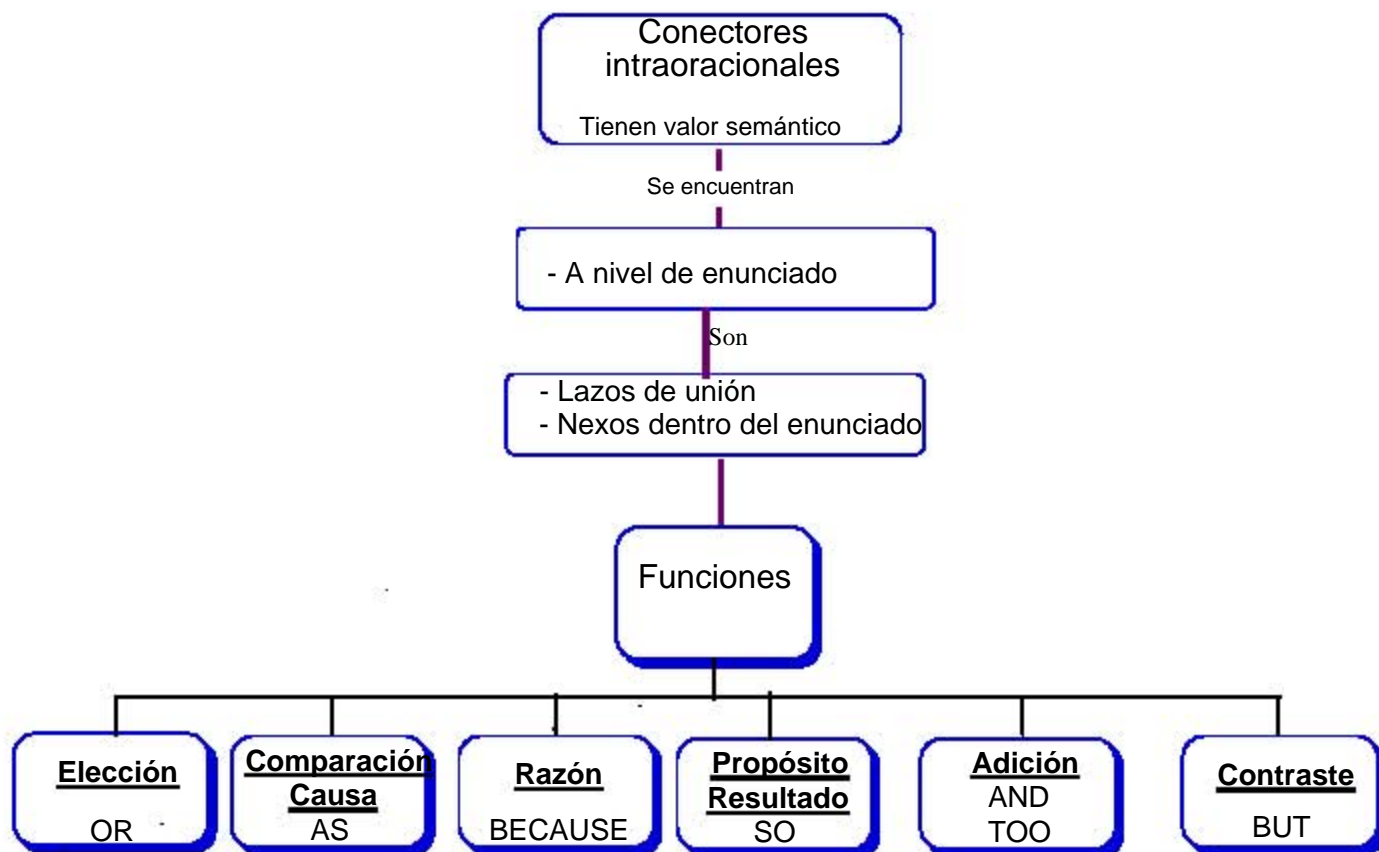


*¡Listo!
Para el despegue? Diez
nueve, ocho...*

Para que nuestra misión sea todo un éxito vale la pena que recuerdes qué son los conectores y cuál su función. Para ello veamos el siguiente mapa conceptual.



Recuerda que un mapa conceptual nos ayuda a tener más claros los conceptos fundamentales que se trataron sobre algún tema y representarlos gráficamente. Aquí te presentamos el mapa de los conectores intraoracionales que ya aprendiste en esta unidad.



¿Qué te parece? ¿eh?

3. Misión: ¡A trabajar!

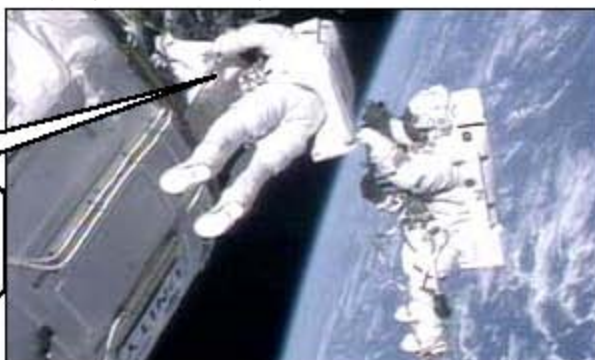
¿Dijiste, a jugar?



¡No!,

¡dije a trabajar!

¡Bueno, Bueno, pues a trabajar se ha dicho!





*Continuemos con nuestro texto.
Ahora vamos a leer la segunda parte.
¿Te parece?*



Astronauts have to be careful eating in the Space Shuttle, **because** their food can float away. Gummy foods are the best, **but** crispy food isn't sent to space (can you imagine small pieces floating around in the Shuttle? It would be like being in a dust storm all the time!). Many foods have the water removed (called dehydration) **so** they weigh less and take up less room. Before eating, the astronauts add water **and** squish the food **and** water around in a plastic bag **so** it is not too dry to eat. Astronauts can add hot water for hot food, but there is no refrigerator in the Space Shuttle, **so** no cold drinks **or** ice cubes!

Sleeping is an adventure, **too**. Some astronauts like to float free in the Shuttle to sleep, gently jumping on the wall once in a while. Other astronauts sleep better if they are zipped into a sleeping bag. This feels more **as** they sleep in a bed on earth. There's even a little pillow they can fasten to their heads with a strap!



*Ahora que ya ves más claro.
Tienes esta misión.*

¡Adelante tú puedes!

*De acuerdo con la información que ya
leíste, decide si las ideas que te
presentamos se expusieron o no en el texto.*



1. Los astronautas deben tener cuidado con lo que comen, porque su comida flota en el espacio.	SÍ	NO
2. La comida con buena consistencia es la mejor opción para los astronautas pero la crujiente o la que se desmorona, no se consume en el espacio.	SÍ	NO
3. En el espacio se consume comida deshidratada debido a que casi no ocupa espacio y es fácil de acomodar en la nave espacial.	SÍ	NO
4. Los astronautas pueden tomar bebidas frías debido al intenso calor que hay en el espacio.	SÍ	NO
5. Para los astronautas dormir es todo un problema ya que la luz no se apaga.	SÍ	NO
6. Para algunos astronautas es mejor dormir en una bolsa que los sujete para no andar flotando por toda la nave.	SÍ	NO
7. Si los astronautas están acostumbrados a dormir con almohada, pueden hacerlo, pero deben sujetarla con una cinta a su cabeza.	SÍ	NO

4. Listos para Concluir la Misión



*Ya casi terminamos la misión,
vamos a recorrer el último tramo.*



*Gracias a esta aventura,
has aprendido mucho.
Ahora es momento de que
practiques lo que*

Staying clean is harder in space, **too**. There is no shower **or** bathtub on the Shuttle, **so** astronauts have to take sponge baths. They can brush their teeth the regular way, **but** have to be careful that toothpaste globs don't drift away! All the trash **and** garbage has to be put in bags and brought back to earth.



Going to the bathroom is easy, **but** the toilet in the Shuttle is different **because** it uses air flow to carry waste away from the astronaut's body **as** a vacuum cleaner does.

One of the most important things astronauts must do every day in space is exercise. Without gravity, the human body starts to lose muscle and bone tissue **so** to keep their bodies strong, astronauts exercise using a treadmill **or** rowing machine.



If you have the opportunity to choose where to live, would you like living in space **or** living on Earth? Think about it...

Adapted from <http://nasakids.com/Rockets/Living.asp>

¡Lo has hecho muy bien!

Llegó la hora de prepararnos para el aterrizaje, ya es hora de preparar nuestro último informe.

¡Preparando el Aterrizaje!

¿Listo?



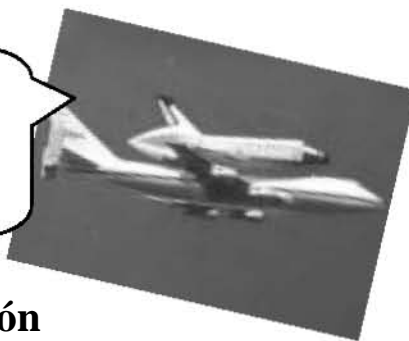
1. ¿Cómo se asean los astronautas cuando se encuentran en una misión en el espacio?

2. ¿Qué mecanismo se acciona para que los desechos humanos no anden flotando en la nave, cuando los astronautas van al sanitario?

3. ¿Por qué es necesario que los astronautas hagan ejercicio?

4. Haz una comparación entre la vida de un ser humano en la tierra y la vida en el espacio.

*Pues bien,
¡Es hora de
aterrizar!*



5. Más Allá de la Misión

Nuestro proyecto

Nuestra misión ha terminado, pero tu conocimiento ha aumentado. Es importante que compartas con los demás lo que has aprendido.

*Como proyecto final de esta aventura puedes elaborar **un cartel**, en donde informes a tus compañeros, la forma en la que viven los astronautas cuando están en el espacio.*

*¿Qué te parece? interesante ¿No?
¡Pues a llevarla a cabo!*

¡Buena suerte y hasta pronto!

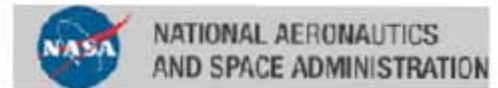


6. Lo que Aprendí



¿Qué es lo que ya sabía sobre el tema?

7. Nuestro Texto



Astronauts on the Space Shuttle or the International Space Station must live for days, weeks, or months in very small spaces.

Living in space is not the same as living on Earth. Many things are different, because in space we float, there's no gravity. Our bodies change in space so the way astronauts eat, sleep, wash, and work is different there than on Earth. Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, too. Living in space is a very interesting experience, but it is a dangerous experience. Astronauts don't know if they will come back alive.



Astronauts have to be careful eating in the Space Shuttle, because their food can float away. Gummy foods are the best, but crispy food isn't sent to space (can you imagine small pieces floating around in the Shuttle? It would be like being in a dust storm all the time!). Many foods have the water removed (called dehydration) so they weigh less and take up less room. Before eating, the astronauts add water and squish the food and water around in a plastic bag so it is not too dry to eat. Astronauts can add hot water for hot food, but there is no refrigerator on the Shuttle, so no cold drinks or ice cubes!



Sleeping is an adventure, too. Some astronauts like to float free in the Shuttle to sleep, gently jumping on the wall once in a while. Other astronauts sleep better if they are zipped into a sleeping bag. This feels more as they sleep in a bed on earth. There's even a little pillow they can fasten to their heads with a strap!

Staying clean is harder in space, too. There is no shower or bathtub on the Shuttle, so astronauts have to take sponge baths. They can brush their teeth the regular way, but have to be careful that toothpaste globs don't drift away! All the trash and garbage has to be put in bags and brought back to earth.



Going to the bathroom is easy, but the toilet in the Shuttle is different because it uses air flow to carry waste away from the astronaut's body as a vacuum cleaner does.

One of the most important things astronauts must do every day in space is exercise. Without gravity, the human body starts to lose muscle and bone tissue so to keep their bodies strong, astronauts exercise using a treadmill or rowing machine.



If you have the opportunity to choose where to live, would you like living in space or living on Earth? Think about it

Adapted from <http://nasakids.com/Rockets/Living.asp>

8. Mis Herramientas de Estudio

¿Qué es un conector?

Es una palabra que sirve para unir ideas u oraciones. Se les conoce como conjunciones. En este caso aprendiste a identificar conectores intraoracionales, que se encargan de unir ideas dentro de una misma oración.

La unión de varias oraciones forma un texto, pero para que estas oraciones lo constituyan, es necesario que estén conectadas por palabras de enlace llamadas conectores. Los conectores son palabras que no forman parte de la oración, se encuentran fuera de ella porque son el enlace entre una oración y otra.

Los conectores intraoracionales son los que unen ideas dentro de la oración. También se les conoce como conjunciones y tienen diferentes funciones diferentes:

¿Cómo los identifico?

Los identifico por medio de la función específica de cada conector que aparezca entre los enunciados.

¿Cómo identificó la función de los conectores intraoracionales?

Dependiendo del tipo de relación que se establezca entre el o los enunciados, encontraremos conectores de elección, comparación, causa, razón, adicción, propósito, adición, contraste, entre otros. Esta información puedes verla en el mapa conceptual

Unidad Didáctica



LIVING IN SPACE



Guía del docente

Contenido

Introducción	110
Presentación	111
1. Guía del Docente	112
Introducción (Guía del alumno)	113
Presentación (Guía del alumno)	113
1. Diagnóstico (Ejercicios pretextuales)	114
2. Modelo de Enseñanza Estratégico	116
3. Misión: ¡A trabajar! (Ejercicios textuales)	118
4. Listos para Concluir la Misión (Ejercicios posttextuales)	120
5. Más Allá de la Misión (Proyecto)	121
6. Lo que Aprendí	122
7. Texto Completo	123
8. Mis Herramientas de Estudio (Tarjeta de Estudio)	123
2. Dosificación	124
3. Tarjetas de Estudio para el Docente	125
▪ Propósitos y Objetivos	125
▪ Modelo de Ejecución Experta	125
▪ Modelo de Lectura Interactivo	125
▪ Lectura de Estudio	126
▪ Tipos de Ejercicios	126
▪ Material Auténtico	127
▪ Papel del Alumno y del Docente	127
▪ Evaluación	128

Reading is to the mind what exercise is to the body”
Joseph Addison.

Introducción

Profesoras y Profesores:

El presente trabajo pretende servirles para mejorar en los alumnos, sus habilidades, destrezas y aptitudes para la lectura de textos en inglés. El tema de esta unidad es “La vida en el espacio”, que puede despertar el interés de nuestros jóvenes alumnos, junto con los personajes de la historia que les guiarán en esta aventura de aprendizaje.

En esta guía se abordan algunos aspectos relacionados con el modelo de ejecución Experto Novato, así como la utilización de estrategias de lectura, formas de trabajo, definiciones, y algunas sugerencias para el trabajo en clase.

Recuerde que las actividades y lo que en general se propone, puede ser modificado, lo que cuenta es el interés, creatividad e iniciativa tanto de usted, como la de sus alumnos para mejorar el trabajo en el aula.

Esperamos que este material les auxilie para el mejor desempeño de sus alumnos y al mismo tiempo, deseamos que estos ejercicios le orienten y ayuden a fortalecer las estrategias de comprensión de lectura que sus alumnos han desarrollado a lo largo de su educación secundaria.

Gracias

PRESENTACIÓN

El propósito de esta guía para el maestro es proporcionarles una imagen precisa de la intención del autor acerca de los aspectos metodológicos subyacentes a su diseño y puesta en práctica. Cabe mencionar que este trabajo es congruente con los propósitos generales que se plantean en el programa de la asignatura de Inglés para los alumnos de tercero de secundaria técnica.

Al proponer actividades que además de activar los conocimientos previos de los alumnos, requieren de su imaginación y creatividad, pretendemos el logro de aprendizajes significativos y relevantes, así como estrategias de lectura y contenidos apegados al programa de estudios vigente.

Esta propuesta busca que los alumnos se involucren en las actividades sugeridas, haciéndose responsables de su propio aprendizaje, mediante tareas motivadoras que toman en cuenta los intereses de los adolescentes. Se pretende que la clase de inglés sea un momento agradable donde, además de aprender el idioma, el alumno desarrolle sus habilidades de comprensión de textos en inglés y a la vez amplíe sus conocimientos y cultura básica.

En la presente guía encontrarán explicaciones acerca de sus componentes, es decir, cómo está organizada, formas eficaces de trabajar con distintas estrategias, tipos de lectura y técnicas de estudio, así como sugerencias didácticas y respuestas de los ejercicios propuestos.

2. Guía del Docente *¡Bienvenidos!*



La presente guía tiene la intención de explicar al docente cada uno de los elementos que integran el presente trabajo, así como algunas sugerencias didácticas que pueden llevarse a cabo durante la instrumentación e implementación de este material. Esta guía se desarrollará en 3 sesiones de 50 minutos.

Contenidos del Cuaderno del Alumno:

Introducción	4. Listos para Concluir la Misión
Presentación	5. Más allá de la Misión
1. Diagnóstico	6. Lo que Aprendí
2. Modelo	7. Texto Completo
3. Misión: ¡A trabajar!	8. Mis Herramientas (Tarjeta de Estudio)

A continuación se presenta en reducción el material, con el que cuentan los alumnos y enseguida objetivo, tiempo aproximado, procedimiento, claves de respuesta y sugerencias o notas para el maestro de cómo se deben abordar y poner en práctica los ejercicios de aprendizaje.

PRIMERA SESIÓN

Objetivos de la sesión:


- En esta sesión los alumnos conocerán la estructura general de toda la unidad didáctica y lo que se espera de ellos, a través de la introducción y presentación.
- Contestarán, comentarán y analizarán las principales semejanzas y diferencias entre la vida en la tierra y en el espacio.

INTRODUCCIÓN

Página 91

Tiempo total sugerido: 10 min.

"Reading is to the mind what exercise is to the body."
Joseph Addison



Introducción

Hola!

Junto con K9 te presentamos esta unidad que te servirá para mejorar tus habilidades, destrezas y aptitudes para la lectura de textos en inglés.

Estamos tomando en cuenta tus necesidades e intereses en cuanto a comprensión de textos y aquí te ofrecemos como utilizar estrategias de lectura, formas de trabajo, los bloques de contenido, definiciones, "pistas" para trabajar los temas, las actividades y sugerencias para que alcances el propósito y los objetivos del Programa de Estudios de tu materia de inglés.

Es necesario que tengas contacto permanente con tu profesor o profesora para recibir las indicaciones que te proporcionará. Recuerda que las actividades y lo que en general se te propone puede ser modificando, lo que cuenta es el interés, creatividad e iniciativa de tu maestro (a) así como, tu disposición y deseos de mejorar tu comprensión en inglés.

Es importante que pongas todo tu empeño y dedicación para la realización de las actividades sugeridas en esta guía, ya que en el proceso de lectura de textos en inglés que aquí te presentamos como tí te formas y desarrollas una imagen mental del texto, pero al mismo tiempo como una actividad en donde tú interaccionas con el texto, para que en un futuro cercano, puedas convertirte en un lector experto.

Es seguro que estos ejercicios te orientarán y ayudarán a fortalecer tus estrategias de comprensión de lectura que has desarrollado a lo largo de tu educación. El recorrido puede ser interesante si participas activamente con tu profesor (a) para así alcanzar los propósitos del programa.

¡Vamos!

Procedimiento:

En el cuaderno del alumno se presenta una página de introducción, en donde aparece una frase sobre la lectura de Joseph Addison. Guíe a sus alumnos hacia la lectura y reflexión sobre lo que sugiere esta frase.

"Reading is to the mind what exercise is to the body" ("La lectura es para la mente lo que el ejercicio es para el cuerpo").

La frase anterior permite que los alumnos asocien la analogía entre dos actividades y su efecto. Esto les permitirá conocer la postura de esta propuesta en materia de lectura.

Pídales que localicen el nombre de los dos personajes que acompañan a los alumnos en su viaje por la lectura "Living in Space" y pregúnteles por qué creen que se les puso ese nombre.

Los dos personajes son:


Rodolfo el astronauta, (nombre que se escogió en alusión al primer astronauta Mexicano Rodolfo Neri Vela, quien en 1985 viajó al espacio como parte de la tripulación del transbordador espacial "Atlantis") y **K9**, el perro astronauta, (un perro que nos da la idea de amistad, compañía y guía)

PRESENTACIÓN

Página 92

Tiempo total sugerido: 12 min.

PRESENTACIÓN



"¡HOY SOY K9 Y NO TE PREOCUPES, VOY A VIAJER A QUERER EN ESTA AVENTURA."

¿De qué se trata este material?

El material que te presentamos es un texto que se llama "Living in Space", además ofrece algunas actividades, tiene la intención de fortalecer e incrementar tus estrategias en la comprensión de textos en inglés que has desarrollado hasta este momento para que al mismo puedas evaluar, planificar y controlar tus propios aprendizajes a través de la aplicación de las prácticas de lectura en inglés.

Pero, ¿Qué es eso de la Comprensión de Lectura en Inglés?

La lectura es un proceso en donde tú reconstruyes el significado del texto que lees para así poder comprenderlo. Este proceso se inicia al partir de un acercamiento, análisis y de una serie de actividades que te permitan reconocer palabras, oraciones, frases y enunciados. Cuando tienes un texto en tus manos, lo primero que haces es anticipar el tema del texto y conforme lo vas leyendo confirmas, o rechazas o modificas las hipótesis, predicciones o inferencias que te habías formulado, y así al final llegas a una comprensión más clara de tu texto.

Y, ¿Para qué te sirve este material?

Bueno te sirve para...

- Conocer las semejanzas y diferencias que existen en los modos de vida aquí en el planeta Tierra y el modo de vida de los astronautas en el espacio.
- Fortalecer tus procesos de crecimiento personal, habilidades y actitudes para que puedas enfrentar con confianza y elegancia en cualquier otro contexto.
- Utilizar y aprovechar las fuentes de información internas y externas de conocimiento para investigar temas de interés común o solucionar situaciones escolares o cotidianas que se presentan en tu vida.
- Practicar la comprensión de textos en inglés como estrategias de aprendizaje que te permita la consulta y discusión y apropiación de la información que apoyen tu participación e investigación en un tema de interés.

Indique al grupo que individualmente lean las preguntas que aparecen en la página 92, en donde se hace la presentación de la guía y se sugieren respuestas breves a estas preguntas por parte de los alumnos.

➤ Sugerencias de Respuestas

¿De qué trata este material?

Se trata de una serie de actividades relacionadas con el texto “*Living in Space*” para trabajar la comprensión de textos en inglés.

Pero, ¿Qué es eso de, la Comprensión de Lectura en Inglés?

Es la comprensión, interpretación e interacción que el lector hace con las ideas expuestas por el autor de un texto en inglés, que en este caso es un organismo científico como la NASA.

Y, ¿Para qué me sirve este material?

- Para conocer la forma de vida de los astronautas en el espacio.
- Para fortalecer en los alumnos sus habilidades de comprensión de textos en inglés.
- Para hacer uso de otras fuentes de información, como la Internet o bien de la NASA.

Continuación de la presentación
Página 93

¿Cómo voy a trabajar con este material?

El alumno es el responsable de su propio aprendizaje en la realización de las tareas propuestas. El docente sólo guiará el proceso.

¿Cómo me evaluarán en esta unidad?

Al término del material, el alumno hará una autoevaluación de su desempeño.

¿Cómo vas a trabajar con este material?


Esta unidad se desarrolla en el aula con la ayuda de tu profesor (a). Sin embargo lo que Tú aprendas aquí, lo podrás poner en práctica fuera del aula cuando por gusto o necesidad te encuentres ante otros textos en inglés.

Las actividades las realizarás de forma individual, aunque los comentarios y las discusiones que se generen a partir del texto se harán en forma grupal, con la ayuda de tu profesor (a).

Es importante que comprendas que tu profesor (a) no resolverá todas tus dudas o tareas. Su papel será orientarte para que busques información, la organices y la comuniques de acuerdo con tu estilo personal para aprender.

¿Cómo te evaluarán en esta unidad didáctica?

Al término de esta unidad tú mismo te vas a autoevaluar, es decir, tú mismo preguntarás qué sabes, cómo has hecho las cosas, qué sabes y cómo has utilizado lo que sabes. Esto es importante porque esta unidad pretende recuperar lo que sabes y perfeccionarlo mediante las actividades propuestas.



Por último te voy a decir lo que encontrarás en este material.

Aquí encontrarás...

- Los objetivos de la unidad, es decir, lo que se pretende que logres cuando termines la unidad.
- Diversas actividades de aprendizajes relacionadas con el contenido del texto.
- “Pistas”, definiciones y ejemplificaciones que tienen como objetivo facilitarte la comprensión de los términos difíciles y que son necesarios para optimizar tu comprensión en inglés.

Recuerda que tu iniciativa es muy importante.

¡Suerte en esta nueva aventura que inicias!

Por último, K9 presenta lo que el alumno encontrará en este material:

- Objetivos
- Actividades
- Pistas, definiciones y ejemplos.

1. DIAGNÓSTICO

Página 94

Tiempo total sugerido: 28 min.

Este ejercicio permite a los alumnos un primer acercamiento a la lectura, y al docente recabar información sobre los conocimientos previos que manejan sobre el tema a tratar, detonando el proceso a partir de una analogía entre una revisión médica y la verificación previa de una misión espacial. A este tipo de ejercicios se les llama “*Pretextuales*”.

I. Diagnóstico



Para comenzar requieres de una revisión de rutina para ver cómo te encuentras.

• Empecemos por un breve diagnóstico.



¿Te gustaría ser astronauta? Si ¿Por qué? No, ¿Por qué?

¿Cuáles son las ventajas de vivir en el espacio en una nave o en una estación espacial?

¿Cuáles serían las desventajas de vivir en una estación espacial?

¿Qué cosas serían diferentes si vivieras en el espacio?

Procedimiento:

Pida a sus alumnos que en forma individual contesten las siguientes cuatro preguntas. **Tiempo sugerido 10 min.**

Forme grupos de cuatro y pida que comenten sus respuestas.

Tiempo sugerido 8 min.

Un alumno de cada grupo da lectura a sus respuestas.

Tiempo sugerido 10 min.

Termina la Primera Sesión

SEGUNDA SESIÓN

Objetivos de la sesión:


- En esta sesión los alumnos conocerán el modelo de enseñanza estratégico, que los guiará paso a paso en la identificación de la función de los conectores intraoracionales (conectores que son nexos dentro de la misma oración), dentro del contexto de la lectura "Living in Space).
- Contestarán el ejercicio textual, utilizando los conocimientos adquiridos en el modelo y aplicando las estrategias presentadas.

2. MODELO DE ENSEÑANZA ESTRATÉGICO

Páginas 95,96 y 97

Tiempo total sugerido: 30 min.

Modelo




Para esta aventura, requieres de un entrenamiento, y aquí te vamos a decir lo que necesitas saber.

- **Empecemos por los objetivos.**
 1. Lo que se pretende que logres al final de esta unidad, es que comprendas cómo las palabras llamadas conectores unen ideas y que su función depende del enlace que uses.
 2. Se espera que comprendas mejor el texto a partir de la comprensión de estas palabras llamadas conectores o nexos.
 3. Y por último esperamos que aprendas las diferencias entre vivir en la tierra y vivir en el espacio y que este conocimiento te sirva para tus próximos aprendizajes.
- **Fíjate que en esta unidad vas a emplear la Lectura de Estudio.**
Pero, no te preocupes, te vamos a decir qué es y en qué consiste este tipo de lectura.
La *lectura de estudio* te permite explorar un texto con profundidad, debes fijarte en los detalles y las relaciones existentes entre las ideas que plantea el texto. La meta es comprender los conceptos principales que plantea el texto.

Para realizar una buena lectura de estudio...

- Debes tomarte el tiempo suficiente para leer ya que es preciso que leas el texto completo.
- Te debes fijar y profundizar en los detalles del texto.
- En algunos casos tendrás que releer algunas frases o enunciados para comprender mejor.
- En este tipo de lectura es importante entender el significado de algunas palabras importantes, así como el sentido de las oraciones.
- Se debe alcanzar un buen grado de comprensión.



Procedimiento:

Para el modelo de enseñanza estratégico es importante que los alumnos conozcan los objetivos, para que estén concientes de lo que se espera que logren al finalizar la unidad.

Se sugiere una lectura comentada de los objetivos en donde los alumnos expresen su opinión sobre la posibilidad de alcanzar dichos objetivos o no.

Notas para el docente



Objetivos:

- Que los alumnos comprendan qué son y para qué les sirven los conectores.
- Los alumnos comprendan un texto en inglés a partir del reconocimiento de la función de los conectores o nexos.
- Los alumnos diferencian entre las actividades de rutina en la tierra y las del espacio.

Tiempo sugerido: 5 min.

Después pida a los alumnos que lean el siguiente apartado acerca de la lectura de estudio.

Pida a dos o tres alumnos que externen lo que ellos entendieron acerca de este tipo de lectura tipo de lectura.

Notas para el docente



Lectura de Estudio:

La lectura de estudio permite trabajar un texto con profundidad, con el fin de extraer los detalles de la información y establecer las relaciones entre los hechos expuestos en la lectura

Los dos ejercicios anteriores contribuyen a establecer el papel del alumno en la realización de las siguientes actividades.

Tiempo sugerido: 5 min.

Continuación del modelo

Página 96

Ya estás listo para conocer las misteriosas palabras que unen ideas y que llamamos conectores. ¿Quieres conocer algunos? Pues bien, ¡Ahiiiiii vaaamos!

¡Tú sí puedes con esto!

Idea — La palabra que une una idea con otra se la llama conector — Idea

¡Con esta clase de ejercicios tú también puedes fortalecerte!

Ya es hora de que tú y yo comencemos a buscar pistas, es decir las palabras que unen ideas.

¡Ahora es tu turno!

Ya que tenemos el texto ahora vamos a circular todos los conectores que encontremos. ¿Estás Listo?

Living in Space

NASA NATIONAL AERONAUTICS AND SPACE ADMINISTRATION

Astronauts on the Space Shuttle **or** the International Space Station must live for days, weeks, **or** months in very small spaces.

Living in space is not the same **as** living on Earth. Many things are different, **because** in space we float, there's no gravity. Our bodies change in space **so** the way astronauts eat, sleep, wash, **and** work is different there than on Earth. Living in space is not just all work and no play. Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, **too**. Living in space is a very interesting experience, **but** it is a dangerous experience. Astronauts don't know if they will come back alive.








Procedimiento:

Forme parejas. Pida que lean cuidadosamente los contenidos de las páginas 96,97 y 98.





En la página 96, los alumnos aprenderán a través de los personajes, los alumnos aprenderán qué es un conector y podrán ver la función que cada uno de ellos desempeña dentro de un contexto específico.

Para esta sección se espera que los alumnos hagan uso de su conocimiento previo para activar algunas estrategias adquiridas con anterioridad como palabras transparentes o cognados, establecimiento de la idea general por medio de los elementos tipográficos e iconográficos, razón que posibilita el trabajo individual.

Ahora vamos a ver la función que tiene cada una de las palabras que localizamos.

Conector	Función	Ejemplo
or	Esta palabra nos da la oportunidad de elegir entre dos opciones	Astronauts on the Space Shuttle or the International Space Station must live for days, weeks, or months in very small spaces.  Nave espacial o  Estación Espacial Internacional  semanas o  meses
as	Esta palabra denota la idea de comparación similitud o causa, significa, cuando, que y como	Living in space is not the same as living on Earth.  Vivir en el espacio no es lo mismo que vivir en la tierra. 
because	Nos da una razón por la cual algo se lleva a cabo.	Many things are different, because in space we float, there's no gravity.  ... porque en el espacio flotamos

Se sugiere que el docente recorra el salón para verificar que todas las parejas estén trabajando adecuadamente y en caso necesario orientar a los alumnos por si surgiera alguna duda o inquietud.

so	Nos dice que la segunda idea es resultado de la primera.	Our bodies change in space so the way astronauts eat, sleep, work, wash, and have fun is different there than on Earth.  Nuestros cuerpos cambian en el espacio, así que la forma en la que los astronautas comen, duermen... es diferente.
and	Sirve para unir palabras de la misma categoría	the way astronauts eat, sleep, wash, and work is different...  La forma en la que los astronautas comen, duermen, lavan y trabajan es diferente...
too	Concluye una idea adicional.	Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, too .  ...a los astronautas también les gusta divertirse.
but	Contrasta dos palabras o ideas.	Living in space is a very interesting experience, but it is a dangerous experience.  Vivir en el espacio es una experiencia interesante, pero es una experiencia peligrosa.

En las páginas 97 y 98, los alumnos encontrarán un cuadro, donde aparecen diversos conectores, su función y un ejemplo en inglés y en español tomados del texto “Living in Space”.

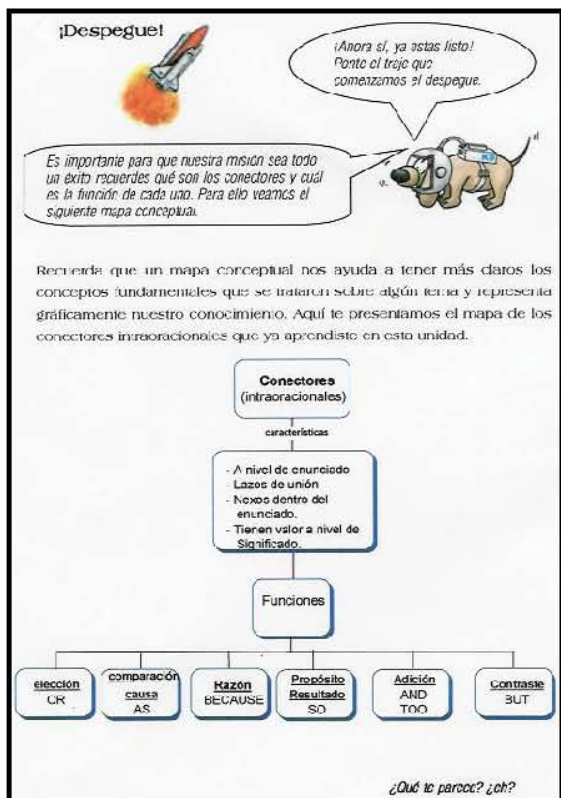
Pida a los alumnos que vuelvan a leer el fragmento de la página 96 y solicitar a dos o tres alumnos que expliquen de qué trata el fragmento.

Tiempo sugerido: 15 min.

Procedimiento:

Remita a los alumnos que vayan a la **página 99** para que observen el mapa conceptual y valoren la utilidad de esta herramienta.

Esta página sólo sirve para conceptualizar el conocimiento adquirido por los alumnos hasta este momento.



Notas para el docente



Conectores Intraoracionales

A la pregunta de por qué se les llama conectores intraoracionales, los alumnos pueden contestar que como su nombre lo indica, se llaman así por que se les encuentra dentro (al interior) de una oración y que también hay extraoracionales, los cuales funcionan a nivel de párrafo y son nexos entre oraciones.

Tiempo sugerido: 5 min.

3. MISIÓN: ¡A TRABAJAR!

Páginas 100 y 101

Tiempo total sugerido: 20 min.

Página 100

Misión: ¡A trabajar!

¿Dijiste, a jugar?

¡No, dije a trabajar!

¡Buena, bueno pues a trabajar se ha dicho!

Continuemos con nuestro texto. Ahora vamos a leer la segunda parte. ¿Te parece?

Astronauts have to be careful eating in the Space Shuttle, **because** their food can "float" away. Gummy foods are the best. **But** crispy food isn't sent to space (can you imagine small pieces floating around in the shuttle? It would be like being in a dust storm all the time!) Many foods have the water removed (called dehydration) **so** they weigh less and take up less room. Before eating, the astronauts add water **and** squish the food **and** water around in a plastic bag **so** it is not too dry to eat. Astronauts can add hot water for hot food, but there is no refrigerator in the Space Shuttle. **So** no cold drinks **or** ice cubes!

Sleeping is an adventure, **too**. Some astronauts like to float free in the Shuttle to sleep, gently jumping on the wall once in a while. Other astronauts sleep better if they are zipped into a sleeping bag. This feels more **as** they sleep in a bed on earth. There's even a little pillow they can fasten to their heads with a strap!

electi3n OR
comparaci3n causa AS
Raz3n BECAUSE
Prop3sito Resultado SO
Adici3n AND TOO
Contraste BUT

Procedimiento:

Ahora pida a los alumnos que en forma individual lean y contesten el ejercicio de la página 101.

Los alumnos contestan el ejercicio que es de tipo textual, basándose en lo ya aprendido.

Sólo tienen que marcar **SI** o **No**, es decir si la información que se presenta se menciona en el texto o no. **Pueden subrayar, circular o poner una X.**

Página 101

Ahora que ya ves más claro. Tienes esta misión. ¡Adelante tú puedes!

De acuerdo con la información que ya leíste, decide si las ideas que te presentamos se expusieron o no en el texto.

1. Los astronautas deben tener cuidado con lo que comen, por que su comida flota en el espacio.	SÍ	NO
2. La comida con buena consistencia es la mejor opción para los astronautas pero la crujiente o que suelta polvo no se consume en el espacio.	SÍ	NO
3. En el espacio se consume comida deshidratada debido a que casi no ocupa espacio y es fácil de acomodar en la nave espacial.	SÍ	NO
4. Los astronautas pueden tomar bebidas frías debido al intenso calor que hay en el espacio.	SÍ	NO
5. Para los astronautas dormir es todo un problema ya que no se apaga la luz.	SÍ	NO
6. Para dormir mejor, los astronautas deben dormir en una bolsa que los sujete y no andar flotando por toda la nave. <i>algunos les gusta</i>	SÍ	NO
7. Si los astronautas están acostumbrados a dormir con almohada pueden hacerlo, pero deben sujetarla con una cinta a su cabeza.	SÍ	NO

Tiempo sugerido: 13 min.

➤ **Clave de Respuestas**

- | | |
|-------|-------|
| 1. SÍ | 5. NO |
| 2. SÍ | 6. SÍ |
| 3. SÍ | 7. SÍ |
| 4. NO | 8. SÍ |

Los alumnos con deseos de participar o los que usted designe lean y contestan cada una de las afirmaciones.

Si cuenta con tiempo pídales que fundamenten sus respuestas.

Tiempo sugerido: 7 min.

Sugerencia: Puede pedir de tarea que los alumnos escriban en su cuaderno las ideas principales tanto del primer fragmento (Pág.96) como del segundo (Pág.100), es decir lo más importante de ambos fragmentos.

Termina la Segunda Sesión

TERCERA SESIÓN

Objetivos de la sesión:

- En esta sesión los alumnos harán una evaluación de sus aprendizajes, a través de un ejercicio escrito, en donde pondrán en práctica la identificación y función de los conectores intraoracionales apoyándose en la información del último fragmento del texto "Living in Space".
- Los alumnos planearán la elaboración de un póster informativo para ser elaborado como proyecto integrador de la información que aprendió en esta unidad didáctica.
- Contestarán un ejercicio de autoevaluación, para recuperar y activar sus estrategias metacognitivas (que haga consiente los procesos mentales que llevó a cabo para la realización de esta tarea) para conocer si obtuvo un aprendizaje significativo o no.

4. LISTOS PARA CONCLUIR LA MISIÓN

Páginas 102 y 103

Tiempo total sugerido: 30 min.

Procedimiento:

Para comenzar con esta sesión, es importante que el alumno recupere los aprendizajes obtenidos en las sesiones anteriores.

Solicite a algunos alumnos que lean en voz alta su tarea de extraer y construir las ideas principales obtenidas de los fragmentos de las páginas 96 y 100 de su guía.

En caso de no haberlo asignado como tarea, entonces en forma grupal y anotando en el pizarrón se puede pedir a los alumnos por medio de lluvia de ideas que externen las ideas principales de ambos fragmentos.

➤ Sugerencias de Respuestas

Fragmento página 96

- La forma en que los astronautas realizan sus actividades como comer, dormir, asearse, ir al baño es diferente debido a la gravedad.
- Vivir en el espacio es una experiencia interesante, pero también es una experiencia peligrosa.

Fragmento página 100

- Los astronautas cuando están en el espacio comen productos deshidratados a los cuales les agregan agua.
- La forma de dormir es diferente, a algunos astronautas les gusta dormir flotando por la nave y a otros les gusta dormir sujetos a una bolsa de dormir.

Tiempo sugerido: 5 min.

Página 102

Ya casi terminamos la misión, vamos a recorrer el último tramo.

Gracias a esta aventura, has aprendido mucho. Ahora es momento de que muestres lo que aprendiste.

Staying clean is harder in space, **too**. There is no shower **or** bathtub on the Shuttle, **so** astronauts have to take sponge baths. They can brush their teeth the regular way, **but** have to be careful that toothpaste globs don't drift away! All the trash **and** garbage has to be put in bags and brought back to earth.

Going to the bathroom is easy, but the toilet in the Shuttle it's different **because** it uses air flow to carry waste away from the astronaut's body **as** a vacuum cleaner does.

One of the most important things astronauts must do every day in space is exercise. Without gravity, the human body starts to lose muscle and bone tissue **so** to keep their bodies strong, astronauts exercise using a treadmill **or** rowing machine.

If you have the opportunity to choose where to live, would you like living in space **or** living on Earth? Think about it.


Adapted from <http://nasa4kids.com/Rockets/Living.asp>

¡Lo has hecho muy bien!
Para poder aterrizar, preparemos nuestro último informe.

¿Listo?

Página 103

¡Preparando el Aterrizaje!




¿Cómo se asean los astronautas cuando se encuentran en una misión en el espacio?

¿Qué mecanismo se acciona para que los desechos humanos no anden flotando en la nave, cuando los astronautas van al sanitario?

¿Por qué es necesario que los astronautas hagan ejercicio?

Haz una comparación entre la vida de un ser humano en la tierra y la vida en el espacio.

Pues bien, ¡es hora de aterrizar!



Procedimiento:

Forme equipos de 3 ó 4 alumnos y pídale que lean la página 102 y en equipo contesten la 103.

Estas preguntas les pueden servir para evaluar su desempeño en esta unidad didáctica.

➤ Sugerencias de Respuestas

1. Los astronautas se asean con esponjas de baño, ya que no se pueden bañar bajo una regadera o tina de baño como lo harían en la tierra.
2. Cuando van al sanitario los astronautas accionan una especie de aspiradora para evitar que los desechos tanto sólidos como líquidos anden flotando por la nave.

3. Al no haber gravedad en el espacio, los huesos y los músculos de los astronautas se pueden atrofiar, por tal motivo es importante que se ejerciten.

4. La respuesta puede variar.

Los alumnos pueden contestar sobre las actividades que se realizan de manera cotidiana y que ya conocen, tales como la forma de alimentarse, de asearse, de estudiar, trabajar, divertirse y por otro lado lo que aprendieron en esta unidad didáctica por medio del texto “Living in Space”.

Tiempo sugerido: 18 min.

Lea la pregunta 1 y pida a uno de los integrantes de cada equipo que la conteste. Uno o más equipos pueden contestar la misma pregunta.

Realice el procedimiento anterior con las preguntas 2, 3 y 4.

Tiempo sugerido: 7 min.

5. MÁS ALLÁ DE LA MISIÓN

Página 104

Tiempo total sugerido: 5 min.

Con esta actividad se concluye la unidad didáctica en tanto que los aprendizajes logrados se ven plasmados en algo concreto, como puede ser un cartel informativo.

Los carteles pueden ser expuestos en sus aulas o bien en los pasillos de la escuela o incluso se puede organizar un Concurso de Carteles alusivos al tema.

Página 104

Más allá de la misión

Nuestro proyecto

Nuestra misión ha terminado, pero tu conocimiento ha aumentado. Es importante que compartas con los demás lo que has aprendido.

Como proyecto final de esta aventura puedes elaborar un póster, en donde informes a tus compañeros, la forma en la que viven los astronautas cuando están en el espacio.

¿Qué te parece? ¿Interesante? ¿No? ¡Pues a llevarla a cabo!

¡Buena suerte y hasta pronto!









Good bye!

Procedimiento:

Lea la página 104 y explique a sus alumnos en lo que consiste la elaboración de un cartel. (slogans, dibujos, recortes, texto en forma breve, composición, colores, etc) y el fin que persigue, que en este caso es un cartel informativo en donde comunique la forma de vida de los astronautas en el espacio.

Usted considere el tiempo necesario para la elaboración y entrega de este cartel, incluso la organización, ya sea en forma individual o por equipo.

Tiempo sugerido: 5 min. en la explicación.

6. LO QUE APRENDÍ

Página 105


Tiempo total sugerido: 15 min.

Con esta actividad se pretende que los alumnos realicen un ejercicio de autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes logrados, así como los procesos mentales que se activaron durante los trabajos realizados en esta unidad didáctica.

Es importante que los alumnos también reflexionen a cerca del conocimiento adquirido y su campo de aplicación.

Página 105

Lo que aprendí



Yo aprendí mucho, ¿y tú?

¿Qué es lo que ya sabía sobre el tema?

¿Qué aprendí en esta unidad?

¿Cómo lo aprendí?

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

Procedimiento:

Pida a los alumnos que se sitúen en la página 105 y que en forma individual contesten las preguntas formuladas.

Tiempo sugerido: 10 min.

Una vez que los alumnos terminaron de contestar las preguntas, puede solicitarles que de manera voluntaria algunos alumnos den respuesta a estas preguntas.

Con esta actividad concluye la presente unidad didáctica.

Tiempo sugerido: 5 min.

Termina la Tercera Sesión

**NOTA:**

Se les puede comentar a los alumnos que existen dos anexos en las páginas 106 y 107:

- El Texto completo “Living in Space” consultado el 25 de agosto de 2005 en la página web:
<http://nasakids.com/Rockets/Living.as>
- Y Mis Herramientas de Estudio (Tarjetas de estudio), en donde puede consultar los aspectos más importantes que aprendió durante el desarrollo de ésta unidad didáctica.

Página 106

NASAexplores

NASA NATIONAL AERONAUTICS AND SPACE ADMINISTRATION

Living in Space



Astronauts on the Space Shuttle or the International Space Station must live for days, weeks, or months in very small spaces.

Living in space is not the same as living on Earth. Many things are different, because in space we float, there's no gravity. Our bodies change in space so the way astronauts eat, sleep, wash, and work is different there than on Earth. Living in space is not just all work and no play. Living in space is not just all work and no play. Astronauts like to have fun, too. Living in space is a very interesting experience, but it is a dangerous experience. Astronauts don't know if they will come back alive.



Astronauts have to be careful eating in the Space Shuttle, because their food can float away. Gummy foods are the best, but crispy food isn't sent to space (can you imagine small pieces floating around in the Shuttle? It would be like being in a dust storm all the time!). Many foods have the water removed (called dehydration) so they weigh less and take up less room. Before eating, the astronauts add water and squish the food and water around in a plastic bag so it is not too dry to eat. Astronauts can add hot water for hot food, but there is no refrigerator on the Shuttle, so no cold drinks or ice cubes!



Sleeping is an adventure, too. Some astronauts like to float free in the Shuttle to sleep, gently jumping on the wall once in a while. Other astronauts sleep better if they are zipped into a sleeping bag. This feels more as they sleep in a bed on earth. There's even a little pillow they can fasten to their heads with a strap!



Staying clean is harder in space, too. There is no shower or bathtub on the Shuttle, so astronauts have to take sponge baths. They can brush their teeth the regular way, but have to be careful that toothpaste globs don't drift away! All the trash and garbage has to be put in bags and brought back to earth.



Going to the bathroom is easy, but the toilet in the Shuttle it's different because it uses air flow to carry waste away from the astronaut's body as a vacuum cleaner does.



One of the most important things astronauts must do every day in space is exercise. Without gravity, the human body starts to lose muscle and bone tissue so to keep their bodies strong, astronauts exercise using a treadmill or rowing machine.

If you have the opportunity to choose where to live, would you like living in space or living on Earth? Think about it

Adapted from <http://nasakids.com/Rockets/Living.as>

Página 107**8. Mis Herramientas de Estudio****¿Qué es un conector?**

Es una palabra que sirve para unir ideas u oraciones. Se les conoce como conjunciones. En este caso aprendiste a identificar conectores intraoracionales, que se encargan de unir ideas dentro de una misma oración.

La unión de varias oraciones forma un texto, pero para que estas oraciones lo constituyan, es necesario que estén conectadas por palabras de enlace llamadas conectores. Los conectores son palabras que no forman parte de la oración, se encuentran fuera de ella porque son el enlace entre una oración y otra.

Los conectores intraoracionales son los que unen ideas dentro de la oración. También se les conoce como conjunciones y tienen diferentes funciones diferentes:

¿Cómo los identifico?

Los identifico por medio de la función específica de cada conector que aparezca entre los enunciados.

¿Cómo identifico la función de los conectores intraoracionales?

Dependiendo del tipo de relación que se establezca entre el o los enunciados, encontraremos conectores de elección, comparación, causa, razón, adición, propósito, adición, contraste, entre otros. Esta información puedes verla en el mapa conceptual

2. Dosificación

Aunque en la sección anterior aparecen explicadas y desglosadas todas las actividades que el docente debe realizar, así como los tiempos sugeridos para cada una de ellas, se consideró importante elaborar la presente dosificación general como una herramienta más para el desempeño del docente.

Unidad Didáctica “Living in Space”				
Número de Sesión	Tiempo minutos	Título de la actividad	Cuaderno alumno	Guía docente
uno	10'	Introducción	91	113
	12'	Presentación	92	113
	28'	1. Diagnóstico	94	114
dos	30'	2. Modelo	95	116
	20'	3. Misión a trabajar	100	118
Tres	30'	4. Listos para Concluir la misión	102	120
	5'	5. Más Allá de la Misión	104	121
	15	6. Lo que Aprendí	105	122
Anexos	Nuestro Texto Completo		106	123
	Mis Herramientas (tarjetas de estudio)		107	123

3. Tarjetas de Estudio para el Docente

A continuación les presentamos los conceptos fundamentales en los aprendizajes y contenidos de la unidad didáctica.

Propósitos y Objetivos.



El propósito general de la presente unidad didáctica es presentar un material útil para el docente, que les permita mejorar en los alumnos su comprensión de textos en inglés a partir de la identificación de la función de los nexos o conectores dentro de uno o varios enunciados.

Modelo de Ejecución Experta

Este modelo se fundamenta en teorías de tipo cognitivo-constructivo, que fomentan el aprendizaje compartido y el trabajo responsable de su propio proceso educativo bajo la supervisión de un experto, que en este caso es el docente, quien por medio de un modelamiento le va a dar las herramientas necesarias para que el alumno pueda llegar a ser un aprendiente autónomo. Este modelo se basa en los conceptos fundamentales de aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y el modelo de ejecución experto-novato.



Modelo de Lectura Interactivo



Este modelo de lectura concibe la comprensión de un texto como un proceso que permite al lector construir y dotar de significado a la información con la que interactúa a partir de los conceptos plasmados por su(s) autor(es). Asimismo, pretende que nuestros alumnos relacionen los contenidos de un texto con su experiencia

personal, además de activar su conocimiento previo del tema.

Lectura de Estudio



En esta guía el alumno va a desarrollar el tipo de lectura llamada de estudio que hace posible trabajar un texto con profundidad, con el fin de extraer los detalles de información para alcanzar su objetivo primordial que es extraer la idea central de un texto.

Tipos de Ejercicios

Para abordar la lectura de cualquier tipo de texto es necesario diseñar varias actividades, dependiendo del momento de realización. Estas actividades se dividen en tres tipos de ejercicios. Es así como tenemos:

- a) ***Ejercicios Pretextuales.*** Su principal objetivo es propiciar un primer acercamiento con el texto, razón por la que precisamente en esta etapa se presenta el modelo estratégico. También permite recuperar el conocimiento previo de los alumnos con respecto al tema a tratar y fomentar la motivación del alumno hacia la lectura.



relevante.

- b) ***Ejercicios Textuales.*** Toda vez que se le presentaron al alumno los aspectos lingüísticos y estratégicos por medio del modelo, este tipo de ejercicios se deben incluir con la finalidad de permitir al alumno extraer la información más

- c) ***Ejercicios Posttextuales.*** Estos ejercicios aseguran el control sobre la comprensión de lo leído. Generalmente constituyen una forma de evaluación de la práctica realizada en los ejercicios previos y permiten al docente evaluar la



comprensión de lo leído de acuerdo con el objetivo planteado.

Material Auténtico



Para el ámbito educativo los textos expositivos son los más adecuados, ya que son los que transmiten información de un tema en forma clara y ordenada y en los que el autor expone su punto de vista, en tanto el lector asume su propio punto de vista ante la información considerada verdadera y actual.

El material auténtico es aquel material que no fue hecho para enseñar una lengua extranjera, sino para cumplir una función específica para los nativos hablantes. En nuestra guía seleccionamos un texto de la NASA, que es un texto auténtico, pero que también sufrió modificaciones para los fines que perseguimos en esta unidad, sin que ello altere sus características esenciales y del que podemos hallar una gran variedad de ellos.

Papel del Alumno y del Docente

En este trabajo se concibe a un alumno activo y participativo, que hace uso de su experiencia previa y pone en práctica los conocimientos adquiridos por medio del modelo de ejecución experta, para la resolución de los problemas cognitivos y lingüísticos que se le presenten.



El papel del docente es el de facilitador y mediador del aprendizaje y como tal es un organizador de las actividades de la clase. Propone situaciones a través del modelo de ejecución experta, para lograr en sus alumnos aprendizajes significativos y logren ser autónomos.

Evaluación

La evaluación es un proceso que hace posible determinar el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje.



Sin embargo para que la evaluación sea eficaz se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- **Debe tener como base los objetivos propuestos**
- **Se requiere que sea integral**
- **Es preciso que sea sistemática**
- **Es indispensable que sea reflexiva**
- **Debe ser recíproca**

Para los fines que persigue la presente guía, la evaluación de la comprensión de textos en inglés, se llevará a cabo mediante los ejercicios posttextuales y en el proyecto que realicen nuestros estudiantes.



Profesoras y Profesores,

Esperamos que el manejo didáctico de los conceptos aquí tratados sean útiles para la realización de su tarea docente en general.

GRACIAS

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán es formar profesionistas que den soluciones a problemas en el ámbito que concierne a esta disciplina. Es por ello, que al llegar a este punto hacemos una reflexión y análisis de los logros obtenidos en esta investigación. Este trabajo da respuesta a la falta de un modelo de enseñanza estratégico de la comprensión de textos en inglés en educación secundaria.

El desarrollo de aprendizajes, contenidos, habilidades y estrategias para alcanzar dicho propósito son aspectos que prácticamente no se promueven, debido entre otras razones, a la falta de un modelo estratégico de enseñanza de lectura dentro del programa de estudio de la asignatura de inglés. El docente sólo dispone de un cuadro de estrategias de comprensión de lectura que poco le dice sobre cómo desarrollarlas en sus alumnos.

Por todo lo anterior, la presente investigación dio respuesta a la problemática presentada y sirvió para que maestros(as) y alumnos(as) tuvieran un ejemplo de cómo promover actividades a favor del desarrollo de estrategias que fomenten la comprensión de textos en inglés y que al mismo tiempo puedan ampliar sus conocimientos del mundo, paralelamente a los que desarrollan cuando aprenden una lengua extranjera.

La metodología empleada en el presente proyecto abarcó las siguientes etapas:

En un primer momento se abordó el contexto de la educación secundaria pública de la SEP en nuestro país y la problemática a resolver. Se ponderaron algunas alternativas que enfocaron el objetivo general y los fundamentos teóricos que sustentaron el diseño, desarrollo y contenido de la propuesta de trabajo para los alumnos.

La estructura de la unidad didáctica se caracteriza por presentar los contenidos de manera secuenciada y jerarquizada, dando respuesta al qué, cómo y cuándo y para qué desarrollar estrategias de lectura.

La aportación principal de este material didáctico reside en modelar paso a paso al alumno, las habilidades y estrategias de lectura ineludibles para el manejo conceptual de los temas y aprendizajes apegados al programa vigente de la materia de inglés; así como su aplicación y solución de problemas en la vida diaria que incluyen su entorno escolar, familiar, sociocultural y personal.

Otra fortaleza del Modelo Instruccional de Ejecución Experta es su metodología que privilegia la intervención de un especialista en la materia –que en este caso es el profesor de lengua inglesa, quien muestra al alumno todos los elementos que debe conocer para poder realizar la tarea, no solamente para concluirla, sino también para que se apropie de las estrategias de lectura y aprendizaje modeladas para que él mismo las pueda aplicar directamente en futuras experiencias.

Una más de sus bondades gira en torno a su versatilidad de aplicarse en otros contenidos y aprendizajes del programa de inglés, previo análisis de necesidades y a otras áreas del conocimiento dentro del plan de estudios de este nivel educativo e incluso en los ciclos subsecuentes.

Referente a la evaluación de carácter formativa e integral que distingue el diseño de la unidad didáctica, destacan la inclusión de ejercicios, lecturas y actividades de aprendizaje innovadoras que involucran la participación activa del alumno.

Adicionalmente, propician el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos con la ayuda de los organizadores de avance y autorregulación alternados *ex profeso* y de manera sistemática en las secuencias de ejercicios y actividades de aprendizaje que posibilitan al alumno asimilar los conocimientos a su propio ritmo, estableciendo metas que lo responsabilizan de su propio aprendizaje.

Se desarrolló una unidad didáctica modelo para presentar a los alumnos un texto en inglés en donde aparecen varios conectores intraoracionales con el fin de que los identifique y descubra la función de estos, para que le ayuden a lograr una comprensión global del texto.

En conclusión, esta línea de investigación al contribuir de manera significativa a mejorar la práctica docente orientada a la enseñanza de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, cumple cabalmente con los objetivos planteados.

La aplicación del modelo instruccional de ejecución experta sienta las bases para futuros estudios relativos a otros aprendizajes y contenidos temáticos de la comprensión de lectura, incluyendo el resto de las habilidades lingüísticas (expresión oral, expresión escrita o comprensión auditiva) o incluso sobre algún otro tema inherente a la educación secundaria.

Igualmente, se espera que este trabajo pueda ser enriquecido con propuestas acerca de otros textos de interés general para los estudiantes de tercer grado de educación secundaria técnica, así como otros temas lingüísticos que sean de difícil

comprensión para la comunidad estudiantil o bien, el diseño de ejercicios adecuados, incluso una nueva propuesta sobre otro modelo de intervención pedagógica.

ANEXOS

Anexo 1. Programa de Estudio de Inglés Tercer Grado de Secundaria

TERCER GRADO. UNIDAD 1: RELATOS Y EXPERIENCIAS

1. Funciones del lenguaje

-NARRAR VIVENCIAS DEL PASADO.
-EXPRESAR ACCIONES PASADAS QUE CONTINÚAN EN EL PRESENTE.
-DESCRIBIR EXPERIENCIAS.
-EXPRESAR ACCIONES PASADAS CON RELEVANCIA EN EL PRESENTE; PEDIR Y DAR DETALLES ACERCA DE ELLAS.

2. Alternativas de contextos de comunicación

-Expresión oral o escrita de recuerdos de infancia.
-Redacción de una biografía después de escuchar una entrevista o relato.
-Realización de un programa de T.V. y/o radio, con entrevistas y reportajes a personajes de actualidad para conocer sus experiencias (un astronauta, un científico, una escritora, etcétera).
-Complementación de cuadros, diagramas, esquemas gráficos con información extraída de textos o entrevistas sobre personajes de actualidad.
-Encuestas para identificar compañeros que hayan realizado acciones interesantes (Who has...?) y entrevistas pidiendo detalles.

3. Ejemplos de producciones lingüísticas

NARRAR VIVENCIAS DEL PASADO

-I/he visited my/his grandparents in...
-It was a very interesting experience.
-When did you come back?
- There were many celebrations in...
-One day when we were playing, a telegram arrived. It was...
-My grandfather used to go to...

DESCRIBIR EXPERIENCIAS

-I have seen some...
-Have you ever taken/eaten/gone...?/Yes, I have/No, I haven't.
-We have never/always/lived in...
-He/She has discovered/invented/written...
-Why/What/Where have you...
-Who has played rugby?

EXPRESAR ACCIONES PASADAS QUE AÚN CONTINÚAN EN EL PRESENTE

-My grandparents have lived in Oaxaca since 19.../for ten years.
-He/She has studied English since 19.../for...
-I/we haven't finished my/our...yet.
-Have they bought...?
- Researchers haven't identified the virus that causes it yet.
-How long have you been in this school? For.../since...

EXPRESAR ACCIONES PASADAS CON RELEVANCIA EN EL PRESENTE Y PEDIR Y DAR DETALLES

-Have you ever been to New York? Yes, I have/No, I haven't.
-When/Why did you go?
-Did you like it?
-The President of Mexico has signed a new treaty this morning.
-He arrived to the Congress Building with the Presidents of Guatemala and El Salvador.
-The Ambassadors were waiting for them.

MESES PROPUESTOS: diciembre, enero y febrero

4. Aspectos a consolidar

-Aspects from the first and second grade
-Present perfect affirmative-negative (not yet)-interrogative
-Yes/No questions
-Questions with
How long/Where/What/Who/Why/+ present perfect
-Have you/Has he ever...?
-Statements with for/since

5. Vocabulario

-Past participles of verbs related to the functions
-Vocabulary according to the situations and vocabulary from first and second grade as needed

6. Estrategias de comprensión de lectura

Ver cuadro de Estrategias de comprensión de lectura al final de los cuadros de contenidos.

MESES PROPUESTOS: septiembre, octubre, noviembre y diciembre

TERCER GRADO. UNIDAD 2: VIAJES Y EXCURSIONES

1. Funciones del lenguaje

- EXPRESAR EL SUPERLATIVO
- PREGUNTAR Y RESPONDER SOBRE PRECIOS EN UN VIAJE
- EXPRESAR PLANES FUTUROS
- OFRECER Y PEDIR COMIDA EN UN RESTAURANTE
- FORMULAR QUEJAS
- HABLAR POR TELÉFONO

2. Alternativas de contextos de comunicación

- Planeación de un viaje comparando más de dos recorridos turísticos y elección de uno con base en los precios, la calidad de servicios, etcétera.
- Planeación de una excursión escolar o de un campamento de jóvenes.
- Obtención a partir de grabaciones auténticas, de horarios, precio, etcétera, de diversos medios de transporte para su utilizar esta información en escenificaciones, llenado de cuadros, etcétera.
- Escenificaciones de situaciones que se llevan a cabo en una agencia de viajes, oficina de turismo, aeropuerto, restaurante, estación de tren, etcétera.
- Organización de una campaña de publicidad turística elaborando carteles o mensajes publicitarios para promocionar un recorrido a través de los sitios interesantes de la región o de otros lugares a visitar.
- Redacción de cartas o tarjetas postales desde un lugar vacacional comentando las experiencias de viaje.
- Entrevistas a futuros viajeros sobre los lugares que van a visitar y las actividades que piensan realizar.
- Presentación de propuestas de mejoramiento ambiental.

3. Ejemplos de producciones lingüísticas

EXPRESAR SUPERLATIVO

- The most beautiful bay in the world.
- The best Mexican food.
- The cheapest tour.
- Where/When/How is the ...est ...?

PREGUNTAR Y RESPONDER SOBRE PRECIOS EN UN VIAJE

- Excuse me, how much is the single/return/round trip ticket to Manchester?
- How much is the city tour?

EXPRESAR PLANES FUTUROS

- The itinerary will begin in Guanajuato and it will last 5 days.
- The tour will visit wonderful places.
- Total cost including fares, accommodation and all meals, excursions and local taxes: 320 Dls.
- You will visit one of the most beautiful cathedrals in the world.
- We are going to sleep in a camp-site
- Are you going to hitch hike?

OFRECER Y PEDIR COMIDA EN UN RESTAURANTE

- Can I take your order, please?
- I'll have a chicken salad and a piece of cake.
- What would you like to drink?
- Bring me the bill, please.

FORMULAR QUEJAS

- Waiter, this soup is inedible!
- I can't stand this noise any more, I want to speak to the manager.
- This hotel is lousy, it's not the hotel you promised.
- This camp-site is noisy
- Dear Sir,
- I want to complain about the terrible/awful room service...

HABLAR POR TELÉFONO

- Hello!
- This is... could I speak to..?
- I'm sorry, she's not in. Can I take the message?
- Operator, I want a call to... the number is... Make it collect, please.

4. Aspectos a consolidar

- The superlative:
the _____est.
the most _____
the best.
- Will: Affirmative, negative and interrogative.

- Going to structure: Affirmative, negative and interrogative.
- Want(s) to...

5. Vocabulario

- By plane/by bus/by train.
- Single/return/round trip ticket.
- Inedible/lousy/disgusting/etcetera.
- I can't stand...
- Some expressions: Could I...? Can I...? What would you...?
- Collect/person to person/post to post call.
- Vocabulary according to the situations.

6. Estrategias de comprensión de lectura

Ver cuadro de Estrategias de comprensión de lectura al final de los cuadros de contenidos.

TERCER GRADO, UNIDAD 3: SUCESOS RELEVANTES

1. Estrategias de comprensión de lectura que se enfatizan

-INFERENCIA DE VOCABULARIO
-IDENTIFICACIÓN DEL PAPEL QUE DESEMPEÑAN ALGUNOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN
-TRANSCODIFICACIÓN A NIVEL ELEMENTAL

2. Alternativas de tareas globales

Con la información obtenida de los textos, a través de las estrategias de comprensión de lectura, realizar:
-Perifoneos murales
-Debates, mesas redondas, pánfles

-Diálogos para escenificaciones; (se pueden utilizar filtros, máscaras, etcétera)
-Actividades de "role play" en inglés

3. Ejemplos de técnicas de comprensión de lectura

-Confección de objetos, artículos, platillos, etcétera
Además de las ya practicadas:
-Deducir el significado de palabras clave desconocidas apoyándose en el contexto
-Relacionar algunos signos de puntuación con el papel que desempeñan en un texto

4. Tipos de texto

-Obtener la información necesaria para llenar cuadros, esquemas, diagramas, etcétera

5. Aspectos a consolidar

Textos instructivos, descriptivos y narrativos

6. Vocabulario

Todo lo hasta aquí estudiado
Conforme a los textos seleccionados

MESES PROPUESTOS: marzo, abril mayo y junio

Anexo 2. Cuadro de Estrategias de Lectura para Secundaria

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA		
(Ver la explicación de este cuadro en la sección de aspectos metodológicos del <i>Libro para el maestro</i>)		
ESTRATEGIAS	RECURSOS DEL TEXTO	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> * Lectura de "ojeada" (echar un vistazo) * Predicción * Identificación de palabras relevantes * Reconocimiento de cognados (palabras transparentes) * Relación referente-referido ** Identificación de la función verbal ** Reconocimiento de algunos conectores e inferencia de sus funciones ** Obtención de información específica ** Inferencia de vocabulario *** Identificación del papel que desempeñan algunos signos de puntuación *** Transcodificación a nivel elemental 	<p><i>Elementos no lingüísticos</i></p> <p>Formato</p> <ul style="list-style-type: none"> * Distribución del texto (columnas, párrafos, listados, etcétera) * Encabezados, títulos, subtítulos, etcétera * Iconografía (fotos, grafías, imágenes, gráficas, mapas, esquemas, etcétera) * Tipografía: tamaño de letra, forma y tipo (cursivas, negritas) etcétera <p><i>Elementos lingüísticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Números (fechas, cifras, etcétera) * Cognados (palabras transparentes) * Falsos cognados (library) * Nombres propios, pronombres personales, adjetivos posesivos y demostrativos * Repetición de palabras * Conectores (and, but, or, because) ** Expresiones verbales ** Palabras o expresiones que muestran relaciones de adición, contraste, secuencia, etcétera (and, or, but, before, after, first, then, finally) *** Afijos: prefijos y sufijos más utilizados (invisible, misunderstand, actively, friendship, etcetera) *** Algunos signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconocer tipos de contexto (revistas, periódicos, libros, diccionarios, folletos, etcétera) * Anticipar contenidos con base en conocimientos previos del alumno y algunos elementos del texto * Localizar los cognados (palabras transparentes) * Relacionar pronombres personales y adjetivos posesivos (referente) con la palabra a la que hacen referencia (referido) * Localizar palabras clave que se soliciten en formatos, cuadros, etcétera ** Localizar en el texto algunos verbos y sus sujetos ** Identificar en el texto las palabras y expresiones que unen palabras, enunciados o párrafos ** Organizar información a partir del reconocimiento de la función de los conectores *** Deducir el significado de palabras clave, apoyándose en el contexto *** Relacionar algunos signos de puntuación con el papel que desempeñan en el texto *** Obtener la información necesaria para llenar cuadros, diagramas, esquemas, etcétera (transcodificación a nivel elemental) *** Elaborar resúmenes, fichas de trabajo, etcétera
<p>NOTAS</p> <p>-El cuadro incluye las estrategias, recursos y técnicas que se pondrán en práctica para desarrollar la comprensión de lectura durante los tres grados. Los asteriscos indican el grado en el que tales elementos deben introducirse. Sin embargo, esto no quiere decir que los que se han señalado con un asterisco sólo se trabajarán en primero; éstos deben retomarse en los grados siguientes, al igual que los de segundo deben presentarse en tercero.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se introduce en primer grado ** Se introduce en segundo grado *** Se introduce en tercer grado <p>-Las tres columnas se complementan, pero no concuerdan necesariamente en forma horizontal.</p>		

Bibliografía

- Acevedo, R., Barba, M.A., y Reyes, C. (2003). *Curso de Lectura en Inglés. Nivel 1*. México: ENEP Acatlán.
- Aebersold, A. y Field, M. (2000). *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for Second Language Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Aladro, P. (2004). *Principios Psicoinstruccionales de Orientación Cognitiva-Conductual*. Facultad de Psicología. México. UNAM.
- Antonini, M. y Pino, J. (1991). "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas", en Puente, A. *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruízperez y Ediciones Pirámide.
- Argudín, Y. (2001). *Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico*. México: Plaza y Valdés.
- Ausubel, D. P. (1982) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Barba, M. A., García-Jurado, R. (2001). *Curso de Lectura en Inglés. Nivel 2*. México: ENEP Acatlán.
- Barba, M. A., García-Jurado, R. (2001). *Curso de Lectura en Inglés. Nivel 3*. México: ENEP Acatlán.
- Barba, M. A. (1997). Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa nivel 2, del departamento de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán. Trabajo de tesis. México: ENEP Acatlán.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Carrell, P. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.
- De Agüero, M. (2004). "Archivos pedagógicos: ¿Qué es un modelo pedagógico?". En Revista *Didac* No. 43. México: Universidad Iberoamericana.

- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Di Caprio, N. (1976). *Teoría de la personalidad*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. (1998). México: Santillana
- Domingo, G (1998). "El Diseño de la Instrucción", en Bueno, J. y Castanedo, C. *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: Editorial CCS.
- Educación 2001. Revista Mexicana de Educación* (agosto 2004). México.
- Frick, W. (1973). *Psicología humanística*. Buenos Aires: Guadalupe.
- García, E. (2000). *Vigotski. La Construcción Histórica de la Psique*. Biblioteca Grandes Educadores Vol. 9. México: Trillas.
- García, F. (2002). *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Limusa.
- García Jurado, R. (2005). Exposición de los diferentes tipos de ejercicios. Clase en el Taller extracurricular "Perspectivas Metodológicas en la enseñanza de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera". México: FES Acatlán.
- García Jurado, R. (2003). Factores Instruccionales que Inciden en el Aprendizaje de la Comprensión de Lectura en Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos de la UNAM, Campus Acatlán. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- García Jurado, R. (1998). "Tres aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En Castañeda, S. *Evaluación y Fomento del desarrollo intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas. Perspectiva Internacional en el Umbral del siglo XXI*. Colección Problemas Educativos del México. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa.
- García Jurado, R. (1994). "Proyecto para la elaboración del Programa de Comprensión de Lectura para el Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán". Trabajo de Concurso de Oposición.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goodman, K. (1988). "The reading process". En Carrel, P. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goodman, K. (1982). "El Proceso de la Lectura: Consideraciones a través de las lenguas del desarrollo". En Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gough, P. (1972). "One second of reading", en Kavanagh, I y Mattingly. *Language by ear and by eye*. Massachusetts: Cambridge.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: University Press.
- Halliday, M. (1976). *Cohesión in English*. New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. New York. Elsevier.
- Hernández, G. (1999). "La Zona de Desarrollo Próximo, comentarios en Torno a su uso en los contextos Escolares". En la Revista *Perfiles Educativos*. Volumen XXI. Números 85-86. México: CESU/UNAM
- Hernández, P. (1996). "El Diseño de la Instrucción" En Beltrán, J y Genovard C. , *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Nancea.
- Hierro, M. (1994) *Libro para el maestro. Educación Secundaria. Inglés*. México, SEP.
- Jonassen, D. (1991). "Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?". En *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3):5-14.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1999). "Hacia una tipología de los textos". En *Curso Nacional de Español*. México: SEP.
- Kirchner, T. (1988). *Lectura: Estilos y Estrategias*. Barcelona: PPU.
- Laberge, D. y Samuels, S. (1974). "Toward a theory of automatic information processing reading". En *Cognitive Psychology Journal*, Vol. 6, Issue 2. San Diego, CA.: Cognitive Psychology Journal.
- Larroyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.

- López, J. (2000). El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa (sobre la base del programa del nivel III del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. Trabajo Terminal de Titulación del Seminario - Taller Extracurricular. México: ENEP Acatlán.
- López, M. (2003). *La Biblia del Educador*. Educación en Valores. México: Tercera Generación.
- Martínez, R. (2000). La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel que intervienen en el proceso de lectura para el tercer semestre del curso de inglés del C.C.H., plan de estudios actualizado. Trabajo Terminal de Titulación del Seminario - Taller Extracurricular. México: ENEP Acatlán.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner a Communiquer en Langue étrangère*. París, Hachette.
- Papalia, D. (1998). *Desarrollo Humano*. 6a. Edición. México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, Jean. (1968). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Psique.
- Plan y Programas de Estudio. (1993). Educación básica. Secundaria. 1ra. Edición, México: SEP.
- Pozo, I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y Maestros*. La Nueva Cultura del Aprendizaje. España: Alianza Editorial.
- Puente, A. (2003). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in the social context*. New York: Oxford University Press.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward an Interactive model of reading, en Attention and performance*. Volume VI, New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.
- Schunk. D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Skinner, B. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca.

- Solana, F. (1982). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP-FCE.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de Lectura*. España: Graó.
- Stanovich, K. (1980). "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". En *Reading Research Quarterly*, Vol. 16. South Carolina: Clemson University.
- Titone, R. (1976). *Psicolingüística Aplicada*. Traducción María Celia Eguibar. Buenos Aires: Kapeluz.
- Trujillo, M. A. (2000). El papel de la Coherencia en la Comprensión de Textos en el Nivel II de la Materia de Inglés en el CCH. Trabajo Terminal de Titulación del Seminario - Taller Extracurricular. México: ENEP Acatlán.
- van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.
- van Dijk, T. (1983). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México. Siglo XXI.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación Social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Pearson.

Fuentes electrónicas

- Cátedra, R. La Lectura como Proceso Cognitivo y Comunicativo. www.dialogica.com.ar . consultada el 5 de abril de 2005.
- Dialogica. La comprensión como Proceso Cognitivo Estratégico. Redacción I. en www.dialogica.com.ar. Consultada el 5 de abril de 2005.
- Econolink. Motivación Liderazgo. La Jerarquía de Necesidades según Maslow. <http://www.econolink.com.ar/management/manage2.htm>. Consultada el 11 de abril de 2005.
- Indiana University. Fundamentos y Enfoques de la Educación y del Aprendizaje. <http://www.indiana.edu/~educp540/biograph.htm> Consultada el 24 de marzo de 2005.
- Maldonado, G. La Epistemología Genética de Jean Piaget http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_piaget.htm. consultada el 22 de marzo de 2005.

- NASA. www.edspace.nasa.gov
<http://nasakids.com/Rockets/Living.asp>
<http://spaceflight.nasa.gov/living/index.html>
<http://spaceflight.nasa.gov/living/spacehygiene/index.html>
<http://nasakids.com/>
<http://edspace.nasa.gov/>
http://www.nasaexplores.com/show2_article.php?id=04-202
http://science.nasa.gov/headlines/y2002/30sept_spacemedicine.htm?list7962
http://spaceplace.jpl.nasa.gov/en/kids/enose_do1.shtml
 Consultadas el día 24 de agosto de 2005.
- Pérez, A. Aplicaciones de la Teoría de Reigeluth y Stein a la Enseñanza de la Física. Una Propuesta Basada en la Utilización del Programa Informático CMAPTOOLS. Grupo Orión de Investigación de la Universidad de Extremadura. <http://grupoorion.unex.es>. Consultada 28 abril, 2005.
- Piaget, J. en Teoría y Práctica en la Implementación del Constructivismo en República Dominicana. <http://www.monografias.com/trabajos5/constuc.shtml>. Consultada el día 21 de marzo de 2005.
- Pilia, N. La problemática de la lectura, en <http://www.lectura-curza.com.ar/articulos8.htm> consultado el 20 de abril de 2005.
- Proyecto "Cuentos del Siglo XXI" (2005). www.i2d.es/cuentos/FundaDidac.html. Consultada el día 29 de abril de 2005.
- Psychobiology. Diccionario electrónico de terminos psicológicos. psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm. Consultada el día 25 de abril de 2005.
- Rogers. C. . *En Terapia Centrada en el Cliente*. www.clinicapsi.com.
- Rodríguez, M. Un modelo interrelacional de lectura: Implicaciones para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México, tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Investigación para el Magisterio. En <http://educacionjalisco.gob.com>. Consultada el 11 de abril de 2005.
- SEP. (2005). <http://www.sep.gob.mx>. Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel. Consultado el 17 de enero de 2005.
- Terra Network Chile (2005) *Tipos de Narradores*. En http://icarito.latercera.cl/enc_virtual/castella/genero/genero6.html. consultado el 13 de julio de 2005.
- Vásquez, C. Una Aproximación a la psicoterapia de Carl Rogers. En <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/cvasquez/rogers.htm>. consultado el día 21 de marzo de 2005.