



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ACATLÁN"**

**"CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA ENFOCADO A
INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO DE ASPECTOS
CULTURALES (COSTUMBRES Y TRADICIONES) PARA
ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NIVEL BÁSICO-INTERMEDIO"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

P R E S E N T A :

PATRICIA ONTAÑÓN ACUÑA

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la vida y una gran oportunidad.

A mis padres por el amor, confianza, apoyo, consejos y libertad que me han brindado a lo largo de mi vida.

A mi hermana Ana y mi cuñado Rodolfo por permitirme ser parte de su familia y por el gran apoyo en una etapa tan importante de mi vida.

A mis sobrinas, Ana Sofía y Carolina por ser mis chispas de alegría y por tantos momentos de felicidad y aprendizaje a su lado.

A mi gran amiga Ericka por su cariño y amistad de tantos años y por ser un ejemplo de fortaleza, perseverancia, entrega y dedicación.

A mis mejores amigos: Blanca y Gaby Domínguez, Alejandro Galván, Gaby Vázquez y Ale Cruz por compartir conmigo tantas experiencias inolvidables.

A Cristy Hernández por creer en mí y por la confianza y oportunidad de trabajar en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

A todos mis maestros de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán.

A todas aquellas personas que creyeron en mí, que formaron parte de esta gran experiencia en la Universidad y que fueron fuente de inspiración para concretar este proyecto.

Mi más profundo agradecimiento a mi tutora, la Mtra. Elvia Franco García, por darme la oportunidad de trabajar juntas, por creer en mí y por compartir su tiempo y sus conocimientos. Eres un digno ejemplo a seguir, ¡gracias!

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y especialmente a la FES Acatlán por la oportunidad de aprender y crecer.

A mi esposo, Francisco, por el amor, entrega, paciencia y apoyo que me has brindado desde el primer día y por creer en mi y construir conmigo este gran sueño. Y a una personita, que aunque todavía no tengo el gusto de conocer, ya la amo con toda mi alma. Gracias a los dos por ser parte de mi vida y por hacer que cada día quiera ser una mejor persona.

ÍNDICE

CAPITULO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	4
1.1. Cultura.....	4
1.1.1. Lenguaje y cultura.....	8
1.1.2. Costumbres y tradiciones.....	11
1.2. Comprensión de lectura.....	15
1.2.1. Procesamiento de la lectura.....	15
1.2.2. Teoría de los esquemas.....	16
1.2.3. Estrategias.....	18
1.3. Teorías de aprendizaje.....	21
1.3.1. Psicología de la Gestalt o del campo cognoscitivo.....	21
1.3.2. Constructivismo.....	25
1.4. Teorías de Enseñanza.....	29
1.4.1. El constructivismo enfocado a la enseñanza y al aprendizaje escolar.....	29
1.4.2. Teoría de enseñanza de una lengua extranjera: enfoque comunicativo.....	31
1.4.3. Importancia de enseñar cultura dentro de un curso de comprensión de lectura de una lengua extranjera.....	34
1.5. Diseño de cursos.....	37
1.5.1. Modelo para el diseño del curso de comprensión de lectura basado basado en costumbres y tradiciones.....	38
1.5.2. Selección del tipo de sílabo.....	40
II. METODOLOGÍA	43
2.1. Sujetos.....	43
2.2. Instrumento.....	43
2.2.1. Diseño.....	44
2.2.2. Aplicación.....	44
2.2.3. Resultados.....	44
2.2.3.1. Discusión de los resultados.....	49
III. ELABORACIÓN DEL DISEÑO DEL CURSO	52
3.1. Objetivos.....	52
3.1.1. Objetivo general.....	52
3.1.2. Objetivos específicos.....	52
3.2. Contenidos y organización del sílabo.....	53
3.3. Criterios para la selección de los materiales y actividades.....	54
3.4. Recomendaciones pedagógicas.....	57
3.5. Evaluación.....	58

IV. UNIDAD MODELO	59
Plan de clase y clave de respuestas (para el maestro).....	60
Unidad modelo (para el alumno).....	80
CONCLUSIONES	94
ANEXO	96
BIBLIOGRAFÍA	100
CIBERGRAFÍA	103

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro No. 1: Cuadro comparativo de algunos aspectos culturales entre México y Estados Unidos.....	13
Cuadro No. 2: Modelo para el diseño de cursos centrados en el aprendizaje.....	39
Cuadro No. 3: Características y reclasificación de los tipos de sílabo.....	40
Cuadro No. 4: Modelo para el diseño de un curso de Comprensión de Lectura en inglés basado en costumbres y tradiciones para estudiantes del Plan Global de inglés y de Comprensión de Lectura (ambos nivel básico - intermedio) del CEI de la FES Acatlán.....	41
Cuadro No. 5: Actividades propuestas para el curso de Comprensión de Lectura.....	56

INDICE DE TABLAS

Tabla No. 1: Carreras de los alumnos.....	45
Tabla No. 2: Interés por temas culturales.....	45
Tabla No. 3: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con las festividades.....	46
Tabla No. 4: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la familia.....	46
Tabla No. 5: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con el noviazgo.....	47
Tabla No. 6: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con el trabajo.....	47
Tabla No. 7: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la diversión.....	48
Tabla No. 8: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la educación.....	48
Tabla No. 9: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la comida.....	49
Tabla No.10: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la salud.....	49
Tabla No.11: Subtemas más interesantes de cada categoría.....	50
Tabla No.12: Lista de los subtemas de mayor a menor interés.....	51

INTRODUCCIÓN

La comunicación intercultural es, actualmente, una actividad cotidiana muy común debido a los avances tecnológicos, la colaboración internacional entre los pueblos, la globalización y los cambios sociales que estamos viviendo. Todos estos eventos facilitan el encuentro con personas de otras culturas, por lo que es necesario conocer las costumbres y tradiciones que nos diferencian de las personas extranjeras con las que tenemos contacto.

El idioma inglés ha sido y sigue siendo muy importante en la comunicación intercultural a nivel mundial. El aprendizaje de este idioma se ha hecho cada día más indispensable para el crecimiento profesional de muchas personas. El interés de muchas de las instituciones educativas alrededor del mundo, por mejorar sus métodos de enseñanza para garantizar a sus estudiantes el éxito en la vida laboral, ha sido prueba de la importancia de aprender y dominar un idioma que abre la posibilidad de interactuar con personas de otras culturas, como lo es el idioma inglés.

Para dominar una lengua, no sólo es necesario el conocimiento de su sintaxis, morfología, fonética y vocabulario. También se requiere el conocimiento de las características culturales de las personas que hablan la lengua meta. Una forma de lograr ese conocimiento es a través de la lectura. Actualmente, gracias a los avances tecnológicos y el contacto cada vez más frecuente con otras culturas, es muy fácil tener acceso a información de cualquier índole en la lengua extranjera, ya sea a través de Internet, libros o revistas, entre otros.

Leer es una habilidad fundamental en el ámbito educativo ya que es la base del aprendizaje y la puesta en marcha de la cultura. *“Pero saber leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de reconstruir el significado global del texto”* (Contreras y Covarrubias, 1999:1). Hoy en día, los estudiantes universitarios se enfrentan con el problema de no comprender lo que leen, por lo que es importante que las instituciones educativas promuevan en los estudiantes el desarrollo de habilidades y estrategias que los lleven a lograr esa comprensión. Es necesario desarrollar la habilidad de leer no sólo en la lengua nativa sino en otro idioma, como lo es el inglés. Esto se ha convertido más en una cuestión de necesidad que de placer y si los estudiantes no tienen esas habilidades y estrategias, se enfrentan con una barrera que en la mayoría de los casos provoca que su educación sea deficiente. El problema no sólo radica en la falta de estas habilidades y estrategias, sino también en la falta de motivación del estudiante por la lectura. Muchos de los alumnos dejan los cursos de comprensión de lectura

por aburrimiento y falta de motivación por lo que es importante para las instituciones buscar textos adecuados al nivel, que sean interesantes y que promuevan la inquietud por conocer la cultura extranjera.

Por todo lo anterior, el propósito de este proyecto es el de diseñar un curso enfocado a la comprensión de lectura en inglés para incrementar el conocimiento de costumbres y tradiciones de la lengua meta a partir de lecturas, actividades y materiales que traten estos temas. La idea de diseñar un curso de comprensión de lectura sobre este tipo de aspectos culturales, surge por el interés de ayudar a profesores y estudiantes del Plan Global de inglés y de Comprensión de Lectura (ambos nivel básico - intermedio) del Centro de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán e incluso, para aquellos en la Lic. en Enseñanza de Inglés que estén llevando materias como Cultura y Civilización o Lengua y Cultura, a aprender y comprender las diferencias entre las costumbres y tradiciones de la lengua meta y su lengua materna. Con el propósito de investigar los aspectos que le interesan a la población a la que se dirige este estudio se diseñó un instrumento que a la vez contribuye a que los profesores tengan una referencia sobre las costumbres y tradiciones que puedan ser más importantes para los estudiantes.

El diseño del curso que se propone puede, además, contribuir a fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión de lectura, crear interés en ellos, y sobre todo, motivarlos a conocer y aprender sobre otras culturas a través de la lectura en la lengua extranjera. Al incrementar su conocimiento sobre los aspectos culturales de la lengua meta, el alumno se hará consciente no sólo de la cultura extranjera, sino también de su propia cultura.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos. En el primer capítulo se describen las principales características de la cultura, específicamente su relación entre lengua y cultura, las costumbres y tradiciones, así como el proceso de la comprensión de lectura, la teoría de los esquemas y las estrategias que se desarrollan en cada una de las fases del proceso. También se describen las características más importantes de las teorías de enseñanza - aprendizaje para fundamentar el tema, la importancia de enseñar cultura dentro de un curso de comprensión de lectura y los modelos de cursos que permiten establecer las bases para su diseño.

En el segundo capítulo, se explica la metodología del diseño del curso, en el cual se mencionan los sujetos a los que está enfocado el análisis de necesidades, así como las

características del instrumento, su aplicación y los resultados obtenidos para discutirlos y tomar decisiones relacionadas con la elaboración del curso.

En el capítulo tres se elabora el diseño del curso y se establecen los objetivos, tanto general, como específicos a los que se busca llegar. Así mismo, se seleccionan los contenidos y la organización del sílabo, se establecen los criterios para la selección de los materiales y actividades, se mencionan algunas recomendaciones pedagógicas y se proporcionan sugerencias para la evaluación.

En el capítulo cuatro se incluye la Unidad Modelo del Curso de Comprensión de Lectura en inglés enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales tales como las costumbres y tradiciones de la lengua meta para los estudiantes de Plan Global y Comprensión de Lectura en inglés, ambos en nivel básico - intermedio, del CEI de la FES Acatlán.

En las conclusiones se hacen sugerencias para la elaboración de diseños de cursos similares.

I. MARCO TEÓRICO

Los seres humanos, ya sean niños, jóvenes, ancianos, hombres o mujeres se comunican en todo momento, en cualquier lugar y en cualquier condición. La comunicación es algo inevitable porque hasta el silencio, los gestos o la postura transmiten un significado como cansancio, enojo, o preocupación; no existe comportamiento humano que no signifique algo.

La comunicación también es personal, es decir, cada persona percibe e interpreta los actos comunicativos de diferente manera, de acuerdo con sus intereses, creencias, valores socioculturales y personales. También, la comunicación es un proceso continuo, dinámico, transaccional (interrelación de los elementos involucrados para la transmisión de significados), verbal y no verbal. Pero para que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente es necesario que las personas involucradas compartan signos y significados semejantes. Aunque los individuos compartan la misma lengua cada persona pertenece a grupos socioculturales diferentes por lo que existirán conceptos ajenos a ellos que pueden resultar en falsas interpretaciones (McEntee, 1998:111-116).

La comprensión de lectura es también un acto comunicativo verbal que se logra a través de un medio interpuesto como son los textos escritos, pero al igual que cualquier otro acto comunicativo puede verse afectado por la falta de significados, sobre todo cuando se trata de textos en una lengua extranjera. El conocimiento de la lengua es básico para comprender lo que se lee, pero el conocimiento de aspectos culturales que nos ayuden a lograr una mejor comprensión es también necesario.

En este capítulo se describen las principales características de la cultura, específicamente la relación entre lengua y cultura, las costumbres y tradiciones, así como el proceso de la comprensión de lectura, la teoría de los esquemas y las estrategias que se desarrollan en cada una de las fases del proceso. También se describen las características más importantes de las teorías de enseñanza - aprendizaje para fundamentar el tema, la importancia de enseñar cultura dentro de un curso de comprensión de lectura y los modelos para el diseño de cursos que permiten establecer las bases para su diseño.

1.1 CULTURA

Al hablar de aspectos culturales hablamos de cultura, una palabra difícil de describir por todo los significados que engloba. Actualmente existen más de 200 definiciones del término "cultura" ya

que tanto antropólogos como filósofos, psicólogos, comunicólogos, sociólogos, historiadores, poetas, periodistas o artistas, entre otros, se han esforzado por darle significado a esta palabra.

El Diccionario de la Real Academia Española (<http://diccionario.terra.com.pe/cgi-bin/b.pl>) la define como:

Cultura:

1. (Del lat. cultura.) f. cultivo.
2. ant. culto, homenaje reverente que se tributa a Dios.
3. Resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinar, por medio del ejercicio, las facultades intelectuales del hombre.
4. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, en una época o grupo social, etc.

Popular. Conjunto de manifestaciones con las que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Monsterín (1982:10-11 en McEntee 1998:151) explica lo anterior de la siguiente manera:

“El verbo latino colere significa originalmente cultivar. Así, agrum colere significa cultivar el campo y vitem colere, cultivar la vid. La forma supino¹ de colere es culturm, y de ella proviene la palabra cultura, que en latín significa primariamente agricultura. Ésta es la primera acepción que atribuye a esta palabra la Real Academia Española. Surgió con el tiempo la metáfora que compara al espíritu del hombre culto con un campo cultivado y al inculto con un campo sin cultivar. Esta metáfora se aplicó en el siglo XVII en España, particularmente al lenguaje. Quienes en esa época hablaban o escribían con un estilo cultivado (rebuscado) se les llamaba cultos. Dos siglos más tarde, la palabra cultura se asoció con las actividades recreativas con las que las personas bien educadas entretenían sus ocios: lectura de novelas, asistencia a conciertos y representaciones de teatros, visita a exposiciones de pintura, etcétera.”

La influencia de la sociología y la antropología² en los últimos años ha sido de gran importancia para que el término “cultura” tuviera más acepciones. La primera definición antropológica de relevancia fue la de Sir Edward Taylor, en su libro “Cultura Primitiva” (1872) al decir que: *“Cultura es aquella totalidad compleja de conocimientos, creencias, artes, valores*

¹ *“Supino: m. En la gramática latina, una de las formas nominales del verbo”* (Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, 1970:1230).

² La antropología es la ciencia que estudia los orígenes, el desarrollo físico y cultural, las características raciales, así como las costumbres y creencias sociales del hombre. La antropología estudia cómo la gente vive, lo que piensa, lo que produce y la forma en la que interactúa con su ambiente. Por su parte, la sociología estudia el origen, desarrollo, organización, y funcionamiento de las sociedades humanas (The Random House Dictionary of the English Language, 1966:63 y 1351).

morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (ibid).

Por otra parte, Sapir (1921:215 en Thanasoulas 2001:7) define la cultura como *"lo que la sociedad hace y piensa"*. Lado (1957:117) la entiende como *"the ways of people"*, es decir los modos de la gente, o como *"la conducta, las costumbres de un pueblo"*. Kallenbach y Hodges (1963:11 en Thanasoulas 2001: 9) la ven como *"la vida total de la gente y el legado social que el individuo adquiere de su grupo"*. James Vander Zander menciona que la cultura es *"la herencia social de la gente; forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad"* (en McEntee, 1998:149). Y Beldarrín (2004:1) establece que la cultura es *"la huella que deja el hombre sobre la tierra"* y todo aquello *"que una persona obtiene como miembro de una sociedad, los hábitos y aptitudes que adquiere gracias a la tradición o a la experiencia, así como los objetos materiales fabricados por la comunidad"*.

Algunos autores hacen la distinción entre Cultura con "C" mayúscula y cultura con "c" minúscula. Cultura con "C" mayúscula hace referencia a los elementos materiales, es decir todo aquello que *"expresa un efecto del pensar implícito en la producción material vista"* (Esteva, 1984:66) como el arte, música, literatura, alimento, herramientas (tecnología), vivienda, vestimenta, así como medios de transporte, entre otros. Mientras que cultura con "c" minúscula hace referencia a los elementos no materiales como: las ideas, valores, organización social, parentesco, sistema político, sistema económico, religión, lenguaje, costumbres, tradiciones, creencias o prejuicios; es decir, hace referencia a la cultura conductual o *"al conjunto de sistemas de pensamiento que regulan las relaciones sociales, por una parte, y que dan significado, por otra, al comportamiento individual colectivo"* (ibid).

En la presente investigación nos vamos a enfocar en aspectos culturales referentes a la cultura con "c" minúscula y más específicamente en costumbres y tradiciones de la lengua extranjera, o sea el inglés. Ya que uno de los aspectos más importantes de la cultura de una lengua extranjera es lo interno y lo que se encuentra escondido, lo que verdaderamente gobierna el comportamiento de la gente que habla dicho lenguaje. Es como un iceberg en donde sólo se puede observar la punta sobre el nivel del agua, es decir de forma consciente; y por otro lado, lo que se encuentra debajo del nivel del agua, la parte más importante y significativa, es decir de forma inconsciente en donde están incluidos los valores y patrones de pensamiento (Weaver, 1993:157, en Killick y Poveda, 1997:221).

De acuerdo con la Enciclopedia Encarta Online (2005) y Wikipedia, la cultura es:

- a) Compartida. En una sociedad, la gente comparte formas comunes de pensar y actuar, como por ejemplo el lenguaje, hábitos, tradiciones, comida, gustos, o vestimenta, entre otros aspectos.
- b) Aprendida. La gente no nace con cultura, la aprende. En todas las sociedades, los niños aprenden la cultura de los adultos, como el preparar comida, construir viviendas o ganar dinero. Los antropólogos llaman a este proceso de aprendizaje enculturación o transmisión cultural.
- c) Transmitida. La cultura pasa de generación en generación. Los individuos nacen y son moldeados por una cultura preexistente que continua existiendo hasta después de su muerte.
- d) Mutuamente construida. Se construye a través del constante proceso de interacción social.
- e) Adaptable. La gente desarrolla y aprende nuevas tecnologías para subsistir. La adaptación y transformación del medio ambiente ha hecho de los humanos una de las especies más maravillosas del planeta ya que a lo largo de la historia, desarrollos en la medicina, nutrición o tecnología le han permitido a la gente reproducirse y sobrevivir.
- f) Internalizada. La cultura es habitual, percibida como algo "natural" y que se da por hecho.
- g) Arbitraria. No está basada en "reglas naturales" externas al hombre pero si creada por humanos de acuerdo con los "caprichos" de la sociedad³. Por ejemplo: estándares de belleza.
- h) Simbólica. La cultura está basada en símbolos que le dan sentido a nuestra vida, es decir, formas abstractas de nombrar cosas y entender ideas, sentimientos o comportamientos. El lenguaje es también una forma de utilizar los símbolos que la gente utiliza para comunicarse.

Austin Millán (2000:5), en su trabajo "Para comprender el concepto de cultura", menciona el concepto lingüístico de cultura de Goodenough diciendo que la cultura:

"Es una construcción o representación simbólica aprendida por los individuos durante su periodo de enculturación, es decir, una red o trama de sentidos con que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana. En suma, la cultura es un entramado de significados compartidos, significados que

³ Arbitrariedad: "Acto o proceder contrario a la justicia, la razón o las leyes, dictado sólo por la voluntad o el capricho". (Diccionario de la Lengua Española, pág. 111).

obtienen su connotación del contexto (geografía, clima, historia y procesos productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento teórico que nos dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven.”

Para englobar las ideas anteriores y finalizar con este apartado, podemos decir que para la presente investigación, cultura es la manera de percibir e interpretar el mundo que nos rodea, es decir, forma de pensar, vivir y actuar de un determinado grupo de personas dentro de una sociedad, que se transmite de generación en generación.

1.1.1 LENGUAJE Y CULTURA

La forma más común de comunicación y por lo tanto de transmisión de conocimientos es a través del uso del lenguaje verbal. Al decir un “hola”, expresar una opinión o dar un discurso, comunicamos muchas cosas más que no se encuentran entre las palabras pero que están implícitas en el mensaje, como: el ámbito social, status, educación, edad, sexo, o región geográfica, entre otras. Por lo tanto, la relación que existe entre el lenguaje y la cultura es inseparable y su desarrollo va de la mano, como a continuación se explica.

Generalmente, los términos lenguaje, lengua o habla se utilizan indistintamente o se piensa que son sinónimos, lo que en cierta forma puede parecer correcto si se consulta un diccionario como La Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española (1970: 691, 695):

- a) Lengua: 2. Conjunto de palabras y modos de hablar de un pueblo o nación. 8. ant. Facultad de hablar, habla.
- b) Lenguaje: Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. 2. Idioma hablado por un pueblo o nación o por una parte de ella. 5. Uso del habla o facultad de hablar.
- c) Habla: Facultad de hablar. 2. Acción de hablar. 3. Idioma, lenguaje, dialecto.

(Los tres términos tienen más acepciones pero sólo se mencionaron las que tienen relación y son de interés para la presente investigación).

Como se puede observar, los tres términos anteriores mencionan conceptos parecidos y eso dificulta el poder diferenciarlos. Hoy en día muchos autores y principalmente en el área de la lingüística se han dedicado a la tarea de darles un uso más específico para facilitar su comprensión, como a continuación se explica (Banco de la Republica, 2005:1):

- a) El lenguaje es el medio de comunicación de los seres humanos, facultad de expresarse o la capacidad humana que permite conformar el pensamiento mediante un sistema de signos. Es el medio que permite al hombre expresar sus pensamientos, sentimientos y vivencias.
- b) La lengua es la representación de dicha capacidad. Es un sistema de comunicación verbal que emplea una comunidad, pueblo o nación como instrumento de comunicación y por lo tanto, tiene un carácter colectivo. Como por ejemplo, el inglés, español, francés, alemán, etc. *"La lengua es cosa adquirida, convencional y particular de cada sociedad, es decir, un producto social de la facultad del lenguaje"* (Doszta et. al., 1997:1).
- c) El habla se refiere al uso individual que, hace cada hablante, del modelo general de lengua y es de carácter individual.

Con la información anterior, se podría decir que aunque los tres conceptos hacen mención a cosas distintas, están interrelacionados y no podrían existir por separado ya que la lengua y el habla son formas específicas del lenguaje. No es objeto de la presente investigación hacer un estudio detallado sobre el tema, sólo se intenta dar una breve explicación del por qué se utilizan diferentes términos. Por razones prácticas, en los siguientes párrafos, se utilizará más el término lenguaje (en lugar de lengua) por cumplir con una de las funciones básicas que le interesa al presente trabajo, la de transmitir y poner en evidencia elementos del saber social (Mina, 1997:2).

Thanasoulas (1998:5) menciona en su tesis *"The Importance of teaching Culture In The Foreign Language Classroom"* que el lenguaje es el vehículo básico de comunicación entre las personas y aunque es una función biológica de los seres humanos, es también una *"práctica cultural"*. Él explica que el lenguaje es una práctica cultural porque asumimos roles sociales y culturales (que no notamos) en cada acto del habla, es decir, el lenguaje siempre va acompañado de un vocabulario sociológico y de una fraseología adecuada al momento en que se lleve a cabo la comunicación. La cultura y la comunicación son inseparables porque la cultura no sólo determina quién le habla a quién, sino también de qué se habla, y cómo se da el procedimiento de la comunicación, así como la forma en la que las personas decodifican e interpretan el mensaje recibido y por consiguiente el significado que logran obtener. Es a través del lenguaje que somos parte de una comunidad de ideas y prácticas sociales.

Duranti (1997:49 en Thanasoulas, 1998:7) por su parte, también menciona que el lenguaje es un eslabón entre el comportamiento y el pensamiento y a su vez, una herramienta indispensable para interactuar con el mundo. *"Gracias al lenguaje el pensamiento permite elaborar conceptos abstractos y formular conclusiones lógicas que rebasan los marcos de la percepción sensorial..."* (Luria, 1993:25 en Mina, 1997:4). El autor menciona que el desarrollo de la actividad intelectual de un niño tiene lugar con la participación del lenguaje y lo que a su vez le permite interpretar la realidad.

Así mismo, Malinowski (1931 en Kahn, 1975:87) considera que *"conforme el individuo crece, su aumento en el conocimiento lingüístico corre paralelo a su desarrollo general"*, por lo que el lenguaje forma parte integral de la cultura por ser no sólo *"un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales"* que se va desarrollando a través de la experiencia obtenida por la interacción con los miembros de la cultura en la que se encuentra inmerso.

"La cultura toma sentido a partir del lenguaje, pues éste representa no sólo un modo específico de equipar al individuo con medios simbólicos de relación y comprensión de la realidad, sino que, también, hace posible obtener un conocimiento preciso de la cultura por el hecho de que en él se incluyen, además de una estructura semántica, vocabularios o formas de designar las cosas, el comportamiento de los miembros de una sociedad" (Esteva, 1984:65).

El lenguaje como práctica cultural también le da sentido de identidad al individuo y al grupo social del cual es componente. Mina (1997:3), menciona que cuando se relacionan *"los conceptos del lenguaje y de la cultura, se advierte la necesidad de reconocer los hilos funcionales que los trascienden de manera recíproca. Es decir, el lenguaje como subsistema del sistema cultural, portador de sentidos e instrumento, a la vez, de la comunicación de los valores espirituales de una comunidad dada. La cultura, a su vez, creadora de los lenguajes y vehiculizada por éstos. En este marco se configuran los elementos que le dan identidad a los usuarios de una comunidad"*. Por una parte, el lenguaje es el instrumento básico de transmisión de la cultura, pero por otra, no podría desarrollarse sin ella. Aunque el lenguaje sea una función biológica y propia del ser humano, el individuo necesita estar inmerso en un ambiente socio-cultural para que haya una actividad lingüística. Aristóteles menciona que el hombre es un animal social y que el lenguaje es el producto de ese instinto de sociabilidad (citado por Bally, 1941:28 en Mina, 1997:5).

Pero, al hablar de comunicación y transmisión de cultura, hablamos de muchas cosas porque como lo vimos anteriormente, la cultura engloba la vida total del ser humano. La presente

investigación se enfoca en la transmisión de costumbres y tradiciones, cuyo conocimiento le ayudará al individuo a comprender los textos de una segunda lengua y a su vez promoverá el interés por la cultura extranjera.

1.1.2 COSTUMBRES Y TRADICIONES

Las costumbres y tradiciones tienen un lugar muy importante en la vida diaria de una comunidad y son parte integral de la cultura ya que en ellos se encuentran inmersos comportamientos, valores, creencias, actitudes y aquellos aspectos que hacen que una comunidad se diferencie de otras y dan como resultado una continuidad cultural. La gente crea costumbres y tradiciones para construir su propia identidad y es lo que les da respuesta a preguntas como: ¿Qué voy a hacer en esta ocasión? ¿Cómo voy a celebrar? ¿Cómo me voy a vestir? ¿Qué voy a preparar de comer? ¿Cómo me voy a comportar? ¿Cómo voy a adornar?, etc.

Una costumbre es un patrón habitual de comportamiento, transmitido de generación en generación a otros y no biológicamente determinado. Es una práctica seguida por la gente de una sociedad en particular como por ejemplo, levantarse a una hora determinada, visitar un lugar en específico, ver programas de televisión, etc. Por su parte, las tradiciones implican integración y hacen referencia a patrones de pensamiento, acciones o comportamientos propios de un pueblo que son heredados y establecidos, de origen antiguo, y transmitidos de generación en generación de forma oral. Como por ejemplo, celebrar las fiestas características de cada mes, cocinar platillos especiales, vestir trajes típicos, cómo llevar a cabo una boda, así como también un funeral u otros acontecimientos sociales (www.m-w.com/dictionary/customs).

“Las tradiciones son como el agua que nos permite nadar por la vida como quien no hace nada, sin tener que inventar cada vez una manera de celebrar los grandes momentos de nuestra vida. Sería muy duro que perdiésemos la memoria colectiva y que cada año tuviésemos que reinventar la Navidad, la Nochevieja, Los Reyes Magos, con todos los ritos que configuran la celebración de estas fiestas. Por eso, con mayor o con mejor respeto hacia la idea de la tradición, todos nos cobijamos en ella, porque nos hace la vida más segura y comfortable” (www.elalmanaque.com).

Las diferencias culturales existen en todos los grupos sociales debido a factores que afectan el comportamiento humano, tales como: la región, clima, lengua, historia, religión, educación, estatus social, o creencias y, en mayor grado, con gente de diferente nación o cultura. El conocer estas diferencias le proporcionan al individuo un mayor entendimiento y aceptación de

la cultura extranjera con el fin de evitar choques culturales, experiencias desagradables o falsas interpretaciones.

Es normal que existan generalizaciones para describir el comportamiento de la gente de un mismo país pero puede llegar a ser peligroso, ya que como lo mencionamos anteriormente cada comunidad es diferente y sobre todo en países como Estados Unidos, que cuenta con personas de diferentes razas, culturas y religiones, entre otros. Por ejemplo, no es igual la forma en que se lleva a cabo el ritual de un funeral en las grandes ciudades que en las comunidades rurales, pueblos, o provincias en México. Es decir, en algunas partes se acostumbra velar al difunto en la casa de la familia, ofrecen comida y bebida a los invitados, se toca música, y los asistentes lo acompañan por las calles con una banda hasta el lugar donde va a ser sepultado. Esta actividad puede durar más de dos días y cualquiera que no conociera las costumbres del lugar pensaría que es más una fiesta que un velorio, inclusive un extranjero podría pensar que esto es una falta de respeto o una burla y podría llegar a creer que el mexicano en general realiza estas actividades en ocasiones similares.

Por su parte, en las grandes ciudades la costumbre es totalmente diferente. Se contratan los servicios de una agencia funeraria en donde los conocidos asisten a dar el pésame a la familia.

Lo mismo sucede con la celebración del día de muertos en México, en donde las tradiciones y formas de expresar el culto a la muerte varían dependiendo de la población en la que uno se encuentre, ya que, debido a la región, costumbres de la localidad, nivel socioeconómico de la familia o educación, las costumbres y tradiciones llegan a variar; sin embargo, todas presentan elementos en común que se han heredado desde los rituales prehispánicos y religión cristiana, traída por los españoles. Por lo tanto, si las tradiciones y costumbres de un país llegan a variar dependiendo de la región en la que uno se encuentre, es lógico y también entendible que las costumbres y tradiciones de culturas extranjeras varíen en un grado mucho mayor.

Por lo anterior, es importante interesarse en los aspectos culturales de otros pueblos, lo que permitirá conocer, preguntar y explorar otras formas de vida para ser conscientes no sólo de la cultura propia, sino también de la extranjera. Habrá muchas cosas que nos disgusten o que nos gusten, pero sería injusto hacer un juicio prematuro sobre algo que desconocemos y dejarnos llevar por las generalizaciones o estereotipos, que en muchos casos pueden ser falsos, de una cultura diferente a la nuestra.

El contacto directo e indirecto con personas de otras culturas cada vez es más común y necesario, por lo que el tener conciencia de la forma de vida de otras sociedades nos ayuda a

tener una mejor relación y comprensión de la cultura extranjera. *Byram (1994:105) establece la necesidad de concientizar a los sujetos que interactúan en un contexto multicultural acerca de las diferencias en las costumbres y comportamientos sociales, con el fin de fomentar actitudes positivas y flexibles con individuos de otros países, y desarrollar una tolerancia que contribuya a entender lo extraño (Franco y Cortés: 1999: 28).*

Sólo a través del respeto entre las razas y naciones podremos ser capaces de alcanzar relaciones internacionales positivas en este mundo cada día más globalizado, en donde lamentablemente los estereotipos culturales fomentan muy poco la igualdad, tolerancia y aceptación entre los individuos (Billikopf, 1999:5).

En el cuadro No. 1 se muestra una comparación de algunos aspectos culturales de mayor relevancia entre México y Estados Unidos. No es objeto de estudio de la presente investigación hacer una descripción detallada de las diferencias o similitudes de ambos países porque sería un trabajo demasiado extenso y muy difícil de resumir en un cuadro. Sólo se pretende dar una visión general del tema con algunas de las características que la mayoría de la gente tiene en común ya que, como se mencionó anteriormente, el propósito de este proyecto es el de diseñar un curso enfocado a la comprensión de lectura en inglés, cuyos textos permitan incrementar el conocimiento de aspectos culturales que incluyen costumbres y tradiciones.

Todos estos aspectos se pueden conocer a través de la lectura ya que a veces es muy difícil tener contacto directo con la cultura extranjera. Los textos son de gran utilidad porque son una de las mejores maneras de tener acceso a la información y, hoy en día, con los avances de la tecnología como el Internet, cada vez es más fácil acceder a ella. El inconveniente es que, en muchos de los casos, la información sólo se encuentra en una lengua extranjera y eso obstaculiza la comprensión de la lectura, proceso que se explica en el siguiente apartado.

Comparación cultural		
Aspecto	México	Estados Unidos
Familia	La familia es la principal prioridad. Los niños son importantes para el núcleo familiar y por lo mismo son protegidos y cuidados. Las esposas tienen un rol primordialmente doméstico. La movilidad en la familia es limitada y no es común que los niños dejen su hogar a temprana edad. No es extraño que los hijos sigan viviendo con los padres aún después de haber cumplido los 30. Los lazos familiares son muy fuertes.	La familia por lo general está en segundo lugar respecto al trabajo. Los niños no son muy apegados a los padres y por lo mismo son muy independientes. Es muy común que los niños se queden bajo el cuidado de niñeras o en guarderías la mayor parte del día. Las esposas tienen comúnmente roles duales. La movilidad en la familia es muy común y es normal que los hijos dejen su hogar a los 18 años.

Comparación cultural		
Aspecto	México	Estados Unidos
Religión	Predomina la religión Católica Romana. El mexicano tiende a tener un punto de vista fatalista, es decir, cree mucho en la voluntad de Dios.	Existen muchas religiones. Predomina el cristianismo que a su vez se divide en católicos y protestantes. El gobierno está basado en la separación "iglesia – estado".
Educación	Memorización, énfasis en la teoría rígida y con amplios programas de estudio.	Enfoque más analítico, énfasis en lo práctico y con programas de estudio más estrechos y con profundidad, es decir, más especializados y enfocados a ciertas áreas.
Actitudes Personales	Muestran dificultad para separar las relaciones personales y de trabajo. Sensibles a las diferencias de opinión. Miedo al desprestigio o humillación, especialmente en público.	Separa el trabajo de las emociones o de las relaciones personales. La sensibilidad es vista como una debilidad.
Etiqueta	La etiqueta y los modales se toman como una medida de la educación que se recibe. Existe mucha formalidad, sobre todo en el trabajo.	Por lo general, la formalidad es sacrificada por la eficiencia. Tienen un enfoque "vayamos al punto". Son muy directos.
Apariencia Personal	La forma de vestir y de arreglarse son símbolos de estatus social.	La apariencia es menos importante que la actuación.
Estatus social	El título y la posición son más importantes que el dinero ante los ojos de la sociedad.	El dinero es la medida principal de estatus social y es como una recompensa por los logros obtenidos.
Estética	Es un aspecto importante, inclusive en el trabajo.	No le dan tanta importancia a las banalidades.
Formalidad	Existe mucha formalidad. Depende de los grados de estudio, estatus social, edad, posición, etc. Por eso existe la diferencia entre "tú" y "usted" al dirigirse a una persona.	Aunque la igualdad es ignorada en muchos aspectos de la vida, no lo es en el campo de la formalidad. La gente es muy informal aunque haya diferencias grandes en edad o estatus social. No significa que sea una falta de respeto, simplemente es una costumbre tratarse por igual (" <i>You</i> ").
Puntualidad	El tiempo en México es algo relativo. Llegar 30 minutos (o más) tarde a un evento social es considerado normal y por el contrario, si se llega antes puede incomodar al anfitrión. No es extraño que la gente tenga que esperar, aunque sean citas de trabajo, de carácter médico, social, etc.	La gente es muy puntual y organizada para sus actividades. Llegar tarde a una cita se considera descortés. Es importante avisar en caso de que haya retraso. Para citas de negocios es importante llegar con anterioridad, pero para eventos sociales también se acostumbra llegar un poco tarde (de 10 a 15 min.) y evitar llegar antes de la hora establecida.
Saludo	Por lo general, la gente se saluda de mano. El contacto es muy común y si la relación es cercana se acostumbra saludar de beso en la mejilla. El espacio y la distancia que existe entre las personas es más cerrado, es decir, la relación es más cercana. Existe mucho contacto visual.	Los hombres acostumbran saludarse con un apretón de manos cuando se conocen por primera vez. No suelen hacer lo mismo con las mujeres a menos que ella lo haga primero. Esto sucede la primera vez, pero no de manera consecuente. El contacto visual es más limitado y el espacio es más abierto.

Cuadro No. 1: Cuadro comparativo de algunos aspectos culturales entre México y Estados Unidos (Eva Kras, 1996-2005 en Mexico Connect 1996-2005 www.mexconnect.com)

1.2 COMPRESIÓN DE LECTURA

La lectura es un acto comunicativo que se realiza a través del lenguaje escrito y es una actividad en la que el lector interactúa con el texto para decodificar, interpretar y comprender el mensaje del escritor y, de esta forma, construir el conocimiento. Cada lector posee conocimientos previos (información acerca del mundo) que, al estar en contacto con la información nueva que ofrece la lectura, interactúan para lograr la construcción de un nuevo significado. Por lo tanto, la comprensión de lectura es un proceso activo en el que el lector integra su conocimiento previo con el conocimiento nuevo. El significado que se obtenga del texto puede ser diferente para cada lector y puede no ser el mismo que el escritor quiere transmitir ya que los conocimientos previos del lector, los factores sociales y económicos, la comunidad en la que estamos inmersos y el ambiente cultural que nos rodea no sólo influyen en la interpretación y comprensión del texto, sino también en el interés, propósito y actitud que cada lector tenga hacia la lectura. En culturas donde la lectura es altamente valorada, la sociedad se esfuerza por promoverla entre sus miembros, como es el caso de Japón que actualmente cuenta con una alta tasa de personas con capacidad para leer y escribir. *“La cultura es como un filtro que puede bloquear o dejar pasar patrones y actitudes aprendidas”* (Aebersold y Field, 1997:8).

La cultura se ha transmitido de generación en generación a lo largo de los siglos principalmente a través del lenguaje verbal y textos escritos, de ahí la importancia de analizar los procesos por los cuales se desarrolla la comprensión de lectura.

1.2.1 PROCESAMIENTO DE LA LECTURA

Existen tres diferentes modelos para el procesamiento de la lectura (Aebersold y Field, 1997:18 y Barnett, 1989:13):

- a) Modelo ascendente (*Bottom-Up*). Este modelo argumenta que el lector comienza con el texto y construye el significado (en etapas mentales de alto nivel) a partir de las unidades más pequeñas, es decir, de letras, a palabras, frases, oraciones, etc. Este modelo analiza la lectura como un proceso en el cual pequeños trozos de texto son absorbidos, analizados y gradualmente unidos a otros trozos de texto hasta convertirse en una estructura significativa para el lector. El proceso se vuelve tan automático que el lector no es consciente de cómo se realiza. Decodificación es otro término que también se utiliza para describir este modelo.

- b) Modelo descendente (*Top-Down*). Este modelo sostiene que el lector construye el significado a partir de los conocimientos previos que posee, conocimientos que son activados en el momento en que el lector se pone en contacto con la información del texto. Es decir, de las etapas mentales de alto nivel (experiencias, conocimientos previos) hacia las etapas mentales de bajo nivel (texto), es como si el lector ajustara o embonara el texto con el conocimiento que ya posee. En este proceso el lector predice y anticipa acerca de la lectura, así como también confirma o rechaza sus hipótesis.
- c) Modelo interactivo (modelo psicolingüístico). Como su nombre lo dice, es un modelo en el que el lector y el texto escrito interactúan, por lo tanto reconoce que la comprensión de lectura depende tanto del lector como del texto. *“Con los procesos descendentes, se forman hipótesis y predicciones que se verifican al trabajar con el estímulo impreso. Con los procesos ascendentes, se reconocen los estímulos impresos y se avanza a etapas superiores”* (Reséndiz, 2003:8). Este modelo argumenta que tanto el modelo ascendente como el modelo descendente se combinan alternada ó simultáneamente, es decir, describe un proceso de lectura que se mueve de un modelo a otro dependiendo del tipo de texto, así como del conocimiento previo del lector, el nivel de competencia lingüística, la motivación, el uso de estrategias, y las creencias culturalmente desarrolladas acerca de la lectura. *“El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. No hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya”* (Dubois, 1991:11 en Quintana 2004:2).

Para cualquiera de estos tres modelos, el conocimiento previo es de vital importancia. El conocimiento previo se encuentra organizado en esquemas mentales, cuya fundamentación se presenta a continuación.

1.2.2 TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

Para comprender la teoría de los esquemas y su importancia en el estudio del campo de la comprensión de lectura, es necesario entender el concepto de “esquema”. Un esquema es una estructura mental (abstracta) que representa los conceptos que se encuentran almacenados en la memoria. Por lo tanto, los esquemas conforman el conocimiento previo que el lector ya posee y que se activa cuando la persona se pone en contacto con el texto.

Existen dos tipos diferentes de esquemas: a) los esquemas de contenido o información acerca del mundo y b) los esquemas formales o información que se tiene de la lengua, del sistema lingüístico o de la organización textual (Carrel 1983 en Stott 2001:1). Los esquemas son flexibles ya que se encuentran en constante cambio y porque representan todo tipo de experiencias y conocimiento que el individuo percibe; son producto de la experiencia con la gente, objetos y eventos en el mundo; se encuentran almacenados de forma lógica, organizada y jerarquizada; y están influidos por la sociedad, los valores, las costumbres y tradiciones (Ajideh, 2003:4-5). Barnett (1989:43) menciona que también existen esquemas de tipo cultural, por lo que los hablantes de diferentes lenguas activarán sus esquemas de conocimiento culturales cuando el estímulo escrito aborde temas como la vida en la universidad, los deportes, la religión, las festividades, actividades de la vida cotidiana, etc.

Por lo que el contenido (esquemas de contenido), la forma (esquemas formales) y la cultura (esquemas culturales) juegan un papel importante pero diferente cada uno en la comprensión del texto.

La teoría de los esquemas describe un proceso interactivo en el que los lectores combinan su conocimiento previo con la información del texto para comprenderlo, es decir, vincula la información existente en los esquemas internos con información extraída del mensaje escrito hasta construir una sola estructura o esquema mental nuevo (proceso de constante reutilización, alteración, construcción y expansión de esquemas). Cada vez que el lector se enfrenta con un texto, reactiva sus esquemas (tanto de contenido como formales) a través del reconocimiento de palabras, frases o contexto para poder comprender lo que está leyendo y, de esta forma, poder relacionar cognitivamente la información nueva con la propia (Cook, 1989:69 en Ajideh, 2003:5). Como Quintana (2004:2) lo menciona: *"el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión"*. Es como una construcción de *"puentes cognitivos"* que enlazan el conocimiento del lector con la información del texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2001:28).

La ausencia de esquemas (como conceptos clave tratados en la lectura), desconocimiento de aspectos culturales, o la falta de competencia lingüística, pueden ser algunos de los factores que afecten la activación de esquemas y, por consiguiente, la comprensión de lectura. Si la nueva información textual no logra tener sentido con los esquemas de conocimiento del lector, el material puede ser comprendido de forma diferente o ser ignorado (Barnett, 1989:42). Para evitar que suceda esto, es importante que el alumno aprenda estrategias que faciliten su

comprensión de lectura y logre un aprendizaje significativo en el que pueda relacionar de forma eficiente su conocimiento previo con la información nueva y, de esta forma, construir un nuevo conocimiento.

1.2.3 ESTRATEGIAS

Para entender las estrategias de aprendizaje es importante primero estudiar el término estrategia que proviene del antiguo griego. Es un término que se utilizaba para hablar de las operaciones militares o el arte de la guerra, término que implicaba una planeación o el uso de acciones conscientes encaminadas hacia un propósito u objetivo. Hoy en día, el término estrategia es utilizado en diferentes contextos como lo es en el campo de la enseñanza aprendizaje (Oxford, 1990:7,8).

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas (conscientes e intencionales, aunque con la práctica y el uso pueden convertirse en acciones automáticas) llevadas a cabo por el estudiante para facilitar y mejorar su aprendizaje, así como también para hacerlo más rápido, efectivo o agradable. Esto le permite al alumno dirigir su propio aprendizaje y transferirlo a diferentes situaciones. Cuando el alumno se vuelve capaz de regular, dirigir, planear y evaluar su propio aprendizaje, se vuelve un estudiante metacognitivo. Rebecca L. Oxford (1990:321-324) hace una recopilación bastante completa de todas aquellas estrategias que el estudiante puede aplicar en su comprensión de lectura. A continuación sólo mencionaremos algunas de ellas para describir las diferentes fases de lectura.

Existen tres fases en el proceso de lectura: pre-lectura, durante la lectura, post-lectura y seguimiento:

- a) Pre-lectura. Esta etapa es importante porque durante ella el lector establece hipótesis, activa sus conocimientos previos para contextualizarse o introducirse en el tema y despierta el interés en la lectura. Claves como el título, subtítulos, imágenes, gráficos, fuente, autor o la introducción son de gran ayuda para activar el conocimiento. Identificar la estructura y género del texto, hacer una rápida inspección del mismo o discutir sobre el tema, son algunas otras actividades que se pueden llevar a cabo en esta etapa. Sole (1994 en Quintana, 2004:3) recomienda que, al iniciar la lectura, el lector acostumbre contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas:

Pre – lectura (*prereading*):

- *¿Para qué voy a leer?* Una estrategia importante en esta fase es determinar los objetivos o propósitos antes de iniciar la lectura (Pugh, 1978:54-55):
 - *Skimming* (lectura rápida o de ojeada). Lo que busca el lector es obtener la idea general o ideas principales de un texto para familiarizarse y hacer predicciones sobre lo que irá a tratar el tema. Por lo regular, esta lectura es utilizada cuando el lector tiene mucha información que leer en un tiempo limitado o cuando lo que se quiere saber es si el texto es de su interés o no.
 - *Scanning* (búsqueda de información específica o selectiva). Este tipo de lectura es utilizada cuando se busca igualar algo específico como palabras clave o ideas; ya sea nombres, descripciones, fechas, fórmulas, teléfonos, etc. En la mayoría de los casos, el lector sabe lo que está buscando por lo que se concentra en buscar una respuesta en particular.
 - *Extensive reading* (lectura extensiva). Es el tipo de lectura que se utiliza cuando el lector se enfrenta con textos largos generalmente por placer. No hay énfasis en los detalles ya que lo que se persigue es tener una comprensión general del escrito.
 - *Intensive / receptive reading* (lectura detallada). Es el tipo de lectura que empleamos cuando lo que se busca es un entendimiento o comprensión detallada de la información. Con ella se pretende descubrir lo que el autor quiere comunicar.
- *¿Qué sé de este texto? (activar el conocimiento previo).*
- *¿De qué se trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).*

b) Lectura o durante la lectura (*while-reading*): En esta etapa los lectores desarrollan estrategias de lectura como:

- *Confirmar o rechazar las predicciones sobre el texto.*
- *Formular preguntas sobre lo leído.*
- *Inferir significado.*
- *Aclarar posibles dudas acerca del texto.*

- *Resumir el texto.*
 - *Releer partes confusas.*
 - *Consultar el diccionario.*
 - *Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.*
 - *Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.*
- c) Post-lectura (*postreading*): En esta etapa, el lector puede evaluar su comprensión e ir más allá del texto:
- *Hacer resúmenes.*
 - *Formular y responder preguntas.*
 - *Identificar la idea central, las principales y de apoyo.*
 - *Utilizar organizadores gráficos.*
- d) Seguimiento (*follow-up*): En esta etapa se lleva a cabo una transferencia e integración de habilidades (Phillips 1984 en Barnett 1989:140). Por ejemplo, el lector después de leer un texto puede decir lo que le gustó o no le agradó acerca de la lectura, comparar puntos de vista con otros compañeros, o hacer un collage con recortes de revista que represente lo leído. También pueden realizar en equipos un *role play* para describir la situación, simular experiencias culturales o hacer composiciones acerca del tema.

Por lo tanto, la comprensión de lectura es un proceso en el que el lector interactúa con el texto para comprender el mensaje recibido a través del estímulo escrito, proceso que se logra a través de la construcción y reorganización de los esquemas de conocimiento del lector, lo que le permite asimilar la información nueva e integrarla con la previa, a través de estrategias de lectura. Tales estrategias son acciones conscientes encaminadas a lograr el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje y facilitar la comprensión en cada una de las diferentes fases de la lectura. En la siguiente sección se describen las principales características de la teoría de aprendizaje para entender la forma en la que los individuos adquieren, organizan y almacenan el conocimiento.

1.3 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

La presente investigación está sustentada en la teoría cognitiva y el enfoque constructivista que describen el modo en el que la mente del ser humano piensa y aprende, es decir, los procesos mentales por los que los individuos construyen y ordenan su conocimiento. La teoría cognitiva propone un proceso de retención, almacenamiento y recuperación de información, en el que el alumno se vuelve un participante activo y utiliza varias estrategias mentales para comprender la información, procesarla y utilizarla. Por su parte, el constructivismo propone la construcción del conocimiento en cuyo proceso las cualidades humanas y las relaciones socioculturales son de vital importancia para el aprendizaje del individuo.

1.3.1 PSICOLOGÍA DE LA GESTALT O DEL CAMPO COGNOSCITIVO

Las teorías de aprendizaje del Siglo XX pueden clasificarse dentro de dos grandes familias: la familia conductista (teorías del condicionamiento E – R, estímulo – respuesta) y la familia del campo de la Gestalt (teorías cognitivas). Por su relevancia, sólo se describe la última de ellas.

La psicología del campo de la Gestalt se originó en Alemania durante la primera parte del Siglo XX. Max Wertheimer (1880-1943), psicólogo y filósofo alemán, fue la primera persona en dar a conocer la teoría del campo cognoscitivo. Importantes exponentes contemporáneos dentro de esta familia son, W. Köhler, E. E. Bayler, R. G. Barker, M. L. Bigge, A. W. Combs, H. F. Wright, K. Kofka, L. Lewin, y E. C. Tolman (Bigge, 1978:235).

Para poder entender mejor la psicología de la Gestalt o del campo cognoscitivo es importante definir la palabra *campo* y la palabra *cognoscitivo*, ya que son términos que se utilizan a lo largo de este capítulo. Los psicólogos utilizan la palabra *campo* para describir el *mundo psicológico total* en el que vive una persona en un momento dado y el término *cognoscitivo* se deriva del verbo latino *cognoscere*, que significa “conocer”. Por lo tanto se podría decir que la psicología del campo de la Gestalt se interesa por conocer el mundo psicológico de las personas. En otras palabras y de forma más amplia, la teoría del campo cognoscitivo se enfoca en el estudio de la manera como los individuos cambian y desarrollan sus estructuras cognoscitivas, y se preocupa por saber cómo los individuos adquieren su conocimiento, cómo llegan a comprenderse a sí mismos y a entender su ambiente, y cómo actúan en relación con sus medios, utilizando sus conocimientos (ibid).

El punto de vista de la teoría del campo de la Gestalt fue desarrollado en oposición al estructuralismo ya que la mejor manera de entender la experiencia era analizándola a partir de

sus componentes más simples (Goldenson, 1970:506), así como en oposición al conductismo pues el estudio del comportamiento debía reducirse al análisis de las asociaciones entre estímulos y respuestas producidas por procesos de reforzamiento o por condicionamiento clásico (Sierra y Carretero, 1990). En contraste, los psicólogos de la Gestalt sostienen que la experiencia y el comportamiento contienen patrones básicos y relaciones que no pueden ser reducidos a simples componentes, que dichos fenómenos sólo pueden ser entendidos cuando se ven como un todo, y que estas totalidades le dan a nuestra experiencia un carácter significativo y distintivo (Goldenson, 1970:506). Bigge (1978: 243) señala que Gestalt es un sustantivo alemán para el que no existe una palabra castellana equivalente por lo que la traducción más cercana del término es: *"una configuración o patrón organizado, es decir, un conjunto organizado en contraste con una colección de piezas sueltas. No es posible comprender una cosa mediante un estudio de sus partes constituyentes, sino sólo por medio del estudio de su totalidad"*.

Algunas de las características más importantes de la teoría cognoscitiva para la presente investigación son:

- a) La idea relativista: Los psicólogos del campo cognoscitivo dicen que cuando una persona percibe algo, lo percibe o lo interpreta en un conjunto, es decir, que la percepción es el resultado de la relación o conexión de todos los elementos. La percepción o el entendimiento de una situación en una persona, depende de sus conocimientos, necesidades, capacidades, metas o propósitos, madurez, así como de lo que "se encuentre presente". Todo interactúa y participa simultáneamente: a) la persona, b) el ambiente⁴ y, c) la interacción simultánea y mutua de los dos elementos anteriores que no son aislados sino interdependientes entre sí.
- b) La intencionalidad de la conducta: Los procesos intelectuales están afectados por las metas o los propósitos de la persona, es decir, una persona actúa de acuerdo con sus metas o propósitos con el fin de satisfacer sus necesidades de la forma que considere mejor y con los recursos existentes. La capacidad de elección tiene un papel importante en este punto, ya que como dice Dewey (citado en Bigge, 1978: 249), *"cada acto inteligente incluye la selección de ciertos objetos como medios para obtener otras cosas,*

⁴ Bigge (1978: 248, 261) describe diferentes tipos de ambiente. En este caso al hablar de ambiente, hablamos de un *"ambiente físico, que incluye todo lo que rodea a la persona, tal como puede verlo un observador neutral y, el ambiente social, que habla de la atmósfera o el medio social generalizado, incluyendo las actitudes, los valores y las creencias de la comunidad, la región o la nación"*.

que son sus consecuencias"⁵. Por lo tanto, todas las actividades que realiza una persona son dirigidas e intencionales. ¿Pero en qué es diferente un acto inteligente del que no lo es? Los teóricos de la teoría cognoscitiva consideran que un acto inteligente es realizado cuando la persona se comporta de forma tal como si estuviera persiguiendo una meta o un fin y teniendo cierta idea de cómo alcanzar su objetivo, es decir, la inteligencia *"es en gran parte, una cuestión de previsión."* La persona tiene capacidad de predicción, más control sobre su conducta, persigue un fin, y aprende a comprenderse y a controlar su ambiente cada vez más. Un acto no inteligente es aquel en donde la persona actúa como si se dejara llevar como un objeto carente de vida. Los psicólogos del campo cognoscitivo definen la inteligencia como *"la capacidad para responder en las situaciones presentes, sobre la base de la anticipación de las consecuencias posibles del futuro con el fin de controlar estas últimas"* (Bigge, 1978: 276 y 278).

- c) La motivación: Cuando la persona tiene metas y propósitos para realizar determinada actividad, también se enfrenta con obstáculos, dando como resultado situaciones problemáticas que provocan tensión y que motivan a la persona a actuar para resolverlas. Por lo tanto, la motivación es la tendencia a liberar la tensión y avanzar hacia la meta, superando los obstáculos.

Para los teóricos del campo cognoscitivo, el aprendizaje hacía referencia no sólo al cambio de la conducta observable (como lo hacía el conductismo), sino también al cambio en las estructuras cognoscitivas, dándole un énfasis especial a este último ya que puede haber un aprendizaje aunque no se presente un cambio en la conducta observable⁶. A continuación se presentan algunas de las definiciones que los psicólogos del campo de las Gestalt utilizan para describir el aprendizaje:

- Reorganización de sistemas o campos cognoscitivos.
- Proceso de desarrollo de nuevas ideas como resultado de una modificación de las antiguas.
- Proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas o cambia las antiguas.
- Proceso de obtención de patrones de pensamiento.

⁵ Dewey, John. 1938. *Logic: The theory of Inquiry*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Pág. 460.

⁶ En la Enciclopedia de la Psicopedagogía (1981: 248), se menciona que *"el aprendizaje puede referirse tanto a conductas manifiestas (tocar la guitarra) como a conductas encubiertas (recordar una fórmula matemática)."*

- Reorganización del mundo perceptual o psicológico del aprendiz.
- Cambio del conocimiento o de la percepción debido a la reorganización de las experiencias de la persona.
- Proceso por medio del cual, a través de una experiencia interactiva, se cambian las estructuras cognoscitivas.
- Proceso dentro del cual el mundo psicológico se encuentra en continua expansión.
- Descubrimiento del significado.

Se podría decir que todas estas definiciones hablan de lo mismo y que las palabras “sistemas o campos cognoscitivos”, “nuevas o antiguas ideas”, “estructuras cognoscitivas”, “patrones de pensamiento”, “mundo perceptual o psicológico”, y “conocimiento” se podrían utilizar como sinónimos para describir toda aquella información que se construye en la mente de un individuo.

La información que se construye es almacenada en la memoria, la cual se clasifica en: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria sensorial registra por un breve instante los estímulos visuales, sonoros, olfativos, gustativos o táctiles, y tiene una duración de tres a cinco segundos. La memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada (de siete elementos, como por ejemplo un número telefónico) y tiene una duración de veinte a treinta segundos. La memoria a largo plazo corresponde al almacenamiento del conocimiento y no posee límites definidos ni en su duración ni en su capacidad. Para conseguir que la información que se encuentra en la memoria de corto plazo pase a la memoria de largo plazo, es necesario que la persona utilice estrategias adecuadas para que la información se relacione significativamente con la información que ya posee (Sierra y Carretero, 1990), concepto que se explicará con más detalle en la sección del aprendizaje significativo de Ausubel.

La memoria a largo plazo juega un papel importante dentro de la teoría cognoscitiva, ya que es el lugar en el que la información es procesada, ordenada y almacenada para que la persona pueda tener acceso a ella. El conocimiento almacenado se organiza en un conjunto de esquemas que tenemos acerca del mundo de forma categórica, jerarquizada y relacionada entre sí o interconectada. Los esquemas tienen dos funciones dentro del proceso de la memoria, el de codificación y el de recuperación (búsqueda), en los que, hay una selección de la información relevante, una abstracción de los aspectos significativos de la información y la eliminación de los superficiales, una interpretación de la información en función del esquema activado y del contexto, y una integración de la información particular con el conocimiento previo (Sierra y

Carretero, 1990). Por lo tanto, el aprendizaje es también un proceso de activación y reorganización de esquemas, y de almacenamiento de la información.

Para concluir este apartado, se observa que estas definiciones enfatizan la importancia del cambio con la reestructuración de las estructuras cognitivas y, que palabras como "reorganización" y "modificación" nos llevan a mencionar los fundamentos del constructivismo, que se describen en la siguiente sección.

1.3.2 CONSTRUCTIVISMO

Como se observó anteriormente, la teoría cognoscitiva se interesa por los procesos mentales que ocurren durante el aprendizaje, así como la forma en que los individuos construyen y ordenan sus conocimientos, características que son importantes para la presente investigación. No obstante, las cualidades humanas y las relaciones socioculturales que el hombre establece, son también características relevantes para el presente trabajo ya que proponen un enfoque integral.

El constructivismo establece que *"el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia idéntica de la realidad, sino una construcción del ser humano."* La construcción se lleva a cabo con los esquemas que ya posee, es decir, *"con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea"* (Carretero, 1993:21 en Díaz-Barriga y Hernández, 2001: 14). Algunos de los principios constructivistas del aprendizaje son:

- *El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.*
- *El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.*
- *Los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje.*
- *El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.*
- *El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.*
- *El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.*

Los principios constructivistas del aprendizaje están conformados por las diferentes aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognoscitiva como lo son: el enfoque psicogénético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana y la teoría de la instrucción, entre otras (Díaz-Barriga y Hernández, 2001: 17).

El enfoque psicogenético de Piaget establece: 1) que heredamos genes que nos ayudan a desarrollar la inteligencia y el conocimiento y, 2) que ningún conocimiento está preformado⁷, que todo corresponde a una constante reestructuración y construcción de esquemas. Por lo tanto, Piaget, propone que a diferencia de los animales, el hombre esta genéticamente programado para aprender, y que contamos con estructuras cognoscitivas que nos permiten adquirir y reconstruir el conocimiento de forma permanente y como resultado de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y el medio que lo rodea (Pansza, 1982).

Piaget menciona que el desarrollo cognoscitivo es el resultado de un proceso de asimilación y acomodación. La asimilación se refiere a tomar e integrar la información nueva acerca del mundo, y la acomodación a cambiar las ideas propias o esquemas previos para crear nuevos esquemas y relacionarse con el mundo. Lo anterior puede resultar en un equilibrio (integración de las ideas nuevas con las previas) o un desequilibrio (cuando la información nueva no encaja con las estructura previas). Este desarrollo cognoscitivo de constantes desajustes y ajustes de las estructuras va a dar como resultado un mecanismo de adaptación por medio del cual una persona se ajusta a su medio ambiente (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1981:65).

Por su parte, Ausubel también reconoce que el aprendizaje es una reestructuración activa de los esquemas de conocimiento, que el aprendizaje no es una asimilación literal de la información, sino que la persona la transforma y la estructura y, que la información exterior se interrelaciona e interactúa con los esquemas previos de conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2001:17). Todo esto nos lleva a mencionar su teoría sobre el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque *“es el mecanismo humano por excelencia para adquirir, procesar y almacenar una vasta cantidad de ideas e información”* (Ausubel, 1989:). En este tipo de aprendizaje, la persona que aprende recibe información que relaciona intencional y sustancialmente con su conocimiento previo para producir nuevos significados o ideas significativas (contenidos claros) y lograr su internalización. *“La única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas, intencionalmente, con las primeras”* (ibid).

⁷ Según Piaget, cuando el niño nace, cuenta con unos reflejos innatos o esquemas reflejos como los llama Coll (1986), como succionar o llorar, que son estructuras o esquemas con las que el bebé empieza a vivir (información heredada en los genes), y que con el tiempo, estos reflejos innatos cambian y se desarrollan a causa de la interacción del niño con el medio ambiente, dando lugar a nuevos esquemas (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1981).

Los factores que contribuyen al aprendizaje significativo son:

- La disposición (por parte de la persona o el alumno) para relacionar no arbitraria, sino sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva, es decir, manifestar una actitud y motivación hacia el aprendizaje.
- Que el material (que se va aprender) sea potencialmente significativo y relacionable con la estructura de conocimiento de la persona, es decir, material que una persona pueda asociar claramente con sus conocimientos anteriores.
- El aprendizaje verbal que es la forma más común de aprendizaje en el aula. A medida que el niño desarrolla el lenguaje, también desarrolla habilidades de clasificación y categorización, por lo que el aprendizaje significativo resulta más eficaz y económico.

Según Ausubel, el asociar una nueva idea con la información previamente aprendida que tiene estrecha relación y que ha sido bien estructurada:

- Enriquece el significado de la nueva idea.
- Da lugar a un aprendizaje con un alto nivel de significación.
- Reduce la probabilidad de olvido.
- Facilita la recuperación de la información. *"Las ideas ubicadas en un ambiente familiar o relacionadas con ideas afines tienen menos probabilidades de ser olvidadas que las que se almacenan por separado"* (Enciclopedia de Psicopedagogía, 1981:273).

Por otra parte, para Vygotsky, el aprendizaje, además de estar garantizado por nuestra herencia genética (Piaget), también lo está por la actividad conjunta mediante el proceso de socialización. Vygotsky propone en su teoría de la construcción social del conocimiento que la formación de las funciones psicológicas superiores, es decir, de las estructuras cognoscitivas, se logra a través de una mediación social y una mediación instrumental. La mediación social se refiere a la interacción y cooperación social entre individuos, las actividades conjuntas, el contacto y la ayuda de otro individuo que tiene mayor dominio sobre algún conocimiento o con ayuda entre iguales son factores importantes para el aprendizaje. Y por su parte, la mediación instrumental se refiere al uso de instrumentos psicológicos (como él los denomina) que intervienen para que haya una actividad, como: un semáforo, una regla, audiovisuales, o el uso de un sistema de signos fonéticos, gráficos o táctiles como el lenguaje (*"el lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna"* (Vygotsky, 1988:138)). Por lo tanto, para

Vygotsky, el desarrollo cognitivo se logra dentro de un contexto social, cultural y lingüístico (Álvarez y del Río en Coll, *et. al.*, 1990:2-7).

Una vez que se ha estudiado la forma en la que los individuos aprenden y adquieren conocimiento a través de la construcción y reestructuración activa de los esquemas y mediante la participación social e interactiva con otros, es conveniente retomar los principios constructivistas para aplicarlos al proceso de enseñanza aprendizaje.

Los alumnos no aprenden en solitario, sino en conjunto, es decir, su aprendizaje siempre va a estar influido por otros individuos. Así que al enfocarse en el aprendizaje escolar, lo que le interesa a la presente investigación, es necesario describir las características de las teorías de enseñanza.

1.4 TEORÍAS DE ENSEÑANZA

1.4.1 EL CONSTRUCTIVISMO ENFOCADO A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE ESCOLAR

La educación promueve el crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo social al que pertenece, así como el doble proceso de socialización y de individualización (primero entre personas y después en el interior del propio individuo, es decir, el estudiante construye una identidad personal dentro de un contexto social y cultural determinado que le permite lograr aprendizajes significativos por sí solo – “metacognición”).

Por lo que el aprendizaje escolar es también un proceso de aculturación, en donde el alumno se integra y forma parte de un grupo o comunidad determinada (Coll, 1988:133 en Díaz-Barriga y Hernández 2001:16,17).

La enseñanza persigue tres objetivos principales: el logro de aprendizajes significativos, la comprensión de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido (ibid).

Las ideas principales que se proponen son:

- El alumno es un procesador activo de la información. El estudiante asimila, acomoda, reestructura sus esquemas de conocimiento, interactúa con el objeto de estudio, relaciona la información nueva con la previa, es decir, participa activamente en este proceso de enseñanza aprendizaje.
- La construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, en que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos; *"todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa"* (Vygotsky, 1988:130). El alumno construye significados nuevos, es decir, amplía y ajusta sus esquemas de conocimiento.
- El profesor debe tomar en cuenta y aprovechar la información que el alumno tiene en su estructura cognoscitiva por ser un marco de referencia personal con conocimientos, vocabulario, acontecimientos y experiencias previas. Toda esta información sirve para activar los esquemas de conocimiento y puede relacionarse con el material nuevo que se va a presentar.
- El aprendizaje y la memorización pueden mejorar cuando se utilizan marcos de referencia organizados. El profesor no pueda dar por hecho que el alumno va a tener en

todo momento conocimientos previos que pueda relacionar con el material nuevo, para esto, se sugiere el empleo de organizadores de avance que sirven como material introductorio y, que a su vez, activa los esquemas de conocimiento⁸.

- El aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza implica la recolección de información, la identificación de ideas centrales y definiciones, la comparación y contraste de información previa y nueva, y la expresión de conocimientos de forma oral o escrita (parafrasear).
- *"Emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña)"* (Álvarez y del Río, 1985:8). Esto nos lleva a mencionar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que no es otra cosa que *"la distancia entre el nivel real 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 otro compañero más capaz"* (Vygotsky, 1988:133). En esta zona se encuentran aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de hacerlo, por lo que se podría decir que esta zona es un entorno abstracto que cambia y avanza por estar en un proceso constante y continuo en el que el estudiante nunca deja de "aprender".
- Es importante que el profesor tenga un amplio conocimiento de los instrumentos psicológicos disponibles para darles un buen uso y lograr ser un buen guía para los estudiantes.
- Coll (1990: 441, 442 en Díaz-Barriga y Hernández, 2001:16) establece que:
 - 1) *" el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ya que es él el que reconstruye los saberes de su grupo cultural, 2) la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y 3) la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado", es decir, orientándolo y guiándolo".*

Para concluir con la teoría constructivista enfocada a la enseñanza y al aprendizaje escolar, es importante señalar las aportaciones de Jerome Bruner, con su teoría de la instrucción. La

⁸ Los organizadores de avance son una aportación de Ausubel (citado en la Enciclopedia de Psicopedagogía, 1981: 275) que menciona en su teoría de aprendizaje significativo. Él establece que *"pueden ser un marco de referencia muy útil en torno al cual construir y asociar conceptos, a medida que éstos se presentan, se exponen y se repasan"*.

teoría de la instrucción establece cuatro principios fundamentales (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1981:284-310):

- a) Principio de la motivación: El aprendizaje depende de la disposición del estudiante para aprender. El ser humano tiene un deseo natural por aprender, por lo que el profesor debe aprovechar la motivación del estudiante para promover el aprendizaje.
- b) Principio de estructuración: El aprendizaje se facilita y se puede incrementar cuando el material, los contenidos y la metodología se adecuan al nivel del desarrollo cognitivo de la persona y se relacionan con sus necesidades.
- c) Principio de la secuenciación: Se refiere a la ordenación del contenido (por ejemplo, la ordenación de unidades de una asignatura).
- d) Principio de reforzamiento: El refuerzo disminuye la probabilidad de olvido y aumenta la probabilidad de que el conocimiento se refuerce (por ejemplo, la retroalimentación positiva de forma regular).

Al igual que la teoría constructivista y la teoría de la instrucción de Jerome Bruner, el enfoque comunicativo que se describe en la siguiente sección, también tiene importantes aportaciones que son de interés para la presente investigación por enfocarse a la enseñanza de una lengua extranjera.

1.4.2 TEORÍA DE ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ENFOQUE COMUNICATIVO

En la antigüedad, la gente aprendía una lengua extranjera a través del estudio de la literatura; la lectura era el medio por el que los estudiantes conocían y tenían acceso a la cultura de la lengua meta (Lessard-Clouston, 1977, en Thanasoulas, 2001). Fue hasta el método audiolingüal cuando se empezó a poner énfasis en la importancia de la cultura, no para el estudio de la literatura, sino para el aprendizaje de una lengua extranjera (Steele, 1989 en *ibid*). A partir de los años 60, muchos educadores se empezaron a preocupar por integrar la enseñanza de la cultura con la enseñanza de la lengua meta, y en los años 70, con el énfasis que se le dio a la sociolingüística, la importancia del contexto de una lengua extranjera se convirtió en parte fundamental para su enseñanza (*ibid*).

El método audiolingüal fue reemplazado por el enfoque comunicativo que se basa en la teoría cognitiva, y como lo señalan Canale y Swain (1980:31), una integración más natural del

lenguaje y la cultura puede ocurrir de una mejor manera a través de un enfoque comunicativo que a través de un enfoque basado en la gramática. Esto dio lugar a que los libros de texto incluyeran capítulos que contuvieran información cultural y actividades comunicativas dentro de los contextos de la lengua meta.

Cuando nos comunicamos, utilizamos el lenguaje para llevar a cabo ciertas funciones dentro de un contexto social, como por ejemplo, pelear o persuadir. El hablante va a decidir la forma de expresarse y de dirigirse a determinada persona basándose en su intención, pero también tomando en cuenta la relación que tenga con la persona, el momento en el que ocurra la conversación, la cultura en la que están inmersos, etc. Es por esto, que muchas veces resulta insuficiente para los estudiantes de una lengua extranjera tener un simple conocimiento de la lengua meta, sus formas, significados y funciones. Los estudiantes deben ser capaces de aplicar todo este conocimiento en la negociación del significado y es a través de la interacción entre el hablante y el oyente (ya sea de forma oral o escrita) que el significado se vuelve claro. En pocas palabras, lo que necesita el estudiante es tener una competencia comunicativa que le permita lograr lo antes mencionado.

La competencia comunicativa es la capacidad que adquiere el estudiante para comunicarse de forma eficiente, ya sea de forma oral o escrita. Según Pérez y Pulido (2004:3) es *“la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente”*. La competencia comunicativa está formada por (Oxford, 1990:7):

- a) La Competencia Gramatical. Grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la gramática, morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica.
- b) La Competencia Sociolingüística. Reglas de interacción social (aquellas que responden a las preguntas ¿Dónde y cuándo? ¿Quién y a quién? ¿Para qué? ¿Qué? ¿Cómo? ¿De qué manera? etc., es decir, es la competencia que comprende el uso y entendimiento apropiado de las oraciones en determinados contextos sociales.
- c) La Competencia Discursiva. Habilidad de combinar ideas para lograr cohesión en forma y coherencia en pensamiento, así como la habilidad para producir e interpretar diferentes tipos de discurso.

- d) La Competencia Estratégica. Habilidad para utilizar estrategias (verbales y no verbales) para superar las limitaciones (como por ejemplo interrupciones) y mejorar la comunicación.

La meta principal del enfoque comunicativo es hacer que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa, es decir, que sean capaces de comunicarse apropiadamente en diferentes contextos sociales. Los estudiantes necesitan aprender las diferentes formas que pueden utilizar para expresar una función. Deben ser capaces de escoger, entre diferentes formas, la más apropiada para el contexto dado, de acuerdo con el rol que estén llevando a cabo. Los principios del enfoque comunicativo son (Larsen-Freeman, 1986:128-135 y Celce-Murcia, 1991: 8):

- Siempre que sea posible, utilizar el lenguaje usado en contextos reales, es decir, utilizar el lenguaje auténtico dentro del salón de clases que refleje situaciones de la vida real y cotidiana (en el caso de un curso de comprensión de lectura, el lenguaje auténtico se dará a través de las lecturas).
- Ser capaz de entender la intención del hablante o del escritor es parte de ser comunicativamente competente.
- La lengua meta es el medio de comunicación y no sólo el objeto de estudio. En un curso de Comprensión de lectura, es a través de la lengua meta que el lector y el escritor del texto interactúan.
- Los estudiantes deben tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones.
- El trabajo de equipo en pequeños grupos maximiza la cantidad de práctica comunicativa que ellos reciben. También promueve la transferencia y negociación de significados.
- Una de las principales responsabilidades del profesor es establecer situaciones que promuevan la comunicación, la participación y discusión entre los alumnos en diferentes contextos sociales.
- La interacción comunicativa fomenta las relaciones cooperativas entre los estudiantes y les da la oportunidad de negociar significados.
- El contexto social del evento comunicativo es esencial para darle significado a las oraciones.
- Aprender a usar (aparte de las estructuras lingüísticas) las formas del lenguaje de una manera apropiada es una parte fundamental de la competencia comunicativa, como por

ejemplo, recordar la mejor manera de dirigirse a un jefe cuando se establece comunicación con él.

Como hemos visto, el enfoque comunicativo se preocupa porque los estudiantes adquieran una competencia comunicativa que les ayude a expresar, interpretar y negociar significados socioculturales necesarios para lograr una comunicación eficiente. En el caso de las lecturas, éstas le ayudarán al lector a comprender de una mejor manera el mensaje que el autor quiere transmitir, ya que como se mencionó anteriormente, la comprensión de lectura es también una actividad en la cuál el lector y el autor interactúan para darle significado al mensaje.

En el siguiente apartado, se menciona de forma general la importancia de enseñar la cultura meta dentro de un curso de comprensión de lectura de una lengua extranjera, y es de forma general porque es una recopilación de los puntos importantes que hemos mencionado a lo largo de estas secciones.

1.4.3 IMPORTANCIA DE ENSEÑAR CULTURA DENTRO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Como lo vimos al principio de este capítulo, la cultura y el lenguaje están íntimamente relacionados. Por lo tanto, es necesario darle importancia a la enseñanza de la cultura dentro de un curso de comprensión de lectura de una lengua extranjera porque es un conocimiento que le va a servir de herramienta al estudiante para poder tener un mejor entendimiento no sólo de la lengua meta sino también de su propia cultura y, al mismo tiempo, evitar formar estereotipos que, en muchas ocasiones, obstaculizan la comprensión.

Melde (1987, en Thanasoulas, 2001:4), sostiene que la enseñanza de una lengua extranjera debe fomentar el desarrollo de una conciencia crítica de la vida social. Cuando el estudiante entiende las perspectivas de los hablantes de otra cultura y se le da la oportunidad de reflexionar sobre sus propias perspectivas, una dimensión moral y una tendencia a la crítica de emisión de juicios empieza a emerger. Lo importante en este proceso, es que el estudiante tome el rol de la persona que habla la lengua extranjera, para poder penetrar en los valores y significados que inconscientemente el extranjero negocia con los miembros de la sociedad a la que pertenece.

Esto es importante porque, como se puede observar hoy en día, el contacto con personas de otras culturas es cada vez más común. Factores tanto socio-económicos como lingüísticos han

aumentado la necesidad de hacer estudios sobre interacción social a nivel internacional. Por ejemplo, el incremento de alumnos que estudian en distintos países para aprender inglés es muy notorio sobre todo en países como Japón, Corea, Malasia, Taiwán y Tailandia donde tienen tradiciones y comportamientos culturales diferentes a los de Europa o Norte América, por lo que se ha tenido que hacer una re-evaluación de los contenidos de enseñanza en los cursos de inglés para tomar en cuenta la necesidad de explorar las diferencias culturales que existen entre ellos. Por otra parte, profesores de inglés como lengua extranjera o segunda lengua en países de habla inglesa, reconocen la necesidad de enseñar el modo de vida de países en donde los niveles de migración son muy altos, así como también la necesidad de entender el modo de vida de la comunidad inmigrante. Por otra parte, la influencia de la pragmática (el modo en el que el uso del lenguaje es influido por el contexto social) en el campo de la lingüística ha aumentado la conciencia sobre el grado en el que la comunicación es matizada por factores culturales (Tomalin y Stempleski, 1993:5-6). Estas son algunas de las razones por las cuales enseñar cultura dentro de un salón de clases de comprensión de lectura en una lengua extranjera es importante, pero no sólo es relevante para la presente investigación mencionar las razones sino también resaltar algunos de los objetivos que debe tener un profesor de lenguas extranjeras para tomar en cuenta todos estos aspectos culturales necesarios para el estudiante.

A continuación se presentan las “siete metas para una instrucción cultural” escritas por Seelye (1988) y modificadas por Tomalin y Stempleski (1993:7-8 en Thanasoulas, 2001:10). Dichas metas tienen como principal objetivo incrementar la conciencia cultural en los alumnos, desarrollar su curiosidad tanto hacia la cultura meta como hacia la propia y ayudarlos a hacer comparaciones entre ambas culturas; sin hacer menos o más a una de las culturas sino enriqueciendo la experiencia de los alumnos y sensibilizarlos sobre la diversidad cultural. Estas metas están dirigidas a ayudar a los estudiantes a:

1. Desarrollar un entendimiento sobre el hecho de que la cultura condiciona culturalmente el comportamiento de toda la gente.
2. Desarrollar un entendimiento de que las variables sociales como la edad, sexo, clase social, o lugar de residencia, entre otros, influyen en el modo en que la gente habla y piensa.
3. Ser más conscientes de los comportamientos convencionales en situaciones comunes de la cultura meta.

4. Incrementar su conocimiento sobre las connotaciones culturales de palabras y frases en la lengua meta.
5. Desarrollar la habilidad de evaluar y refinar generalizaciones acerca de la cultura meta.
6. Desarrollar habilidades necesarias para localizar y organizar información acerca de la cultura meta.
7. Estimular su curiosidad intelectual acerca de la cultura meta y promover en ellos empatía hacia la gente de dicha cultura.

Es importante para el profesor tener en mente estas siete metas al momento de organizar su plan de clase, así como en el diseño de un curso, la selección de los contenidos y la organización del sílabo, como el que es materia de esta investigación. De igual modo es fundamental incorporarlos dentro de los siguientes principios prácticos de enseñanza propuestos por Tomalin y Stempleski (1993:8):

- Acceder a la cultura a través del lenguaje que se está enseñando.
- Hacer del estudio de aspectos culturales una parte integral de cada lección.
- Encaminar a los estudiantes hacia una competencia socio-cultural.
- Dirigir a los estudiantes hacia un entendimiento cultural y conciencia de su propia cultura, así como también de la lengua meta que se estudie.
- Encaminar a los estudiantes hacia una conciencia y sensibilidad acerca de la diversidad cultural, así como de los valores y tradiciones de la gente que habla la lengua que se está estudiando.

Con estos consejos prácticos, el profesor tiene una base para incorporar la cultura dentro de su salón de clases y de esta forma incluir información no sólo de interés para los alumnos sino necesaria para poder tener una visión más objetiva y amplia sobre la cultura meta.

En esta sección se mencionaron los aspectos relacionados con la enseñanza de la cultura para continuar con la descripción de las características más sobresalientes del diseño de cursos a fin de elaborar un curso de comprensión de lectura enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales como lo son las costumbres y tradiciones.

1.5 DISEÑO DE CURSOS

Con la presente investigación se decidió adoptar un diseño de un curso de comprensión de lectura enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales como las costumbres y tradiciones de una lengua extranjera (en este caso inglés) para una población con necesidades e intereses particulares, como lo son los alumnos del plan global de inglés del nivel básico - intermedio.

El diseño de cursos está enfocado a enseñar la lengua meta satisfaciendo las necesidades particulares de los estudiantes. Esto significa que, en la práctica, mucho del trabajo realizado por los maestros está orientado a diseñar cursos apropiados para diferentes grupos de alumnos. El diseño de un curso se basa en hacer preguntas para obtener una base de datos razonable para organizar de manera eficaz los procesos subsecuentes como programas de estudio, objetivos, metodología, materiales o evaluaciones, entre otros (Hutchinson y Waters, 1987:21). Por lo tanto, es el resultado de un trabajo de colaboración entre los profesores y estudiantes, ya que los estudiantes también participan en el desarrollo del proceso (Nunan, 1992:3,4).

Existen tres razones básicas del surgimiento de los diseños de cursos (Hutchinson y Waters, 1988:6-8):

- a) Las demandas de un nuevo mundo. Al concluir la Segunda Guerra Mundial en 1945, la actividad científica, técnica e internacional tuvo una gran expansión mundial, lo que provocó un mundo unificado y dominado por dos fuerzas: "la tecnología y el comercio"; aspectos que demandaban un lenguaje internacional de comunicación que en este caso fue el inglés, debido al poder económico que obtuvo Estados Unidos después de la guerra. Esto dio como resultado que la gente necesitara aprender inglés no por placer sino porque el idioma se convirtió en la llave de entrada a ese nuevo mundo.
- b) Una revolución en la Lingüística. Al igual que la demanda de cursos de inglés se incrementó, nuevas ideas también empezaron a emerger en el estudio del lenguaje. Tradicionalmente el objetivo de la lingüística había sido describir las reglas de uso del inglés, es decir, la gramática. Sin embargo, nuevos estudios enfocaron su atención en descubrir las maneras en que el lenguaje es actualmente usado en la comunicación real (Widdowson, 1978 en Hutchinson y Waters, 1987:7).
- c) Atención en el estudiante. Nuevos desarrollos en la psicología educacional también contribuyeron en el surgimiento del diseño de cursos, enfatizando la importancia de

tomar en cuenta a los estudiantes, sus actitudes y estilos de aprendizaje (cursos centrados en el alumno). Se observó que los estudiantes tenían diferentes necesidades e intereses, aspectos que tienen gran influencia en su motivación para aprender y en la efectividad de su aprendizaje. Todo esto fomentó el interés en tomar en cuenta también estos aspectos al diseñar los programas de estudio.

Por lo tanto, el desarrollo de los diseños de cursos tuvo su origen en la combinación de tres aspectos importantes: la expansión de la demanda del inglés para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos, el desarrollo en el campo de la lingüística y la psicología educacional. Estos tres aspectos enfatizan la necesidad de especializarse en la enseñanza del lenguaje (ibid).

A continuación se describe el modelo para el diseño del curso de comprensión de lectura basado en la selección del tipo de sílabo.

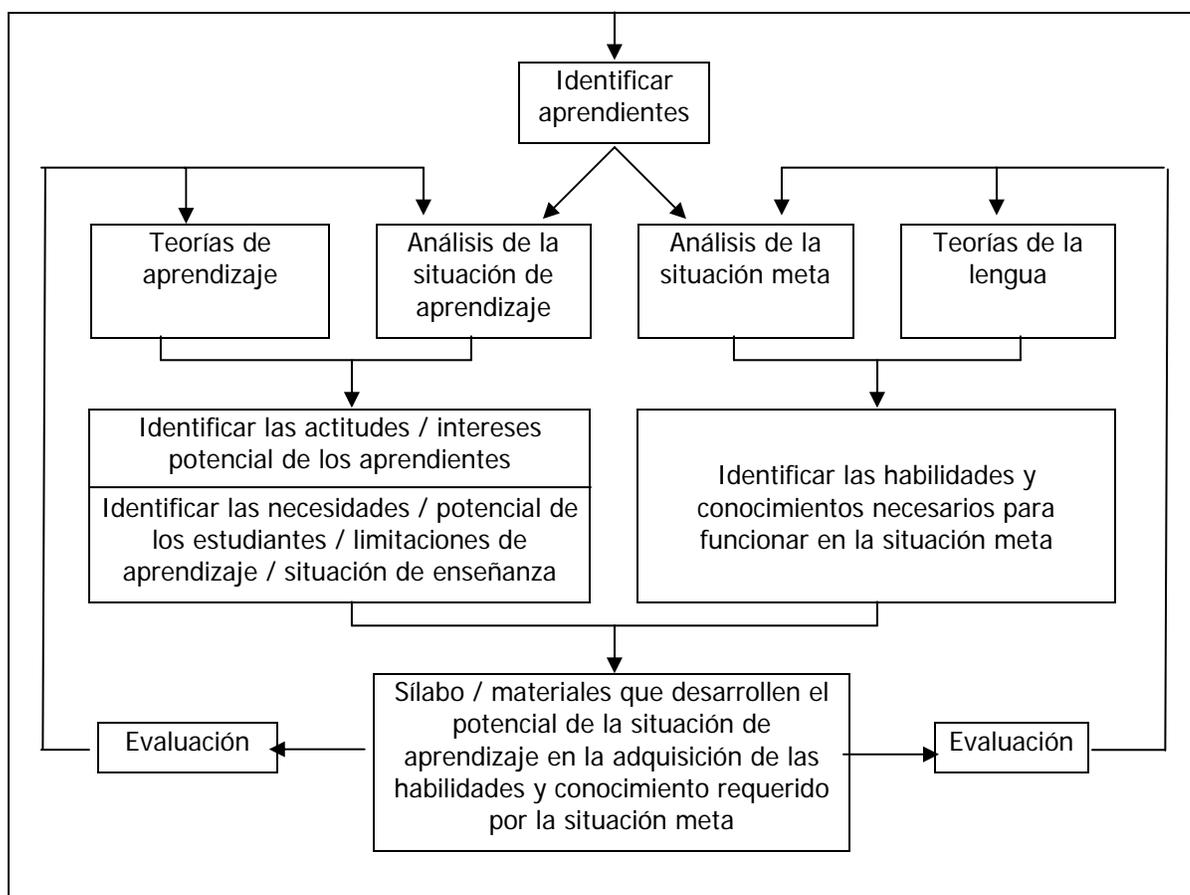
1.5.1 MODELO PARA EL DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA BASADO EN COSTUMBRES Y TRADICIONES

Como se pudo observar en la sección anterior, con la presente investigación se pretende diseñar un curso que esté centrado en el alumno y en el aprendizaje, así como en el uso del lenguaje y no sólo en los aspectos lingüísticos como tradicionalmente se enseñaba, cuyo objetivo principal era sólo describir las reglas de uso o la gramática.

Los cursos enfocados en los alumnos cambiaron mucho la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje ya no era un proceso acumulativo de conocimientos sino un proceso de adquisición de habilidades (Nunan, 1988:21). Las percepciones también cambiaron, es decir, se empezaron a tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, los diferentes estilos de aprendizaje, los factores afectivos y algunos elementos sociales. Brown (1980 en Yalden, 1987:56) enfatiza que el profesor, aparte de lidiar con las formas lingüísticas del curso, debe también considerar aspectos afectivos como proporcionar al alumno una retroalimentación positiva que contribuya a una comunicación libre y significativa (para así lograr empatía o confianza por ejemplo), apoyar a los estudiantes, evitar los malos tratos o ser amenazante a la hora de corregir y ser particularmente sensible a las variaciones culturales. Los estudiantes son miembros de una sociedad donde llevan a cabo roles específicos, por lo tanto, es importante también considerar los elementos sociales y orientar las clases a situaciones comunicativas reales que le sirvan al alumno a desenvolverse de manera efectiva (Yalden, 1987:55,56).

Los modelos para el diseño de cursos se enfocan al proceso o al producto. Los enfocados al proceso se refieren a la forma como se lleva a cabo la enseñanza y la manera como se logra el aprendizaje considerando la organización de los contenidos, los roles que desempeñan tanto estudiantes como profesores y el tipo de actividades y tareas que deben llevar a cabo los alumnos. Los enfocados al producto se refieren básicamente a los resultados finales que se esperan de un curso (Dubin, 1986:46-50 en Reséndiz, 2003:33).

Por lo tanto, al enfocarse en un modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje, la presente investigación propone el modelo presentado por Hutchinson y Waters (1987:74) (cuadro No.2). Este modelo toma en cuenta: las teorías de enseñanza, aprendizaje y de la lengua, el análisis de necesidades tanto de la situación de aprendizaje, como de la situación meta para identificar aspectos importantes y esenciales en el proceso de aprendizaje, contenido, material y evaluación. Todos estos aspectos deben concordar con la base teórica en la que se sustenta el curso para seguir un lineamiento metodológico, como a continuación se presenta:



Cuadro No. 2: Modelo para el diseño de cursos centrados en el aprendizaje (Hutchinson y Waters, 1987:74)

1.5.2 SELECCIÓN DEL TIPO DE SÍLABO

Krahnke (1987:11,12) clasifica los tipos de sílabo en seis distintas categorías, el estructural o formal, nocional-funcional, situacional, basado en habilidades, basado en tareas y basado en contenidos o tópicos.

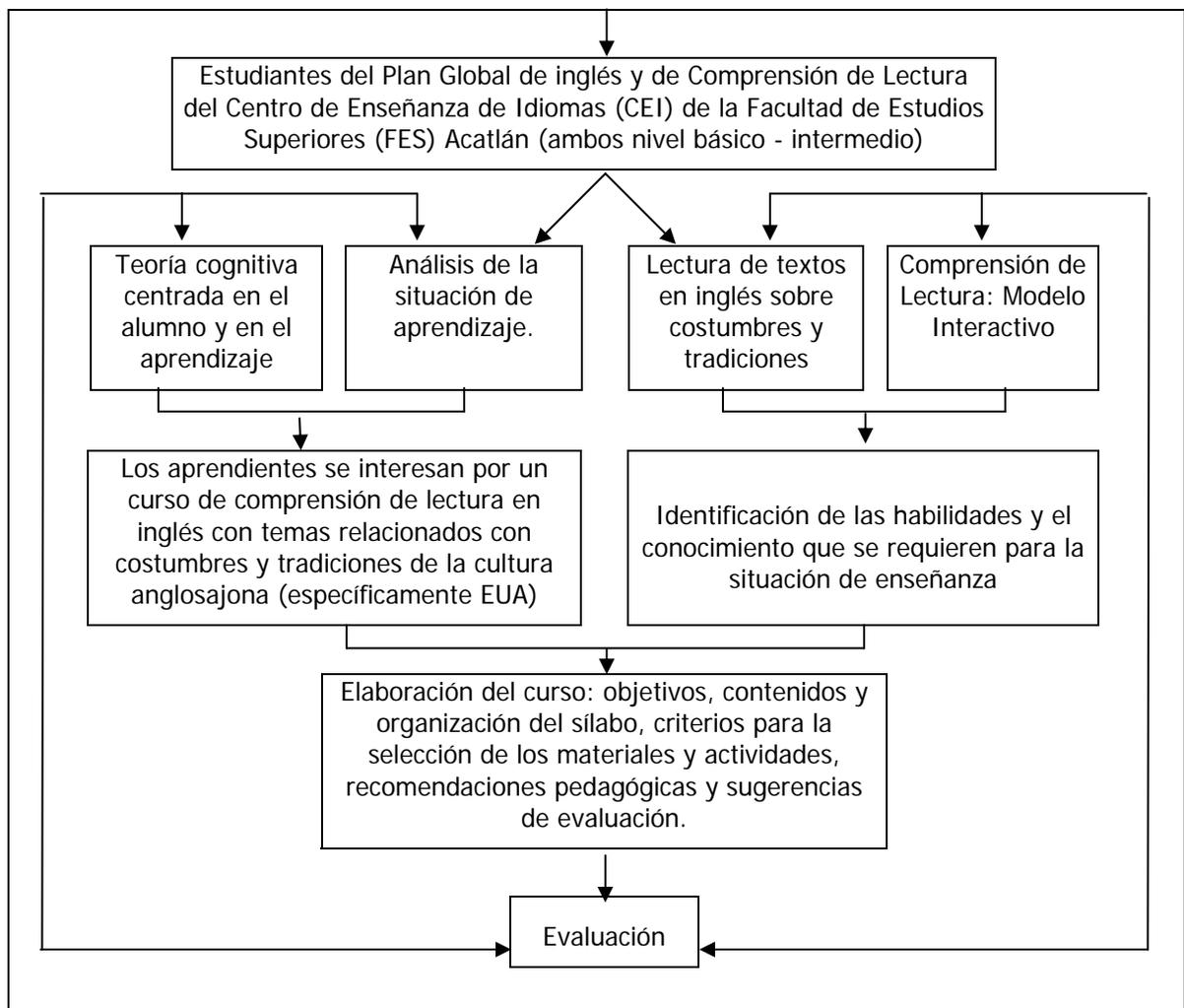
TIPOS DE SÍLABO			
Tipos de sílabo	Características	Ejemplos	Orientación
Estructural o formal	Se aboca a la enseñanza de las estructuras de la lengua meta. Sus contenidos son una selección de formas y estructuras de la lengua.	Sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales, pronunciación o morfología.	Producto
Nocional - funcional	Enseñanza de funciones que se llevan a cabo en el momento de usar la lengua, o de nociones que se expresan con la misma.	Funciones: informar, estar de acuerdo, solicitar o proponer. Nociones: tamaño, edad, color o comparaciones.	Producto
Situacional	Situaciones reales o imaginarias en la lengua meta. La interacción se lleva a cabo dentro de un contexto específico.	La cita con el dentista, la carta de agradecimiento, cambio de empleo, el restaurante o el banco.	Producto
Basado en habilidades	No se asocia con ninguna teoría de aprendizaje, la enseñanza de los comportamientos complejos de la lengua se facilitan al romperlos en partes pequeñas (<i>skills</i>). Sus objetivos definen lo que se podrá hacer como resultado de la instrucción.	Comprensión de lectura: - Obtener ideas principales, generales o específicas. Producción escrita: - Escribir párrafos bien estructurados.	Producto
Basado en tareas	Actividades complejas y dirigidas. La lengua se subordina a la ejecución de las tareas y la enseñanza de la lengua ocurre sólo cuando es necesaria para ejecutar la tarea. Estimula los procesos comunicativos y cognitivos.	Solicitar empleo, hablar con el trabajador social, conseguir información por teléfono de casas habitación, o preparar un proyecto para otro curso.	Proceso
Basado en contenidos o tópicos	Instrucción de contenidos o tópicos usando como medio la lengua meta con posibles ajustes para su mayor comprensión. Los alumnos aprenden a la vez la lengua y los contenidos. Enfoque en la adquisición de la lengua.	Una clase de geografía, matemáticas o cualquier otra materia. Tópicos tales como medio ambiente, SIDA, violencia intrafamiliar o seguridad pública.	Proceso

Cuadro No. 3: Características y reclasificación de los tipos de sílabo (con base en Dubin et al. 1986:37-38; Krahnke, 1987:9-72; Hutchinson et al. 1987:80-89; Nunan, 1988:27-60, en Franco 2002:36)

El sílabo requiere de cierta organización o seguir un formato que mejor satisfaga los objetivos particulares del proyecto para facilitar el aprendizaje (Dubin y Olshstein, 1986:51-63).

Los formatos más comunes son el lineal y el cíclico. En el formato lineal, *“la información del material se presenta sólo una vez y no se retoma de manera directa en otro momento del curso”* (Krahnke, 1987:84), sigue una secuencia y graduación establecida y los profesores no pueden cambiar el orden de las unidades o saltarse alguna de ellas. El formato cíclico les permite a los estudiantes y maestros trabajar con el mismo tema más de una vez, pero cada vez con un nivel y dificultad mayor.

Con base en la información anterior, a continuación se muestra la adaptación del modelo de Hutchinson y Waters, que se seleccionó para el Curso de Comprensión de Lectura basado en costumbres y tradiciones que se propone.



Cuadro No. 4: Modelo para el diseño de un curso de Comprensión de Lectura en inglés basado en costumbres y tradiciones para estudiantes del Plan Global de inglés y de Comprensión de Lectura (ambos nivel básico - intermedio) del CEI de la FES Acatlán

Para el diseño del curso de comprensión de lectura, que se propone, se considera que el mejor tipo de sílabo es el basado en contenidos o tópicos. Se pretende que las unidades sean presentadas con tópicos que introduzcan la lengua meta e incluyen ejercicios de comprensión de lectura. La ventaja de los cursos basados en contenidos o tópicos es que los estudiantes aprenden simultáneamente el objeto de estudio y el lenguaje ya que lo que se estudia es la lengua meta dentro de un contexto real. Esto puede facilitarles a los alumnos el estudio de la lengua meta y motivarlos con textos que sean relevantes y de su interés. Asimismo, se ha seleccionado el formato lineal por ser el más adecuado para organizar los contenidos del curso, por tratarse de costumbres y tradiciones.

En este capítulo se describieron las principales características de la cultura, específicamente las costumbres y tradiciones, su relación entre lengua y cultura, así como el proceso de la comprensión de lectura, la teoría de los esquemas y las estrategias que se desarrollan en cada una de las fases del proceso. También se describieron las características más importantes de las teorías de enseñanza - aprendizaje para fundamentar el tema, la importancia de enseñar cultura dentro de un curso de comprensión de lectura y los modelos para el diseño de cursos que permiten establecer las bases para su diseño. En el siguiente capítulo se describe la metodología a seguir en la presente investigación, el instrumento utilizado para analizar las necesidades de los alumnos, así como los resultados obtenidos con el mismo.

II. METODOLOGÍA

Como se mencionó en el capítulo anterior, con la presente investigación se pretende diseñar un curso centrado en el aprendizaje del alumno con base en el uso del lenguaje, y enfocado a enseñar la lengua meta a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo cual es indispensable llevar a cabo un análisis de necesidades para conocer la información que va a servir de base para diseñar el curso. *“El análisis de necesidades es un requisito previo para la organización de una programación. Y es una forma de aumentar la participación del estudiante ya que, al incorporar en la programación elementos de interés para el alumno, éste se siente más inclinado a aprender”* (Del Campo, 2004:13). En este caso, lo que se busca con el análisis de necesidades es saber si los estudiantes están interesados ó no, en que se incluyan temas culturales como costumbres y tradiciones de la lengua meta en sus cursos de Plan Global y Comprensión de Lectura, así como también investigar cuáles son aquellos temas de mayor interés. Esta información servirá para la selección de los contenidos o tópicos adecuados.

A continuación se mencionan los sujetos a los que está enfocado el análisis de necesidades, así como las características del instrumento, su aplicación y los resultados obtenidos del mismo para discutirlos y poder tomar decisiones relacionadas con la elaboración del curso.

2.1 SUJETOS

La población del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán está formada por la comunidad interna, aquellos estudiantes que pertenecen a la Universidad, y la comunidad externa que, como su nombre lo dice, son externos a ella. El diseño del curso de comprensión de lectura enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales (costumbres y tradiciones) que se propone, está dirigido a estudiantes de PG-4 (plan global de inglés) y de CL-2 (comprensión de lectura) (ambos corresponden a un nivel básico - intermedio) del CEI de la FES Acatlán.

2.2 INSTRUMENTO

Los instrumentos para realizar el estudio de necesidades, de acuerdo con Yalden (1987 en Del Campo, 2004:13) pueden basarse en entrevistas, cuestionarios, observaciones, así como conversaciones, entre otros. En este caso en particular, se decidió optar por un cuestionario, ya que lo que se busca es recabar información acerca de los intereses de los estudiantes en cuanto a qué temas culturales (costumbres y tradiciones) son más relevantes para ellos.

2.2.1 DISEÑO

El diseño del instrumento se realizó de la siguiente manera. En la primera parte, se elaboró un cuestionario preliminar que incluyera variables atributivas, tales como nombre, sexo, edad, carrera, tipo de comunidad y grupo al que pertenecían los alumnos. En la segunda parte, se mencionó el objetivo del instrumento y se incluyó una pregunta de opción binaria (Si / No) para saber si los estudiantes estaban interesados en que se incluyeran en los cursos de Plan Global o de Comprensión de Lectura en inglés, textos sobre las costumbres y tradiciones de la cultura angloparlante, de EUA específicamente. Y en la tercera parte, se incluyeron ocho distintos temas culturales con cuatro subtemas cada uno para poder delimitar los contenidos del curso. Se incluyó también espacio para que los estudiantes anotaran aquellos otros temas culturales que fueran de su interés (anexo). Su formato es de selección de cinco alternativas, tales como: muy interesante, interesante, regularmente interesante, poco interesante y nada interesante. El instrumento fue validado por tres profesores del Departamento de Inglés del CEI de la FES Acatlán, quienes proporcionaron información y opiniones acerca del formato, contenidos e instrucciones. Después de realizar las modificaciones correspondientes, se obtuvo el instrumento definitivo para su aplicación.

2.2.2 APLICACIÓN

Al enfocarse la presente investigación a estudiantes de Plan Global y de Comprensión de Lectura en un nivel básico - intermedio, el instrumento definitivo fue aplicado a dos grupos de programas distintos del CEI de la FES Acatlán en el ciclo escolar 2005-2, siendo 48 alumnos de Plan Global, nivel 4, y 52 estudiantes del curso de Comprensión de Lectura II. Los cuestionarios se aplicaron durante los cursos impartidos entre semana y fueron contestados por los alumnos durante sus clases.

2.2.3 RESULTADOS

Los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios aplicados a alumnos de Plan Global como de Comprensión de Lectura se sumaron, ya que las respuestas de los alumnos de ambos grupos fueron muy similares y porque lo que se pretende es conocer el interés general y no así hacer alguna comparación entre los dos grupos.

Con respecto a las variables atributivas sexo, edad y carrera, los resultados del instrumento muestran que de los 100 alumnos, 63% eran mujeres y 37% hombres. Sus edades oscilan entre

los 15 y 29 años, pero la mayoría de los estudiantes tenían 19 (23%), 20 (17%) y 21 (20%) años. El 74% de los estudiantes pertenecía a la comunidad interna y el 26% a la comunidad externa. La tabla No. 1 muestra el porcentaje de las carreras que los alumnos estaban cursando al momento de aplicar el instrumento.

CARRERA	PORCENTAJE
1. Comunicación	47%
2. Sociología	10%
3. Diseño Gráfico	9%
4. Relaciones Internacionales	6%
5. Ciencias Políticas	5%
6. MAC (Matemáticas Aplicadas a la Computación)	5%
7. Historia	4%
8. Ingeniería Civil	4%
9. Derecho	3%
10. Ingeniería Industrial	1%
11. Pedagogía	1%
12. No mencionaron carrera	5%
Total	100%

Tabla No. 1: Carreras de los alumnos

Como se puede observar, el porcentaje más alto corresponde a aquellos estudiantes que estaban cursando la Carrera de Comunicación (47%), los cuales abarcaron casi la mitad de la población que integró la muestra mientras que el resto de las carreras ocuparon porcentajes muy bajos. Esto se debió quizá a que los alumnos que estudian la Lic. en Comunicación tienen más presión de obtener el requisito de Comprensión de Lectura en Inglés antes de llegar a sexto semestre ya que tienen condicionada la inscripción del semestre en caso de no contar aún con el requisito.

Con respecto al interés por el curso que se propone, los resultados que se obtuvieron son los que se muestran en la tabla No. 2.

¿ Te interesaría que se incluyeran en los cursos de Plan Global o de Comprensión de Lectura en inglés, textos sobre las costumbres y tradiciones de la cultura anglosajona (EUA)?	SI	NO	TOTAL
	%	%	%
	72	28	100

Tabla No. 2: Interés por temas culturales

Para la presente investigación fue importante obtener una respuesta satisfactoria por parte de los estudiantes (72%), ya que el principal propósito que se busca es que el curso sea de interés para ellos.

A continuación se presentan ocho tablas con los temas y subtemas culturales (costumbres y tradiciones) propuestos para el curso. En los resultados de cada tabla se sumaron los porcentajes de muy interesante e interesante para saber cuáles eran los temas de mayor interés

para los alumnos. En el instrumento se incluyó una quinta opción: "otros", para que los alumnos anotaran otras opciones que pudieran interesarles en el momento de aplicar el instrumento, pero no se tomaron en cuenta debido a que ninguna de las respuestas coincidió ya que todas aquellas fueron distintas entre sí y por tanto, representarían sólo el 1% del total de los porcentajes.

La tabla No. 3, que se refiere a costumbres y tradiciones relacionadas con las festividades, muestra que la opción de mayor interés es la del Día de Muertos (77%) y las de menor interés son San Valentín (36%) y Día de Gracias (37%).

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
FESTIVIDADES	1. Día de Gracias	8	29	28	22	13	100
	2. San Valentín	11	25	30	22	12	100
	3. Día de Muertos	40	37	14	5	4	100
	4. Año Nuevo y Navidad	29	37	22	7	5	100

Tabla No. 3: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con las festividades

En la tabla No. 4, costumbres y tradiciones relacionadas con la familia, el porcentaje más alto corresponde a violencia intrafamiliar (87%) y el de menor interés a calidad de tiempo (63%). Esta tabla contiene mayores porcentajes de interés que las otras tablas.

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
FAMILIA	1. Violencia intrafamiliar	50	37	5	5	3	100
	2. Relación padres - hijos	47	36	8	9	0	100
	3. Calidad de tiempo	35	28	19	9	9	100
	4. Padres y madres solteras	46	30	11	10	3	100

Tabla No. 4: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la familia

En la tabla No. 5, costumbres y tradiciones relacionadas con el noviazgo, el tema de mayor interés fue el de relaciones formales e informales (61%) y el de menor interés el de quién paga (41%). En general, los porcentajes obtenidos en esta tabla fueron bajos.

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
NOVIAZGO	1. Roles de pareja	28	30	25	7	10	100
	2. ¿Quién paga?	19	22	28	16	15	100
	3. Duración promedio	22	27	24	18	9	100
	4. Relaciones formales e informales	29	32	19	11	9	100

Tabla No. 5: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con el noviazgo

En la tabla No. 6, costumbres y tradiciones relacionadas con el trabajo, los temas como necesidad del doble ingreso (74%) y responsabilidades económicas (73%) son los de mayor interés, mientras que, relaciones laborales (68%) y entrevistas de trabajo (66%) son los de menor interés. En ambos casos los porcentajes son muy parecidos.

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
TRABAJO	1. Responsabilidades económicas	30	43	15	8	4	100
	2. Necesidad del doble ingreso	40	34	15	9	2	100
	3. Entrevistas de trabajo	48	18	16	10	8	100
	4. Relaciones laborales	26	42	15	13	4	100

Tabla No. 6: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con el trabajo

En la tabla No. 7, costumbres y tradiciones relacionadas con la diversión, casi todos los temas tienen el mismo porcentaje de interés (61% en todos), aunque el que sobresale con muy poca diferencia (1%), es el de cine y televisión (62%).

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
DIVERSIÓN	1. Actividades de entretenimiento	25	36	14	11	14	100
	2. Lugares que frecuenta la gente joven	37	24	19	14	6	100
	3. Cine y televisión	32	30	17	10	11	100
	4. Deporte	29	32	16	14	9	100

Tabla No. 7: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la diversión

En la tabla No. 8, costumbres y tradiciones relacionadas con la educación, el tema de mayor interés corresponde al del ambiente universitario y fraternidades (76%), mientras que, el de menor interés se refiere a bailes de fin de año (39%).

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
EDUCACIÓN	1. Ambiente universitario y fraternidades	38	38	16	4	4	100
	2. Escuelas privadas y públicas	29	33	15	13	10	100
	3. Enfoques educativos	32	35	14	12	7	100
	4. Bailes de Fin de Año	21	18	26	19	16	100

Tabla No. 8: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la educación

En la tabla No. 9, costumbres y tradiciones relacionadas con la comida, los porcentajes son muy variados, siendo el de mayor interés el de comida internacional (74%) y el de menor tipos y horarios de comida (47%).

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
COMIDA	1. Hábitos alimenticios	34	36	21	4	5	100
	2. Tipos y horarios de comida	15	32	26	17	10	100
	3. Comida chatarra	16	36	24	13	11	100
	4. Comida internacional	46	28	11	6	9	100

Tabla No. 9: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la comida

En la tabla No. 10, que se refiere a costumbres y tradiciones relacionadas con la salud, los temas que la conforman obtuvieron porcentajes de interés muy altos siendo muy poca la diferencia lo que las separa. El tema que sobresalió fue el de enfermedades que más aquejan a la población (86%) y el de menor interés fue el de aborto (76%).

Temas	Costumbres y Tradiciones	Muy interesante %	Interesante %	Regularmente Interesante %	Poco Interesante %	Nada Interesante %	Total %
SALUD	1. Enfermedades que más aquejan a la población	52	34	10	4	0	100
	2. Adicciones	52	31	9	7	1	100
	3. Aborto	43	33	11	12	1	100
	4. Descubrimientos novedosos	56	28	9	3	4	100

Tabla No. 10: Interés en costumbres y tradiciones relacionadas con la salud

2.2.3.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se puede observar en las tablas anteriores, al sumar los porcentajes obtenidos de muy interesante y de interesante, cada uno de los temas tiene un subtema que sobresale de los demás, como se muestra en la tabla No. 11. Los temas de mayor interés corresponden al de familia y salud, y los de menor interés corresponden a la categoría cultural de noviazgo y

diversión. El resto de las categorías como festividades, trabajo, educación y comida, tienen porcentajes similares.

Tema	Subtema	Porcentaje
1. FESTIVIDADES	Día de Muertos	77%
2. FAMILIA	Violencia intrafamiliar	87%
3. NOVIAZGO	Relaciones formales e informales	61%
4. TRABAJO	Necesidad del doble ingreso	74%
5. DIVERSIÓN	Cine y Televisión	62%
6. EDUCACIÓN	Ambiente Universitario y Fraternidades	76%
7. COMIDA	Comida Internacional	74%
8. SALUD	Enfermedades que más aquejan a la población	86%

Tabla No. 11: Subtemas más interesantes de cada categoría

En la tabla No. 12 se muestran todos los subtemas de mayor interés a menor interés, al sumar los porcentajes de muy interesante y de interesante de cada uno de ellos. El tema que encabeza el porcentaje de mayor interés es el de violencia intrafamiliar (87 puntos) y el de menor interés es el de Día de San Valentín (36 puntos). Como se puede observar existe una gran diferencia en los porcentajes, pero dentro de los diez primeros más importantes podemos encontrar principalmente temas relacionados con la salud (enfermedades que más aquejan a la población, descubrimientos novedosos, adicciones y aborto) y la familia (violencia intrafamiliar, padres y madres solteras y relación padres – hijos). Los temas relacionados con festividades (Día de Muertos), educación (ambiente universitario y fraternidades) y trabajo (necesidad del doble ingreso) también forman parte de los primeros diez lugares de interés a diferencia de aquellos relacionados con la comida, diversión o noviazgo que no forman parte de esta lista.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se decidió elaborar la unidad modelo del curso con base en el tópico de mayor interés para los estudiantes. Por lo tanto, el tema de la unidad modelo será el de violencia intrafamiliar o relacionado con el mismo.

En el siguiente capítulo se elaboran los lineamientos para el diseño del curso.

Tema	Subtema	Porcentaje
Familia	1. Violencia intrafamiliar	87%
Salud	2. Enfermedades que más aquejan a la población	86%
Salud	3. Descubrimientos novedosos	84%
Familia	4. Relación padres - hijos	83%
Salud	5. Adicciones	83%
Festividades	6. Día de Muertos	77%
Educación	7. Ambiente universitario y fraternidades	76%
Familia	8. Padres y madres solteras	76%
Salud	9. Aborto	76%
Trabajo	10. Necesidad del doble ingreso	74%
Comida	11. Comida internacional	74%
Trabajo	12. Responsabilidades económicas	73%
Comida	13. Hábitos alimenticios	70%
Trabajo	14. Relaciones laborales	68%
Educación	15. Enfoques educativos	67%
Trabajo	16. Entrevistas de trabajo	66%
Festividades	17. Año Nuevo y Navidad	66%
Familia	18. Calidad de tiempo	63%
Diversión	19. Cine y televisión	62%
Educación	20. Escuelas privadas y públicas	62%
Diversión	21. Actividades de entretenimiento	61%
Diversión	22. Lugares que frecuenta la gente joven	61%
Diversión	23. Deporte	61%
Noviazgo	24. Relaciones formales e informales	61%
Noviazgo	25. Roles de pareja	58%
Comida	26. Comida chatarra	52%
Noviazgo	27. Duración en las relaciones de pareja	49%
Comida	28. Tipos y horarios de comida	47%
Noviazgo	29. ¿Quién paga en la relación?	41%
Educación	30. Bailes de fin de año	39%
Festividades	31. Día de Gracias	37%
Festividades	32. Día de San Valentín	36%

Tabla No. 12: Lista de los subtemas de mayor a menor interés

III. ELABORACIÓN DEL DISEÑO DEL CURSO

En el presente capítulo se elabora el diseño del curso y se establecen los objetivos, tanto general, como específicos a los que se busca llegar. Así mismo, se seleccionan los contenidos y la forma de organización del sílabo, se establecen los criterios para la selección de los materiales y actividades, se mencionan algunas recomendaciones pedagógicas y se proporcionan sugerencias para la evaluación.

Los cursos en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán (Plan Global y Comprensión de lectura) en inglés se imparten durante catorce semanas por semestre (cuatro horas por semana). El diseño del curso está orientado, por una parte, a cubrir los objetivos correspondientes a las etapas de comprensión de lectura (prelectura, lectura, post-lectura, y actividades de seguimiento) del nivel II, así como a la enseñanza de comprensión de lectura en un curso de PG, nivel básico - intermedio.

3.1 OBJETIVOS

Como se estudio en el Capítulo I, lo que se busca en los cursos de comprensión de lectura es que los estudiantes desarrollen estrategias que faciliten y mejoren su aprendizaje, así como también hacerlo más rápido y efectivo. Esto le ayuda al alumno a dirigir su propio aprendizaje y transferirlo a otras situaciones. Estas estrategias forman parte esencial de los objetivos del curso ya que lo que se busca es lograr que los estudiantes regulen, dirijan, planeen y evalúen su propio aprendizaje, y que se vuelvan metacognitivos.

3.1.1 OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso de comprensión de lectura, el alumno será capaz de desarrollar y aplicar estrategias de lectura a través de textos en inglés relacionados con costumbres y tradiciones que le servirán para:

- leer textos en la lengua meta de manera detallada
- regular, dirigir y planear su propio aprendizaje,
- e incrementar su conocimiento sobre la cultura Norteamericana

3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A través de los contenidos y las actividades propuestas para el curso, los estudiantes serán capaces de:

- Establecer hipótesis y predecir sobre el tema a partir del título, subtítulos, palabras clave, imágenes y elementos extratextuales.
- Activar esquemas de contenido.
- Obtener una idea general sobre los contenidos de los textos a través de la lectura rápida o de ojeada (*Skimming*).
- Confirmar o rechazar predicciones.
- Formar nuevas palabras a través del uso de sufijos y prefijos (afijación).
- Activar esquemas formales.
- Inferir el significado de vocabulario por contexto.
- Identificar funciones gramaticales.
- Organizar información a través de campos semánticos.
- Localizar información específica del texto a través de la lectura selectiva (*Scanning*).
- Identificar formas gramaticales simples (oraciones con *input* estructurado).
- Identificar referentes a través del uso de pronombres.
- Describir acontecimientos del texto.
- Identificar y construir la idea central del texto.
- Localizar e identificar oraciones principales y de apoyo.
- Describir acontecimientos con información textual y no textual.
- Investigar y elaborar un resumen sobre los diferentes aspectos relacionados con el texto.
- Investigar y elaborar un cuadro comparativo.
- Analizar, reflexionar y comparar su propia cultura con la cultura meta.
- Transferir estrategias de lectura a otros contextos.

3.2 CONTENIDOS Y ORGANIZACIÓN DEL SÍLABO

Como se mencionó en el marco teórico, para el diseño del curso de comprensión de lectura que se propone se seleccionó el tipo de sílabo basado en contenidos, ya que lo que se pretende es que las unidades sean presentadas con tópicos culturales que introduzcan la lengua meta de forma indirecta a través del texto.

Con la ayuda del instrumento aplicado a los estudiantes se pudo conocer su interés por los contenidos culturales relacionados con costumbres y tradiciones de la lengua meta, que a continuación se mencionan. Los siguientes diez temas fueron los de mayor interés, pero para el diseño del curso se tienen contempladas sólo ocho unidades (por la duración del semestre).

- Violencia intrafamiliar (familia)
- Enfermedades que más aquejan a la población (salud)
- Descubrimientos novedosos (salud)
- Relación padres – hijos (familia)
- Adicciones (salud)
- Día de muertos (festividades)
- Ambiente universitario y fraternidades (educación)
- Padres y madres solteras (familia)
- Aborto (salud)
- Necesidad del doble ingreso (trabajo)

Cada unidad deberá estar conformada por una lectura relacionada con el tema cultural para introducir la lengua meta de manera indirecta, seguir con actividades que promuevan el desarrollo de estrategias y habilidades en cada una de las etapas de lectura e incluir en cada etapa cuadros con estrategias para guiar a los alumnos en su aprendizaje.

3.3 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES Y ACTIVIDADES

De acuerdo con Nuttal (1982:30 en Day, 1994:20), es importante que los materiales que integren el curso de Comprensión de Lectura en inglés enfocados en costumbres y tradiciones (nivel básico - intermedio) sean:

- Interesantes. El interés y la motivación tienen una gran relación, es decir, cuando un tema es interesante, la motivación en los estudiantes crece. De acuerdo con Nuttal (ibid) una forma de lograrlo es tomar en cuenta que: el texto contenga información que los estudiantes no saben, los introduzca a ideas nuevas y relevantes, los haga pensar acerca de temas que no habían pensado anteriormente, los ayude a entender otras formas de pensar y sentir y los haga querer leer por decisión propia (para continuar una historia, saber más acerca de un tema, etcétera).
- Adecuados. El nivel de dificultad tiene que ir de acuerdo con el nivel cognitivo de los estudiantes. La longitud del texto también tiene que ser adecuada, cuando los alumnos tienen que lidiar con demasiada información se frustran porque se les hace pesada y difícil la lectura y, por el otro lado, cuando tienen textos con muy poca información, les parece aburrido.

- Culturalmente apropiados. Algunos temas son difíciles de tratar en ciertas comunidades, por lo que es conveniente considerar el tipo de personas al que se dirige el texto para no causar choques culturales o interpretaciones erróneas.
- Auténticos. Es importante que los estudiantes se enfrenten con la lengua meta usada en situaciones reales. Los textos modificados con fines pedagógicos también son buenos, siempre y cuando no se alteren demasiado y parezcan auténticos.
- Explotables. En este punto es importante hacer una pregunta a la hora de decidir un texto, ¿el texto le permitirá al maestro alcanzar los objetivos de lectura? Una manera de determinar si el texto es explotable o no, es cuando el maestro resuelve los ejercicios que propone para saber si logra los objetivos esperados.
- Variados. Los contenidos deben cubrir los distintos temas culturales que los estudiantes seleccionaron de acuerdo con sus intereses.
- Presentables. La presentación siempre causa una primera impresión positiva o negativa. Si el texto es atractivo para el estudiante, éste se va a sentir motivado hacia la lectura.

Las actividades del curso deben cubrir las distintas etapas de lectura (prelectura, lectura, post-lectura y seguimiento), como se muestra en el cuadro No. 5.

En la etapa de prelectura, el alumno obtiene el conocimiento o los antecedentes necesarios para la lectura, se envuelve y se interesa por ella, se activan los esquemas necesarios y se determina el propósito del lector. Durante la lectura, el estudiante desarrolla las estrategias de lectura, mejora el control de la lengua meta y decodifica pasajes del texto que sean problemáticos para lograr la comprensión. En la etapa de post-lectura, a través de los ejercicios de comprensión del texto y las actividades de seguimiento, el estudiante va más allá de la lectura, ya que las estrategias son transferidas y asimiladas para otros textos, e integra las diferentes habilidades de la lengua meta.

ETAPA DE LECTURA	ACTIVIDAD	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIAS
Prelectura	I. Actividad introductoria	Establecer hipótesis y predecir sobre el tema.	Predicción
	II. Predicción	Hacer predicciones y activar esquemas de contenido.	Activación de esquemas de contenido
Lectura	III. Selección de títulos	Obtener una idea general sobre los contenidos de los textos a través de la lectura rápida o de ojeada. Confirmar o rechazar predicciones.	Lectura rápida o de ojeada (<i>skimming</i>)
	IV. Formación de palabras	Formar nuevas palabras a través del uso de sufijos y prefijos (afijación) y activar esquemas formales.	Uso de prefijos y sufijos e identificación de funciones en las palabras
	V. Selección de vocabulario por contexto	Inferir el significado de vocabulario por contexto.	Comprensión de vocabulario por contexto
	VI. Identificación de funciones	Identificar funciones gramaticales.	Identificación de funciones
	VII. Campos semánticos (primera parte)	Organizar información a través de campos semánticos.	Reconocimiento de vocabulario por asociación
	VIII. Campos semánticos (segunda parte)	Organizar información a través de campos semánticos.	Clasificación de vocabulario con base en su función
	IX. Correspondencia con el texto	Localizar información específica del texto (<i>scanning</i>). Identificar formas gramaticales simples (oraciones con <i>input</i> estructurado).	Lectura selectiva (<i>scanning</i>)
	X. Identificación de referente	Identificar referentes a través del uso de pronombres.	Identificación de referentes (pronombres)
Post-lectura	XI. Preguntas abiertas	Describir acontecimientos del texto.	Reconocimiento de información, lectura selectiva (<i>scanning</i>)
	XII. Identificación de idea central	Identificar o construir la idea central.	Localización de la idea central
	XIII. Identificación de ideas principales y de apoyo	Localizar e identificar oraciones principales y de apoyo.	Identificación de ideas principales y de apoyo
Seguimiento	XIV. Cartel. Elaborar un cartel que refleje la "No violencia en el noviazgo".	Describir acontecimientos con información textual y no textual.	Expresión de ideas a partir de imágenes y texto
	XV. Resumen y cuadro comparativo	Investigar y elaborar un resumen y cuadro comparativo sobre los diferentes aspectos relacionados con el texto. Analizar, reflexionar y comparar su propia cultura con la cultura meta.	Investigación y elaboración de un resumen y cuadro comparativo
	XVI. Estrategias de lectura: <i>skimming</i> o <i>scanning</i>	Identificar la estrategia más adecuada. Transferir estrategias de lectura a otros contextos.	Transferencia de estrategias a otros contextos

Cuadro No. 5: Actividades propuestas para el curso de Comprensión de Lectura

3.4 RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

La unidad modelo se presentó en español a fin de desarrollar la comprensión de lectura de los alumnos de nivel básico – intermedio para el programa de Comprensión de Lectura, se sugiere que para el programa de Plan Global, el maestro pida a los alumnos que realicen las actividades en inglés.

Para trabajar de una mejor manera con las unidades de texto, es importante tomar en cuenta las distintas técnicas grupales: individual, en parejas, pequeños equipos, o grupal; esto con el fin de hacer que los estudiantes interactúen, compartan y discutan acerca de los distintos temas culturales.

Es esencial para los estudiantes explotar las distintas etapas de lectura y aprovechar la amplia gama de actividades que el maestro puede utilizar en cada una de ellas. Por ejemplo, existen muchas maneras de hacer que los estudiantes predigan o activen su conocimiento previo, el profesor puede hacer uso de material visual, discusiones, introducciones (organizadores previos), preguntas abiertas, lluvia de ideas, etcétera. Lo mismo sucede con las etapas de lectura, post-lectura y seguimiento, el maestro necesita utilizar no sólo una variedad de textos, sino también una variedad de actividades para que el alumno no se aburra y pueda desarrollar distintas estrategias y habilidades. En caso de que el profesor tenga tiempo, podría incluir en su plan de clase actividades como ver películas, documentales o programas de televisión, así como canciones que reflejen la cultura de la lengua meta y ayuden a los estudiantes a comprender mejor un tema. Los estudiantes valoran y disfrutan que los profesores incluyan este tipo de actividades porque es una manera de hacer más interesante la clase. Hay que recordar que nuestros estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje.

Como la lengua meta y sus formas lingüísticas son introducidas de forma indirecta a través de los temas culturales y de los ejercicios de cada unidad, es básico y muy importante que los maestros estén preparados para lidiar con los contenidos, así como con las estructuras gramaticales vistas en clase y proporcionarles a los estudiantes explicaciones acertadas en caso de que ellos tengan dudas. Para reforzar el tema (de ser necesario) y debido al tiempo limitado de clase, el profesor podría incluir información o ejercicios extras para resolver en casa.

"Es importante que tanto los estudiantes como los profesores de inglés incursionen en el aprendizaje de los contenidos de una nueva asignatura, sobre todo cuando ésta satisface los intereses de los estudiantes. Los profesores de inglés no tienen que ser especialistas en cada tópico, pero sí deben ser capaces de manejar los contenidos de cualquier texto en inglés que requiera de la comprensión de la lectura" (Dubin en Reséndiz, 2003:59).

3.5 EVALUACIÓN

Al igual que los cursos actualmente impartidos de Comprensión de Lectura en inglés en el CEI de la FES Acatlán, la presente investigación propone que las evaluaciones sean dos, una a la mitad del semestre y la otra al finalizar el curso; ambas con sus respectivas sesiones de retroalimentación para aclarar posibles dudas y proporcionar puntos de vista en cuanto a la evaluación. Es recomendable que las lecturas que se vayan a utilizar para evaluar también tengan contenidos culturales y de preferencia temas relacionados con los que fueron de interés para los alumnos. Las actividades en la evaluación se van a enfocar a la etapas de lectura y post-lectura y pueden aplicar estrategias de lectura vistas durante las unidades que cubre la evaluación. Es importante que, al igual que la selección de textos para el curso, los textos para la evaluación cumplan con los criterios de selección antes mencionados. Se le recomienda al profesor tomar en cuenta las actividades de seguimiento como parte de la evaluación de los estudiantes, ya sea como proyectos o trabajos en casa.

En el presente capítulo, se elaboraron los lineamientos para el diseño del curso, determinando los objetivos, los contenidos y la forma de organización del sílabo. Asimismo, se establecieron los criterios para selección de los materiales y las actividades, y se mencionaron algunas recomendaciones pedagógicas, así como sugerencias para la evaluación del curso.

En el siguiente capítulo se integra y se presenta la Unidad Modelo para el profesor y el alumno del curso de comprensión de lectura propuesto por la presente investigación.

IV. UNIDAD MODELO

En el presente capítulo se incluye la Unidad Modelo del Curso de Comprensión de Lectura en Inglés enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales como costumbres y tradiciones de la lengua meta, para los estudiantes de nivel básico – intermedio de Plan Global y Comprensión de Lectura en inglés, del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán.

La Unidad Modelo se presenta en dos partes: una para el maestro y otra para el alumno. La parte del maestro comprende el plan de clase y la clave de respuestas. El plan de clase contiene: título de la unidad, número de sesión, duración de cada sesión, objetivos específicos, etapa de lectura, nombre de la actividad, estrategia utilizada, procedimiento, técnicas grupales, material, tiempo estimado para cada actividad y clave de respuestas. La sección para el alumno contiene el texto en inglés, las actividades de la unidad distribuidas en las distintas etapas de lectura y cuadros con estrategias. En la etapa de seguimiento se incluyen actividades o proyectos para que el alumno se los lleve de tarea. La Unidad Modelo está diseñada para cubrirse en tres sesiones de dos horas cada una (seis horas en total).

UNIDAD MODELO

PLAN DE CLASE

Y

CLAVE DE RESPUESTAS

(PARA EL MAESTRO)

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 1	Duración 2 hrs.
Actividad I	
Objetivos específicos	Establecer hipótesis y predecir sobre el tema
Etapas de lectura	Prelectura
Nombre de la actividad	Actividad introductoria
Estrategia	Predicción
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro pregunta a los alumnos qué actividades realizan antes de leer un texto. Al finalizar la participación de los alumnos, el profesor les pide que lean el cuadro con la estrategia de la actividad para que se vayan familiarizando con las actividades de prelectura. - El profesor pide a los estudiantes formar equipos de cuatro personas para resolver la actividad No. 1. Los estudiantes opinan y discuten acerca de las imágenes y el texto que se encuentra dentro de ellas. - El profesor revisa la actividad con el grupo entero.
Técnicas grupales	Individual, en equipos pequeños y grupal
Material	Página 1 de la Unidad modelo: cuadro de estrategia, preguntas e imágenes.
Tiempo estimado	20'

Clave de respuestas	
Actividad I	
Preguntas abiertas	

Plan de Clase, Unidad Modelo: " <i>Teen dating violence</i> "	
Sesión 1	Duración 2 hrs.
Actividad II	
Objetivos específicos	Hacer predicciones y activar esquemas de contenido
Etapa de lectura	Prelectura
Nombre de la actividad	Predicción
Estrategia	Activación de esquemas de contenido
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a los alumnos que en los mismos grupos que formaron en la actividad anterior contesten las preguntas y las discutan. - El profesor revisa la actividad con el grupo entero para conocer las distintas opiniones y el conocimiento de los estudiantes sobre el tema.
Técnicas grupales	Equipos pequeños y grupal
Material	Página 2 de la Unidad modelo: preguntas abiertas
Tiempo estimado	20'

Clave de respuestas
Actividad II
Preguntas abiertas

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 1	Duración 2 hrs.
Actividad III	
Objetivos específicos	Obtener una idea general sobre los contenidos de los textos a través de la lectura
Etapas de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Selección de títulos
Estrategia	Lectura rápida o de ojeada (<i>Skimming</i>)
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a un alumno que lea la estrategia de la actividad. Al finalizar pide la participación del grupo para que expliquen con sus propias palabras lo que leyeron. En caso de tener tiempo, el profesor puede ejemplificar la estrategia con algún párrafo en español para que los alumnos lo lean y decidan el título que corresponda mejor con el texto. El profesor tendría que proporcionarles una fotocopia con el texto y apuntar en el pizarrón los distintos títulos posibles. - El profesor lee las instrucciones y pide a los estudiantes que resuelvan la actividad. Al finalizar, el maestro pide la participación individual para verificar las respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Páginas 2, 3, 4 y 5 de la Unidad modelo: cuadro de estrategia, subtítulo y el texto. En caso de ejemplificar la actividad, una fotocopia y el pizarrón.
Tiempo estimado	40'

Clave de respuestas
Actividad III
<ol style="list-style-type: none"> 1) What is dating violence? 2) Is teen dating violence similar to adult domestic violence? 3) Are you a victim of dating violence? 4) What might happen to me if I'm in an abusive relationship? 5) Am I the only one with this problem? 6) What are the causes of dating violence?

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 1	Duración 2 hrs.
Actividad IV	
Objetivos específicos	Formar nuevas palabras a través del uso de sufijos y prefijos (afijación); y activar esquemas formales.
Etapa de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Formación de palabras
Estrategia	Uso de prefijos y sufijos (afijación) e identificación de funciones en las palabras.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a los estudiantes que de manera individual lean la estrategia de la actividad y al final pregunta si tienen dudas al respecto. En caso de que todavía no les quede claro, el profesor puede escribir en el pizarrón dos oraciones con las palabras utilizadas en el ejemplo de la unidad modelo (<i>accept</i> – verbo y <i>acceptable</i> – adjetivo) para que los estudiantes puedan verlas dentro de un contexto y notar la diferencia. - El profesor pide a los alumnos que formen equipos de tres o cuatro personas para resolver la actividad. Es importante que los estudiantes traigan sus diccionarios. - El profesor monitorea la actividad. - Al terminar, el profesor pide a los estudiantes que compartan sus respuestas con el grupo y las apunta en el pizarrón.
Técnicas grupales	Individual, en pequeños equipos y grupal
Material	Páginas 5 y 6: cuadro de estrategia y cuadro con las palabras extraídas del texto; y pizarrón.
Tiempo estimado	40'
<p>Observaciones: Para hacer la clase más dinámica, el profesor podría traer un juego para que los estudiantes recuerden las partes del discurso (sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, etcétera). El profesor podría poner de un lado del pizarrón todos los conceptos y del otro lado las definiciones para que los estudiantes relacionen las columnas y una vez terminada esta actividad seguir con ejemplos en inglés (palabras aisladas) con el fin de que los alumnos determinen la función de la palabra (la actividad podría llevarse a cabo con el grupo entero para no perder el tiempo en hacer equipos). Esto tendría que realizarse antes de leer la estrategia de lectura, ya que en el cuadro se encuentran las definiciones de cada uno de ellas. El juego fomenta la activación de los conocimientos previos, participación de los estudiantes y los motiva a aprender.</p>	

Clave de respuestas		
Actividad IV		
Las palabras fueron extraídas del <i>Longman Dictionary of Contemporary English</i> . Cualquier respuesta es válida siempre y cuando las palabras existan en el diccionario u otras fuentes y que tengan relación con la raíz.		
abuse (n) abuse (v) abuser (n) abusive (adj) abusively (adv) abusiveness (n)	violate (v) violation (n) violator (n) violence (n) violent (adj) violently (adv)	mistrust (n) mistrust (v) mistrustful (adj) mistrustfully (adv) trust (n) trust (v) trustee (n) trusteeship (n) trustful (adj) trustfully (adv) trustfulness (n) trusting (adj) trusty (adj)
ease (n) ease (v) easily (adv) easiness (n) easy (adj) easy (adv) unease (n) uneasily (adv) uneasiness (n) uneasy (adj)	guilt (n) guiltily (adv) guiltiness (n) guiltless (adj) guiltlessly (adv) guilty (adj)	depress (v) depressant (adj) depressant (n) depressed (adj) depressing (adj) depressingly (adv) depression (n) depressive (adj) depressive (n)
confuse (v) confused (adj) confusedly (adv) confusing (adj) confusingly (adv) confusion (n)	ashamed (adj) shame (n) shame (v) shameful (adj) shamefulness (n) shameless (adj) shamelessly (adv) shamelessness (n)	fear (n) fear (v) fearful (adj) fearfully (adv) fearfulness (n) fearless (adj) fearlessly (adv) fearlessness (n)

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad V	
Objetivos específicos	Inferir el significado de vocabulario por contexto.
Etapas de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Selección de vocabulario por contexto
Estrategia	Comprensión de vocabulario por contexto
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor les da un breve <i>warm-up</i> del ejercicio anterior para que recuerden las funciones de las palabras y se introduzcan en la actividad. - El profesor pide a los estudiantes que lean de manera individual el cuadro de la estrategia y las instrucciones para que resuelvan el ejercicio. - El profesor pregunta si tienen alguna duda de lo que tienen que hacer. - Los estudiantes contestan de manera individual el ejercicio. - El profesor fomenta la participación del grupo para revisar las respuestas. - El profesor puede pedir la traducción de las oraciones en caso de que tengan duda de qué opción escoger para facilitar la comprensión de la oración e identificación de la función de la palabra.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Página 7 de la unidad modelo: cuadro de estrategia y oraciones con dos respuestas posibles.
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas	
Actividad V	
a) trust	f) confusing
b) feared	g) easily
c) abusive	h) guilty
d) depression	i) shameful
e) violently	

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad VI	
Objetivos específicos	Identificar funciones gramaticales
Etapas de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Identificación de funciones
Estrategia	Identificación de funciones
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor proporciona la explicación correspondiente y se remite al ejemplo presentado. - Los estudiantes realizan de manera individual la actividad. - El profesor monitorea a los estudiantes para ayudarlos en caso de tener problemas. - El ejercicio es revisado de manera inmediata después de que los alumnos completen el ejercicio. - El profesor pide al grupo su participación para proporcionar las respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Páginas 7 y 8 de la unidad modelo: palabras extraídas del texto "Are you a victim of dating violence?"
Tiempo estimado	15'

Clave de respuestas	
Actividad VI	
1. verbo	8. verbo
2. adverbio	9. sustantivo
3. adjetivo	10. adjetivo
4. verbo	11. adverbio
5. sustantivo	12. pronombre
6. sustantivo	13. adjetivo
7. preposición	14. artículo

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad VII	
Objetivos específicos	Organizar información con la ayuda de campos semánticos.
Etapa de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Campos semánticos (primera parte)
Estrategia	Reconocimiento de vocabulario por asociación.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pega imágenes o palabras de los distintos ejemplos de la explicación sobre los campos semánticos (martillo, cerrote, clavos..., libro, cuaderno, goma..., rojo, blanco, azul...). El profesor puede escoger esas palabras u otras de su preferencia, pero que tengan relación. - El profesor pide a los estudiantes observar las imágenes o palabras y preguntarles qué harían con ellas. - Después de que los alumnos asocien las imágenes o palabras y las acomoden en distintos grupos, preguntarles que nombre le designarían a cada conjunto. - Al terminar la organización, el profesor explica a los estudiantes para qué sirven los campos semánticos. - El profesor pide a los estudiantes lean las instrucciones de la actividad VII. - Los alumnos resuelven la actividad de manera individual y el profesor monitorea. - Al finalizar la actividad, el grupo entero revisa las respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Imágenes o palabras, pizarrón y páginas 8 y 9 de la unidad modelo: cuadro de estrategia, palabras extraídas del texto y cuadro con los distintos campos semánticos.
Tiempo estimado	25'
Observaciones: El profesor puede introducir la explicación de los campos semánticos de la forma que se explicó en el procedimiento o poniendo las imágenes o palabras en una bolsa y pedirle a los estudiantes que tomen un papel cada uno. A partir de que los estudiantes tengan su papel, el profesor no deberá dar ninguna otra instrucción para que ellos solos deduzcan que se tienen que acomodar en distintos campos semánticos. Esta actividad que implica movimiento hace la clase más dinámica, los relaja un poco y les ejemplifica la actividad.	

Clave de respuestas				
Actividad VII				
CAMPOS SEMÁNTICOS				
Acciones negativas	Tipos de relación	Sentimientos	Personas	Tipos de abuso
put sb down threaten hit scare shove mistreat abuse	serious failed abusive gay lesbian long-term heterosexual sexual	anger sadness guilt anxiety shame confusion nervousness	victims abuser gay girlfriend women lesbian family heterosexual boyfriend friends teenagers	mental sexual emotional physical verbal serious

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad VIII	
Objetivos específicos	Organizar información con la ayuda de campos semánticos.
Etapas de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Campos semánticos (segunda parte)
Estrategia	Clasificación de vocabulario con base en la función.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a los estudiantes lean las instrucciones de la actividad y resuelvan el ejercicio de manera individual. - El profesor pide la participación del grupo para verificar respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Páginas 8 y 9: cuadro de palabras y cuadro de campos semánticos.
Tiempo estimado	10'

Clave de respuestas		
Actividad VIII		
CAMPOS SEMÁNTICOS		
Sustantivos	Verbos	Adjetivos
victims shame abuser confusion anger family gay heterosexual girlfriend boyfriend women nervousness guilt friends lesbian teenagers anxiety abuse	put somebody down threaten hit scare shove mistreat abuse shame	serious emotional mental long-term failed physical abusive heterosexual gay verbal sexual lesbian

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad IX	
Objetivos específicos	Localizar información específica del texto (<i>Scanning</i>).
Etapa de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Correspondencia con el texto
Estrategia	Identificar información que se encuentra en el texto. Lectura selectiva (<i>Scanning</i>)
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor proporciona a los estudiantes una fotocopia con algún texto en español o inglés y pide a los alumnos buscar información específica como fechas, nombres, cifras, etcétera. - Al terminar esa pequeña actividad, el profesor pide a un alumno lea el cuadro de estrategia para saber de qué se trata. - El profesor lee las instrucciones y los estudiantes resuelven el ejercicio. - El profesor y el grupo verifican respuestas.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Fotocopia y páginas 9 y 10 de la unidad modelo: cuadro de estrategia y oraciones para marcar respuestas correctas de acuerdo con contenido.
Tiempo estimado	20'

Clave de respuestas	
Actividad IX	
	a. X b. X c. X d. √ e. X f. √ g. √

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 2	Duración 2 hrs.
Actividad X	
Objetivos específicos	Identificar referentes a través del uso de pronombres.
Etapa de lectura	Lectura
Nombre de la actividad	Identificación de referente
Estrategia	Identificación de referentes (pronombres)
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor escribe una oración en español para ejemplificar el cuadro de estrategia antes de leerlo. - El profesor hace preguntas acerca del referente (pronombre) de la oración, como por ejemplo qué palabras utilizamos para sustituir a otras que ya han sido mencionadas o para qué utilizamos los pronombres, entre otras. Al finalizar el profesor explica que lo mismo sucede con el inglés. - El profesor lee el cuadro de estrategia y da instrucciones a los estudiantes para que resuelvan la actividad. - El profesor monitorea la actividad para aclarar posibles dudas. - Los estudiantes de manera individual participan para proporcionar las respuestas.
Técnicas grupales	Grupal e individual
Material	Pizarrón y página 10 de la unidad modelo: cuadro de estrategia, texto y oraciones extraídas con referentes para identificarlos
Tiempo estimado	25'

Clave de respuestas	
Actividad X	
<ul style="list-style-type: none"> a. violence b. people c. questions d. an abuser e. teenage girls 	

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XI	
Objetivos específicos	Contestar preguntas abiertas sobre el texto
Etapa de lectura	Post-lectura
Nombre de la actividad	Preguntas abiertas
Estrategia	Reconocer información específica en la lectura selectiva (<i>Scanning</i>)
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor lee las instrucciones para los estudiantes. - Los estudiantes resuelven la actividad. - El profesor monitorea la actividad para resolver posibles dudas. - El profesor verifica las respuestas con la participación de los estudiantes de manera individual.
Técnicas grupales	Individual
Material	Página 11 de la unidad modelo: preguntas abiertas.
Tiempo estimado	40'

Clave de respuestas
<p>Actividad XI</p> <p>Cualquier respuesta parecida a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La violencia durante el noviazgo (o el abuso en el noviazgo) es un patrón de comportamiento controlador que una persona utiliza en contra de su pareja. Puede manifestarse de muchas maneras como: abuso mental / emocional, físico y sexual. 2) Ambas afectan a personas de cualquier grupo socioeconómico, racial, étnico o religioso. Ambas ocurren en relaciones heterosexuales, gays y lésbicas. Ambas tienden a mostrar patrones de violencia repetida la cual aumenta con el tiempo. Ambas tienden a mostrar comportamientos violentos y abusivos mezclados con disculpas y promesas de cambiar. Ambas tienden a mostrar enojo incrementado hacia la víctima cuando ella intenta terminar la relación abusiva. 3) Una persona violenta es aquella que: <ul style="list-style-type: none"> - es extremadamente celosa y posesiva, no te deja tener amigos, te checa, no acepta terminar la relación. - intenta controlarte siendo mandón, no tomando en cuenta tu opinión o tomando todas las decisiones. - te humilla y te critica en frente de amigos, te dice que no serías nada sin él.

- te asusta, te amenaza, es violento, te sujeta, empuja, o golpea.
- te hace sentir preocupada por sus reacciones al hacer o decir cosas que puedan molestarlo.
- utiliza o posee pistolas u otras armas.
- tiene un historial de pelea, de perder el control rápidamente, hace alarde acerca de maltratar a otros.
- te presiona, es enérgico o amenazante acerca del sexo.
- toma muy en serio la relación rápidamente.
- abusa del alcohol u otras drogas y te presiona para que las tomes.
- tiene un historial de malas relaciones y culpa a las demás personas por sus problemas.
- hace que tu familia y amigos se sientan preocupados por tu seguridad.
- hace que sientas la necesidad de disculparte contigo misma o con otros por su comportamiento cuando te trata mal.

4) Pregunta abierta

- 5) Por factores individuales y situacionales. Individuales porque el abusador puede sentir baja o poca autoestima, ser extremadamente celoso, tener dificultad para controlar su enojo u otras emociones fuertes, o porque se siente inferior en el aspecto educativo y socioeconómico en relación con su pareja. Y situacionales, porque el abusador pudo haber aprendido un comportamiento de violencia por parte de su familia, comunidad u otras influencias culturales durante su crecimiento.

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XII	
Objetivos específicos	Identificación y construcción de la idea central.
Etapa de lectura	Post-lectura
Nombre de la actividad	Identificación de idea central
Estrategia	Construcción de idea central
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a los estudiantes que de manera individual lean el cuadro de estrategia. - El profesor pregunta si hay dudas sobre la explicación. - Los estudiantes contestan la actividad en parejas. - El profesor promueve la participación de los estudiantes y escribe algunas ideas centrales en el pizarrón.
Técnicas grupales	Individual, parejas y grupal
Material	Pizarrón, página 12 de la unidad modelo: cuadro de estrategia y actividad, y página 8 y 9: ejercicios VII y VIII.
Tiempo estimado	20'

Clave de respuestas
Actividad XII
<p>Las respuestas pueden variar. Los estudiantes pueden utilizar las ideas principales de cada apartado para construir su idea central. Cualquier respuesta parecida a:</p> <p>La violencia durante el noviazgo (o el abuso en el noviazgo) es un patrón de comportamiento controlador que una persona utiliza en contra de su pareja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • puede incluir: el abuso mental / emocional, físico y sexual. • se parece a la violencia intrafamiliar en muchas maneras. • puede ocurrir en relaciones heterosexuales, gays y lésbicas y en cualquier grupo socioeconómico, racial, étnico o religioso. • por lo general, la víctima no reconoce que se encuentra en una relación abusiva y tiende a sentir confusión, nerviosismo, ansiedad, o culpa. • por lo general, el abusador humilla, amenaza, asusta, golpea, maltrata, y avergüenza a su víctima. • y comienza cuando el abusador siente la necesidad de controlar a su pareja y dominarla debido a factores individuales, situacionales, estereotipos, creencias culturales o por influencia de la violencia en medios masivos de comunicación, entretenimiento o medio ambiente.

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XIII	
Objetivos específicos	Localizar e identificar oraciones principales y de apoyo.
Etapas de lectura	Post-lectura
Nombre de la actividad	Identificación de ideas principales y de apoyo
Estrategia	Identificación de ideas principales y de apoyo
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor lee las instrucciones a los estudiantes de la actividad y pide que lo resuelvan de manera individual. - Los estudiantes resuelven el ejercicio. - El profesor revisa la actividad de manera grupal.
Técnicas grupales	Individual y grupal
Material	Página 12 de la unidad modelo: oraciones principales y de apoyo extraídas del texto.
Tiempo estimado	15'

Clave de respuestas	
Actividad XIII	
a) A	e) A
b) A	f) P
c) P	g) A
d) A	

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XIV	
Objetivos específicos	Elaborar un cartel que refleje la "no violencia en el noviazgo".
Etapa de lectura	Seguimiento
Nombre de la actividad	Cartel
Estrategia	Expresión de ideas a partir de imágenes
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor lleva a clase cartulinas, revistas, tijeras, pegamento, plumones y material necesario para que los estudiantes puedan elaborar su cartel. - El profesor pide a los alumnos formar equipos de cuatro personas. - El profesor explica a los estudiantes la actividad y les proporciona el material necesario. - Los estudiantes elaboran su cartel y el profesor monitorea la actividad. - Los alumnos pegan sus carteles en la paredes del salón para que otros estudiantes puedan verlos.
Técnicas grupales	Grupal
Material	El necesario para elaborar carteles como revistas, pegamento, tijeras, cartulinas, plumones, etcétera.
Tiempo estimado	45'

Clave de respuestas	
Actividad XIV	
Actividad creativa de los alumnos	

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XV	
Objetivos específicos	Investigar y elaborar un resumen y cuadro comparativo sobre los diferentes aspectos relacionados con el texto.
Etapas de lectura	Seguimiento
Nombre de la actividad	Resumen y cuadro comparativo
Estrategia	Investigar y elaborar un resumen y cuadro comparativo
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide a los estudiantes leer las instrucciones de la actividad y les indica que es tarea para entregar. Es importante que los estudiantes entreguen su trabajo de manera presentable (a máquina o en computadora) y recordarles que deben escribirlo con sus propias palabras, indicar la fuente e incluir referencia en caso de ser necesarias.
Técnicas grupales	Individual
Material	Hojas de papel y página 13 de la unidad modelo: indicaciones con la información que debe encontrarse en el resumen y cuadro comparativo.
Tiempo estimado	Depende del alumno

Clave de respuestas	
Actividad XV	
Las respuestas pueden variar. Es importante que los alumnos escriban con sus propias palabras el resumen y que mencionen las fuentes de información. En caso de escribir palabras textuales, incluir referencias.	

Plan de Clase, Unidad Modelo: "Teen dating violence"	
Sesión 3	Duración 2 hrs.
Actividad XVI	
Objetivos específicos	Identificar la estrategia más adecuada
Etapa de lectura	Seguimiento
Nombre de la actividad	Estrategias de lectura: lectura rápida o de ojeada (<i>Skimming</i>) y lectura selectiva (<i>Scanning</i>).
Estrategia	Transferencia de estrategia a otros contextos
Procedimiento	- El profesor pide a los estudiantes leer las instrucciones de la actividad y les indica que es de tarea (no para entregar).
Técnicas grupales	Individual
Material	Página 13 de la unidad modelo: oraciones con diferentes actividades cognitivas.
Tiempo estimado	Depende del estudiante

Clave de respuestas
Actividad XVI
<ul style="list-style-type: none"> a) Scanning b) Skimming c) Skimming d) Scanning e) Skimming f) Scanning g) Scanning

UNIDAD MODELO

(PARA EL ALUMNO)

UNIT 1

PRE-LECTURA

ESTRATEGIA

¿Para qué me sirve saber de qué se trata el texto que voy a leer?

Es muy útil que, antes de leer un texto, establezcas una hipótesis o tengas una idea de lo que se va a tratar la lectura para lograr una mejor comprensión. Esto se obtiene a través de las actividades de pre-lectura, en las que el lector obtiene el conocimiento o los antecedentes necesarios para comprender el texto, se interesa por él, se activan los esquemas necesarios y se determina el propósito de lectura. Algunas de estas actividades son:

- Leer el título, fuente y autor
- Observar las ilustraciones, gráficos, etc.
- Identificar la estructura y género del texto
- Hacer una rápida inspección del texto
- Discusión en grupo, lluvia de ideas o revisión de lecturas familiares

- I. **Actividad Introdutoria.** Antes de leer el texto observa las imágenes y responde: ¿Cuál crees que será el tema o asunto del que tratará la lectura? ¿Qué te dicen las imágenes? Discute las respuestas con tus compañeros.



II. **Predicción.** Contesta las siguientes preguntas con tu equipo de trabajo.

- a) ¿Por qué consideras que la lectura habla de violencia en el noviazgo y no de violencia intrafamiliar?
- b) ¿Sabes qué tipo de violencia puede darse en un noviazgo?
- c) ¿Cuáles son las causas?
- d) ¿Consideras que la violencia en el noviazgo es un problema cultural, social o de educación?

LECTURA

ESTRATEGIA

Lectura rápida o de ojeada (*Skimming*)

La lectura rápida o de ojeada te sirve para familiarizarte con el texto, es decir, para obtener la idea general o para hacer predicciones sobre lo que irá a tratar el tema. Este tipo de lectura se caracteriza por hacer primero una revisión muy rápida del texto, lo que te permite obtener el sentido general de éste.

III. **Selección de títulos.** Las siguientes preguntas corresponden a los subtítulos de los diferentes apartados en la lectura "*Teen dating violence*", léelos y colócalos en la casilla que consideres la más adecuada. Una de ellas ya fue usada en el ejemplo.

Are you a victim of dating violence?

Am I the only one with this problem?

What is dating violence?

What might happen to me if I'm in an abusive relationship?

Is teen dating violence similar to adult domestic violence?

What are the causes of dating violence?

"GENERAL INFORMATION ON TEEN DATING VIOLENCE"

1. What is dating violence?

Dating violence (or relationship abuse) is a pattern of over-controlling behavior that someone uses against a girlfriend or boyfriend. Dating violence can take many forms, including mental/emotional abuse, physical abuse, and sexual abuse. It can occur in both casual dating situations and serious, long-term relationships. Roughly 85% of all people who are the victims in an abusive relationship are women (*Bureau of Justice Statistics Special Report, Intimate Partner Violence and Age of Victim, 1993-99, Oct 2001*).

2.

Teen dating violence is similar to adult domestic violence in several ways:

- Both teen dating violence and adult domestic violence affect people from all socio-economic, racial, and ethnic, and religious groups.
- Both occur in heterosexual, gay, and lesbian relationships.
- Both tend to show patterns of repeated violence which escalate over time.
- Both tend to display violent and abusive behavior interchanged with apologies and promises to change.
- Both tend to show increased danger for the victim when she is trying to terminate the abusive relationship.

3.

Many people don't recognize that they are in an abusive relationship. They don't realize how they have gradually changed because of the abuse. Answer the questions below. If you answer yes to two or more of them, you are probably in an abusive relationship, or your relationship is likely to become abusive.

Are you going out with someone who...

- is extremely jealous and possessive, won't let you have friends, checks up on you, won't accept breaking up?
- tries to control you by being bossy, giving orders, making all the decisions, not taking your opinions seriously?
- puts you down in front of friends, tells you that you would be nothing without him?
- scares you?, threatens you?, is violent?, grabs, pushes, shoves, or hits you?
- makes you worry about his reactions to things you say or do?
- uses or owns guns or other weapons?
- has a history of fighting, loses temper quickly, brags about mistreating others?
- pressures you for sex or is forceful or scary about sex?
- gets too serious about the relationship too fast?
- abuses alcohol or other drugs and pressures you to take them?
- has a history of failed relationships, and blames the other person for all the problems?

- Makes your family and friends uneasy and concerned for your safety?
- Makes you feel like you need to apologize to yourself or other for his behavior when he treats you badly?

4.

Possible effects of being in an abusive relationship include:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| • loss of appetite | • shame |
| • headaches | • mistrust of self |
| • nervousness | • mistrust of others |
| • weight loss | • depression |
| • bruises or broken bones | • fear |
| • sadness | • feeling of worthlessness |
| • self-blame | • terror |
| • confusion | • permanent injury |
| • anxiety | • death |
| • guilt | • suicide |

5.

In February 2005, Liz Claiborne Inc. commissioned a survey to investigate the level of and attitudes towards dating abuse among American teenagers aged 13 to 18. The research was conducted by Teenage Research Unlimited (TRU).

Key findings include:

- 1 in 3 teenagers report knowing a friend or peer who has been hit, punched, kicked, slapped, choked or physically hurt by their partner.
- Nearly 1 in 5 teenage girls who have been in a relationship said a boyfriend had threatened violence or self-harm if presented with a break-up.
- 13% of teenage girls who said they have been in a relationship report being physically hurt or hit.
- 1 in 4 teenage girls who have been in relationships reveal they have been pressured to perform oral sex or engage in intercourse.
- More than 1 in 4 teenage girls in a relationship (26%) report enduring repeated verbal abuse.
- 80% of teens regard verbal abuse as a "serious issue" for their age group.
- If trapped in an abusive relationship, 73% said they would turn to a friend for help; but only 33% who have been in or known about an abusive relationship said they have told anyone about it.

6.

Dating violence may start when one partner feels the need to control and dominate the other. Abusers may feel this need to control their partner because of low self-esteem, extreme jealousy, difficulties in regulating anger and other strong emotions, or when they feel inferior to the other partner in education and socio-economic background. Studies suggest that violent behavior is often caused by an interaction of situational and individual factors. That means that abusers learn violence behavior from their family, people in their community and other cultural influences as they grow up. They may have seen violence often or they may have been victims themselves. Children who witness or are the victims of violence may learn to believe that violence is a reasonable way to resolve conflict between people. Boys who learn that women are not valued or respected and who see violence directed against women are more likely to abuse women when they grow up. Girls who witness domestic violence in their families of origin are more likely to be victimized by their own husbands. Factors that might contribute to violence are:

- Stereotypes. In every culture, people have certain ideas about what it means to be a man or a woman.
- Cultural beliefs. Some men with very traditional beliefs may think they have the right to control women and that women aren't equal to men.
- Violence is all around us. On television, in movies, in music videos, in computer games and even in our schools, neighborhoods, and homes.

Adaptado de:
<http://www.womenslaw.org/teens.htm>

ESTRATEGIA

¿Cómo puedo formar nuevas palabras?

Una forma de crear nuevas palabras es a través del uso de prefijos y sufijos (afijación). Los prefijos son partículas que se colocan delante de la palabra y los sufijos son partículas que se colocan al final. Ambos dan como resultado un cambio de significado en la palabra, como por ejemplo:

- *Accept* (verbo): aceptar
- *Acceptable* (adj.): aceptable

Recuerda que:

- Sustantivos. Son palabras que sirven para nombrar personas (Miguel, profesor), lugares (Francia, escuela), cosas (café), actividades (fútbol), y cualidades o ideas (peligro, felicidad).
- Verbos. Son palabras que, por lo general, describen acciones (Juan juega en el parque) o son descripciones (Juan es mexicano, Juan está contento), entre otros .
- Adjetivos. Son palabras que describen al sustantivo (Juan es alto).

- Adverbios. Son palabras que modifican a los verbos o a los adjetivos y que contribuyen al significado de la oración (Juan maneja cuidadosamente).
- Pronombre. Son palabras que sustituyen a sustantivos que anteriormente ya fueron mencionados (Juan es estudiante. Él quiere ser médico).
- Preposición. Son palabras que sirven para conectar otras palabras y partes de la oración (Juan es de Veracruz).
- Artículo. Son palabras usadas antes de un sustantivo para mostrar si el mismo se refiere a un ejemplo en particular o a algo en general (El libro está interesante).

Ejemplo:

Dating violence is a pattern of over-controlling behavior.
 (adj) (sust) (verbo) (art) (sust) (prep) (adv) (adj) (sust)

IV. **Formación de palabras.** En el siguiente cuadro encontrarás palabras extraídas del texto que acabas de leer. Todas ellas contienen algún prefijo o sufijo. Intenta ahora incrementar la familia de palabras agregando un prefijo, un sufijo o ambos a la raíz o base de cada palabra que se encuentra subrayada. Escribe también si la palabra es un sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc. Consulta tu diccionario para que encuentres palabras que se derivan de la que buscas.

<u>Abuse</u> (noun, verb)	<u>Violence</u> (noun)	<u>Mistrust</u> (noun, verb)
<u>Uneasy</u> (adj)	<u>Guilt</u> (noun)	<u>Depression</u> (noun)
<u>Confusion</u> (noun)	<u>Shame</u> (noun, verb)	<u>Fear</u> (noun)

ESTRATEGIA

Antes de decidir si vas a buscar una palabra en el diccionario, observa el contexto en el que está siendo usada o intenta identificar la función de la palabra para inferir el significado. Te será provechoso no sólo entender o conocer la función gramatical sino la posición que guarda dentro de la oración.

Ejemplo:

- *They don't know they are in an abusive relationship.* (adjetivo)

Posiblemente reconozcas la palabra *abusive* por ser un cognado pero en este caso lo que te ayudará más para saber el significado de la palabra es saber si es un adjetivo, verbo, etc., analizando la función y la posición gramatical. El ejemplo tiene un adjetivo que se encuentra antes del sustantivo que está describiendo.

V. **Selección de vocabulario por contexto.** Completa las siguientes oraciones con la opción que consideres mejor de acuerdo con la información que completaste en el cuadro anterior. Recuerda que tienes que tomar en cuenta la función de la palabra.

- a. You shouldn't put your _____ in a man like that. (trustful / trust)
- b. When Tom heard about the accident he _____ the worst (fearless / feared)
- c. Sandra didn't want to accept she was in an _____ relationship. (abuser / abusive)
- d. Peter fell into a deep _____ when her wife died. (depressive / depression)
- e. She reacted _____ to his accusations. (violent / violently)
- f. Don't give me so much information - you're _____ me. (confused / confusing)
- g. She's a person that can _____ forget her kids at school. (easy / easily)
- h. The jury found him _____ of murder. (guilt / guilty)
- i. It's _____ the way some people treat their pets. (shameless /shameful)

VI. **Identificación de funciones.** Las siguientes palabras fueron extraídas del apartado *Are you a victim of dating violence?*. Búscalas en el texto y subráyalas. Después de que hayas terminado de subrayarlas identifica la función gramatical que tienen dentro de la oración y escríbela en la línea que está a un lado de la palabra. Recuerda que pueden haber sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, o preposiciones.

- | | | | |
|----------------|--------------|--------------|-------|
| 1. recognize | <u>Verbo</u> | 8. owns | _____ |
| 2. gradually | _____ | 9. fighting | _____ |
| 3. jealous | _____ | 10. forceful | _____ |
| 4. let | _____ | 11. too | _____ |
| 5. control | _____ | 12. them | _____ |
| 6. decisions | _____ | 13. failed | _____ |
| 7. in front of | _____ | 14. the | _____ |

ESTRATEGIA

Un campo semántico se forma al agrupar las palabras según sus características o significados comunes y nos sirve para identificar objetos, lugares, profesiones, oficios y muchas cosas más.

Ejemplo:

- martillo, cerrote, clavos, pinzas, forman un campo semántico de palabras que mencionan las herramientas de un carpintero.
- Libro, cuaderno, goma, pluma, lápiz, forman un campo semántico de palabras que mencionan útiles escolares.
- Rojo, blanco azul, amarillo, gris, forman un campo semántico de palabras que mencionan colores.

La asociación de palabras que pertenecen a un mismo campo semántico nos ayuda a recordar y reconocer el significado de las palabras.

VII. **Campos semánticos (primera parte).** Clasifica las siguientes palabras dentro del campo semántico correspondiente. Al terminar, verifícalas con tu profesor. Puedes consultar tu diccionario en los casos más difíciles (algunas palabras se pueden repetir).

put somebody down	serious	mental	victims		
abuser	failed	anger	abusive	gay	girlfriend
women	threaten	hit	sadness	sexual	guilt
scare	lesbian	anxiety	emotional	shove	mistreat
abuse	long-term	shame	confusion	physical	family
heterosexual	boyfriend	nervousness	verbal	friends	teenagers

CAMPOS SEMÁNTICOS				
Acciones negativas	Tipos de relación	Sentimientos	Personas	Tipos de abuso

VIII. **Campos semánticos (segunda parte).** Ahora clasifica las mismas palabras del ejercicio anterior dentro de los siguientes campos semánticos.

CAMPOS SEMÁNTICOS		
Sustantivos	Verbos	Adjetivos

ESTRATEGIA

Lectura selectiva (*Scanning*):

Este tipo de lectura consiste en identificar y localizar, de manera rápida, información específica como frases, palabras clave, fechas, fórmulas, definiciones, nombres, etcétera. Por lo general, tienes una pregunta en tu mente y lees el texto sólo para encontrar la respuesta, ignorando la información que no es importante. Es tratar de igualar la información de tu mente (la pregunta) con la del texto.

IX. **Correspondencia con el texto.** Marca con \checkmark si la información corresponde al contenido del texto *Are you a victim of dating violence?* o con una \times cuando ésta no corresponda.

An abusive person is someone who:

- pressures you to get married soon. _____
- uses guns when he is drunk. _____
- puts you down in front of his family. _____
- tries to control you by making all the decisions. _____
- gets serious about the relationship too late. _____
- abuses alcohol or other drugs. _____
- makes you worry about his reactions. _____

ESTRATEGIA

Los referentes tienen la función de sustituir por pronombres, palabras que ya fueron mencionadas anteriormente. Además, nos ayudan a no perder de vista de qué o de quién (es) se está hablando (referido).

Ejemplo:

↓
Some men with traditional beliefs may think they have the right to control women.
 (referido) (referente)

El pronombre (*they* - ellos) se refiere a lo mismo (*some men* - algunos hombres).

X. **Identificación de referente.** A continuación vas a encontrar oraciones extraídas de los 6 distintos apartados de la lectura *Teen dating violence*. Identifícalas en la lectura y resuelve lo que a continuación se te pide. En cada una de ellas encontrarás un pronombre subrayado, escribe en la línea la palabra a la cual está siendo referencia.

- It can occur in both casual dating situations and serious, long-term relationships. _____ (Apartado 1)
- Many people don't recognize that they are in an abusive relationship. _____ (Apartado 3)
- If you answer yes to two or more of them, you are probably in an abusive relationship, or your relationship is likely to become abusive. _____ (Apartado 3)
- ... puts you down in front of friends, tells you that you would be nothing without him? _____ (Apartado 3)
- 1 in 4 teenage girls who have been in relationships reveal they have been pressured to perform oral sex or engage in intercourse. _____ (Apartado 5)

POST-LECTURA

XI. **Preguntas abiertas.** Ahora lee detalladamente el texto y contesta las preguntas que se encuentran al finalizar la lectura.

1. Describe brevemente y con tus propias palabras qué es la violencia en el noviazgo y señala cuáles son las diferentes formas en las que puede darse.

2. ¿En qué se parece la violencia en el noviazgo a la violencia doméstica o intrafamiliar? Anota tres características.

3. ¿Cuáles son algunas de las descripciones que el texto proporciona para identificar a una persona violenta en una relación de noviazgo? Escribe al menos cinco.

4. ¿Cuál es el dato que más llamó tu atención de la encuesta realizada por la Asociación Liz Claiborne Inc.?

5. Frecuentemente, una de las causas por las que se puede presentar violencia en el noviazgo es debido a la interacción de dos factores, ¿cuáles son? Explica cada uno de ellos. Y menciona otros factores que puedan contribuir a la violencia.

ESTRATEGIA

- Idea central: Es aquella que nos brinda información del tema y en torno a ella giran las ideas expuestas en el texto.
- Idea principal: Es la más importante dentro de cada párrafo que conforma el texto.
- Detalle de apoyo: Ideas secundarias que apoyan o complementan la (s) idea (s) principal (es).

XII. **Identificación de idea central.** Con las palabras de los ejercicios 7 y 8 escribe la idea central que engloba el tema de la lectura *Teen dating violence*.

XIII. **Identificación de ideas principales y de apoyo.** De las siguientes oraciones determina si son ideas principales (P) o detalles de Apoyo (A). Escribe la letra correspondiente en la línea.

- a. Aproximadamente el 85% de todas las personas que son víctimas en una relación abusiva son mujeres. _____ (apartado 1)
- b. La violencia durante el noviazgo puede presentarse de diferentes maneras, incluyendo el abuso mental / emocional, físico y sexual. _____ (apartado 1)
- c. Mucha gente no reconoce que se encuentra en una relación abusiva. _____ (apartado 3)
- d. La investigación fue conducida por *Teenage Research Unlimited* (TRU). _____ (apartado 5)
- e. El 80% de los adolescentes consideran el abuso verbal como un "problema serio" para su grupo de edad. _____ (apartado 5)
- f. La violencia durante el noviazgo puede comenzar cuando un compañero siente la necesidad de controlar y dominar al otro. _____ (apartado 6)
- g. Niños que presenciaron o fueron víctimas de violencia pueden aprender a creer que la violencia es una manera razonable de resolver conflictos entre la gente. _____ (apartado 6)

SEGUIMIENTO

- XIV. **Cartel.** Con tu equipo de trabajo, elabora un cartel que promueva la "No violencia en el noviazgo". Puedes utilizar palabras del texto o información que leíste en la lectura. ¡No olvides ponerle un título a tu cartel!
- XV. **Resumen y cuadro comparativo.** Elaborar un resumen en español sobre las posibles razones por las cuales las mujeres permanecen en una relación de pareja en la que hay violencia e incluye propuestas para evitar la violencia en el noviazgo o la violencia intrafamiliar. Investiga las estadísticas de violencia en el noviazgo a nivel adolescencia y elabora un cuadro comparativo entre Estados Unidos y México.
- XVI. **Estrategias de lectura: lectura rápida o de ojeada y lectura selectiva.** De los siguientes ejemplos, decide que estrategia de lectura utilizarías, ¿*Skimming* o *Scanning*?
- Ir a la biblioteca para buscar un libro en específico. _____
 - Leer un texto para obtener la idea central del mismo. _____
 - Leer un folleto sobre un producto que te interesa comprar.

 - Buscar el precio de las sandías en un supermercado. _____
 - Leer sólo los encabezados de una revista para saber qué chismes tiene. _____
 - Abrir el directorio para buscar el teléfono de una compañía.

 - Leer la etiqueta de un producto alimenticio para saber las calorías que contiene. _____

CONCLUSIONES

El principal objetivo de la presente investigación fue proponer el diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para estudiantes de nivel básico – intermedio de Plan Global y Comprensión de Lectura enfocado a incrementar el conocimiento de aspectos culturales (costumbres y tradiciones) de la lengua meta, que satisficiera sus intereses. Al mencionar palabras clave como “curso”, “comprensión de lectura”, “estudiantes” o “aspectos culturales” fue necesario conformar un marco teórico que integrara todos estos aspectos para sustentar la presente investigación y lograr el objetivo principal. Por lo tanto, el marco teórico está conformado por cinco apartados distintos que hablan de los temas anteriormente mencionados:

- El primer apartado se basó en la descripción de las principales características de la cultura y se explicó la distinción que algunos autores hacen entre Cultura con “C” mayúscula y la cultura con “c” minúscula. Se explicó la estrecha relación que existe entre lenguaje y cultura, así como también la importancia de las costumbres y tradiciones por ser transmisores de los saberes culturales.
- En el segundo apartado se abordó el tema de la comprensión de lectura, el procesamiento de la lectura con sus diferentes modelos, la teoría de los esquemas y el conocimiento previo, así como las estrategias necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje y facilitar la comprensión en cada una de las diferentes fases de lectura.
- En el tercer apartado se habló de las teorías de aprendizaje, específicamente se trató la teoría cognitiva y el enfoque constructivista que describen la manera en que el ser humano piensa, aprende, construye y ordena su conocimiento. En este apartado se mencionaron grandes autores como Piaget con su enfoque psicogenético piagetano, Vygotsky y su psicología sociocultural vigotskiana, y Ausubel con su teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, entre otros.
- En el cuarto apartado, teorías de enseñanza, se retomó el constructivismo pero ahora enfocado en la enseñanza y aprendizaje escolar. Por ser objetivo de la presente investigación la creación de un curso de comprensión de lectura en una lengua extranjera como lo es el inglés fue necesario mencionar el enfoque comunicativo que promueve una competencia comunicativa necesaria para la negociación de significados, así como la importancia de enseñar cultura dentro de este tipo de cursos.
- Y por último, en el quinto apartado que integra el marco teórico, se mencionaron las razones básicas del surgimiento de los diseños de cursos, se optó por un modelo para el

curso de comprensión de lectura (centrado en el estudiante y en el aprendizaje) y se seleccionó el tipo de sílabo (basado en contenidos o tópicos).

En la metodología se describieron los sujetos a los que se enfocó el análisis de necesidades que permitió identificar los intereses de los estudiantes. Asimismo, a partir de los resultados arrojados por la aplicación del instrumento, se seleccionaron los contenidos del curso. El instrumento reveló que la opción cultural de mayor interés para los estudiantes fue el de violencia intrafamiliar, por lo que se decidió que la unidad modelo fuera sobre violencia en el noviazgo, ya que éste es una relación previa al matrimonio y porque durante el noviazgo pueden existir patrones de comportamiento que si no se corrigen seguramente se empeorarán en el matrimonio.

Para la elaboración del diseño del curso, se establecieron los objetivos tanto general, como específicos del curso que se propone. Se seleccionaron y organizaron los contenidos del sílabo (tópicos) de acuerdo con los resultados obtenidos con el instrumento. Se establecieron los criterios para la selección de los materiales y actividades. Se incluyó un cuadro que resume la descripción de la unidad modelo con las respectivas etapas de lectura, actividades, objetivos específicos y estrategias utilizadas durante la unidad. También se incluyeron algunas recomendaciones pedagógicas que pueden ser útiles para los profesores en caso de elaborar el curso e implementarlo. Finalmente se mencionaron algunas sugerencias para la evaluación del mismo.

La unidad modelo se relaciona con el tema de mayor interés y con las descripciones y lineamientos descritos en el capítulo anterior. Se sugiere que, para elaborar el curso, se seleccionen los contenidos relacionados con los temas más interesantes.

El marco teórico seleccionado para la elaboración del diseño del curso que se propone, así como los lineamientos establecidos en el mismo, pueden servir de base para el desarrollo de otro curso de comprensión de lectura basado en contenidos diferentes que pudieran ser de interés para los alumnos de inglés, con el cual se promueva el desarrollo de estrategias de lectura o algún otro curso para el desarrollo de otras habilidades que conlleven al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De la misma manera, se sugiere retomar los resultados del instrumento aplicado a fin de diseñar otras unidades del curso de Comprensión de Lectura e implementarlo para los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que llevan materias, tales como Cultura y Civilización, o Lengua y Cultura.

ANEXO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE INGLÉS**

NOMBRE: _____ SEXO: _____ EDAD: _____
 CARRERA: _____ COMUNIDAD: INTERNA _____ / EXTERNA _____
 GRUPO: _____

La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer tu interés, como alumno de inglés del Centro de Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán, sobre temas relacionados con costumbres y tradiciones de la cultura anglosajona (EUA), que pudieran ser incluidos en las lecturas de cursos de Plan Global o Comprensión de Lectura.

¿Te interesaría que se incluyeran en tus cursos de Plan Global o de Comprensión de Lectura en inglés, textos sobre las costumbres y tradiciones de la cultura anglosajona (EUA)?	SI	NO
--	----	----

I. En las siguientes rejillas, marca con una "X" la opción que consideres la más adecuada a tus intereses (sólo marcar una opción).

TEMAS	COSTUMBRES Y TRADICIONES	Muy Interesante	Interesante	Regularmente interesante	Poco interesante	Nada interesante
FESTIVIDADES	1. Día de Gracias					
	2. San Valentín					
	3. Día de Muertos					
	4. Año Nuevo					
	5. Otros _____					

FAMILIA	1. Violencia intrafamiliar					
	2. Relación padres-hijos					
	3. Calidad de tiempo					
	4. Padres y madres solteras					
	5. Otros _____					

TEMAS	COSTUMBRES Y TRADICIONES	Muy Interesante	Interesante	Regularmente interesante	Poco interesante	Nada interesante
NOVIAZGO	1. Roles de pareja					
	2. ¿Quién paga?					
	3. Duración promedio					
	4. Relaciones formales e informales					
	5. Otros _____					

TRABAJO	1. Responsabilidades económicas					
	2. Necesidad del doble ingreso					
	3. Entrevistas de trabajo					
	4. Relaciones laborales					
	5. Otros _____					

DIVERSIÓN	1. Actividades de entretenimiento					
	2. Lugares que frecuenta la gente joven					
	3. Cine y televisión					
	4. Deporte					
	5. Otros _____					

EDUCACIÓN	1. Ambiente universitario y fraternidades					
	2. Escuelas privadas y públicas					
	3. Enfoques educativos					
	4. Bailes de fin de año					
	5. Otros _____					

TEMAS	COSTUMBRES Y TRADICIONES	Muy Interesante	Interesante	Regularmente interesante	Poco interesante	Nada interesante
COMIDA	1. Hábitos alimenticios					
	2. Tipos y horarios de comida					
	3. Comida chatarra					
	4. Comida internacional					
	5. Otros _____					

SALUD	1. Enfermedades que más aquejan a la pob.					
	2. Adicciones					
	3. Aborto					
	4. Descubrimientos novedosos					
	5. Otros _____					

BIBLIOGRAFÍA

- Aebersold, J. A. y Field, M. L. 1997. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, A. y del Río, P. "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo" en Coll, C. Palacios J, Marchesi A. 1990. *Desarrollo y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ausubel, David. 1981. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Tercera reimpresión. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, David. 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morota Editorial.
- Barnett, M. 1989. *More than meets the eye*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bigge, L. Morris. 1978. *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Brislin, W. Richard; Cushner, Kenneth; Cherrie, Craig; Yong, Mahealani. 1989. *Intercultural interactions. A practical guide*. EU: Sage Publications.
- Byram, M., Morgan, C, y Colleagues. 1994. *Teaching and learning language and culture*. Great Britain: WBC.
- Canale, M., y Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics. I: 1-47. Oxford: Oxford University Press.
- Carl, James. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman Group.
- Celce-Murcia, Marianne. 1991. *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle and Heinle Publishers.
- Coll, C. 1986. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Ed. Siglo XXI.
- Crystal, David. 1997. *The Cambridge Encyclopaedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, John. 1938. *Logic: The theory of inquiry*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. 2001. Constructivismo y aprendizaje significativo, en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dubin, Fraida y Olshtain, Elite. 1986. *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enciclopedia de la psicopedagogía: Pedagogía y psicología*. 1981. España: Océano Grupo Editorial.
- Esteva, Claudio. 1984. "El concepto de cultura" en: *Textos de antropología. Sobre el concepto de cultura*. Barcelona, España: Editorial mitre.
- Franco García, Elvia. 2002. "Diseño de un taller de producción oral para alumnos de inglés de nivel intermedio". Tesis Maestría. México: UNAM.
- Franco, Elvia y Cortés, Gabriela. 1999. *La construcción del significado en el contexto intercultural*. Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la UAM-I.
- Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Goldenson, M. Robert. 1970. *The Encyclopedia of human behavior: Psychology, psychiatry, and mental health*. Volumen 1 y 2. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Hutchinson, T. y Waters, A. 1987. *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahn, J. S. 1975. *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Killick, D. y Poveda, J. 1997. *Perceptions of cross-cultural capability: Is EFL another language?* Procedentes de la conferencia en la Universidad Metropolitana de Leeds. 15-16 Diciembre de 1997.
- Krahnke, Karl. 1987. *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Una publicación de Center for Applied Linguistics. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, Robert. 1957. *Lingüística contrastiva lenguas y culturas*. España: Ediciones Alcalá.

- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D; Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lessard-Clouston, M. 1997. "Towards an understanding of culture in L2/FL education". K.G. Studies in English, 25, 131-150 Japan: Kwansei Gakuin University Press.
- Lighbrown, Patsy; Spada, Nina. 1995. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 1995. España: Longman Dictionaries.
- McEntee, Eileen. 1998. *Comunicación intercultural*. México: McGraw-Hill.
- McLeod, B. 1976. "The relevance of anthropology to language teaching". TESOL. Quarterly 10 (2): 211-20.
- Merrill Valdes, Joyce. 1988. *Culture Bound*. Novena reimpresión. EU: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1988. *Learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. USA. Heinle & Heinle Publishers.
- Pansza, M. 1982. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget". Perfiles Educativos. No. 18 pp. 3-36.
- Pugh, A. 1978. *Silent Reading: An introduction to its study and teaching*. London: Heinemann.
- Ramírez Arvizu, Manuel. 1996. *El tratamiento de la cultura en el salón de clase de Inglés como lengua extranjera*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM Escuela de Estudios Profesionales Acatlán.
- Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española*. 1970. Decimonovena edición. Madrid: Espasa-Calpe S. A.

CIBERGRAFÍA

- Ajideh, Parviz. 2003. "Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class". *The Reading Matrix*. Vol. 3. No. 1, Abril 2003.
Consultado: 4/VI/05
<http://www.readingmatrix.com/articles/ajideh/article.pdf>
- Austin Millán, Tomás R. 2000. "Para comprender el concepto de cultura". Publicado en la Revista UNAP Educación y Desarrollo, Año 1, No 1. Marzo 2000, de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", Chile.
Consultado: 3/III/05
<http://www.geocities.com/tomaustin cl/ant/cultura.htm>
- Banco de la República (Biblioteca Virtual) Biblioteca Luis Angel Arango. 2005. "Lengua y lenguaje". Bogotá Colombia.
Consultado: 4/III/05
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/ayudadetareas/espanol/espa4.htm>
- Beldarrín, Enrique. 2004. "En torno al término cultura". La Habana, Cuba. Publicado en la revista (versión cibernética): *Horizontes*, La Católica Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
Consultado: 22/II/05
<http://www.pucpr.edu/hz/articulos.html>
- Billikopf, Gregorio y The Regents of the University of California. 1999. "Cultural differences? Or, are we really that different?" University of California.
Consultado: 15/XI/04
<http://www.cnr.berkeley.edu/ucce50/ag-labor/7article/article01.htm>
- Contreras, Ofelia y Covarrubias, Patricia. "Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios". *Educación, Revista de educación*. Nueva Época. Núm 8. Enero-Marzo 1999.
Consultado: 12/II/05
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html>
- Day, Richard. 1994. "Selecting a passage for the EFL reading class". *FORUM* Vol. 32 No. 1, Enero – Marzo. 1994. Pag. 20.
Consultado: 6/XII/05
<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no1/p20.htm>
- Del Campo, Rosa M. 2004. "Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas". Memoria de trabajo de MEELE (Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera). Universidad Antonio de Nebrija.
Consultado: 20/XII/05
<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/campo/capitulo1.pdf>

- "Diccionario de la Real Academia Española". 2005. Terra Networks, Perú S. A.
Consultado: 20/II/05
<http://diccionario.terra.com.pe/cgi-bin/b.pl?word=cultura&op=0&x=11&y=10>
- Dosztal, Vanesa; Giandana, Carina y Ojeda, Marisa. 1997. "La lengua es un sistema de signos".
Monografías.com.
Consultado: 6/III/05
<http://www.monografias.com/trabajos16/linguistica/linguistica.shtml>
- Elalmanaque.com. "La Navidad de El Almanaque. Tradición". El almanaque Portal Generalista:
Cultura y Ocio. Publicación diaria de Información, Ocio-Turismo y Desarrollo.
SingularWeb.com. Barcelona.
Consultado: 10/XI/04
<http://www.elalmanaque.com/navidad/index.htm>
- Gómez Palacio, Margarita. "El Programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura". (Entrevista con Margarita Gómez Palacio). Educar. Revista de educación.
Nueva Época. Núm. 8. Enero-Marzo 1999.
Consultado: 12/II/05
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8palacio.html>
- Igasaki, Kevin. 2003. "Language learning center". California State University San Carlos
Consultado: 9/X/04
<http://www.csusm.edu/languages.htm>
- Kras, Eva. 1996-2005. "Management in two cultures-Bridging the gap between US and Mexico".
Intercultural Press Inc. Reproducido por MexConnect.Com LLC & Conexión México S.A de
C.V.
Consultado: 22/XI/05
http://www.mexconnect.com/mex_/culxcomp.html
- "Microsoft Encarta Online Encyclopaedia". Culture. 2005. Contributed by, John H. Bodley, B.A.,
M.A., Ph.D.
Consultado: 4/III/05
http://encarta.msn.com/encyclopedia_761561730/Culture.html
- Mina, Álvaro. 1997. "Relación lenguaje-identidad y cultura". Monografías.com.
Consultado: 4/III/05
<http://www.monografias.com/trabajos14/lenguaje/lenguaje.shtml>
- Pérez, Vilma M. y Pulido, Arturo. 2004. "Hacia un concepto de competencia comunicativa
integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones". Monografías.com.
Consultado: 8/VIII/05
<http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>

- Pilleux, Mauricio. "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estud. filol.* [online]. 2001, no.36 [citado 08 Marzo 2005], p.143-152. Disponible en la World Wide Web. Consultado: 9/VIII/06
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso. ISSN 0071-1713.
- Quintana, Hilda. 2004. "Comprensión lectora". Consultado: 3/XII/05
<http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc>
- Singhal, M. 1998. "Teaching culture in the foreign language classroom". Consultado: 19/XI/04
<http://www.thaitesol.org/bulleting/1101/110102.html>
- Stott, Nigel. 2001. "Helping ESL students become better readers: Schema theory applications and limitations". *Japón. The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 11, Noviembre 2001. Consultado: 12/V/05
<http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>
- Thonasoulas, D. 2001. "The importance of teaching culture in the foreign language classroom". Consultado: 3/XII/04
<http://www.icaap.org/ivicode?2.3.3.7>
- "Wikipedia, The Free Encyclopedia". 2005. Wikipedia Foundatin, Inc. Consultado: 4/III/05
<http://en.wikipedia.org/wiki/Culture>
- WomensLaw.org. 2004. "General information on teen dating violence". Consultado: 15/I/06
<http://www.womenslaw.org/teens.htm>
- "WWWebster Dictionary. Merriam-Webster OnLine". 2005. Merriam-Webster Inc. Consultado: 8/V/05
<http://www.m-w.com/dictionary/customs>

TESIS  IMPRESIONES
ENCUADERNADOS

COPYNET

100% DIGITAL

pressanddesign@yahoo.com.mx



TRABAJOS URGENTES
COCOTEROS 24, COL. NUEVA STA. MARÍA
DEL. ATZCO., MÉXICO, D.F. C.P. 02800
TELS. 53 41 49 88 Y 53 41 64 91