

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**“ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA FACILITAR LA  
IDENTIFICACIÓN DE LA ORACIÓN TÓPICO Y LOS DETALLES DE  
APOYO A LOS ALUMNOS DEL CUARTO SEMESTRE DEL  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL  
NAUCALPAN”.**

***SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR***

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

**PRESENTA**

**GENARO FONSECA GARCÍA**

**ASESORA: MARÍA DE LOS ÁNGELES TRUJILLO AMOZORRUTIA**

**SEPTIEMBRE, 2006**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

Para Logan, mí familia y  
toda la gente que me impulsaron en  
la realización del presente trabajo

| <b>ÍNDICE</b>  | Pág. |
|--|------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | 1    |
| <b>Capítulo I</b>  |      |
| <b>1. Concepciones generales del bachillerato del Colegio</b>  |      |
| 1.1. Antecedentes del CCH  | 3    |
| 1.1.1. Inicios del CCH y sus programas de estudio  | 4    |
| 1.1.2. La materia de inglés en el plan de estudios original del CCH  | 5    |
| 1.1.3. Programa de estudios actualizado (PEA)  | 6    |
| 1.2. El Modelo Educativo del CCH   | 6    |
| 1.2.1. Enfoque didáctico de la materia   | 8    |
| 1.3. Problemática del alumno para comprender textos en lengua extranjera   | 9    |
| 1.4. Justificación   | 10   |
| 1.5. Objetivo General  | 10   |
| 1.6. Objetivos específicos   | 10   |
| <b>Capítulo II</b>   |      |
| <b>2. Teorías de enseñanza y aprendizaje, aplicables a la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera</b> |      |
| 2.1. Aprendizaje significativo de Ausubel  | 12   |
| 2.2. Organizadores   | 15   |
| 2.2.1. Organizadores expositivos y comparativos  | 17   |
| 2.3. La teoría sociocultural de Vigotsky   | 20   |
| 2.3.1. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)   | 21   |
| 2.3.2. Aprendizaje cooperativo   | 23   |
| 2.3.3. Caracterización del aprendizaje cooperativo   | 23   |
| 2.4. Metacognición   | 24   |
| 2.4.1. Estudio de la metacognición   | 26   |
| 2.4.2. Conceptos y desarrollo de la metalectura  | 28   |
| 2.4.3. Meta-atención   | 29   |
| 2.5. Estrategias de aprendizaje  | 31   |
| 2.5.1. Modelos Instruccionales   | 34   |
| 2.5.2. Contexto instruccional  | 35   |

|   |    |
|---|----|
| 2.5.3. La ejecución en el aprendizaje como producto de la instrucción         | 36 |
| 2.5.4. Funciones del aprendizaje  | 36 |
| 2.5.5. Diseño instruccional   | 37 |
| 2.5.6. Modelo experto   | 40 |
| 2.6. Modelos de lectura   | 41 |
| 2.6.1. Ascendentes ( <i>bottom up</i> )                                       | 42 |
| 2.6.2. Descendentes ( <i>Top –down</i> )                                      | 43 |
| 2.6.3. Modelos interactivos   | 44 |
| 2.7. Tipos de lectura   | 46 |
| 2.7.1. La lectura selectiva   | 46 |
| 2.7.2. Lectura de familiarización   | 46 |
| 2.7.3. Lectura de búsqueda  | 47 |
| 2.7.4. Lectura detallada o de estudio   | 47 |
| 2.8. Características estructurales del texto                                  | 48 |
| 2.8.1. Estructura del texto   | 50 |
| 2.8.2. Niveles jerárquicos en los tipos de texto expositivos                  | 50 |
| 2.8.2.1. Nivel oración tópico, información de detalle, ideas principales      | 51 |
| 2.8.3. Organización de la información a nivel de bloque informativo           | 54 |
| 2.9. Organización de la información a nivel de párrafo                        | 54 |
| 2.9.1. Definición de párrafo  | 55 |
| 2.9.2. Estructura del párrafo   | 55 |
| 2.9.3. Elementos del párrafo  | 56 |
| 2.9.4. Párrafos y Oraciones tópico  | 56 |
| 2.10. La identificación del tema  | 57 |
| 2.10.1. La identificación de los temas, ideas principales y detalles de apoyo | 57 |
| 2.10.2. La oración tópico y los detalles de apoyo                             | 58 |
| 2.10.3. Posición de la oración tópico   | 59 |
| 2.10.4. La comprensión de la idea principal                                   | 61 |
| 2.11. Los organizadores   | 61 |
| 2.11.1. Tipos de organizadores  | 62 |
| 2.11.2. Pasos para la elaboración de un organizador                           | 62 |

### **Capítulo III**

#### **3. Propuesta metodológica de enseñanza de organizadores gráficos para identificar la oración tópico y los detalles de apoyo en texto escritos en inglés.**

|  |    |
|--|----|
| 3.1. Introducción  | 65 |
| 3.2. Criterios de elección metodológica                          | 65 |
| 3.3. Procedimiento para utilizar la unidad                       | 68 |
| 3.4. Dificultades inherentes al empleo de organizadores gráficos | 68 |
| 3.5. Organizadores gráficos                                      | 69 |
| 3.6. Conceptos a revisar   | 70 |

#### **4. Unidad Didáctica**

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 4.1. Material del alumno | 72  |
| 4.2. Guía del Profesor   | 104 |
| 4.3. Clave de respuestas | 126 |

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Conclusiones</b> | 131 |
|---------------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Bibliografía</b> | 133 |
|---------------------|-----|

# INTRODUCCIÓN

La inquietud de diseñar una unidad didáctica para identificar la oración tópico y los detalles de apoyo en textos escritos en inglés por medio de organizadores gráficos, surge de la necesidad de apoyar a los estudiantes del CCH en el proceso de aprender a diferenciar la oración tópico, de aquellas que sólo sustentan los conceptos expresados en dicha oración.

En el primer capítulo se hace un breve recuento de las concepciones generales del bachillerato del Colegio y sus antecedentes; una reseña de cómo ha evolucionado la asignatura desde su creación, hasta la revisión y ajuste de los programas de estudio vigentes llevados a cabo en 2003.

El sustento teórico de la propuesta didáctica, se incluye en el capítulo dos y tiene como punto de partida los procesos cognitivos de enseñanza y aprendizaje, aplicables a la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera. Entre ellos, sobresalen el aprendizaje verbal significativo, así como la teoría sociocultural de Vigotsky.

Otros temas tratados son los modelos de lectura, caracterización de los textos, tipos de lectura, modelos instruccionales y metacognición indispensables para un buen desempeño en la actividad de la lectura.

En el capítulo tres “Propuesta Metodológica de Enseñanza de organizadores gráficos para identificar la oración tópico y los detalles de apoyo en textos escritos en inglés” se desarrollará la unidad didáctica respectiva en respuesta a los objetivos planteados en este trabajo de investigación.

La metodología aplicada en el diseño de la unidad didáctica se basa en la teoría de la pericia humana, diversos modelos instruccionales y los principios pedagógicos y disciplinarios que permean el programa de estudios de la asignatura en cuestión.

El modelo de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los ejercicios para el alumno incluidos en esta unidad didáctica, guían al alumno para que aborde la lectura de una manera exitosa, no se sienta frustrado por no comprender el código lingüístico de este idioma y logren la comprensión del texto.

Por último, se presenta la guía del profesor que incluye una clave de respuestas con el fin de auxiliarlo en su tarea docente, al proporcionarle breves explicaciones acerca de su funcionamiento y la clave de respuestas para una óptima evaluación de los aprendizajes, estrategias y contenidos temáticos de la unidad.



# CAPÍTULO 1

## Concepciones generales del bachillerato del Colegio

### 1.1. Antecedentes del CCH

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución académica, que ofrece estudios de enseñanza media superior. Su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971 durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente "con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud" (González Casanova, 2005 en <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>).

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971, el siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur.

A lo largo de su historia, el Colegio ha ido transformándose y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se ve reflejado en las etapas por las que ha pasado, entre las que destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998.

En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por sus aulas cerca de 700 mil alumnos. Su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.

Es un bachillerato de cultura básica, tiene la característica de ser propedéutico, general y único, ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad y cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional "CCH" (2005 en <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>).

### 1.1.1. Inicios del CCH y sus programas de estudio

“En su sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo”.

“Con motivo de este hecho que marca una transformación histórica en la vida educativa de la Universidad, el doctor Pablo González Casanova, rector de la Máxima Casa de Estudios, hizo las siguientes declaraciones “Hoy la Universidad da un paso muy

importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad. El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

- 1° Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
- 2° Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
- 3° Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.

Por otra parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación; permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior; y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que pueda ser preparatorio, pero también terminal y profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura y que está exigiendo el desarrollo del país” (Gaceta UNAM, 1971: 2).

### 1.1.2. La materia de inglés en el plan de estudios original del CCH

En el Plan de Estudios Original (PEO), la materia de inglés era extracurricular. El hecho de no contar con un programa formal, orilló a los profesores de aquella época a recurrir al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Para entonces en el CELE se aplicaba el método audiolingual llamado *The Written Word* que se utilizaba en un laboratorio de idiomas, durante 60 lecciones de 30 minutos cada una, en sesiones de dos horas y media a la semana por semestre. Con la ayuda de audífonos los alumnos recibían instrucciones del profesor antes y después de cada grabación. A partir de 1976, por disposición oficial, se impartió el curso en forma anual en sesiones de una hora diariamente. El libro *The Written Word* continuó siendo utilizado y además se incluyó otro llamado “El Inglés como medio de comunicación”.

En 1983 se optó por convertir los laboratorios en aulas y que las clases fueran de una hora dos veces por semana. Fue hasta después de 1985, cuando apareció el programa de inglés. Su objetivo se centraba en que el alumno fuera capaz de expresar oralmente o por escrito y en español, las ideas vertidas en un texto en inglés.

En este plan de estudios inicial, la materia de inglés tenía un carácter no curricular y sólo podía otorgar una de tres calificaciones: Acreditado (AC), No Acreditado (NA), o No Presentó (NP).

### 1.1.3. Programa de Estudios Actualizado (PEA)

Por unanimidad, el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) de la UNAM, en su sesión del 11 de julio de 1996, aprobó el Plan y los Programas de Estudio Actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las modificaciones que sufrió el programa de estudios de la materia de inglés consistieron fundamentalmente en su duración y estatus. El curso se prolongó de 90 a 256 horas, distribuidas en cuatro semestres (Inglés I, II, III y IV) de 64 horas cada uno. El tránsito de la materia al estatus curricular implicó:

1. Su incorporación al área Talleres de Lenguaje y Comunicación.
2. Su impacto en el promedio general.

## 1.2. El Modelo Educativo del CCH

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades desde su creación, se caracteriza por cuatro ejes o elementos estructurales: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como sujeto de su formación y el profesor como orientador del proceso de aprendizaje. La función primordial de este modelo es la de "establecer lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de

enseñanza-aprendizaje” García (2003). Su propuesta pedagógica se basa en los postulados de "Aprender a Aprender", " Aprender a Hacer" y " Aprender a Ser'.

El Plan de Estudios Actualizado (PEA, 1996) pone énfasis en la importancia de la adquisición de una cultura básica, orientada a que el alumno se apropie de un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer. Su utilización le permitirá adquirir mayores y mejores saberes y prácticas. Tales elementos son conocimiento, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa.

En el concepto de cultura básica se concibe al alumno como alguien capaz de aprender por sí mismo, de formarse un juicio, defender sus puntos de vista y dar argumentos acerca de su posición. La adquisición de esta cultura proveerá a los estudiantes de conceptos, habilidades y valores que podrán utilizar en situaciones presentes, futuras y, eventualmente, les permitirá acceder a diferentes fuentes del conocimiento por sí mismos.

Así el alumno:

- Aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permitan adquirir o construir otros y generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.
- Relaciona los conocimientos que adquiere en cada disciplina, con los de otras y los transfiere a otros campos de conocimiento.
- Busca información, lo que se concreta en habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos... y la investigación documental.
- Formula hipótesis y las somete a verificación.
- Desarrolla un pensamiento reflexivo, crítico.
- Comprende e interpreta textos necesarios para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de leer.

El PEA del Colegio está integrado por cuatro áreas, que tienen la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las grandes áreas de la ciencia y las humanidades:

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

En concordancia con el modelo educativo del Colegio, la materia de Inglés, cuyo núcleo es la comprensión de lectura en esta lengua, incide en la formación de cultura básica del alumno, ya que, le ayudará tanto a desarrollar habilidades como a adquirir los conocimientos que le permitan resolver problemas de construcción de significado, a partir de su lectura en lengua inglesa. También, fomentará su reflexión acerca del proceso de lectura y de su aprendizaje, a fin de establecer sus propias estrategias para abordar textos en inglés que lo lleven a su autonomía como lector en lengua extranjera, lo cuál le abrirá la consulta de bibliografía en este idioma.

La comprensión de lectura de textos escritos en lengua extranjera incidirá en el campo de las actitudes, por medio de la apreciación de lo propio a través de la confrontación cultural. De igual manera, favorecerá la ampliación de una conciencia crítica que lo conduzca a valorar lo leído y a respetar lo diferente. (Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV, 2003:4).

### 1.2.1. Enfoque didáctico de la materia

En la enseñanza de inglés existen dos modalidades, una que desarrolla cuatro habilidades y otra que se orienta a desarrollar habilidades necesarias para un grupo de estudiantes, llamada Inglés con Propósitos Específicos (ESP) por sus siglas en inglés.

En el caso del CCH, los Cursos de Comprensión de Lectura en Inglés que se imparten, son una respuesta a los requerimientos académicos de los universitarios a nivel medio superior; son específicos porque responden a necesidades académicas, lo cual tiene implicaciones pedagógicas como la concepción de la lectura, los modelos interactivos sobre el proceso de lectura, la teoría de los esquemas, la selección y organización de los contenidos, así como el enfoque didáctico de las materias, descritos y fundamentados en el Suplemento de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV. (2003:67-78)

### 1.3. Problemática del alumno para comprender textos en lengua extranjera

Durante mi práctica docente como profesor del CCH, he detectado que algunos alumnos tienen dificultad en la decodificación de la lengua meta y muestra de ello, es su falta de interés y motivación para continuar asistiendo a los cursos regulares de la asignatura. Además, en ocasiones, expresan abiertamente que comprenden entre suficiente y poco la información presentada en los textos escritos en inglés, y que les causa angustia el hecho de realizar las actividades requeridas en el aula por tratarse de un código que desconocen.

No obstante que el propósito de la unidad III correspondiente al programa de Inglés IV indica que al término de ésta, el alumno utilizará sus conocimientos discursivos y lingüísticos para construir organizadores gráficos a partir de la información de un texto escrito en inglés, los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para elaborar diferentes formas de síntesis, tales como esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y diagramas de flujo entre otros, ni se les instruye o modelan los pasos que requieren para esquematizar y resumir información en apego a uno de los objetivos generales de este curso.

## 1.4. Justificación

Nuestra propuesta de solución a la problemática expuesta en la sección precedente, consiste en apoyar a los alumnos para alcanzar los propósitos, aprendizajes y contenidos temáticos de la asignatura mediante la aplicación de estrategias o secuencias didácticas coherentes con el programa vigente.

Por lo tanto, este trabajo se enfocará al diseño de una unidad didáctica conformada por una serie de actividades a realizar por los alumnos en varias etapas con el fin de desarrollar, poner en práctica y alcanzar los objetivos propuestos para este curso con respecto a la utilización de organizadores gráficos a partir de la información de un texto escrito en inglés, esquematización o resumen de la información, así como la consolidación de la lectura detallada.

A fin de diseñar los ejercicios y las actividades que realizarán los alumnos, será necesario cumplir con el siguiente objetivo general y los objetivos específicos mencionados a continuación:

## 1.5. Objetivo general:

- Crear organizadores gráficos que permitan la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo a los alumnos del cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, para apoyar la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera.

## 1.6. Objetivos específicos:

- Revisar las teorías cognitivas.
- Analizar el aprendizaje significativo. Identificar la oración tópico y los detalles de apoyo en el texto.



- Investigar cómo los organizadores gráficos pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor un texto y a localizar la oración tópico y los detalles de apoyo.

El repaso hecho en este capítulo de los antecedentes, inicios del Colegio, sus programas, plan de estudios, ubicación de la materia en el plan de estudios original, así como su modelo educativo y enfoque didáctico de la materia, en vista de que los paquetes didácticos elaborados hasta la fecha no incluyen ejercicios que faciliten la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo a los alumnos que cursan el cuarto semestre del programa de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se vio la necesidad de aportar una unidad didáctica enfocada a esta estrategia fundamental de comprensión de lectura.

El siguiente capítulo dará cuenta del sustento teórico que apoya el diseño de la propuesta didáctica a desarrollar.

## **CAPÍTULO 2**

### **Teorías de enseñanza y aprendizaje, aplicables a la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera**

#### **2.1. Aprendizaje significativo de Ausubel**

Este capítulo servirá para dar sustento teórico a la unidad didáctica que se presenta en este trabajo: organizadores avanzados y gráficos para facilitar la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo a los alumnos del cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan. Abordará en primer término, las principales características y aportaciones al contexto educativo de las teorías cognitivas, el aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vigotsky que explican los procesos de aprendizaje en general, además de diversos modelos instruccionales.

Otros temas a tratar son los elementos y características de los organizadores previos y gráficos como estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura, los modelos que explican el proceso de lectura, los tipos de lectura y la clasificación básica de los textos con la finalidad de revisar los aspectos y mecanismos que inciden en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera.

Para lograr el objetivo general de esta propuesta, se explicarán los conceptos de: tipos de lectura, uso y manejo de la oración tópico, identificación de los detalles de apoyo y estrategias de comprensión de lectura.

Una de las teorías pioneras del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, se expone en los trabajos sobre el aprendizaje significativo de Ausubel, relacionados con la manera en que los individuos aprenden una vasta cantidad de material significativo a partir de la información que reciben en la escuela.

El aprendizaje normalmente se da en relación con un antecedente que se tenga de conceptos, principios e información pertinentes que posibilitan el surgimiento de nuevos significados y mejoran la organización y la retención de éstos.

El aprendizaje significativo ocurre si el alumno tiene una disposición hacia el aprendizaje y realiza un esfuerzo para vincular la nueva información con los conceptos o proposiciones que ya existen en su estructura cognoscitiva. Además de lo anterior se requiere de un material de aprendizaje potencialmente significativo.

Ausubel, Novak y Hanesian (2003:151) mencionan que “si la estructura cognoscitiva del alumno es clara, estable y convenientemente organizada, surgirán significados precisos y faltos de ambigüedad que tenderán a retener su fuerza de dissociabilidad o su disponibilidad. Pero por otro lado, si la estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada, esto tenderá a inhibir el aprendizaje y la retención significativa”. También explican que en cualquier disciplina, “la estructura cognoscitiva del alumno puede ser influida, sustancial y programáticamente por los métodos apropiados de presentar, ordenar y evaluar la adquisición significativa de la materia de estudio, el uso de materiales didácticos adecuadamente programados y preevaluados y por la manipulación apropiada de las variables cognoscitivas, motivacionales, sociales y de personalidad” .

En su carácter de psicólogo educativo, Ausubel concentró sus estudios precisamente en los ciclos de estudio medio superior que nos ocupa, así como superior, y enfatizó que entre los factores importantes que influyen en el aprendizaje, están los conocimientos previos de los alumnos.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2004:47), la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la obra de sus seguidores han servido como base para orientar múltiples experiencias en el terreno educativo, entre las que se mencionan las siguientes:

- El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno en organizadores que siguen una secuencia lógica y una psicología apropiadas.
- Es conveniente delimitar los objetivos y los contenidos de aprendizaje y presentarlos con una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad.
- Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados y no como datos aislados y sin orden.
- La activación de conocimientos y experiencias previos que posee el alumno en su estructura cognoscitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
- Establecimiento de “puentes cognitivos” conceptos e ideas generales que permitan enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender, pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, así como organizarlas e integrarlas significativamente.
- Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integradores.

Una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto con la finalidad de aumentar el potencial de los materiales académicos, dado que el alumno es un sujeto activo procesador de información que posee esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas en cualquier contexto escolar, por lo que es necesario que el profesor propicie la actividad cognitiva del alumno para lograr un procesamiento más efectivo. Del mismo modo, Ontoria (1999:178), expresa:

“El maestro debe partir de la idea de un alumno activo que aprende de manera significativa. Su papel se centra sobre todo en confeccionar y organizar experiencias didácticas. El profesor enseña y aprende, el alumno aprende y enseña. Ambos contribuyen a desarrollar el proceso de aprendizaje y ambos convergen en un mismo punto: aprender a aprender, cada uno en su nivel de madurez. Las diferencias con el profesor tradicionalista consisten en no centrarse en enseñar exclusivamente información, ni en tomar un papel protagónico en detrimento de la participación de los alumnos”.

Desde esta perspectiva, el profesor debe promover en sus alumnos el aprendizaje significativo de los contenidos escolares ya sea por recepción; es decir, el que se obtiene a través de la instrucción expositiva, o por descubrimiento, el que no se aprende en su forma final, sino que debe ser construido por el alumno antes de ser aprendido.

Por otra parte, el material nuevo se integra a los conocimientos previos del estudiante gracias al apoyo de mecanismos de aprendizaje denominados organizadores avanzados, también llamados facilitadores o integradores que permiten el anclaje y la integración de la información nueva que se explicará al alumno.

## 2.2. Organizadores

De acuerdo con Good (1995:245) cuando se introducen actividades, los maestros enfatizan sus propósitos de manera que ayuden a los alumnos a participar en estas con ideas claras acerca de los objetivos que están tratando de alcanzar. Para realizar lo anterior se necesita complementar con afirmaciones o preguntas que llamen la atención de los estudiantes hacia conocimiento previo relevante, con modelamiento de estrategias para responder a la tarea o con andamiaje que simplificará la tarea a los estudiantes.

Así mismo el autor (1995:169) describe el andamiaje como formas de apoyo proporcionadas por el profesor (u otro estudiante) para auxiliar a los alumnos a progresar desde sus capacidades actuales hacia el objetivo pretendido

Anotando que el apoyo proporcionado por medio del andamiaje es temporal, ajustable y se elimina cuando ya no es necesario. A su vez mencionado como ejemplos de andamiaje al modelamiento cognoscitivo (en donde el maestro demuestra la ejecución de la tarea mientras verbaliza en voz alta el pensamiento que lo guía), avisos o indicios que ayudan a los estudiantes a avanzar al paso siguiente cuando se quedan atorados de manera temporal y preguntas que los ayudan a diagnosticar las razones de los errores y a desarrollar estrategias de reparación.

Wood, Bruner y Ross en Good (1995:169) sugirieron que la instrucción con andamiaje apropiado incluye los siguientes seis componentes:

1. Desarrolla el interés del estudiante en lograr el objetivo pretendido de la tarea.
2. Demostrar una versión idealizada del acto que se va a ejecutar.
3. Simplificar la tarea reduciendo el número de pasos requeridos para solucionar un problema, de modo que el estudiante pueda manejar ciertos componentes y reconocer cuándo éstos están siendo logrados con éxito.
4. Controlar la frustración y el riesgo en la solución de problemas.
5. Proporcionar retroalimentación que identifique las características críticas de las discrepancias entre lo que ha producido el estudiante y lo que se requiere para una solución ideal.
6. Motivar y dirigir la actividad del estudiante lo suficiente para mantener la búsqueda continua del objetivo.

Ausubel, Novak y Hanesian (2003:110) explican que el aprendizaje significativo por recepción es un proceso activo que requiere:

- a) Un análisis cognoscitivo para averiguar cuáles aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo.
- b) Cierta grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva.
- c) La reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales, vocabulario e idiosincrasia del alumno particular.

Dichos autores señalan que el primero de estos principios reconoce que la mayor parte del aprendizaje y toda la retención y la organización de la materia de estudio es de naturaleza jerárquica, lo que significa proceder de arriba hacia abajo en términos del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

A la vez, anotan que la reconciliación integradora se facilita en la enseñanza expositiva si el profesor y/o los materiales didácticos anticipan explícitamente las similitudes y diferencias entre las ideas nuevas y las ideas existentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos.

El concepto de organizadores avanzados descrito por Ausubel, Novak y Hanesian (2003:111) es el dispositivo pedagógico que salva el abismo existente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita conocer.

Los autores sugieren que los organizadores sean presentados al alumno antes del material de aprendizaje, a fin de mejorar los efectos de las variables cognoscitivas y motivacionales anteriormente mencionadas.

“No solo deben ser más inclusivos, abstractos y generales que el material de aprendizaje al que preceden, sino también deben tener en cuenta las ideas pertinentes que existan en la estructura cognoscitiva del alumno (de modo que en sí mismos sean aprendibles y también puedan movilizarse explícitamente todo el contenido pertinente ya disponible en esa estructura”.

### 2.2.1. Organizadores expositivos y comparativos

García Madruga (en Díaz-Barriga y Hernández, 2004:199) señalan que hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros se recomiendan cuando la información nueva que se va aprender es desconocida por los aprendices; los segundos, cuando se está seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender. Así establecerán comparaciones o contrastes.

También, considera que en ambos casos, las ideas o los conceptos contenidos en los organizadores previos establecen el puente cognitivo –de similar nivel de inclusión a los conceptos de la información nueva en el caso de los comparativos y de mayor nivel en el de los expositivos–, deben crear el contexto o el soporte ideacional necesario para la posterior asimilación de los contenidos.

Además, delimitan las funciones de los organizadores previos de la siguiente manera:

- Activar o crear conocimientos previos pertinentes para asimilar la información a aprender.
- Proporcionar así un puente al alumno entre la información que ya posee con la que va aprender.
- Ayudar al alumno a organizar la información que ha aprendido y la que está aprendiendo, considerando sus niveles de generalidad – especificidad y su relación de inclusión en clase, evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

Por último, destaca que los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa; aunque son posibles otros formatos como los organizadores visuales en forma de mapas, gráficas o redes de conceptos, donde éstos se diagraman para ilustrar sus relaciones esenciales.

Algunas recomendaciones para elaborar organizadores previos (en Díaz Barriga y Hernández, 2004:201) son:

1. No elaborar el organizador previo como una introducción general o un resumen.
2. No confundir el hecho de que el organizador previo es más inclusivo y general que el texto, ni suponer que por ello, será más fácil de leer y comprender. Por el contrario, el organizador debe formularse con información y vocabulario familiares para los alumnos.
3. No realizar organizadores demasiado extensos de tal manera que el alumno los perciba como una carga excesiva y los ignore o les preste escasa atención.
4. Es conveniente elaborar un organizador previo para cada núcleo o unidad específica de material de aprendizaje para que de esta forma, posea la pertinencia deseable.
5. Cuando el texto resulte muy complejo y se desee desarrollar organizadores para alumnos de poca edad o con un nivel académico bajo, es conveniente emplear apoyos (como ilustraciones, mapas, redes, etcétera,) en vez de sólo presentar un simple pasaje en prosa.
6. No elaborar organizadores previos para materiales de aprendizaje que ya contienen una introducción o información de contexto bien secuenciada o elaborada.
7. Tampoco deben emplearse cuando se expongan hechos sin una vinculación clara entre sí.
8. Tomar en cuenta que el mero hecho de presentar el organizador, no implica mejorar el aprendizaje de los alumnos.
9. Elaborar un inventario con los conceptos centrales que constituyen la información nueva.



10. Identificar los conceptos que incluyan los conceptos centrales (o que sean del mismo nivel de inclusión que los más importantes de la nueva información) Estos conceptos supraordinados son los que servirán de contexto y apoyo para asimilar los nuevos que preferentemente deben ser parte de los conocimientos previos que manejan los alumnos.
11. Puede elaborarse un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinados (base del organizador previo) y los conceptos principales de la información nueva.
12. El desarrollo de estos conceptos de mayor nivel de inclusividad constituirá la base del organizador previo. En su elaboración lingüística y/o visual, es conveniente esclarecer las relaciones entre estos conceptos y la información nueva así como motivar a los alumnos a explorar dichas relaciones.

El siguiente esquema elaborado a partir de las sugerencias de Ontoria (2004:25), explica cómo emplear los organizadores previos en el aula:

| <b>Sugerencias para utilizar Organizadores Previos en el aula</b>   |  |  |
|---|--|--|
| Fases   |  |  |
| 1. Presentación del organizador previos   | 2. Presentación del material de trabajo  | 3. Potenciar la organización cognitiva del alumno  |
| Actividades a seguir  | Pasos a seguir   | Requerimientos:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Definir los objetivos de la sesión de trabajo.</li> <li>○ Presentar el organizador, ofreciendo algunas ideas de sus propiedades.</li> <li>○ Dar ejemplos basados en un contexto así como recordar experiencias y conocimientos relevantes relacionados con la temática.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Explicar la organización del trabajo.</li> <li>○ Ordenar lógicamente el proceso de aprendizaje.</li> <li>○ Presentar los materiales que pueden ser documentos informativos, películas lecturas o experimentos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Disponer de principios para hacer la reconciliación integradora.</li> <li>○ Promover un aprendizaje de recepción activa.</li> <li>○ Suscitar un enfoque crítico.</li> <li>○ Explicaciones complementarias.</li> </ul> |

Como se puede apreciar, el objetivo de estas fases es anclar el nuevo material en la estructura cognitiva del alumno, con el objeto de: a) Preguntar acerca de las propiedades principales del nuevo material. b) Preguntar sobre las discrepancias existentes en el material. c) Describir las relaciones entre el material nuevo y el concepto o enunciado utilizado como organizador.

En suma, la función de los organizadores previos es actuar como puente entre la información nueva y la que el alumno ya posee. En el caso de los diferentes tipos de textos a utilizar en el desarrollo de la unidad didáctica propuesta en este trabajo, se pueden considerar organizadores previos: los títulos, los resúmenes iniciales y los planteamientos del tema, además de la definición de conceptos, analogías entre el nuevo material y un ejemplo conocido o una generalización.

### 2.3. La teoría sociocultural de Vigotsky

Es difícil presentar un resumen de los aspectos fundamentales de una obra tan compleja y aún tan desconocida en nuestro medio como es el paradigma sociocultural de Vigotsky. Sin embargo, destaca el desarrollo de la inteligencia entendida como un proceso sociocultural ya que la actividad mental es privativa de los seres humanos y es el resultado del aprendizaje social, así como de la interiorización de signos como la cultura, las relaciones sociales y el lenguaje.

Para Vigotsky (en Granda, s/f: 3) “los aspectos sociohistóricos se encuentran vinculados directamente con el funcionamiento psicológico y con la maduración del organismo de cada individuo; sin embargo, sostiene que el aprendizaje también posibilita el despertar de procesos internos que no tendrían lugar si el ser humano no estuviera en contacto con un ambiente cultural a través de sus sentidos y de sus funciones psicológicas superiores como son la conciencia, la intención y la planeación, en donde las acciones voluntarias y deliberadas dependen de los procesos de aprendizaje”.

### 2.3.1. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Vigotsky de acuerdo con Moll, (1993:189) sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio un “nivel de desarrollo real” que es posible evaluar examinando su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio.

Según Moll (1993:334) Vigotsky considera que el desarrollo humano se relaciona con las interacciones que el individuo mantiene a través del tiempo con quienes lo rodean, ya que el desarrollo no se orienta hacia la socialización sino hacia la transformación de las relaciones sociales en funciones mentales que se forman primero en el ámbito colectivo como relaciones entre los niños y después se convierten en las funciones mentales del individuo.

Así también la ZDP significa lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de los demás, lo que también puede desencadenar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento, para realizarlo primero, en el plano social e interpersonal y más tarde de manera autónoma.

En conclusión, el contenido y la forma de esta interacción y comunicación se desarrollan mejor en la escuela si las acciones e interacciones didácticas se orientan a las potencialidades de los estudiantes.

Por su parte, Labarrere (2003:142) señala que en la actualidad existe la tendencia de considerar la ZDP como un espacio interactivo, de naturaleza social en el que las personas se trazan finalidades, construyen significados relativos a las actividades, los procesos y los productos que resultan relevantes. En tal sentido, el desarrollo humano se entiende como una modificación estructural y funcional, profunda y sustantiva que el sujeto experimenta en algunas áreas y que redundará en obtener mejores condiciones sobre el mundo y sobre sí mismo.

Este mismo autor menciona que "existen muchas cuestiones de naturaleza teórica y metodológica asociadas a la ZDP y al desarrollo cognitivo que puede experimentar el estudiante. Una de las más importantes y menos tratadas es la que se refiere al grado de inserción consciente que puede y debe alcanzar durante el aprendizaje en la ZDP y cuáles son las fronteras o ámbitos a los que dicho desarrollo debe extenderse".

En su opinión, para hablar de aprendizaje consciente, es indispensable aludir a la metacognición, entendida como el acceso deliberado al conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de la ejecución. Así, el problema de la relación entre conciencia del aprendizaje y desarrollo puede ser enfocado desde el punto de vista de la relación metacognición y desarrollo en la ZDP.

En suma, Vigotsky (en Coll, 1993:108) señala que "en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el carácter social de las aportaciones de su teoría tienen repercusiones didácticas en la enseñanza, especialmente en la interacción maestro-alumno por tratarse del principal responsable de fomentar el aprendizaje de sus alumnos, además de que la interacción del alumno con sus pares también contribuye al desarrollo de su proceso de aprendizaje".

Un ejemplo concreto es la importancia del trabajo cooperativo que abordaremos en el apartado 2.3.2. referente a la modalidad de clase-taller como la forma de trabajo primordial en el salón de clase con los alumnos del CCH.

Para Hernández (1999:232) el papel de la interacción social con los demás (especialmente los que saben más o sea: expertos, maestros, padres, personas mayores y pares) tiene una importancia fundamental para el desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo del alumno. Y no solamente los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales o pares "más capacitados" en determinado dominio de aprendizaje. Respecto a las funciones del docente, Hernández (1999:234) indica:

"El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un

mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada”.

### 2.3.2. Aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Schmucky y Schmuch, (en Díaz-Barriga y Hernández 2004:102) un grupo puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”. Dicha influencia implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera.

Coll y Solé (en Díaz Barriga y Hernández 2004: 103) mencionan que el concepto de interacción educativa “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente–alumno y alumno–alumno se convierten en los elementos básicos, que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido”.

### 2.3.3. Caracterización del aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Johnson (en Díaz-Barriga y Hernández 2004:107)”la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procurarán obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

De manera que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso el equipo trabaja conjuntamente hasta que todos los integrantes hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.

Echeita, (en Díaz Barriga y Hernández 2004:107) apunta que este aprendizaje en especial se relaciona y facilita los siguientes procesos:

| Procesos involucrados en el aprendizaje cooperativo  |   |  |
|--|---|--|
| Cognitivos   | Motivacionales  | Afectivos–relacionales   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración entre iguales</li> <li>• Regulación a través del lenguaje</li> <li>• Manejo de controversias, solución de problemas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribución de éxito académico</li> <li>• Metas académicas intrínsecas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenencia al grupo</li> <li>• Autoestima positiva</li> <li>• Sentido de la actividad</li> </ul> |

## 2.4. Metacognición

De acuerdo con Burón (2002:10) la metacognición es “el conocimiento de nuestras cogniciones”. Añade que últimamente, sin embargo, se está haciendo mayor énfasis en la función autorreguladora (y no sólo cognitiva) de la metacognición, por lo que ahora se asocia con “conocimiento” y “autorregulación”.

Para entender la definición, el autor señala que en la literatura metacognitiva cognición significa, cualquier operación mental: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc. Por lo tanto, Burón señala que la metacognición “es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué

son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren en su operatividad, etc. Para hacer referencia específica a cada uno de estos aspectos metacognitivos se habla de metamemoria, metaatención, metalectura, metaescritura, etc., y todo el conjunto de estas “metas” es la metacognición.

Burón (2002:15) considera a Flavell (1978) el iniciador del estudio de la metacognición, quien explica: “La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición (metamemoria, meta-aprendizaje; meta atención, metalenguaje o cualquiera de las metas) si advierto que me resulta más fácil aprender A que B...La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo”.

Esta cita destaca los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura: 1) conocimiento de los objetivos que se requieren alcanzar con el esfuerzo mental; 2) elección de estrategias para conseguirlo; 3) auto observación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas y 4) evaluación de los resultados para saber hasta que punto se han logrado los objetivos.

La metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación (el control de la actividad mental) lo cual exige a) planificar la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea, b) observar (monitoring) la eficacia de la actividad iniciada, y c) comprobar los resultados. El autor sintetiza lo anterior al comentar que en la literatura metacognitiva se dice que la madurez metacognitiva requiere saber qué objetivos se quiere lograr (*knowing what*) y saber cómo (*knowing how*) que se refiere a la autorregulación.

La evolución del estudio de la metacognición en los últimos años, ha favorecido el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Estas afirmaciones llevan a la conclusión de que enseñar estrategias eficaces de aprendizaje, y metacognición conducen al aprendizaje.

### 2.4.1. Estudio de la metacognición

Según Burón (2002:19) en los centros escolares se hacen esfuerzos para que los niños aprendan a leer pero, una vez que éstos han alcanzado un nivel aceptable en la lectura, son escasos los intentos para enseñarles a leer comprendiendo. Se les pide que atiendan pero no se les enseña a atender. Se multiplican los exámenes y controles para evaluar sus conocimientos, pero apenas se les enseña a elaborar respuestas escritas para comunicar esos conocimientos. Se da por hecho que los alumnos van a clase para aprender, pero se olvida que también deben aprender a aprender; se les exige que aprendan pero no se les explica qué es aprender una lección y no pocos llegan a cursos superiores creyendo que saben una lección porque pueden repetirla de memoria, aunque no entiendan lo que dicen. Gran parte del esfuerzo mental de los escolares se dedica al ejercicio de memorizar datos, pero la mayor parte de ellos no han sido instruidos para usar la memoria con eficacia. Se les hace ver que deben aprender lo esencial de las lecciones, pero no se les ha enseñado a distinguir lo esencial, y algunos no logran aprenderlo por si mismos, lo cual les coloca en la situación de no saber hacer resúmenes, subrayar, esquematizar o centrar la atención en los puntos importantes.

El autor continúa haciendo una crítica a este sistema de enseñanza donde se pretende que los alumnos sean autodidactas en aspectos tan fundamentales como saber pensar, deducir, razonar, memorizar y comprender, o saber elaborar respuestas, esquemas o resúmenes.

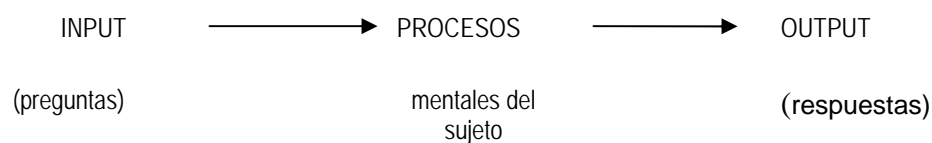
Al respecto Brown 1978 (en Burón 2002:20) opina que “Pensar eficazmente es una buena definición de inteligencia”.

Burón (2002) por su parte comenta que si se admite esta definición, se puede afirmar que en las aulas se desarrolla más la memoria mecánica que la inteligencia. Esta realidad escolar pone de manifiesto que hasta ahora en la instrucción se ha puesto más interés en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los

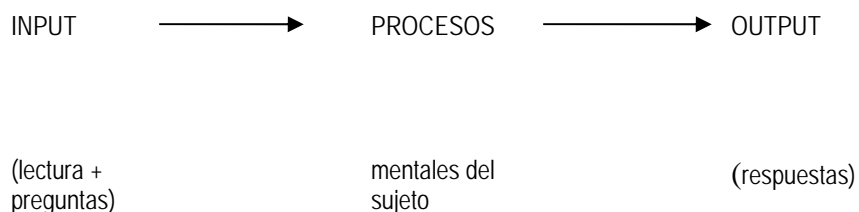


procesos, y la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección a esta tendencia.

En el ámbito escolar la investigación metacognitiva es la que está dando este giro, centrando su atención en los procesos del aprendizaje y no sólo en los productos finales o resultados. Burón (2002:21) al analizar el sistema de trabajo y de aprendizaje de los alumnos concluye que se ha seguido fundamentalmente el modelo de los exámenes en el que se formulan preguntas al estudiante, éste responde y a partir de sus respuestas se desprende un diagnóstico. El autor representa el proceso en el siguiente esquema:



Bajo este paradigma tradicional la atención se centra en el análisis de los resultados y no en los procesos, siguiendo una especie de ensayo y error o tanteo intuitivo. En una prueba de comprensión de lectura donde los resultados son pobres, se busca el remedio aconsejando ejercicios de comprensión que también suelen estar diseñados o siguiendo el patrón de las pruebas: leer, hacer preguntas y esperar respuestas.



Lo paradójico de este procedimiento es que si en el examen se ha comprobado que el sujeto no comprende al leer, para remediar la situación lo que hacemos con estos ejercicios de lectura es volver a evaluarlo una y otra vez, día tras día, pero seguimos sin enseñarle a comprender las lecturas y sin poner remedio porque no analizamos los procesos mentales del sujeto para ver qué hace mal en su mente o qué deja de hacer para que su comprensión sea deficiente; es decir, no analizamos cómo lee, sino que juzgamos únicamente los resultados.

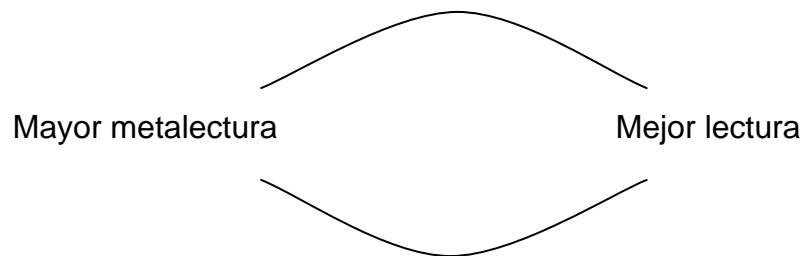
El planteamiento anterior de Burón (2002) en el caso de la comprensión, es aplicable a cualquier actividad mental implicada en el aprendizaje escolar. Para remediar esta situación, los investigadores de la metacognición se apartan del modelo tradicional, para fijarse más en los procesos que intervienen entre el INPUT y el OUTPUT, que en los resultados.

Su interés se centra en comprender cómo trabaja mentalmente el alumno cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir sus estrategias de aprendizaje. Para conseguir estos objetivos han recurrido con frecuencia a examinar con precisión las estrategias que usan los alumnos eficaces y los menos eficaces. De este modo han identificado modos de instruir y de aprender que si se llevaran a cabo de forma sistemática, redundarían en un cambio radical en la enseñanza.

#### 2.4.2. Conceptos y desarrollo de la metalectura

Para Burón (2002:29) leer es abstraer el significado de los signos escritos, mientras que la metalectura hace referencia al conjunto de conocimientos sobre la actividad mental que debemos realizar para abstraer ese significado.

Yussen en Burón (2002:30) anota que el conocimiento previo acerca del contenido de la lectura incide en el desarrollo de la habilidad lectora, y ésta aumenta, a su vez el conocimiento sobre la lectura (metalectura). Es un proceso bilateral y recíproco que se puede representar de esta forma:



### 2.4.3. Meta-atención

Según Burón (2002:63) la atención es una operación mental esencial en la lectura, en el estudio y en el aprendizaje; sin embargo, las personas en su mayoría hemos sido autodidactas en aprender a atender, y con los escolares de hoy pasa lo mismo ya que se les pide que atiendan y con frecuencia no saben qué es atender, a qué deben atender ni qué deben hacer para lograrlo.

El mismo autor explica que se da por hecho que el término “atención” es claro y tiene el mismo sentido; sin embargo es uno de los conceptos más ambiguos de la terminología psicológica, pues lo mismo se puede usar para referirse a la concentración mental que a la vigilancia, a la búsqueda de señales, al reflejo de orientación u otras operaciones similares. Existe consenso al considerarla operación de selectividad porque atender es seleccionar algunos estímulos, para concentrarse en ellos ignorando los demás. Por tanto, Burón afirma que:

“La atención humana es selectiva por pura necesidad. En cada instante nos rodean millones de estímulos (visuales, auditivos, táctiles, somáticos, etc.) y las limitaciones de nuestra facultades no nos permiten atender a todos, por lo que necesariamente tenemos que seleccionar mentalmente sólo unos pocos estímulos y fijarnos en ellos, desatendiendo al resto. Este ejercicio de seleccionar es lo que llamamos atender: es la actividad mental por la que hacemos que unos estímulos pasen a ser la figura (primer plano) de nuestro campo perceptivo- cognitivo, dejando los demás estímulos en el fondo, ignorados o semi-ignorados”.

Burón (2002) traslada las reflexiones anteriores al hecho concreto de leer o estudiar y se pregunta ¿si atender es seleccionar?, ¿qué debe elegirse?, ¿en qué hay que fijarse? o ¿qué hay que atender cuando se lee?, ¿qué detalles debemos ignorar para que nuestro esfuerzo mental sea operativo y estratégicamente eficaz?

El autor responde preguntas anteriores argumentando que el trabajo eficaz en el estudio, presupone el desarrollo de la capacidad de atender selectivamente para comprender y memorizar lo esencial; y la atención estratégica se basa, a su vez, en la habilidad para definir los distintos niveles de importancia y dificultad de los numerosos datos informativos presentes en el texto, con el fin de distribuir el esfuerzo adecuadamente y no dedicar el mismo tiempo a lo anecdótico y secundario, que a lo esencial y nuclear del mensaje. Éstas son estrategias básicas y elementales en el estudio; sin embargo, muchos alumnos no las dominan ni tampoco se les enseñan.

“Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención sino que no estarán capacitados tampoco para realizar adecuadamente funciones tan necesarias en el estudio como son el subrayado o el resumen, puesto que estas actividades implican destacar y recoger, respectivamente, los datos más importantes de un texto. Mientras no se sepa distinguir lo esencial de lo secundario en una lección, no se puede estudiar con una técnica eficaz. Más aun, podemos afirmar que no se puede comprender bien un texto si no se sabe diferenciar los distintos niveles de importancia de las ideas que constituyen el significado de su contenido. Según se desprende del modelo de VAN DIJK Y Kintsch (1978, 1983), la comprensión es multicultural. Con esto están diciendo que el significado que deducimos de un texto posee distintos niveles de importancia, distinguiéndose tres niveles de estructuración (microestructural, macroestructural y super- estructural) que van, respectivamente, de lo más concreto a lo más abstracto e importante. La macroestructura del texto que se forja el lector cuando lee constituye el marco global o contexto general que da sentido a los detalles y posibilita la comprensión del contenido; esta macroestructura se forma interrelacionando las ideas principales de un texto. La identificación de las ideas principales está, pues, en la base de la comprensión”. Burón (2002:64).

Como se puede apreciar, el autor afirma que la capacidad para distinguir las ideas importantes en un texto es la base para saber atender y actuar con estrategias eficaces en el estudio. No es de extrañarse, que en los últimos años y dentro del ámbito de la

metacognición se hayan realizado diversos intentos por diseñar métodos para enseñar a distinguir las ideas principales.

La investigación metacognitiva ha constatado: 1) que la capacidad para identificar las ideas principales es una de las bases para la comprensión de lectura y 2) que la habilidad para identificar las ideas principales y para recordarlas se relaciona con la buena comprensión y es uno de los aspectos que distingue a los buenos de los malos lectores.

La idea principal es la idea más importante dada sobre un tema, Burón (2002:71) hace la siguiente aclaración respecto a lo anterior:

“Quizá podamos decir que la importancia de una idea depende del criterio que use el lector para juzgarla. La importancia varía, pues, según las circunstancias y los criterios que se usen para juzgar. Ciñéndonos, sin embargo, a la situación escolar que ahora nos ocupa, creo que sería práctico partir de estas dos definiciones: 1) La idea principal de un párrafo, texto, página o libro es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir. 2) Una idea principal puede ser aquella que, sin resumir un párrafo o texto, constituye la causa principal del desarrollo de las ideas o hechos subsiguientes, de forma que no se podría entender sin tener en cuenta esa causa original; es decir, es aquella idea que si es eliminada hace que no tenga sentido el resto del texto”.

## 2.5. Estrategias de aprendizaje

En su taxonomía de estrategias de aprendizaje aplicadas a tareas básicas (memorización y repetición) y complejas (aprendizaje conceptual o de contenido más alto Weinstein y Mayer 1988:198) explican que las estrategias se agrupan en tres grandes grupos: de ensayo, de elaboración y de organización, descritas en la siguiente tabla, se pueden utilizar para “adquirir maestría sobre la información, dependiendo del propósito del alumno para adquirir información”.

## Estrategias de Aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1988: 198)

| Estrategias   | Aprendizaje Básico   | Aprendizaje Complejo  |
|---|--|---|
| <b>Ensayo:</b> Se usan para seleccionar y codificar la información al pie de la letra   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recitación</li> <li>○ Repetición de la información</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Copia del material</li> <li>○ Tomar notas</li> <li>○ Subrayar o marcar el texto.</li> </ul>  |
| <b>Elaboración:</b> Se usan para hacer significativa la información y construir conexiones entre la información dada en el material por aprender y el conocimiento previo existente del alumno. | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Creación de las imágenes mentales.</li> <li>○ Uso de técnicas mnemónicas para asociar información arbitraria al conocimiento significativo personal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paráfrasis</li> <li>○ Resúmenes</li> <li>○ Creación de analogías</li> <li>○ Establecimiento de relaciones de la información con el conocimiento previo a través de preguntas y al enseñar a otras personas.</li> </ul> |
| <b>Organización:</b> Se usan para construir conexiones internas entre piezas de información dadas en el material de aprendizaje.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organización o agrupamiento de información relacionada, basada en características o relaciones comunes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hacer esquemas o diagramas de la información</li> <li>○ Crear relaciones espaciales usando redes.</li> </ul>   |
| <b>Metacognitivas:</b> Son usadas para evaluar la comprensión del alumno del material de aprendizaje y para el control ejecutivo de las estrategias de adquisición y organizativas.             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elaboración de preguntas por el estudiante.</li> <li>○ Detección de errores.</li> <li>○ Solución de problemas</li> </ul>  |   |
| <b>Afectivas:</b> Se usan para ayudar a enfocar la atención del alumno y mantener su motivación.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabajan en conjunto con las estrategias previas tanto para las tareas de aprendizaje básico como las complejas.</li> </ul>                                     |   |

A su vez ambas autoras, coinciden en señalar que seis de estas categorías operan directamente sobre la información a ser aprendida con el fin de ayudar a la adquisición y organización de la información y dos más operan en el monitoreo de la comprensión y control afectivo que ayudan a enfocar la atención del alumno y a mantener la motivación.

Como se puede apreciar el modelo de aprendizaje estratégico de Weinstein incorpora componentes de habilidad, voluntad, autorregulación y de contexto, en los que el alumno tiene ante sí una variedad de diferentes tipos de conocimientos, entre los que se cuentan: a) conocimiento de ellos mismos como aprendices; b) conocimiento acerca de diferentes tipos de tareas académicas; c) conocimiento de las estrategias; d) conocimiento previo sobre el contenido, y e) el conocimiento de los contextos, tanto presentes como futuros en los que el conocimiento puede ser útil.

De acuerdo con Castañeda y Acuña (1996:1) “la instrucción tiene como meta desarrollar las habilidades y destrezas para ayudar al alumno a adquirir conocimientos de manera más directa sin que experimente las situaciones que originalmente produjeron tales conocimientos y habilidades. La instrucción, por lo tanto, forma parte de la base de transmisión cultural en el desarrollo de las sociedades”.

Otra definición de instrucción es la de Glaser en (Orante 2004:26) “desarrollo de los comportamientos y estructuras cognoscitivas que diferencian a un novato de un ejecutante competente en el manejo de contenidos y destrezas intelectuales que pueden ser: a) de variable y torpe a consistente, rápido y preciso; b) la ejecución cambia de patrones simples a complejos; c) también se torna simbólica, encubierta y automática; d) aumenta la destreza en el uso de reglas. Se confía en la propia habilidad para generar los eventos mediante los cuales uno aprende y los criterios mediante los cuales se juzga y evalúa su ejecución”.

A lo largo de los años se han desarrollado varios modelos para entender las facetas del proceso de instrucción ya que de acuerdo con García Jurado (2003:43) “se piensa que es posible ayudar a aprender mejor ciertos aspectos de la lengua y del uso de estrategias si

se le presentan al alumno modelos instruccionales que reflejen el procesamiento de un experto, con el fin de exponer al alumno al conocimiento y funcionamiento de un tema didáctico específico”.

El Modelo general de instrucción mencionado por Glaser en (Orante, 2004:327) captura mediante sus componentes los elementos esenciales de cualquier situación de enseñanza. Además, sirve como punto de referencia para integrar a los modelos que abordan facetas específicas del proceso de instrucción.

De acuerdo con Johnson, en (Orante 2004:327) el nivel más general lo ocupan los modelos curriculares, los cuales definen la visión que se tenga del proceso de enseñanza y los productos que se esperan obtener.

Tyler, también plantea que estos modelos deben trazar las metas generales de lo que se desea lograr y determinan los niveles de rendimiento en términos de objetivos y expectativas con base en la siguientes preguntas: ¿Cuáles deben ser las metas a lograrse? ¿Qué experiencias educativas deben escogerse para ese fin? ¿Cómo organizar esas experiencias eficientemente? y ¿Cómo determinar si se han alcanzado esas metas?

### 2.5.1. Modelos instruccionales

Como resultado de la investigación realizada a mediados de los 80 sobre estrategias de aprendizaje e implicaciones instruccionales, Weinstein y Mayer, (1988:198) definieron las estrategias de aprendizaje como: “pensamientos y comportamientos en los que los alumnos se involucran durante el aprendizaje y que influyen los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación de la información en la memoria, y finalmente, el resultado de aprendizaje”. Así mismo, exponen que “el aprendizaje estratégico surge a partir del cambio de las teorías conductistas a las teorías cognitivas del aprendizaje” y es desde esta perspectiva que definen al aprendiz como “un agente activo en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo” y al aprendizaje “como un proceso activo que ocurre dentro del aprendiz y que puede ser influido por él mismo, dependiendo tanto



de la información que se le presente como de la forma en que éste procesa la información”.

Para ambos autores los dos tipos diferentes de estrategias que influyen el proceso de codificación son: 1. Las estrategias de enseñanza –cómo presenta el material el profesor, y 2. Las estrategias de aprendizaje –cómo procesa el alumno el material.

### 2.5.2. Contexto instruccional

A fin de comprender lo que los estudiantes deben hacer para ser aprendices exitosos, se deben considerar las siguientes características del proceso de aprendizaje señaladas por Shuell (1998):

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activo</b></li> </ul>            | <p>En tanto que el estudiante debe hacer ciertas cosas mientras procesa la información entrante, a fin de aprender el material de manera significativa.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Constructivo</b></li> </ul>      | <p>Porque la nueva información debe ser elaborada y relacionada con otra información (el conocimiento previo) para que el estudiante pueda comprender material complejo.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acumulativo</b></li> </ul>       | <p>Porque el nuevo aprendizaje se edifica sobre el conocimiento previo, el cual es utilizado por el aprendiz determinándose qué y cuánto es aprendido.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orientado a metas</b></li> </ul> | <p>Porque es más probable que el aprendizaje sea exitoso sí el aprendiz es consciente de la meta, al menos en un sentido general, hacia la cual está trabajando y sí posee expectativas que son apropiadas para el logro del resultado deseado.</p> |

### 2.5.3. La ejecución en el aprendizaje como producto de la instrucción

El esquema anterior, sugiere que el aprendizaje efectivo requiere que el estudiante haga algo con el nuevo material, con la finalidad de relacionarlo con otra información y con la que el estudiante ya posee.

Shuell (1998:12) refiere que “El aprendizaje producto de la instrucción difiere de las concepciones tradicionales que separan el aprendizaje de la enseñanza, ya que es cualitativamente diferente del tipo de aprendizaje que involucra una interacción entre el aprendiz y el agente instruccional”.

Según este autor la investigación tradicional sobre el aprendizaje se ha interesado sólo en una parte que describe la manera en que los individuos aprenden y no cómo el aprendizaje puede ser influenciado por otro individuo o agente instruccional, aunque la meta de la enseñanza es facilitar el aprendizaje de los estudiantes a fin que pongan en marcha diversos procesos en su aprendizaje.

### 2.5.4. Funciones del aprendizaje

Con el fin de que el aprendizaje ocurra, Shuell (1998:18) establece que el alumno debe ejecutar varias funciones psicológicas enumeradas a continuación:

| <b>Funciones de aprendizaje</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Expectativas</li><li>• Atención</li><li>• Codificación</li><li>• Comparación</li><li>• Formulación de hipótesis</li><li>• Repetición</li><li>• Retroalimentación</li><li>• Evaluación</li><li>• Monitoreo</li><li>• Combinación, integración y síntesis</li></ul> |

El alumno llevará a cabo estas funciones cuando aprende en la situación instruccional y pueden ser iniciadas bien por el agente instruccional o por el estudiante.

### 2.5.5. Diseño instruccional

De acuerdo con Yukavetsky (2003:1 en línea), el diseño instruccional en su definición más simple “es un proceso sistemático, planificado y estructurado donde se producen una variedad de materiales educativos atemperados a las necesidades de los educandos asegurando así la calidad del aprendizaje”.

Además, señala que el diseño instruccional “se nutre de las ciencias sociales; la psicología a través del estudio de las diferencias individuales y de las teorías conductistas, cognoscitivistas y constructivistas; las ciencias de la ingeniería mediante la teoría de sistemas y de las ciencias de la comunicación y de la información, así como de la informática: computadora, telecomunicaciones, satélites e incluso del método científico y experimental utilizado en las ciencias”.

También lo define como guía o estrategia que los instructores utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en vista de que constituyen el armazón procesal sobre el que se produce la instrucción de forma sistemática y fundamentada en teorías del aprendizaje.

Para esta autora las fases del diseño instruccional conocido como ADDIE se resumen en el siguiente esquema:

| <b>Fases diseño instruccional ADDIE</b>  |
|--|
| <p><b>Análisis</b><br/>           En esta primera fase se define el problema, se identifica la fuente del problema y se determinan las posibles soluciones utilizando diferentes métodos de investigación, como el análisis de necesidades. El producto de esta fase se compone de las metas instruccionales y una lista de las tareas a enseñar que como productos, serán los insumos de la fase de diseño.</p> |

**Desarrollo**

En la fase de desarrollo se elaboran los planes de la lección y los materiales didácticos a utilizar, así como la instrucción, tomando en cuenta los medios que se utilizarán y cualquier otro material adicional necesario, además de los programados.

**Diseño**

En la fase de diseño se utiliza el producto de la fase de análisis para planificar una estrategia y así propiciar la instrucción. En esta fase se hace un bosquejo de cómo alcanzar las metas instruccionales; algunos elementos de esta fase incluyen hacer una descripción de la población a impactarse, llevar a cabo un análisis, redactar objetivos, redactar reactivos para pruebas, determinar cómo se divulgará la instrucción y diseñar la secuencia de la instrucción. El producto de la fase de diseño es la base para desarrollar la siguiente fase.

**Implementación**

En el momento de la implementación se explica de manera eficiente y efectiva la instrucción para ser implementada en diferentes ambientes, ya sea en el salón de clases, en los laboratorios o en los escenarios donde se utilicen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC'S). En esta fase se propicia la comprensión del material, el dominio de destrezas y objetivos y la transferencia de conocimiento del ambiente instruccional al ambiente de trabajo.

**Evaluación**

En esta fase se evalúa la efectividad y eficiencia de la instrucción en todas las etapas del proceso instruccional.

Existen dos tipos de evaluación: La formativa y la sumativa. La evaluación formativa es continua, es decir, se lleva a cabo mientras se están desarrollando las demás fases. El objetivo de este tipo de evaluación es mejorar la instrucción antes de que llegue a la etapa final.

La evaluación sumativa se da cuando se ha implantado la versión final de la instrucción. En este tipo de evaluaciones se verifica la efectividad total de la instrucción y los hallazgos se utilizan para tomar una decisión final, como continuar con un proyecto educativo.

De acuerdo con Yukavetsky, los modelos de diseño instruccional se pueden utilizar para producir módulos para lecciones, los cursos de un currículo universitario e incluso para la capacitación y actualización en la empresa privada.

Para Castañeda y Acuña (1996:1) los diseños instruccionales deberán ser capaces de enseñar el conocimiento de manera organizada para facilitar el procesamiento significativo de la información y el aprendizaje. Esto es, deben procurar que el educando desarrolle aquellas capacidades que le permitan tener acceso al conocimiento.

Según Jones, Li y Merrill (en Castañeda (1996:2) desarrollar tales diseños de instrucción significa haber identificado previamente la información pertinente requerida para que el alumno construya conocimientos integrados, lo que implica la necesidad de contar con sistemas de análisis de organización de conocimiento que den como resultado estructuras aprehensibles.

En otras palabras, lo que se busca es poder representar el conocimiento propio de las disciplinas académicas, de tal manera que esa representación comparta elementos comunes con la "representación mental" que la persona genera para sí cuando ha aprendido.

Actualmente, los modelos del diseño instruccional se han reorientado para pasar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el alumno, en busca, más que de prescribir actividades de enseñanza para el docente, de describir y promover actividades cognoscitivas generales que fortalezcan la capacidad de un aprendizaje duradero, transferible y autorregulable en el alumno.

Los mismos autores señalan que en las últimas décadas (1980–1990), el interés de los diseñadores instruccionales se ha orientado al desarrollo de procesos cognoscitivos para la adquisición y representación del conocimiento, y se abordan como temas de investigación la forma en que el sujeto almacena, codifica, representa y elabora la información, cómo infiere a partir de ella, cómo la transforma en conocimiento y cómo la emplea en la solución de problemas y la generación de un nuevo conocimiento.

Lo anterior sirve para que el alumno pueda desplegar su autonomía respetando su modo particular de procesamiento de información y ofrecer, hasta donde sea posible,

conocimientos estructurados afines a los modelos mentales que son tarea prioritaria del diseño estructural.

Igualmente proponen la solución de problemas como una de las metas importantes que la enseñanza debe propiciar en el alumno dentro del contexto de diseño estructural para analizar las características que definen el comportamiento experto en contraposición con la conducta del novato. Al respecto, se revisa el papel que juegan el conocimiento, los esquemas y las expectativas en la solución de problemas, se establece la relación fundamental entre calidad de la organización del conocimiento y procesos cognoscitivos como la principal determinante de la ejecución experta.

Dichos investigadores abordan la relación existente entre la representación del conocimiento y el uso de la computadora como herramienta de investigación y modelado de procesos cognoscitivos; la estructuración de conceptos y la utilización de estrategias espaciales de aprendizaje como: esquematización, mapeo, redes semánticas y modelos de procesamiento profundo, como métodos útiles para representar el conocimiento en diferentes dominios.

Por último, establecen que la investigación actual deja muy en claro que la calidad del aprendizaje depende de las habilidades del alumno para organizar y representar el conocimiento. Así, los procedimientos instruccionales dependerán no sólo de la naturaleza del conocimiento de la disciplina de la enseñanza, sino también, y de un modo fundamental de las metas perseguidas por el educando.

#### **2.5.6. Modelo experto**

Para Good (1995: 195) se han hecho muchos avances en la psicología educativa contemporánea gracias a las investigaciones que han realizado los teóricos del procesamiento de la información del aprendizaje y la memoria humana. A su vez el autor explica que se ha estudiado la manera en que las personas usan su conocimiento para pensar acerca de áreas especializadas tales como física, radiología o ajedrez. Anotando

que a menudo esta investigación implica comparar expertos hábiles y experimentados con novatos en el mismo campo, para describir cómo lo hacen los expertos y para identificar los problemas que experimentan los novatos. Este conocimiento puede convertirse en la base para la instrucción diseñada para mover a los novatos hacia la categoría de expertos enseñándoles a pensar como lo hacen los expertos

Así también menciona que los expertos pueden examinar mucho más conocimiento específico del dominio particular de un aprendizaje o pericia, y que su conocimiento está mucho mejor organizado para permitir un movimiento suave entre niveles que van desde particularidades concretas hasta generalidades abstractas. Además, los expertos son más eficientes al usar su conocimiento. No tiene que trabajar a través de todas las posibilidades lógicas cuando clasifican los problemas o identifican posibles estrategias de solución. En vez de ello, crean un espacio de problema trabajable (reducen de tamaño el problema) identificando uno o un pequeño número de esquemas que es probable que se apliquen al problema.

Finalmente el autor concluye indicando que puede haber alguna revisión inicial para asegurar de que ha sido elegido el esquema correcto (por esto es por lo que los expertos analizan primero el problema antes de tratar de resolverlo), pero una vez que el problema es categorizado de manera apropiada, lo resuelven con rapidez.

## 2.6. Modelos de lectura

La comprensión de lectura de un texto escrito según Morles (1999:280) “es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de múltiples pistas contenidas en ese texto. Esa reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector con el propósito de darle sentido a las pistas encontradas. La ejecución de tales operaciones es lo que se conoce como procesamiento de la información”.

Este procesamiento explicado por los teóricos, investigadores y docentes a través de diversos enfoques es esencialmente dinámico y el lector lo desarrolla a medida que

establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la información nueva que suministra el texto. Tales enfoques se pueden clasificar en tres grandes grupos descritos a continuación.

### 2.6.1. Ascendentes (*bottom up*)

De acuerdo con Morles (1999:280) estos modelos explican el proceso de un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culminan con la reconstrucción del significado que el autor del texto pretende transmitir en la mente del lector.

Es decir, el procesamiento de la información comienza con la consideración de las pistas gráficas, léxicas, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales que aparecen en el texto y termina con la reconstrucción del significado en la mente del lector.

Tiene su fundamento en la decodificación de símbolos gráficos para comprender la información contenida en un texto. Existen varios modelos de este tipo, entre los que destacan el de Gough (en García Jurado 2003:22) consiste en:

“La lectura empieza cuando el lector ve el texto; la observación del texto da como resultado una imagen que es analizada por un dispositivo de reconocimiento que la transforma en letras, éstas al pasar por un decodificador se traducen en fonemas. La representación fonética permite la activación del diccionario mental que examinará dichos fonemas y los compara con el léxico que posee el lector, éste a su vez queda depositado en la memoria a corto plazo hasta que se organiza en unidades más amplias. A continuación se activa el dispositivo llamado Merlín (que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector) para generar y determinar la estructura profunda del estímulo visual. El proceso termina cuando se deposita la frase comprendida en la memoria a largo plazo”. Así mismo, LaBerge y Samuels plantean “un modelo de decodificación y comprensión, donde el lector aprende a automatizar las habilidades de decodificación en forma inconsciente lo que permite que su atención pueda concentrarse en la comprensión. El lector utiliza la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica para alcanzar la automaticidad en el proceso”.



El modelo ascendente más conocido es el de Halliday (en García Jurado 2003:23) quien propone que “la lectura es un proceso social y cultural y está basado en tres aspectos: el significado, la sintaxis, los sonidos y la escritura”.

García-Jurado aclara que los modelos ascendentes sólo se ocupan de la decodificación de la información gráfica, que una vez alcanzada, permite al lector comprender los conceptos vertidos en un texto. Pero hace una observación en el sentido de que no fueron del todo eficientes, porque no tomaban en cuenta el aporte del lector en cuanto a su conocimiento previo y empleo de estrategias de lectura. En esa virtud, concluye que por lo tanto, se buscaron modelos más eficientes que dieron lugar a los modelos descendentes.

### 2.6.2. Descendentes (*Top –down*)

Estos modelos enfatizan el procesamiento de la información a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector, sobre los que éste formula hipótesis acerca del contenido de un texto, que confirma a partir del código. Algunos de estos modelos se describen a continuación:

El modelo descendente de Goodman (en García Jurado 2003:24):

“Establece que el lector lleva a cabo hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información de un texto a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje. Por otra parte el modelo de Anderson y Pearson describe a los esquemas como estructuras abstractas y activas de conocimientos basados en las experiencias o reacciones pasadas de la persona. Estos conocimientos están organizados en redes semánticas con un orden jerárquico que va de lo general a lo particular y se modifica cuando la persona recibe información nueva. Las redes semánticas sólo aceptan proposiciones, que son verdaderas para cada miembro de una clase. La información nueva que se presenta al alumno es confrontada con algún esquema ya existente, por lo que se puede decir que se comprende un texto cuando se establece una correlación entre lo que el texto propone –mediante signos gráficos– y la representación mental de estos conceptos, en otras palabras, la modificación que se hace de la misma para incorporar o acomodar la nueva información”.

Así mismo, señala que en el caso de la lectura en lengua extranjera, la falta de vocabulario y el desconocimiento de la estructura del código, impiden alcanzar el objetivo de la comprensión. En consecuencia, los modelos seriales dificultan la lectura a quienes les resulta difícil interpretar el código o llevar a cabo inferencias sobre el contenido de un texto.

### 2.6.3. Modelos interactivos

Estos modelos de acuerdo con Morles (1999:280) asumen una posición ecléctica al plantear que el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada en el propio texto.

A su vez, sostiene que en este tercer grupo constituido por los modelos interactivos, la reconstrucción del significado del texto durante la lectura es el resultado de la interacción entre el procesamiento del texto por parte del lector y la información que éste posee. En estos modelos, ambos tipos de información son importantes, por lo que se afirma que para comprender la lectura es necesario que el lector considere simultáneamente tanto su dominio de la lengua, como su conocimiento del contenido del texto, obtenido a través de repetidas inspecciones.

A continuación se presenta una explicación de los procesos cognitivos durante la lectura mediante esta tabla (Basada en García Jurado 2003:26):

| Procesos cognitivos durante la lectura   | Explicación   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento–iniciación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cerebro capta/reconoce una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual e inicia la lectura;</li> </ul>         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicción.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cerebro anticipa y predice al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales (sensory inputs);</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto;</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cerebro reprocesa la información cuando encuentra inconsistencias (incoherencias) en la misma o no confirma sus predicciones;</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminación</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cerebro finaliza la lectura cuando la tarea ha sido completada.</li> </ul>   |

El modelo interactivo de Rumerlhart (en García Jurado, 2003:27) propone que "la lectura es un proceso perceptual y cognoscitivo, en donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararla con el contenido lingüístico. El modelo sugiere que en la mente existen diferentes tipos de información que interactúan entre sí; estas unidades pueden contener las hipótesis sobre el reconocimiento de letras o ideas que exponga la función de la sintaxis de las palabras en la oración".

Van Dijk y Kintsch (en García Jurado 2003:28), desarrollan un modelo que no hace énfasis en la identificación de palabras en el texto, ya que consideran que la letra siempre debe existir; más bien deducen que el texto está integrado por múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones para generar la construcción de un nuevo texto a partir de las proposiciones procesadas. El conjunto de proposiciones viene de la interpretación de la estructura superficial del texto y de las inferencias de información conocida, que el lector interrelaciona para hacer una secuencia coherente.

Para García-Jurado (2003:29) "uno de los más eficientes es el Modelo Compensatorio de Stanovich. Este modelo tiene la virtud de permitir al lector apoyarse en su conocimiento previo y estrategias adecuadas para extraer la información.

La autora comenta que al elaborar materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura apoyados en el modelo de Stanovich, se puede llevar al alumno de forma gradual a la adquisición tanto del código como de las estrategias, apoyándose en el vocabulario y estructuras conocidas cuando se pretenda enseñar una estrategia de lectura, y viceversa,

utilizando estrategias de lectura ya aprendidas cuando el objetivo es enseñar una estructura de la lengua”.

## 2.7. Tipos de lectura

No obstante que la literatura y diferentes autores refieren diversos tipos de lectura así como nombres distintos para referirse a cada una de ellas, López (2000:40) dentro de la literatura sobre la enseñanza–aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera depende principalmente de tres aspectos: del tipo de material o texto, de la manera en que el autor presenta la información en el texto y del objetivo o propósito de la lectura que persiguen los lectores. También habla de cuatro formas o tipos de lectura: lectura selectiva, de ojeada, de búsqueda, detallada o de estudio.

### 2.7.1. La lectura selectiva

Para López (2000:41) este tipo de lectura permite al estudiante buscar información específica del texto previamente determinada sin tener que leer todo el texto, periódico o revista. Esta forma de lectura se materializa mediante la aplicación de un procedimiento de lectura denominado “*scanning*”, que consiste en que el lector recorre el texto visualmente lo más rápido posible para encontrar la información que busca.

### 2.7.2. Lectura de familiarización

Así mismo, López señala que este tipo de lectura:

“Se caracteriza por ser una lectura rápida que permite al estudiante extraer el tema general del texto u obtener los puntos más importantes contenidos en el mismo. Este tipo de lectura requiere que el lector posea o desarrolle la habilidad de discriminar entre las ideas principales y secundarias y concentrarse e interpretar únicamente las primeras”.

Añade que esta forma de lectura es apropiada cuando el estudiante o lector:

- Está haciendo un trabajo académico y necesita revisar varias funciones documentales para determinar si contiene la información que necesita.
- No tiene tiempo suficiente para leer un texto detalladamente y sólo quiere tener una visión o panorama general sobre el contenido del texto.
- Tiene que decidir primero si la información de un artículo, capítulo, etc., es de su interés para proceder a su lectura detallada.

Este tipo de lectura se realiza mediante el procedimiento de lectura llamado “*skimming*”, Este consiste en que el lector hace una lectura lo más rápido posible de determinada parte del texto.

### 2.7.3. Lectura de búsqueda

El mismo autor señala que “el alumno o lector recurre a este tipo de lectura cuando su objetivo es indagar o investigar información sobre un tema determinado. Ante esta situación, el alumno ya sabe qué investigar, pero no sabe la forma en la que puede encontrar la información. Ésta la podrá encontrar en diferentes maneras o fuentes tales como gráficas, tablas, esquemas, estadísticas, cuadros sinópticos, resúmenes, artículos, capítulos, libros, etc”.

Este tipo de lectura se realiza mediante el empleo combinado de los procedimientos de “*scanning*” y “*skimming*”. Esto es, una vez que el lector sabe cuál es el tema a investigar, tiene que proceder a la búsqueda de la información

### 2.7.4. Lectura detallada o de estudio

Finalmente. López describe que: “El lector hace uso de este tipo de lectura cuando su objetivo es comprender e interpretar el contenido del texto lo más completamente posible. Este tipo de lectura se utiliza mucho en el ámbito académico”.

Para él este tipo de lectura presupone que el lector:

- Posea o desarrolle la habilidad que le permita identificar, discriminar e interpretar, lo más completa y precisamente posible, las ideas principales y secundarias del texto con el fin de extraer la idea central del mismo.
- Tenga o desarrolle la capacidad para analizar, sintetizar, generalizar, comparar.
- Posea una determinada competencia comunicativa en el idioma extranjero.

Igualmente, López (2000:45) establece que:

“El alumno tiene que utilizar tanto estrategias de bajo como de alto nivel para poner en práctica este tipo de lectura. Las primeras tienen que ver con el texto mismo, y dan cuenta de cómo el alumno construye el significado a partir del estímulo gráfico, de las palabras, expresiones, frases, enunciados, etc. Esto es, utilizando claves ortográficas, léxicas, sintácticas y semánticas del texto. Mencionando que dentro de estas estrategias se ubica la habilidad que tenga o desarrolle los alumnos para identificar el enunciado temático y los enunciados que contienen los detalles de apoyo en un texto. Las segundas, se refieren a las operaciones mentales que realiza el alumno con base en su conocimiento del mundo, del lenguaje y del tema del texto. Entre las estrategias de alto nivel destacan las predicciones, inferencias, comparaciones, generalizaciones, análisis, síntesis, etc. Dentro de estas estrategias se ubica la habilidad que tengan los lectores o alumnos para extraer y construir las ideas principal y central de un texto”.

## 2.8. Características estructurales del texto

Las características estructurales de acuerdo con Morles (1999:288) se refieren a la forma como están organizadas las ideas en un texto. En los materiales escritos las ideas se pueden encontrar organizadas de muy diversas maneras, siendo las más comunes las que presentan los textos narrativos, los expositivos y los documentales que son los tres tipos de materiales de lectura más recurrentes en la sociedad moderna.

Este autor define los textos narrativos como “aquellos materiales que se refieren a personajes de diversa índole que interactúan en forma protagónica dentro de una trama y cuya acción los conduce al logro de un determinado propósito. Por lo tanto, en todo texto narrativo están presentes los personajes, trama, ambiente y desenlace, las ideas están organizadas en forma secuencial y con alta consistencia cronológica”.

Por otro lado, el autor describe los textos expositivos como los que enuncian o describen situaciones o procesos, que establecen relaciones de comparación, de igualdad o de similitud entre las ideas o relaciones del tipo pregunta–respuesta, causa–efecto o problema–solución, entre otros. Este tipo de textos no hace referencia a protagonistas o personajes sino a temas. Son los que normalmente se leen con el propósito de aprender, por lo que la mayoría de los materiales de aprendizaje o instruccionales, son de tipo expositivo.

Para Morles (1999:289) los textos documentales son “piezas de información escrita, generalmente conformados por prosa corta que pueden contener otros elementos gráficos distintos de las letras y de las palabras, y que proveen información al lector o lo instruyen explícita o implícitamente para que ejecute acciones, desarrolle procesos o asuma actitudes. Entre este tipo de materiales se incluyen los avisos de propaganda, organigramas, diagramas, planos, gráficos, tablas, revistas, mapas de carretera, guías o programas de televisión, listas de compras etc.” Lo cual da una idea de la inmensa cantidad de materiales documentales que se manejan diariamente y que una persona requiere leer.

De acuerdo con Grellet (1981:4) existen dos principales razones para iniciar una lectura: leer por placer y leer para obtener información con el propósito de investigar algo o de hacer algo con la información obtenida.

La lectura de textos involucra comprensión, interpretación e inferencia que implican procesos cognitivos muy complejos e inciden en el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto. En este proceso de comprensión intervienen el texto, su forma, su contenido, así como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (Guía para la Evaluación de la propia Práctica Docente en la Enseñanza de la Lectura 2001:2).

Así que “la lectura es un proceso que abarca múltiples niveles y que contribuye al desarrollo de la mente, pues transforma los símbolos gráficos en conceptos intelectuales

exige una intensa actividad del cerebro y demanda un trabajo intelectual para llegar del signo escrito a su significado” (*op cit*).

Por tanto, la comprensión del texto escrito ha llegado a ser un tema importante de estudio de pedagogos y psicolingüistas, sobre todo a partir del surgimiento de la llamada psicología cognitiva en la década de los 80 en la que se registraron esfuerzos sustantivos por acercar las contribuciones teóricas al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, Díaz (2000). En línea [www.postgradoeducación.c1/rexe1/clauidodíazhtm](http://www.postgradoeducación.c1/rexe1/clauidodíazhtm).

### 2.8.1. Estructura del texto

Sánchez (1993) y Kmisch (1993) (en González, 2004) señalan que los textos además de contenidos, ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas, como concentrarse en la selección de información relevante en el texto. En la medida que la lectura es una actividad que involucra muchas actividades diferentes, en el caso específico de leer para aprender, el individuo puede tener una o muchas tareas que realizar, lo mismo que varios propósitos u objetivos que alcanzar. Por ejemplo, las estrategias involucradas en la localización de un detalle específico en un texto, son diferentes a las estrategias requeridas para escribir un ensayo. En ambos casos, la ejecución del lector depende del grado de su conciencia acerca del procedimiento a seguir, su recuperación en la memoria y su habilidad para adaptar la lectura con el fin de satisfacer estas demandas.

### 2.8.2. Niveles jerárquicos en los tipos de texto expositivos

Los textos poseen una estructura y organización interna que permiten al lector comprender el modo en que el autor organiza y transmite sus ideas (intención).

Aunque no existen textos tipológicamente puros debido a que en ellos se combinan más de un tipo textual, su clasificación incluye cuatro tipos:

- Expositivos
- Narrativos



- Descriptivos
- Argumentativos

Los textos expositivos describen relaciones lógicas y/o abstractas entre ciertos acontecimientos y objetos de forma clara y ordenada. Se dice que los textos expositivos predominan en el ámbito académico desde los ciclos de educación básica hasta la educación universitaria. Aunque no hay consenso respecto a cuántas estructuras se pueden identificar, autores como: (Alonso,1991; Howitiz,1985; Meyer, 1984; Richgels,1988; Richgels, McGee y Salton, 1990; Sánchez, 1993; Slates y Graves, 1990 (en Díaz Barriga y Hernández 2004), coinciden en señalar que los textos expositivos asumen cinco tipos de superestructuras a saber:

- 1 Descripción (enumeración)
- 2 Secuencia
- 3 Comparación
- 4 Covariación
- 5 Problema–solución

Cada uno de ellos presenta cuatro niveles jerárquicos: nivel tópico (relación temática), nivel de ideas principales (relación retórica), nivel de información de detalle y conclusiones, aunque no todos los tipos de texto requieren esta última.

#### 2.8.2.1. Nivel oración tópico, información de detalle, ideas principales

1. El nivel **tópico**, corresponde a la oración del texto que generalmente se coloca en la parte introductoria de manera explícita, o en ocasiones en la parte intermedia o final de forma sugerida o implícita.

2. **Ideas principales** aluden a la relación estructural y los marcadores de discurso que apoyan a cada tipo de texto. Por lo general, es la parte sustancial en contenido y se encuentra en lo que se denomina el desarrollo del texto.

3. Información de detalle. Un nivel más bajo se refiere a la **información de detalle** que extiende la información esencial. Se puede decir que la relación estructural predominante de un texto constituye el armazón y la información de detalle, el complemento necesario para profundizar en su comprensión. La información de detalle se encuentra desarrollada a lo largo del texto.
4. Conclusión. Es el cierre del texto, aunque no todos los textos expositivos la requieren, especialmente cuando se trata de textos cortos.

Otra parte importante en los textos expositivos, es el título que debe ser claro, pertinente e informativo, en el caso de textos expositivos educativos. Un buen título debe tener una relación esencial con el tipo y estructura del texto.

En cuanto a los cinco tipos de texto expositivo citados por Díaz Barriga y Hernández (2004), otros autores como Meyer (1993) y Cooper (1990) en Mejía (2004) los han descrito de la siguiente manera:

- Texto expositivo de atribución (descriptivo): este tipo de superestructura está organizada asociativamente alrededor de un tema específico, articulando en forma subordinada una serie de características, atributos o propiedades particulares.

Los atributos llegan a presentarse en forma de asociación (descriptivo simple), o bien con mayor organización retórica, ya sea enumerando cada atributo y representándolos claramente en forma de lista (descriptivo enumerativo), o agrupándolos en categorías o clases (descriptivo de colección o de agrupación).

Los marcadores de discurso en los textos expositivos descriptivos son los conectores aditivos como: “además”, “aparte”, “incluso”, etc.

En los descriptivos enumerativos los marcadores de discurso son más claros, puesto que constituyen expresiones ordenadoras que indican explícita o implícitamente la enumeración de las categorías presentadas en el texto en el texto alrededor del tema básico. Pueden ser: “en primer término”, “en segundo lugar”, “por último”, etc.

En los de agrupación o colección tenemos: “hay varias...que”, “una primera clase”, “un primer tipo”, “otra clase”, etc.

Este tipo de texto expositivo descriptivo, es muy utilizado en definiciones, biografías, cartas, narraciones y como partes importantes de textos informativos de diversa índole.

- El texto expositivo de secuencia (agrupación): en este tipo de superestructura las ideas se organizan por medio de un orden cronológico. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición); por esta razón algunos autores le denominan superestructura de orden temporal. Las palabras clave son aquellas que expresan semánticamente un orden de eventos, sucesos o acciones en el tiempo. Algunas de ellas son: “primero”, “segundo”, “acto seguido”, “después”, “por último”.
- Texto expositivo comparativo–adversativo: se organiza mediante la comparación de semejanza y/o la contrastación de diferencias entre dos o más temáticas. Existen dos variedades: texto comparativo donde simplemente se realiza la comparación entre dos cosas (temáticas, ideas, casos...) dejando ver por qué son iguales o diferentes; la otra modalidad comparativo adversativo, tiene la intención de demostrar que una de las cuestiones comparadas es mejor o superior que la otra.

Las palabras clave son: “a semejanza– diferencia de”, “desde un punto de vista”, “desde otro punto de vista” se asemejan”, “se distinguen”, “es similar a”, etc. También se usan los marcadores llamados contra-argumentativos: “sin embargo”, en cambio”, por el contrario”.

- Texto expositivo de covariación: la superestructura de este texto se fundamenta en una relación retórica del tipo causa–efecto (un evento o antecedente causa a otro evento o consecuente). Casi siempre se presenta la causa y una serie de explicaciones que la vinculan al efecto. También es posible que se presenten varias causas (presentadas en forma secuencial o en forma interactiva) y un solo efecto, o una sola causa y varios efectos. Las palabras clave son aquellas que expresan relación semántica de covariación (marcadores de discurso llamados ordenadores consecutivos): “la causa principal es”, “por esta razón”, “la consecuencia es”, “un efecto es”, “por tanto”, “en consecuencia”.
- Texto expositivo de respuesta (problema – solución): esta superestructura se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y posteriormente al planteamiento de sus posibles soluciones. Estos tienen un componente secuencial y/o casual, en esta estructura un vínculo causal es parte del problema o de la solución. Esto es, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. Las palabras clave son: “el problema es”, “ la pregunta central es “,” la(s) solución(es)”, “una dificultad”, etc

### 2.8.3. Organización de la información a nivel de bloque informativo.

De acuerdo con López (2000: 60) En un texto expositivo un bloque informativo o temático desarrolla un tema o subtema. Cada bloque temático generalmente tiene una oración tópico que enuncia el subtema del mismo y los enunciados que contienen los detalles de apoyo que explican, ejemplifican, amplían o fundamentan ese tema o subtema.

El bloque temático en ocasiones coincide con cada párrafo del texto, pero muchas veces, éste, está desarrollado en diversos párrafos (párrafos dependientes). Es decir, el subtema cuyo eje central es la oración tópico puede estar desarrollado en más de un párrafo.

### 2.9. Organización de la información a nivel de párrafo.

Así también López (2000:61) anota que cuando el bloque temático coincide con cada párrafo, la información dentro de este trozo del discurso expositivo escrito también puede estar presentada de diferentes maneras. Estas diversas formas generalmente están determinadas por la posición de la oración tópico dentro del párrafo. Pero antes de presentar esta información haremos hincapié en la importancia que tiene el párrafo para el desarrollo de la comprensión de lectura.

López dice que el párrafo, como forma de organización del discurso expositivo escrito en el idioma inglés, representa un aspecto de suma importancia para el alumno del curso de lectura en inglés, como lengua extranjera, del CCH. Esta importancia radica en que si el alumno desarrolla la habilidad para identificar e interpretar la idea principal y los detalles de apoyo o ideas secundarias, ese conocimiento le servirá de base o peldaño para comprender la información más destacada contenida en textos expositivos de mayor extensión escritos en inglés (artículos, ensayos, pasajes, capítulos, etc.) durante la lectura de estudio y llegar a la identificación de su idea central.

Con el propósito de lograr este cometido, los alumnos tienen que conocer cierta información específica sobre el párrafo como: ¿Qué es un párrafo?, ¿Cuáles son los

elementos o partes que lo conforman?, ¿Qué es una oración tópico? ¿Qué son los detalles de apoyo o ideas secundarias? ¿Qué es la idea principal y cómo se puede determinar?, etc. Estos aspectos sobre el párrafo los describiremos brevemente a continuación.

### 2.9.1. Definición de párrafo

Existen varias definiciones de párrafo, pero todas ellas se enfocan hacia la enseñanza de la composición en lengua inglesa como lengua materna. Entre las más importantes tenemos que “el párrafo es un grupo de oraciones (a veces una sola oración) relacionadas con una sola idea” (Emery, et al. 1992: 1992: 289); “ es una unidad de composición centrada en una sola idea” (Andrews and Blickle, 1978: 16); “ es una unidad de organización del lenguaje escrito que sirve para indicar cómo están organizadas las ideas principales en u texto escrito” ( Richards, et al. (1985); “es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte, puede contener varios períodos señalados por puntos o puntos y coma” (Serafín, 1992: 64).

Además es importante aclarar que un párrafo casi siempre se encuentra relacionado con otros, pero para su análisis o estudio se puede separar y considerar como una unidad completa con una estructura orgánica propia más o menos independiente de otros párrafos (Thomas, et al. 1964: 142) en López (2000: 62).

### 2.9.2. Estructura del párrafo

De acuerdo con Wells (2006:2 en línea), la mayoría de los párrafos en un ensayo tienen una estructura que consta de tres partes: introducción, cuerpo, y conclusión. Se puede ver esta estructura en los párrafos ya sea que estos estén narrando, describiendo, comparando, contrastando, o analizando información. Cada parte del párrafo juega un importante papel en la comunicación del mensaje al lector.

**Introducción:** La primera sección de un párrafo, debe de incluir la oración tópico y algunas otras oraciones al principio del párrafo que den información básica o provean una transición.

**Cuerpo:** sigue a la introducción; discute la idea predominante, utilizando hechos, argumentos, análisis, ejemplos, y otra información.

**Conclusión:** La sección final; resume las conexiones entre la información discutida en el cuerpo del párrafo y la idea predominante del mismo.

### 2.9.3. Elementos del párrafo

Para López (2000:63) el párrafo contiene básicamente dos elementos esenciales: la oración tópico y los enunciados que contienen los detalles de apoyo (o ideas secundarias). La oración tópico expresa el tema o subtema y funciona como eje conceptual que unifica el contenido del párrafo. Los enunciados restantes son los que contienen los detalles de apoyo. Los detalles de apoyo (o ideas secundarias) son aquellas que ejemplifican, desarrollan, explican, amplían, etc., el tema o subtema expresado en la oración tópico. Los detalles de apoyo pueden ser hechos, opiniones, definiciones, descripciones, ejemplos, ilustraciones, argumentos, instrucciones, comparaciones, causas, efectos, etc.

La organización de la información a nivel de párrafo, considerado éste como bloque temático, se puede presentar en diversas formas, dependiendo de la posición en que aparezca la oración tópico. Las posiciones más comunes son cuatro: al principio, al final, en medio, así como al principio y al final.

### 2.9.4. Párrafos y Oraciones tópico

De acuerdo con Wells (2006:2 en línea), un párrafo es una serie de oraciones organizadas de una forma coherente, con relación a un solo tema, casi todas las partes de

un escrito que están constituidas por algunas oraciones, deben estar organizadas en párrafos debido a que los párrafos muestran al lector donde empieza y termina la subdivisión de un ensayo, un artículo, un resumen, lo cual ayuda al lector a ver la organización de éstos y comprender sus puntos principales.

Los párrafos pueden abarcar diferentes tipos de información. Un párrafo puede incluir una serie de ejemplos concisos o la amplia ilustración de un punto en general. Al describir un lugar, un personaje, o un proceso, al narrar una serie de eventos, al comparar o al contrastar dos o más cosas, al clasificar detalles en categorías así como al describir causas y efectos. Sin considerar el tipo de información que contengan, todos los párrafos comparten ciertas características. Una de las más importantes de estas es la oración tópico.

## 2.10. La identificación del tema

Según Cuesta (2006:1 en línea), la primer cosa que tienes que ser capaz de hacer para obtener la idea principal de un párrafo, es identificar la oración tópico- el tema del párrafo. Imagina al párrafo como una rueda con el tópico siendo el eje- la parte central alrededor del cual la rueda completa (o párrafo) gira. La estrategia para identificar el tema es simplemente preguntarte lo siguiente, ¿de qué trata este párrafo? Continúa con la misma pregunta conforme vayas leyendo el párrafo, hasta que la respuesta a tu pregunta se vuelva clara. A veces puedes reconocer el tema por la búsqueda de una palabra o dos que se repitan (palabras clave). Generalmente puedes establecer el tema en pocas palabras.

### 2.10.1. La identificación de los temas, ideas principales y detalles de apoyo

El entendimiento del tema, de la esencia, o del amplio marco conceptual del capítulo de un libro de texto, un artículo, un párrafo, una oración o un pasaje es una tarea sofisticada de lectura. El ser capaz de sacar conclusiones, evaluar e interpretar críticamente artículos o

capítulos es necesario en general para la comprensión de las lecturas en la escuela de acuerdo con Cuesta (2006)

De igual manera se menciona en esta página que todos los capítulos de los libros de texto, artículos, párrafos, oraciones o pasajes tienen tópicos e ideas principales. El tópico es el tema general o mensaje esencial, es lo que algunos llaman el asunto.

La idea principal es el concepto clave extraído. Los detalles de apoyo principales y secundarios respaldan la idea principal refiriéndose: al como, que, cuando, donde, porque, cuanto.

La localización del tema, idea principal y detalles de apoyo te ayudan a entender el punto o puntos que el escritor está intentando expresar. La identificación de la relación entre estos ayudara a incrementar tu comprensión

### 2.10.2. La oración tópico y los detalles de apoyo

De acuerdo con Barba y García Jurado (2006:71) la oración tópico se caracteriza por contener el eje conceptual de un párrafo, en este enunciado no encontramos ejemplos, tampoco desarrolla o explica conceptos.

Las autoras explican lo siguiente: “en la mayoría de los casos si lo eliminamos del párrafo no entendemos el resto de la información “y que “en el mismo párrafo encontramos otros enunciados que comúnmente se conocen como detalles de apoyo; los cuales nos dan ejemplos, explicaciones y el desarrollo de los conceptos vertidos en la oración tópico”.

Nos indican que es común encontrar la oración tópico al principio de un párrafo, aunque esto no es una regla. También nos aclaran que se puede encontrar la oración tópico en cuatro posiciones diferentes:

- Oración tópico al principio del párrafo.



- Oración tópico al final del párrafo.
- Oración tópico en la parte media.
- Oración tópico dividida entre el principio y el final del párrafo

Finalmente anotan que a veces, un párrafo no tiene detalles de apoyo por contener sólo un enunciado, o resumen de un capítulo o de un artículo científico y que cuando el desarrollo del eje conceptual es amplio o complicado puede ser necesario utilizar más de un párrafo que lo apoye, explicando que en este caso los párrafos carecen de oración tópico, y por lo tanto dependen de la oración tópico que los origina. Concluyendo con la siguiente anotación “cuando esto sucede decimos que el texto tiene párrafos dependientes del párrafo que contiene la oración tópico”.

### 2.10.3. Posición de la oración tópico

#### **La oración tópico al principio del párrafo.**

De acuerdo con López (2000) la posición más común de la oración tópico a nivel de párrafo es al principio del mismo y posteriormente aparecen los detalles de apoyo. Ante esta situación, el lector al leer el primer enunciado podrá tener una visión general sobre el contenido del párrafo. Esto debido a que todos los enunciados restantes desarrollan, explican o amplían la información expresada en el primer enunciado. A esta forma de organizar la información se reconoce como organización deductiva, ya que primero se presenta el contenido general (generalización) y posteriormente aparecen los detalles específicos o de apoyo (concreción).

**La oración tópico al final del párrafo.**

La segunda posición en que puede aparecer la oración tópico a nivel de párrafo es al final del mismo. En esta situación, el escritor presenta primero la información específica o detalles de apoyo (concreción) y al final aparece la oración tópico (generalización) que unifica el contenido del párrafo. A esta forma de presentar la información se le conoce como: organización inductiva, ya que primero aparecen los ejemplos específicos y posteriormente aparece el tema general.

**La oración tópico en medio del párrafo.**

En ocasiones la oración tópico se puede encontrar en medio del párrafo. En este caso, los primeros enunciados generalmente introducen o dan un breve antecedente sobre el tema o subtema y guían al lector hacia la generalización y los enunciados posteriores a ésta explican, amplían o desarrollan el tema o subtema del párrafo. A esta forma de organización de la información se le podría llamar: inductiva-deductiva.

**La oración tópico al principio y al final del párrafo.**

A veces los escritores enuncian dos veces la oración tópico en un párrafo: al principio y al final del mismo. En este sentido, el primer enunciado presenta el tema o subtema y el enunciado final reitera o recapitula el tema a manera de conclusión. A esta forma de organización de la información la podemos llamar: Deductiva- inductiva.

**La oración tópico implícita.**

En ocasiones el escritor no presenta una oración tópico implícita que funcione como eje unificador del contenido del párrafo, sino que únicamente presenta los enunciados que contienen los detalles de apoyo o ejemplos específicos sobre un tema determinado. En este caso, el lector tiene que construir la oración tópico tomando en cuenta los detalles de apoyo. Esta forma de organización de las ideas la podemos denominar: traductora.

Esta forma de organizar las ideas al nivel de párrafo no es muy común, ya que muchas veces cuando un párrafo no tiene una oración tópico explícita es porque ese párrafo seguramente forma parte de un bloque temático, por lo que el enunciado temático se puede encontrar en algún párrafo anterior o posterior (párrafo dependiente).

#### 2.10.4. La comprensión de la idea principal

De acuerdo con Cuesta (2006) un párrafo es un grupo de oraciones relacionadas a un tópico particular o tema central. La idea principal es la pieza de información más importante que el autor quiere que tú sepas acerca del concepto de ese párrafo.

Cuando los autores escriben, tienen una idea en mente que están tratando de que surta efecto en sus lectores. Cuando un autor escribe organiza cada idea principal del párrafo y detalles de apoyo para respaldar el tópico o tema central, y cada párrafo apoya al párrafo anterior a este.

Un escritor establecerá su idea principal explícitamente en algún lugar del párrafo. Esa idea principal puede estar enunciada al principio, en medio o al final del mismo. La oración en la cual la idea principal es declarada, es precisamente la oración tópico de ese párrafo. La oración tópico anuncia el tema general (o parte del tema) a ser abordado en el párrafo. Aunque la oración tópico puede aparecer en cualquier parte en el párrafo, usualmente aparece al principio por una muy buena razón. Esta oración provee el punto central para el escritor, mientras que escribe y para el lector, en tanto lee. Cuando encuentres la oración tópico, asegúrate de subrayarla para que no solamente perdure en el momento de la lectura, sino también para que más tarde te sirva para la elaboración de la idea principal que te servirá para la realización de cualquier tipo de síntesis.

#### 2.11. Los organizadores

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2004:182) “los organizadores gráficos ampliamente utilizados como recursos instruccionales, se definen como representaciones

visuales que comunican la estructura lógica del material educativo. También señalan que son de gran utilidad para resumir u organizar corpus significativos de conocimiento y pueden emplearse, como estrategias de enseñanza, tanto en las situaciones de clase como en los textos académicos”.

Añaden que también es posible enseñar a los alumnos a utilizarlos como estrategias de aprendizaje, ya que su efectividad en ambos casos ha sido ampliamente comprobada en la mejora de los procesos de recuerdo, comprensión, y aprendizaje sea por vía textual o escolar.

Como estrategias de enseñanza, los organizadores gráficos se utilizan en cualquier momento del proceso de instrucción; aunque evidentemente pueden servir mejor como estrategias co y postinstruccionales.

### 2.11.1. Tipos de organizadores

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2004:188) entre los diferentes tipos de organizadores gráficos se encuentran los mapas y redes conceptuales; organizadores textuales; distintos tipos de cuadros sinópticos también llamados: marcos, grillas o tramas y los diagramas simples que jerarquizan la información.

Otros tipos de organizadores gráficos que también sirven para organizar la información son: Los diagramas de llaves, los diagramas arbóreos y los círculos de conceptos.

### 2.11.2. Pasos para la elaboración de un organizador

De acuerdo con Barrón y Earle (en Condemarín y Chadwick 1994:216) el organizador gráfico presenta un diagrama esquemático de los conceptos más importantes y los términos adicionales empleados por el autor. El manejo de estas estructuras sirve de

apoyo al estudiante para comprender el contenido del estudio, recordarlo o elaborar informes escritos.

Moore, Readence y Rickelman (*op. cit.*) sugieren los siguientes pasos para elaborar un organizador gráfico:

| Pasos para elaborar un organizador gráfico |  |
|--|--|
| 1.   | Ayudar al estudiante a identificar los principales objetivos y conceptos del contenido en estudio.   |
| 2.   | Los términos claves se organizan en un diagrama. (No existe una manera correcta o estándar para organizar los términos)  |
| 3.   | El organizador gráfico se presenta gradualmente a la clase para promover una participación activa de parte de los alumnos. Se puede proyectar una transparencia o escribir en el pizarrón. |
| 4.   | Después de que los alumnos hayan leído el texto, se les puede presentar un post organizador gráfico que les ayude a recordar el contenido.   |

Un organizador gráfico avanzado puede adoptar distintas modalidades incluyendo las siguientes:

1. causa/efecto
2. analogía/contraste
3. antes/ después
4. orden temporal
5. simple listado
6. problema/solución
7. teoría/evidencia

Una vez que los estudiantes se familiarizan con patrones de organización del texto y organizadores gráficos, se les puede estimular a revisar textos o capítulos en forma independiente y a producir diagramas originales. Un organizador gráfico avanzado puede incluir, en lo posible, una visualización del efecto de retroalimentación.

Finalmente, la revisión de los elementos teóricos precedentes para el diseño de material didáctico, permitirá alcanzar el objetivo general planteado en este trabajo que es elaborar una unidad didáctica para apoyar a los alumnos mediante la utilización de organizadores gráficos que faciliten la identificación de la oración tópica y los detalles de apoyo a los alumnos del cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

## CAPÍTULO 3

### Propuesta metodológica de enseñanza de organizadores gráficos para identificar la oración tópico y los detalles de apoyo en textos escritos en inglés.

#### 3.1. Introducción

La fundamentación teórica y metodológica en la que se apoya el desarrollo de la unidad didáctica presentada en este trabajo para identificar la oración tópico y los detalles de apoyo mediante organizadores gráficos, se sustenta primordialmente en el enfoque constructivista del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel y los preceptos de la teoría sociocultural de Vigotsky. Ambos enfoques respaldan los principios del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, los pedagógicos y disciplinarios de la asignatura, y el modelo interactivo de lectura que en esencia, reconsidera el reconocimiento del código, procesamiento de la información, manejo de estrategias, así como de autorregulación.

#### 3.2. Criterios de elección metodológica

Estas posturas consideran el aprendizaje como una construcción personal que realiza el alumno mediante la aportación de sus conocimientos previos, experiencia, interés y disponibilidad con la ayuda experta del profesor(a) de inglés, en el caso de la enseñanza de este idioma como lengua extranjera.

Como lo señalan Ausubel, Novak y Hanesian (2003:151), “el aprendizaje significativo requiere vincular el conocimiento nuevo con el que ya posee el alumno para su apropiación, interiorización e incorporación de la nueva información de manera dinámica, lógica, sustancial, con sentido y no de manera arbitraria a la estructura de conocimiento de los estudiantes”.

En el proceso enseñanza aprendizaje, en el que intervienen el maestro, los estudiantes y los contenidos de aprendizaje, los mecanismos de aprendizaje como los organizadores avanzados, facilitadores o integradores, resultan ser el medio ideal para lograr lo anterior, tomando en cuenta que el objetivo de esta unidad didáctica es aumentar la significatividad potencial de los materiales de apoyo.

La propuesta se centrará en los conceptos del proceso de lectura expuestos en el programa de estudios de la asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés IV del CCH (2003:5), concebidos como:

“Una búsqueda activa de significado que demanda que el lector utilice una serie de procesos interactivos y estrategias relacionadas con sus objetivos al leer y como un “proceso de construcción de significado a partir de un texto escrito... como una tarea compleja, dependiente de procesos tanto cognoscitivos como lingüísticos... en donde el lector hábil deriva información a partir de múltiples niveles integrando información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa de manera simultánea, lo cual, se define como un proceso eminentemente estratégico”.

El programa de estudios antes citado (2003:5) menciona que “aún cuando los mecanismos de lectura en lengua extranjera son iguales a los empleados en lengua materna, el conocimiento de la lengua extranjera es primordial”, por lo que ambos aspectos recibirán un tratamiento especial en esta unidad didáctica, ya que cuando no se toman en cuenta, como se asevera en este mismo documento, “se crearán problemas en la comprensión de textos ya que la capacidad en el procesamiento semántico y sintáctico es básica. El lector asocia el significado semántico (adquirido a través de la experiencia y la conceptualización) y el sintáctico (inherente en las estructuras del lenguaje) con los símbolos escritos”.



Para la realización de esta propuesta se partirá de los modelos interactivos de lectura que distinguen los componentes principales que intervienen en el acto de leer, donde se considera al alumno como un participante activo que hace uso de estrategias de lectura con el propósito de comprender el sistema lingüístico y discursivo de la lengua que lee. Así, el estudiante observa, piensa, categoriza, elabora hipótesis, y aprende gradualmente el funcionamiento y uso del idioma inglés.

Consideramos que el modelo interactivo es el adecuado para la enseñanza de la comprensión de lectura a una población como la nuestra, cuyo conocimiento del código es limitado, pero que requiere aprender a leer una lengua extranjera, como el inglés.

El diseño de esta unidad didáctica se apoyará en los fundamentos del aprendizaje cooperativo (enunciados en el programa), bajo la modalidad de trabajo “clase–taller” en el aula, en la que se promueve simultáneamente, la construcción, adquisición e interiorización del conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y de actitudes constituido por los siguientes elementos anotados en el programa (2003:11):

El alumno se concibe como un sujeto activo responsable de su propio aprendizaje, es quien más trabaja en clase su proceso de aprendizaje; se convierte en lo primordial, además, su trabajo requiere de la orientación y guía que le pueda brindar el profesor de tal manera que el alumno pueda acceder no sólo a los conocimientos conceptuales, sino también ponerlos en práctica de manera permanente en el ámbito escolar, profesional y personal, mediante actividades realizadas en el aula que a su vez se vean reflejadas en su formación y experiencia que le permitan actuar con madurez, libertad, responsabilidad y creatividad a lo largo de su vida.

El profesor detectará los conocimientos iniciales de los alumnos y los confrontará con lo que éstos necesitan saber para iniciar con éxito su aprendizaje, planteará los contenidos nuevos de modo que aparezcan como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad. El profesor modela procedimientos a fin que los alumnos tengan un ejemplo de cómo hacer buen uso de las herramientas y logren manejarlas adecuadamente.

Conforme a lo antes mencionado, el propósito central de este capítulo es diseñar una unidad didáctica de organizadores gráficos para identificar la oración tópico y los detalles

de apoyo en textos escritos en inglés, con base en el programa de estudios de la asignatura Comprensión de Lectura en Inglés cuyo propósito es “desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en Inglés, así como manejar las habilidades obtenidas para satisfacer sus propósitos académicos” (2003:7).

### 3.3. Procedimiento para utilizar la unidad

Para el logro de los propósitos planteados en la unidad didáctica a desarrollar, se requerirá de dos sesiones de una hora con 50 minutos cada una, para presentar el modelo instruccional para la enseñanza de comprensión de lectura en inglés con textos y ejercicios de prelectura, lectura y poslectura.

Para la realización de las actividades se utilizó un tema que es popular entre los jóvenes universitarios. Además, con este tipo de texto se buscó fomentar el gusto por esta actividad ya que puede reforzar algunas materias y valores que se persiguen dentro de la institución.

### 3.4. Dificultades inherentes al empleo de organizadores gráficos

Entre los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta unidad didáctica, se contempla instruir a los alumnos en la identificación de la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo, que preceden la elaboración de las ideas principales, resúmenes y utilización de organizadores gráficos, toda vez que muchos estudiantes carecen de esta habilidad y en el programa de estudios referido, sólo se abordan la introducción, desarrollo y conclusión como elementos de la organización textual, sin tomar en cuenta que para que este aprendizaje sea efectivo, los alumnos necesitan identificar previamente, la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo presentes en la estructura y organización interna de los textos, como se menciona en el apartado 2.8.1. de este trabajo.

Aguilar (1993:234) corrobora lo anterior al afirmar que “la habilidad para identificar y construir ideas principales en textos expositivos es una destreza fundamental para el éxito escolar” ya que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo leyendo información a partir de textos.

### 3.5. Organizadores gráficos

Dentro del marco de referencia expuesto en el capítulo anterior, el diseño de una unidad didáctica de organizadores gráficos para facilitar la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo, implica desarrollar estrategias de lectura, lo mismo que de aprendizaje y organización en los estudiantes del Colegio que cursan la materia Comprensión de Lectura en Inglés IV del plantel Naucalpan, para corregir las deficiencias y dificultades que limitan su aprendizaje y comprensión del inglés como lengua extranjera.

Para que los alumnos puedan desarrollar la habilidad de poder identificar o construir la idea principal en sus lecturas en inglés, es necesario prepararlos para identificar la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo en los textos, tomando en cuenta que esta habilidad no se contempla en el programa de inglés.

Por consiguiente, el diseño de esta unidad didáctica basada en los aportes de la psicología cognitiva, incluirá organizadores gráficos para facilitar la identificación de la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo en textos en inglés.

La asignatura de CL en Inglés que se imparte en el colegio, privilegia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, y con ello la utilización de conocimiento formal de la lengua, así como la enseñanza de estrategias de lectura.

De esta manera, la contribución de esta propuesta didáctica refuerza y consolida el sentido y orientación general de la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera ya que se ajusta a la concepción y objetivos generales del Colegio. También propone una

lectura de fuentes originales, de lectura directa con los autores para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras disciplinas, dado que la materia de Comprensión de Lectura en Inglés es una de las materias obligatorias para todos los estudiantes del Colegio.

### 3.6. Conceptos a revisar

Conceptos que conforman la unidad didáctica:

1. Localización de la oración tópico,
2. Localización de los detalles de apoyo

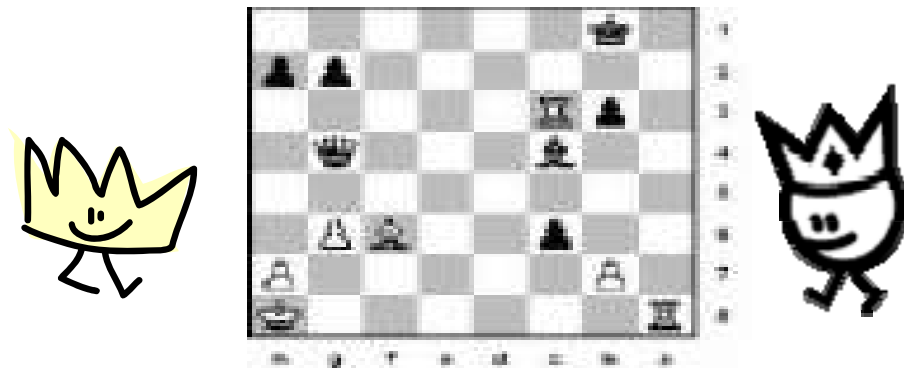
También propiciará su reflexión acerca del proceso de lectura y de su aprendizaje, a fin de que establezca sus propias estrategias para abordar textos en inglés que lo lleven a su autonomía como lector en lengua extranjera, además de posibilitar la consulta de bibliografía en este idioma.

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MEXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

PLANTEL NAUCALPAN

# UNIDAD DIDÁCTICA



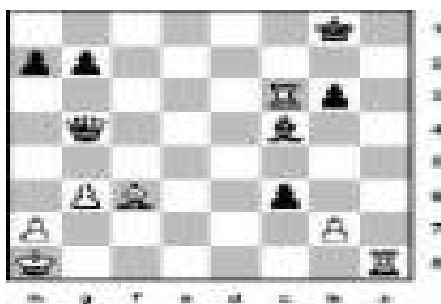
PROPUESTA METODOLÓGICA  
ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA IDENTIFICAR  
LA ORACIÓN TÓPICO Y LOS DETALLES DE APOYO  
EN TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

# ÍNDICE

|   | Pág. |
|---|------|
| • Contenido. ....   | 73   |
| • Propósito. ....   | 74   |
| • Aprendizajes. ....  | 74   |
| • Estrategias de lectura. ....  | 75   |
| • Modelo estratégico de enseñanza. ....   | 78   |
| • Ejercicios  |      |
| ▪ Pretextuales. ....  | 84   |
| ▪ Textuales. ....   | 86   |
| ▪ Posttextuales. ....   | 94   |
| ▪ Despedida. ....   | 99   |
| • Mapa conceptual. ....   | 100  |
| • Tarjetas de estudio "Organizadores gráficos, oración tópico y detalles de apoyo. .... | 101  |
| • Organizador de avance. ....   | 103  |
| • Guía del Profesor. ....   | 104  |
| • Clave de respuestas. ....   | 126  |

# CONTENIDO

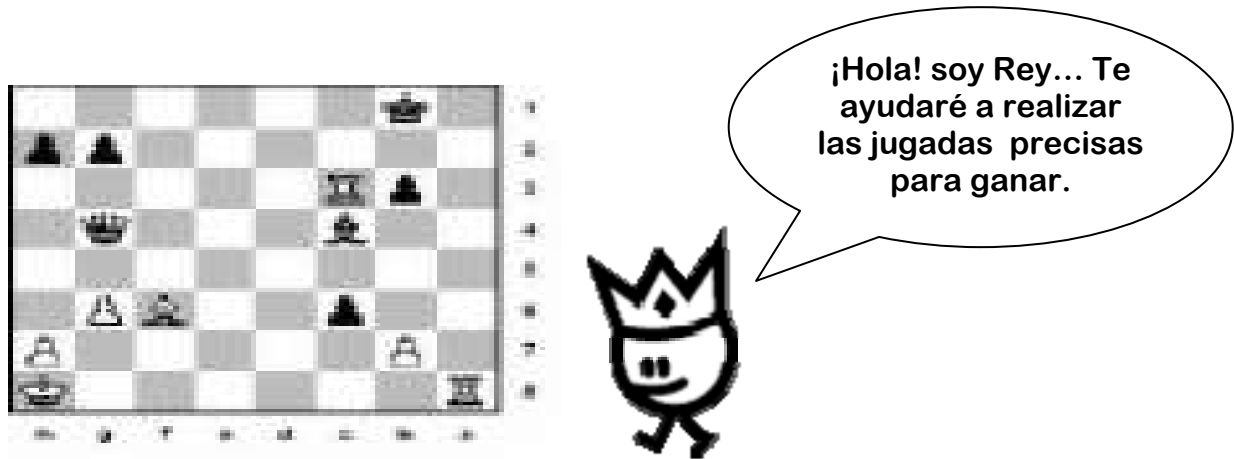
¡Hola!, me llamo Reinaldo... te diré lo que encontrarás en esta unidad.



- El propósito y los objetivos de la unidad, es decir, las habilidades, estrategias y aprendizajes que aprenderás y pondrás en práctica.
- Sugerencias, definiciones y ejemplos de las acciones que te permitirán la comprensión de mensajes escritos en inglés.

Toma en cuenta que tu disposición, iniciativa, imaginación y creatividad son muy importantes para la realización de las tareas propuestas, en tanto que la función de tu profesor es la de guiarte para que uses las estrategias, consultes información, la integres, organices y la presentes gráficamente con base en tu manera personal de estudiar.

# PROPÓSITO



Al término de la unidad comprenderás mejor el texto a partir de la localización de la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo. Organizadores gráficos te ayudarán a poner en práctica lo aprendido.

## Para lograrlo, aprenderás a:

- Identificar la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo de un texto, a partir de la información contenida en los párrafos que lo conforman.
- Utilizar organizadores gráficos para escribir la oración tópico encontrada.
- Esquematizar o resumir en español el contenido de un texto.
- Organizar gráficamente la información obtenida de los textos en inglés.



# ¿Cómo sé que estoy comprendiendo el material de lectura en Inglés?

Con el empleo de diversas estrategias como las que te presentamos y explicamos a continuación, podrás interpretar y construir significados para lograr la comprensión de los mensajes contenidos en materiales de lectura en inglés de diversa índole.



Hacer predicciones, anticipaciones, inferencias e hipótesis:

- Con el objeto de confirmar, rechazar, modificar o seleccionar algunas opciones o alternativas de entre varias posibles.



Utilizar la lectura de estudio y la lectura de búsqueda:

- Para explorar un texto con profundidad y extraer la idea central del texto, así como para localizar información específica y alcanzar el objetivo que te propones al leer y lograr una comprensión adecuada.
- Es importante que empieces por leer el primer y último párrafo.
- Localiza la oración u oraciones tópico de cada bloque de información para construir la(s) idea(s) principal(es) de cada párrafo.
- Elabora una lista con las ideas principales contenidas en el texto y encuentra su relación.



### Utilizar tu conocimiento previo del tema para:

- Ubicar lo que ya sabes al utilizar información obtenida de lecturas anteriores.
- Reflexionar sobre las características, propósitos, experiencias con textos similares o pasajes previos del texto.
- Activar alguna fibra sensible que te haga recordar aspectos relacionados con el tema de la lectura, de tal manera que puedas responder de manera afectiva ante la información del texto.

Visualizar o construir una imagen gráfica del texto leído que te haga recordar mejor la información y utilizarla al leer nuevos textos.



### Inferir:

- Para adivinar el significado de las palabras desconocidas y llenar los vacíos de información en el texto, mediante la utilización de pistas, como palabras que conoces.
- Las inferencias también te permiten construir una interpretación y establecer relaciones de diferente tipo entre distintas palabras, tales como decidir sobre el antecedente de un pronombre; sobre la relación entre los conceptos, ideas, preferencias y situaciones expuestas por el autor en el texto e incluso para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta e ideas absurdas, o sin sentido.



### Manejar tu propio aprendizaje:

- Dependiendo de tu propio paso y estilo de aprendizaje, tu mismo decides cómo abordarás las tareas a realizar, dependiendo de cuál sea tu propósito de lectura.



### Monitorear tu aprendizaje:

- Empieza a leer el texto haciendo un uso máximo de lo que ya conoces y de la información visual necesaria para verificar, rechazar o modificar los datos que ya puedas predecir, anticipar o inferir acerca del texto y detente periódicamente para ver si estás entendiendo lo que estás leyendo.



### Encontrar y aplicar patrones:

- Aprovecha las características y organización del tipo de texto para identificar su función comunicativa predominante y utiliza esta información como guía para la construcción de significado.

# Párrafo, oración tópico y detalles de apoyo



Ahora, te voy a explicar paso a paso lo que tienes que hacer en esta parte de la unidad.

Prepárate para conocer al enunciado en el que se expone la oración tópico y los detalles de apoyo, o sea los compañeros que apoyan, confirman, dan ejemplos, hablan o señalan el tema en el párrafo.

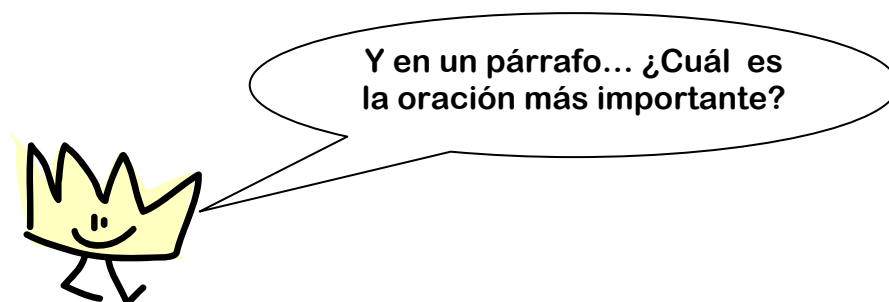


Por cierto,  
¿Sabes cuál es la pieza más importante en el tablero de ajedrez?

Bien contestado, es el rey y las demás piezas lo apoyan.

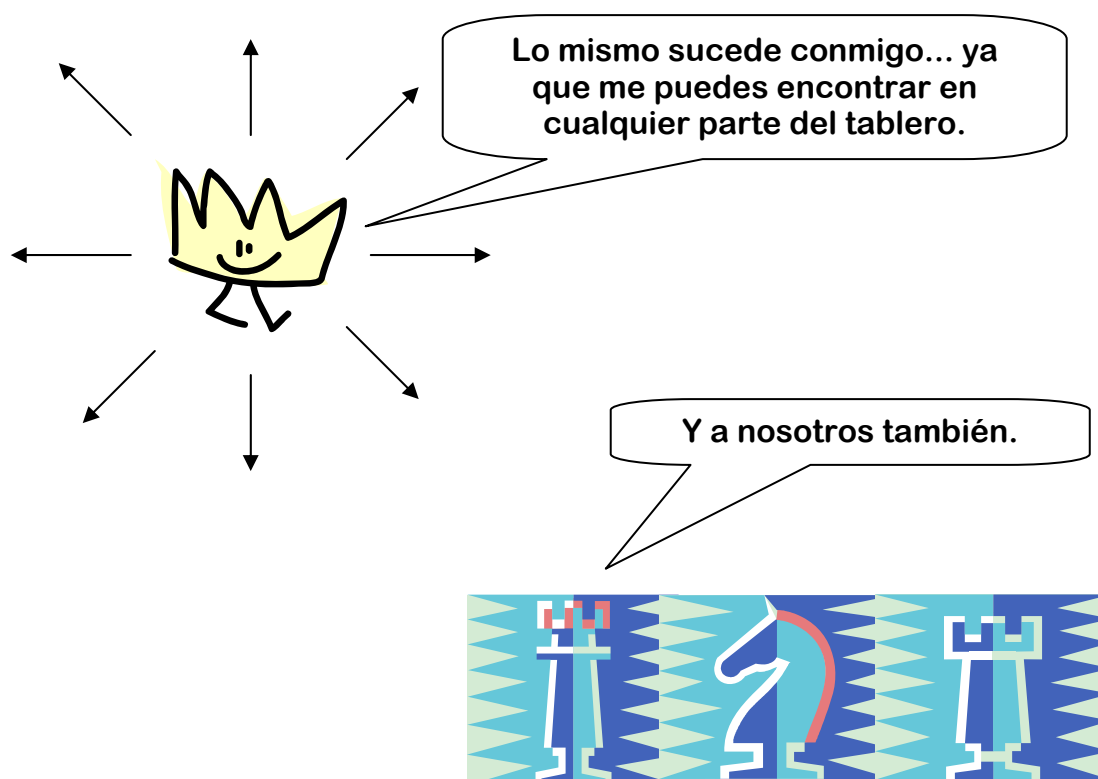


¡Hip, hip! ¡Hurrra!  
Contamos en la jugada.

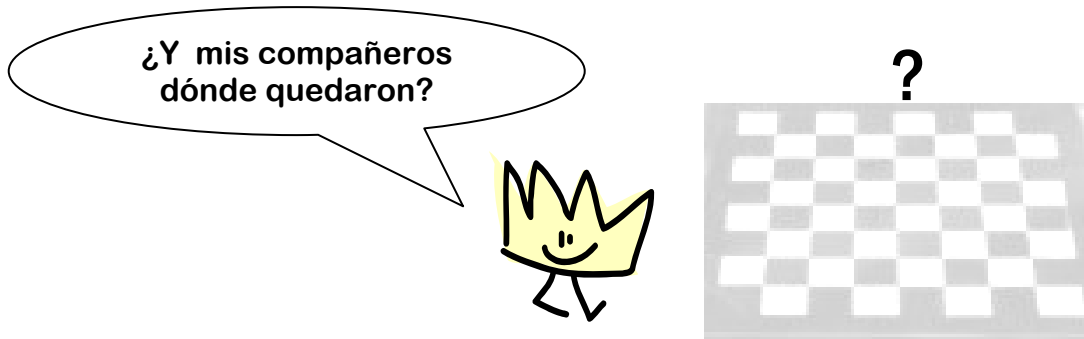


¡¡¡Muy bien dicho!!! La oración tópico es el enunciado más importante. Las demás oraciones que la acompañan en el párrafo se conocen como detalles de apoyo.

El autor de un texto generalmente incluye la oración tópico al inicio, pero también puede expresarla en medio, al final, o de manera implícita en el párrafo.



En algunas ocasiones, un párrafo puede carecer de oración tópica y detalles de apoyo. Esto sucede cuando el párrafo sólo tiene un enunciado, o es un resumen de un capítulo o de un artículo de investigación.



Así también, cuando el tema expuesto en un texto es amplio y complicado, puedes encontrar párrafos que carecen de oración tópica, puesto que el autor requiere de más de un párrafo para ampliar la información. Cuando esto pasa decimos que el texto tiene párrafos dependientes de párrafo que no contienen oración tópica.



Para que se te haga más fácil aplica lo que te explicó Reinaldo.



En la lectura del texto "Chess" realiza los siguientes pasos:

- Observa la ilustración de la lectura.
- Revisa el texto para saber de qué se trata antes de leerlo.



**Chess** (the "Game of Kings") is a board game for two players, which requires 32 *chesspieces* (or *chessmen*) and a board demarcated by 64 squares. Gameplay does not involve random luck; consisting solely of strategy, (see also tactics, and theory). Chess is one of humanity's more popular games; it is has been described not only as a game, but also as both art and science. Chess is sometimes seen as an abstract wargame; as a "mental martial art".

The number of legal positions in chess is estimated to be between  $10^{43}$  and  $10^{50}$ , and the game-tree complexity approximately  $10^{123}$ , while there are 0 (=stalemate) to 218 possibilities per move. Chess is played both recreationally and competitively in clubs, tournaments, on-line, and by mail (correspondence chess).

Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.

## History

Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago. However many countries make claims to have invented it. It reached Russia via

Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century. From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia. It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the *Libro de los juegos*, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century. Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.

By the end of the 15th century, the modern rules for the basic moves had been adopted (from Italy): pawns gained the option of moving two squares on their first move and the en passant capture therewith; bishops could move arbitrarily far along an open diagonal (previously being limited to a move of exactly two squares diagonally) while losing the ability to jump over the intervening square, and the queen was allowed to move arbitrarily far in any direction, making it the most powerful piece. (Before, she could only move one square diagonally.) There were still variations in rules for castling and the outcome in the case of stalemate.

These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following. The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

The most popular piece design, the "Staunton" set, was created by Nathaniel Cook in 1849, endorsed by a leading player of the time Howard Staunton, and officially adopted by FIDE in 1924.

Staunton styled himself the first World Champion of Chess in the 1850s; however he avoided matches against the strongest competitors of his day, most notably American genius Paul Morphy. The first player to stake a widely recognized claim to being World Champion was Wilhelm Steinitz in 1866.

The title "Grandmaster" was created by Russian Tsar Nicholas II who first awarded it in 1914 to five players after a tournament he had funded in Saint Petersburg.

The World Chess Federation (FIDE) was founded in 1924. When the reigning World Champion Alexandre Alekhine died in 1946, FIDE took over the function of organizing World Championship matches. Before that time, sitting champions had been somewhat capricious in determining against whom and on what terms they would accept a challenge match. FIDE also assumed the role of awarding the titles Grandmaster and International Master, as well as eventually assigning numerical ratings to players.



In 1993, in the middle of a cycle of matches to determine the World Champion, Garry Kasparov and Nigel Short broke with FIDE to organize their own match for the title. They complained of corruption and a lack of professionalism within FIDE, and formed a competing Professional Chess Association. Since then there have been two simultaneous World Champions and World Championships: one extending the Steinitzian lineage in which the current champion plays a challenger in match format (a series of many games); the other following FIDE's new format of a tennis-style elimination--or "Knockout"--tournament with dozens of players competing.

Once considered only a curiosity, computer chess programs have risen in ability to the point where they can seriously challenge human grandmasters.

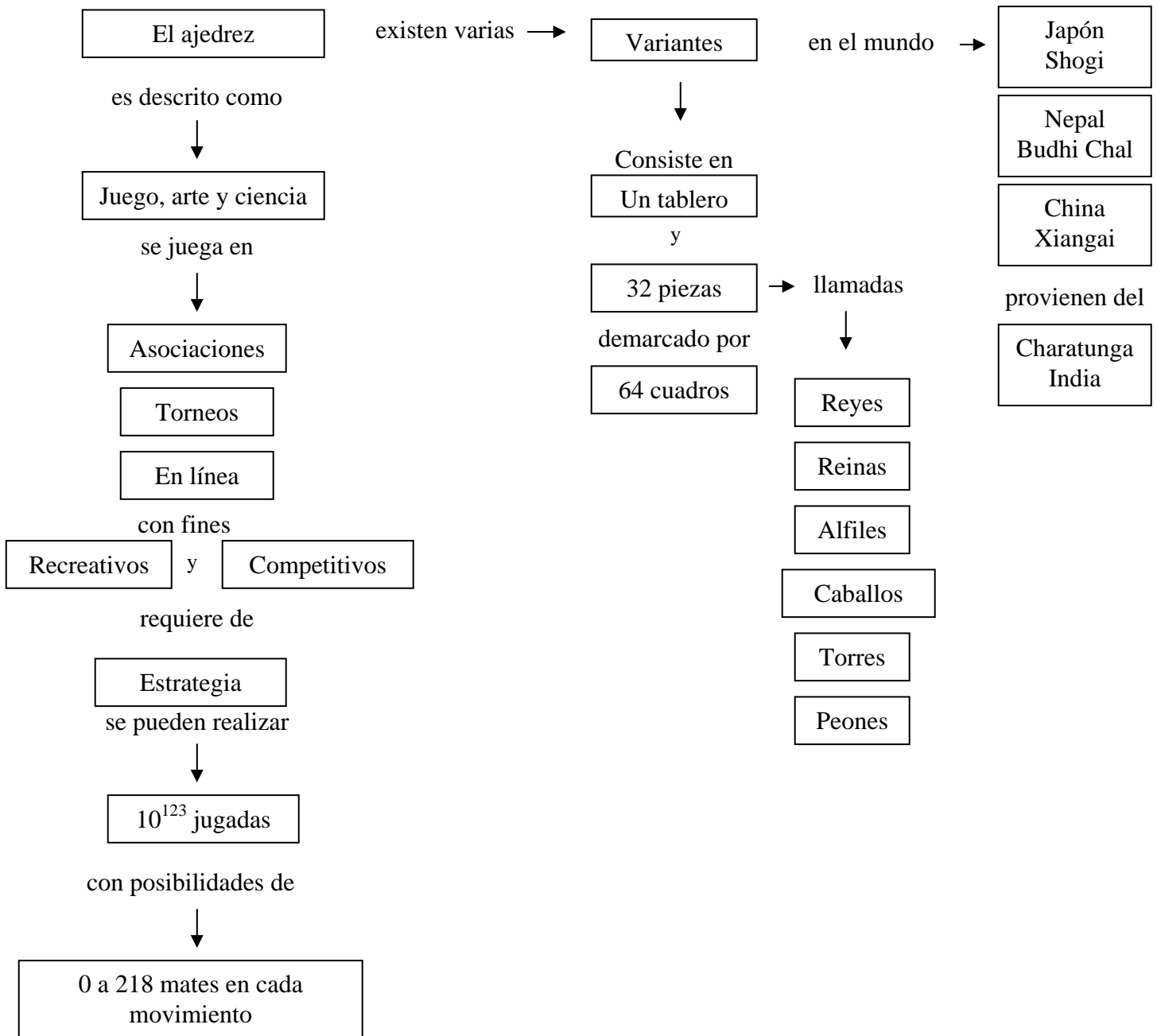
Kasparov, then ranked number one in the world, played a six-game match against IBM's chess computer Deep Blue in 1996. Deep Blue shocked the world by winning the first game in Deep Blue - Kasparov, 1996, Game 1, but Kasparov convincingly won the match by winning 3 games and drawing 2. The six-game rematch in 1997 was won by the machine which was subsequently retired by IBM. In October, 2002, Vladimir Kramnik drew in an eight-game match with the computer program Deep Fritz. In 2003, Garry Kasparov drew both a six-game match with the computer program Deep Junior in February, and a four-game match against X3D Fritz in November.

In May 2002, several leaders in the chess world met in Prague and signed a unity agreement which intended to ensure the crowning of an undisputed world champion before the end of 2003, and restore the traditional cycle of qualifying matches by 2005. The semifinalists for the 2003 championship were to be Ruslan Ponomarev vs. Gary Kasparov, and Vladimir Kramnik vs. Peter Leko. The former match, organised by FIDE, had been scheduled to take place in Yalta beginning on September 18, 2003, but was called off on August 29 after Ponomarev refused to sign his contract for it. There is a proposal that Kasparov will instead play a match in 2004 against the winner of the next FIDE knock-out world championship. The Kramnik-Leko match was originally to be held in Budapest, but funding collapsed and it was called off. As of December 2003, there are no reported plans for the match, and it is not clear whether it will ever go ahead.

At one time, chess games were recorded using Descriptive chess notation, a somewhat clumsy notation that takes more space, more time to say, and more time to explain than its replacement, algebraic chess notation. Portable Game Notation (PGN) is the most common standard computer-processable format for recording chess games, and is based on algebraic chess notation.



Ahora que ya tienes una idea de lo que va a tratar el texto observa el siguiente organizador gráfico relacionado con la lectura.





Recuerda lo que sabes del tema para entender mejor la lectura y anota lo que quisieras saber en el siguiente cuadro:

## CHESS

|              |
|--------------|
| Lo que sé... |
|              |
|              |
|              |

|                          |
|--------------------------|
| Lo que quisiera saber... |
|                          |
|                          |
|                          |



De acuerdo con lo que ya has estudiado y observado dale un vistazo a la siguiente sección del texto "*Chess*" y observa que al inicio de cada oración hay un número que las distingue entre sí.

Además contiene palabras que ya conoces y están subrayadas para que las recuerdes con mayor facilidad y te ayuden a tratar de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas para ti así llenar los vacíos de información del texto.





No olvides hacer uso máximo de lo que ya conoces, de la información visual; como tablas, imágenes y fotografías del texto para incrementar tu comprensión de lectura, así como de la tipografía (negritas, cursivas) para identificar información importante.



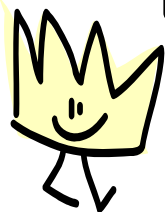
Antes de leer el párrafo selecciona la mejor predicción.

- El ajedrez tiene miles de jugadas legales
- Existen 218 posibilidades de jaque por movimiento
- El ajedrez se juega en varios sitios

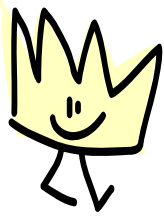


Ahora lee el párrafo y verifica si la predicción que escogiste es o no correcta.

<sup>1</sup>The number of **legal positions** in chess is estimated to be between  $10^{43}$  and  $10^{50}$ , and the game-tree complexity approximately  $10^{123}$ , while there are 0 (= (stale) mate) to **218 possibilities per move.** <sup>2</sup>Chess is played both **recreationally and competitively** in clubs, tournaments, on-line, and by mail correspondence chess.

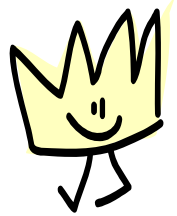


Muy bien!! Con la ayuda del significado de las palabras que ya conoces, las que oyes por primera vez, las ilustraciones, contexto de la lectura, puedes confirmar que el tema a tratar en este párrafo es “el ajedrez se juega en varios sitios”



Ahora identificaremos la oración tópico y los detalles de apoyo, así como su significado y posición, a partir de los siguientes pasos:

Numera las oraciones del párrafo 2 y marca con un asterisco (\*) la oración tópico y con el signo de más (+) los detalles de apoyo relevantes, en las columnas respectivas.

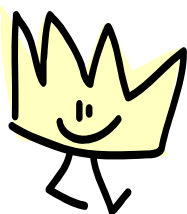
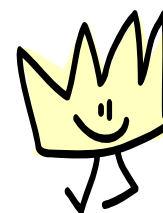


| No. Párrafo | "The game of kings"  | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-------------|--|----------------|-------------------|
| 1           | <p><sup>1</sup>The number of legal positions in chess is estimated to be between <math>10^{43}</math> and <math>10^{50}</math>, and the game-tree complexity approximately <math>10^{123}</math>, while there are 0 (= (stale) mate) to 218 possibilities per move.</p> <p><i>El numero de posiciones válidas en el ajedrez se estima entre <math>10^{43}</math> y <math>10^{50}</math> y la complejidad de jugadas es de aproximadamente de <math>10^{123}</math>, mientras que existen 0 a 218 posibilidades de mate por movimiento.</i></p> |                | +                 |
| 2           | <p><sup>2</sup>Chess is played both recreationally and competitively in clubs, tournaments, on-line, and by mail correspondence chess.</p> <p><i>El ajedrez es jugado con ambos fines recreativos y competitivos, en asociaciones, torneos, en línea y por correo electrónico.</i></p>   | *              |                   |

Como puedes observar, el primer enunciado nos da información específica sobre el tema, el número de posibilidades y posiciones válidas en el juego de ajedrez, es decir, los detalles de apoyo de la oración tópico que en este caso, aparece al final del párrafo.

En el segundo párrafo se localiza la oración tópico que nos habla de lugares donde se puede practicar el ajedrez, con ella podemos construir la idea principal usando nuestras propias palabras:

EL AJEDREZ SE JUEGA CON FINES RECREATIVOS Y COMPETITIVOS EN VARIOS SITIOS



Una sección adicional de este mismo texto, nos será útil para localizar la oración u oraciones tópico entre un número mayor de párrafos. Así que recuerda los pasos que acabamos de realizar:

1. Localiza el grupo de palabras clave.
2. Identifica la oración tópico y los detalles de apoyo relevantes.
3. Construye la idea principal usando tus propias palabras.



Un organizador gráfico te ayudará a organizar y estructurar mejor la información.

Con el fin de ubicar la oración tópico, ahora a nivel de bloque o sección, seguiremos los mismos pasos para construir en español la idea principal del subtema, utilizando tus propias palabras.

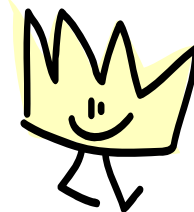


| No. Párrafo | "The game of kings"  | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-------------|--|----------------|-------------------|
| 1           | <p><sup>1</sup> Chess (the "Game of Kings") is a board game for two players, which requires 32 <i>chesspieces</i> (or <i>chessmen</i>) and a board demarcated by 64 squares.</p> <p><i>El ajedrez "juego de los reyes" es un juego de mesa para dos jugadores que requiere de 32 piezas y un tablero enmarcado por 64 cuadros.</i></p> |                | +                 |
| 2           | <p><sup>2</sup> Gameplay does not involve random luck; consisting solely of strategy.</p> <p><i>El juego no involucra la suerte al azar, solamente consiste de estrategia.</i></p>   |                | +                 |
| 3           | <p><sup>3</sup> Chess is one of humanity's more popular games; it is has been described not only as a game, but also as both art and science.</p> <p><i>El ajedrez es uno de los juegos más populares de la humanidad; ha sido descrito no sólo como un juego, sino también como arte y ciencia.</i></p>                               | *              |                   |
| 4           | <p><sup>4</sup> Chess is sometimes seen as an abstract wargame; as a "mental martial art".</p> <p><i>El ajedrez algunas veces es visto como un juego de guerra abstracto, así como un arte marcial mental.</i></p>   |                | +                 |

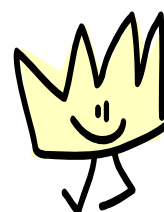
Como te puedes dar cuenta la oración tópico está en el número 3, en este el autor nos da una cualidad de este juego tan popular como lo es el ajedrez. Las oraciones 1, 2 y 4 representan los detalles de apoyo.

Para extraer la idea principal de esta pequeña sección, necesitamos determinar la información relevante expresada en los detalles de apoyo e integrarla con la información provista por la oración tópico. De esta forma, podemos construir con nuestras propias palabras la idea principal, respetando el sentido y los conceptos centrales de la información.

El producto de esta integración expresa la idea principal de este párrafo y puede ser escrita así:



EL AJEDREZ ES UNO DE LOS  
JUEGOS DE MESA PARA DOS  
PERSONAS MAS POPULARES DE  
LA HUMANIDAD



La siguiente construcción de ideas principales a nivel de texto completo, es muy similar a la anterior.



| No. Párrafo | The games of Kings and History  | Oración Tópico | Detalles Apoyo |
|-------------|---|----------------|----------------|
| 1           | <p><sup>1</sup>Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.</p> <p><i>Muchas variantes y parientes del ajedrez son jugados a lo largo y ancho del mundo entre ellos los más populares son Xianggi (China), Buddhi Chal (Nepal) y Shogi (Japón), en los que todos provienen de la misma raíz histórica del ajedrez.</i></p>                                    | *              |                |
| 2           | <p><sup>2</sup>Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago.</p> <p><i>El ajedrez se originó del juego Hindú llamado Chaturanga, hace aproximadamente 1400 años.</i></p>  | *              |                |
| 3           | <p><sup>3</sup>However many countries make claims to have invented it.</p> <p><i>No obstante, muchos países reclaman haberlo inventado.</i></p>   |                | +              |
| 4           | <p><sup>4</sup>It reached Russia via Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century.</p> <p><i>Llegó a Rusia vía Mongolia donde era jugado a principios del siglo VII.</i></p>   |                | +              |
| 5           | <p><sup>5</sup>From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia.</p> <p><i>De India emigró a Persia, y se esparció a través del mundo Islámico después de la conquista de Persia.</i></p>  |                | +              |
| 6           | <p><sup>6</sup>It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the Libro de los juegos, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century.</p> <p><i>Fue introducido a España por los moros en el siglo X, donde un famoso manuscrito de juegos que incluía el ajedrez, Backgammon y dados, llamado el Libro de los juegos fue escrito bajo el patrocinio de Alfonso X de Castilla durante el siglo XIII.</i></p> |                | +              |
| 7           | <p><sup>7</sup>Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.</p> <p><i>El ajedrez llegó a Inglaterra en el siglo XI y evolucionó en diversas versiones como la de Courier.</i></p>   |                | +              |

Ahora vamos a trabajar con dos párrafos divididos en variantes y familiares del ajedrez; Muchos países reclaman su invención; Antecedentes; ¿Quién trajo el ajedrez a Europa? Mongoles y Moros. Recuerda que algunos párrafos y secciones del texto no necesariamente contienen una oración tópico.

<sup>1</sup>Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.



<sup>2</sup>Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago.



<sup>3</sup>However many countries make claims to have invented it.



<sup>4</sup>It reached Russia via Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century.



<sup>5</sup>From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia.



<sup>6</sup>It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the Libro de los juegos, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century.



<sup>7</sup>Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.



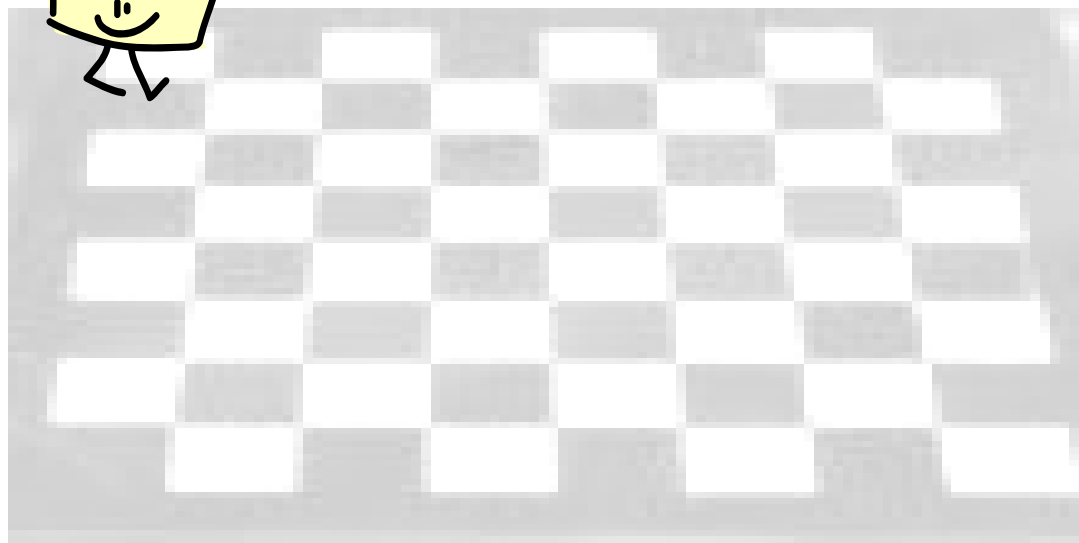
El ajedrez derivó del juego Hindú llamado Chaturanga y existen otras variantes, este juego existe en diferentes partes del mundo.

Como podrás ver el organizador gráfico denominado “serie de cadena de eventos” te ayudará a distinguir con mayor claridad la estructura de los párrafos compuestos por la oración tópico y los detalles de apoyo dentro de una sección o subtema del texto.

**Esta vez, podemos distinguir a las oraciones tópico, cuyos números son 1 y 2, y el resto de las oraciones como los detalles de apoyo que aluden al trayecto histórico del ajedrez a lo largo de su historia.**

**Finalmente, la idea principal resultante puede ser expresada en los siguientes términos:**

**EL AJEDREZ DERIVÓ DEL JUEGO HINDÚ LLAMADO CHATURANGA Y EXISTEN DIVERSAS VARIANTES POPULARES COMO XIANGGI (CHINA), BUDDHI CHAL (NEPAL) Y SHOGI (JAPON).**



# EJERCICIOS



¡Ahora es tu turno de mover las piezas!

## Ejercicio. 1

Completa el siguiente cuadro con la información del siguiente párrafo. Localiza y escribe en español el significado de la oración tópico y los detalles de apoyo y finalmente construye en español la idea principal de este párrafo, con tus propias palabras.

<sup>1</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following. <sup>2</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. <sup>3</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

| No. | Significado en español | OraciónTópico | Detalles de Apoyo |
|-----|------------------------|---------------|-------------------|
| 1   |                        |               |                   |
| 2   |                        |               |                   |
| 3   |                        |               |                   |

## Ejercicio. 2

El siguiente fragmento del texto tiene una cadena de sucesos. Ordénalos en el organizador "serie de cadena de eventos" e identifica la oración tópico con un asterisco en el paréntesis (\*) y los detalles de apoyo con el signo (+).



<sup>1</sup>Kasparov, then ranked number one in the world, played a six-game match against IBM's chess computer Deep Blue in 1996. <sup>2</sup>Deep Blue shocked the world by winning the first game in Deep Blue - Kasparov, 1996, Game 1, but Kasparov convincingly won the match by winning 3 games and drawing 2. <sup>3</sup>The six-game rematch in 1997 was won by the machine which was subsequently retired by IBM. <sup>4</sup>In October, 2002, Vladimir Kramnik drew in an eight-game match with the computer program Deep Fritz. <sup>5</sup>In 2003, Garry Kasparov drew both a six-game match with the computer program Deep Junior in February, and a four-game match against X3D Fritz in November.

( )



( )



( )



( )



( )

### Ejercicio. 3

Analiza el siguiente párrafo del texto "Chess" y aplica las estrategias convenientes para poder ubicar la estructura del texto en el organizador gráfico.

<sup>1</sup>The title "Grandmaster" was created by Russian Tsar Nicholas II who first awarded it in 1914 to five players after a tournament he had funded in Saint Petersburg.

<sup>2</sup>The World Chess Federation (FIDE) was founded in 1924. <sup>3</sup>When the reigning World Champion Alexandre Alekhine died in 1946, FIDE took over the function of organizing World Championship matches. <sup>4</sup>Before that time, sitting champions had been somewhat capricious in determining against whom and on what terms they would accept a challenge match. <sup>5</sup>FIDE also assumed the role of awarding the titles Grandmaster and International Master, as well as eventually assigning numerical ratings to players.

**Coloca las oraciones tópico en los rectángulos  
marcados con asteriscos (\*) y los detalles de  
apoyo en los espacios marcados con el signo  
(+)**



| No. | Significado en español | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-----|------------------------|----------------|-------------------|
| 1   |                        | *              |                   |
| 2   |                        | *              |                   |
| 3   |                        |                | +                 |
| 4   |                        |                | +                 |
| 5   |                        |                | +                 |

### Ejercicio. 4

En los siguientes párrafos tiene que localizar la oración tópico y los detalles de apoyo de este bloque temático.



Para que se te facilite identificar la oración tópico y los detalles de apoyo utiliza el siguiente organizador gráfico.

<sup>1</sup>By the end of the 15th century, the modern rules for the basic moves had been adopted (from Italy): pawns gained the option of moving two squares on their first move and the en passant capture therewith; bishops could move arbitrarily far along an open diagonal (previously being limited to a move of exactly two squares diagonally) while losing the ability to jump over the intervening square, and the queen was allowed to move arbitrarily far in any direction, making it the most powerful piece. (Before, she could only move one square diagonally). <sup>2</sup>There were still variations in rules for castling and the outcome in the case of stalemate.

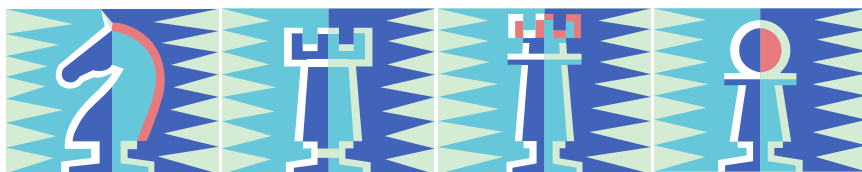
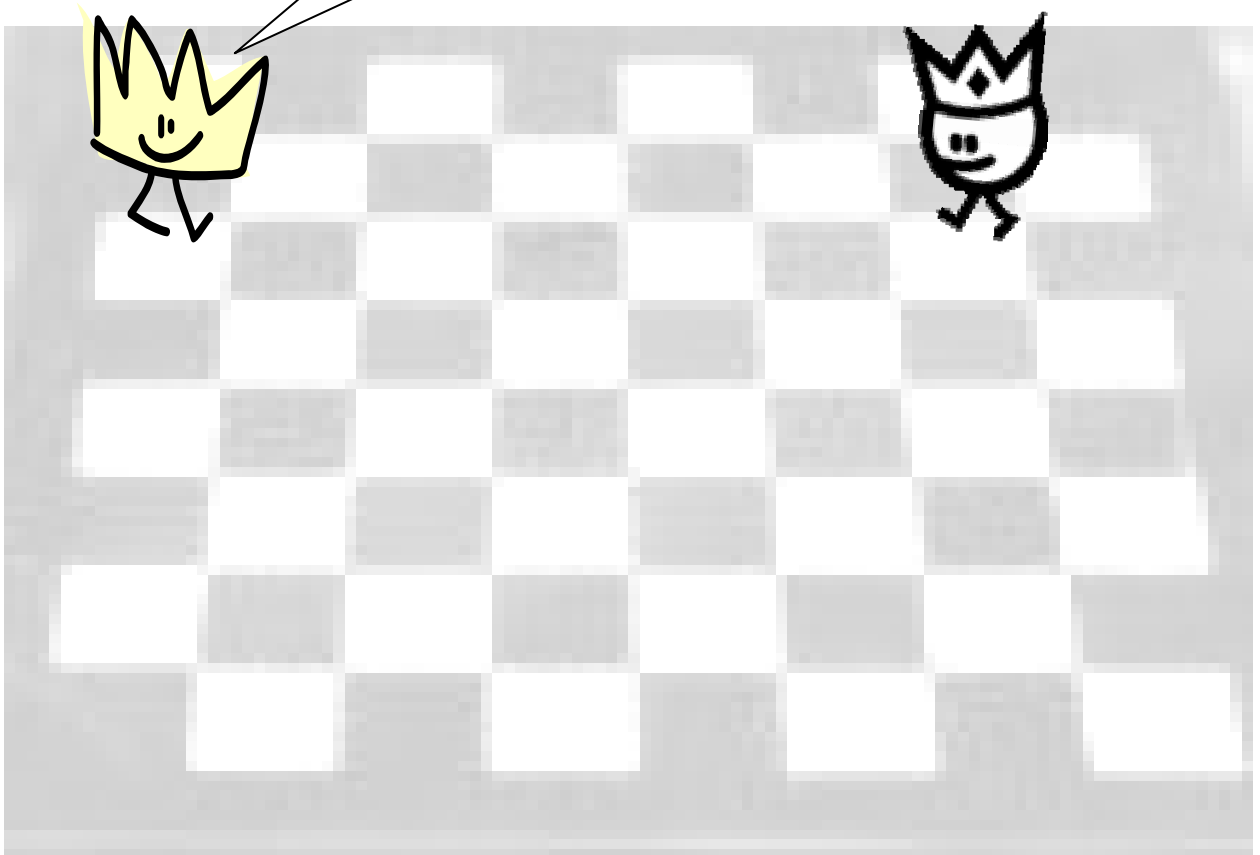
<sup>3</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following. <sup>4</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. <sup>5</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

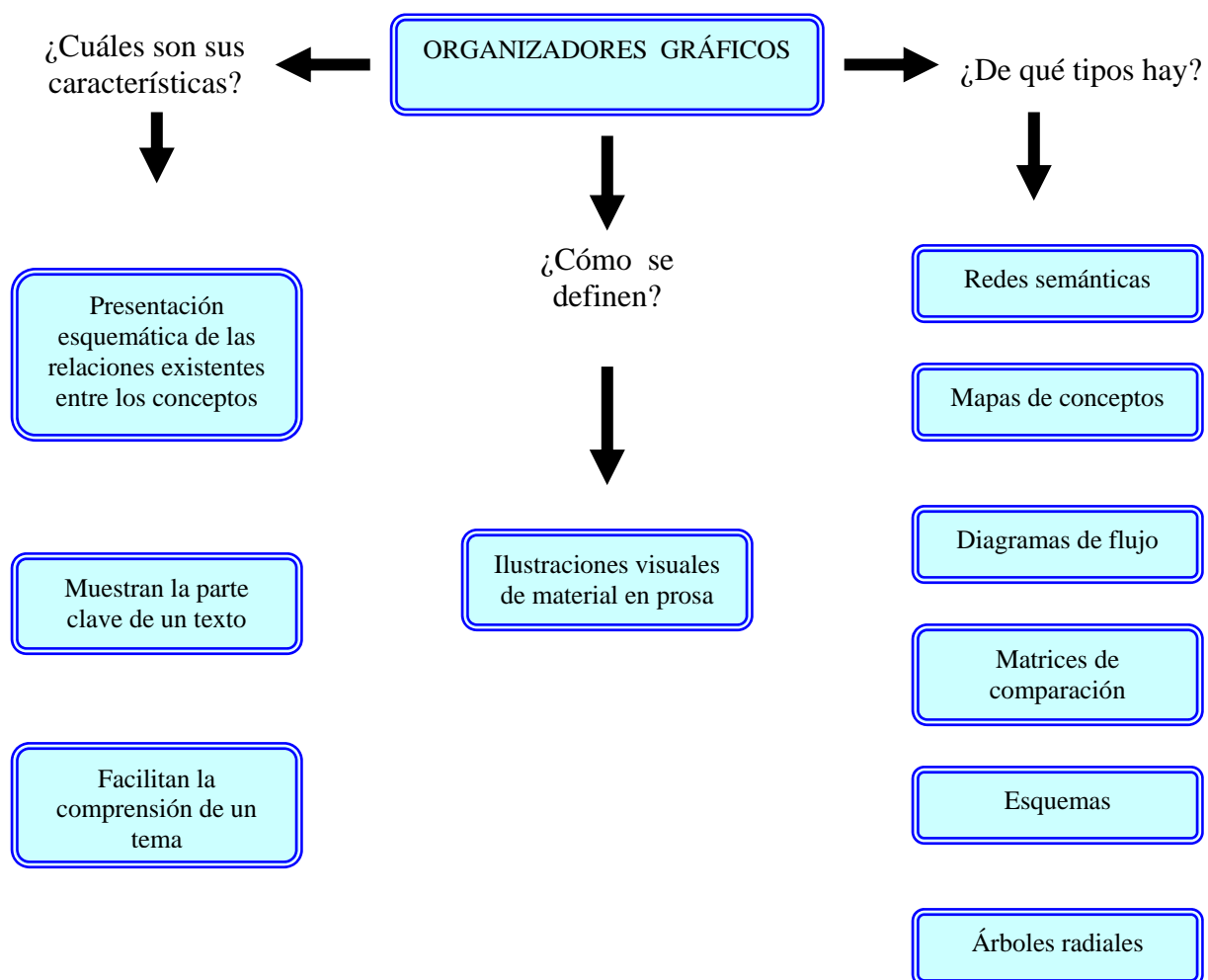
| No. | Significado en español | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-----|------------------------|----------------|-------------------|
| 1   |                        |                | +                 |
| 2   |                        |                | +                 |
| 3   |                        | *              |                   |
| 4   |                        |                | +                 |
| 5   |                        |                | +                 |



# DESPEDIDA

Esperamos que hayan sido útiles las pistas que te dimos para la resolución de estos ejercicios.





# TARJETA DE ESTUDIO

## ORGANIZADORES GRÁFICOS

### ¿QUÉ SON?

Son ilustraciones visuales de materiales en prosa, organizados en categorías o preguntas que te facilitan la comprensión de un tema. Seguramente, muchas representaciones de este tipo te son familiares: diagramas de flujo, esquemas, mapas de conceptos, redes semánticas, matrices de comparación y contraste, entre otras.

### ¿PARA QUÉ ME SIRVEN?

Ayudan a organizar la información de un texto de tal manera que te ayudan a adquirir, recordar, organizar y estructurar de manera lógica el material de lectura y como estrategia de aprendizaje para comprender, retener y evocar información sobre textos escritos en inglés y en tu propia lengua.

Son de gran utilidad cuando necesitas resumir y organizar información, tomar decisiones adecuadas, presentar y utilizar de manera eficiente gran cantidad de información en un espacio reducido.

### ¿CÓMO LOS RECONOZCO?

Por la presentación esquemática de las relaciones existentes entre los conceptos.

# Oración Tópico y Detalles de Apoyo

## ¿QUÉ SON LA ORACIÓN TÓPICO Y LOS DETALLES DE APOYO?

En la oración tópico o temático, el autor expone el concepto más importante de lo que trata un párrafo. Puede ser una introducción, explicar algo o dar una conclusión de una serie de afirmaciones.

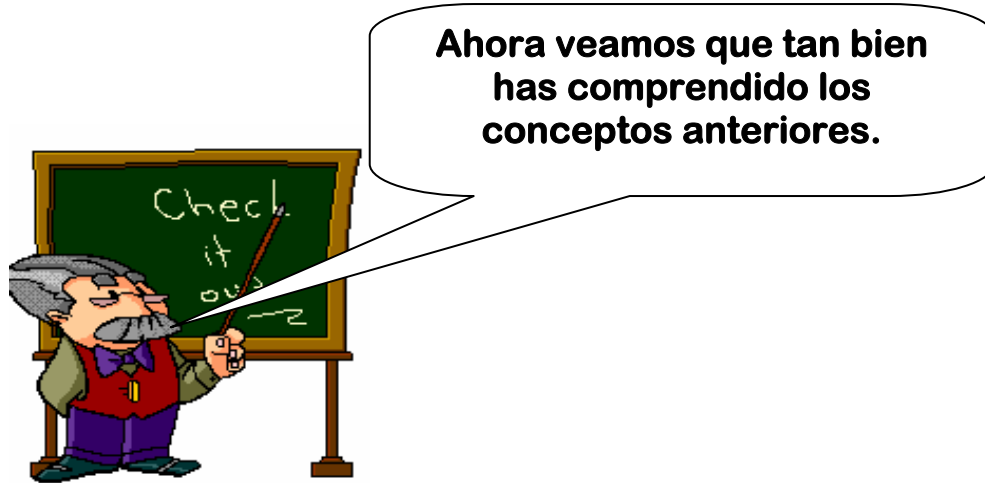
No todos los párrafos tienen oración tópico y cuando esto sucede se trata de un párrafo dependiente en el que el autor continúa desarrollando la información vertida en el párrafo previo(s). La oración tópico no contiene ningún tipo de ejemplos, ni desarrolla o explica conceptos. Puedes encontrarlo al inicio, al final o en la parte media del texto.

## ¿QUÉ SON LOS DETALLES DE APOYO?

Los detalles de apoyo son los que proveen ejemplos, descripciones, definiciones, contrastes, comparaciones, similitudes, secuencia de eventos, relaciones de causa y efecto y otros tipos de organización del párrafo tanto como del texto, y sirven para apoyar la oración tópico.

## ¿EN DÓNDE LOS PUEDO ENCONTRAR?

Los podrás encontrar dentro de los párrafos de un texto.



Completa con la información que has obtenido previamente en los siguientes apartados, haz un resumen y al final anota algún comentario que tengas en torno al material que se te ha presentado.

**Haz una lista de 3 cosas que has aprendido:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Haz una lista de 2 cosas que te sorprendieron:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Escribe una Pregunta que tienes:**

1. \_\_\_\_\_

**RESUMEN:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anota aquí tus comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Guía del profesor

Estimado profesor, esperamos que esta guía te pueda aclarar cualquier duda que surja durante el desarrollo de la presente unidad didáctica, diseñada acorde con la propuesta pedagógica del Colegio de Ciencias y Humanidades y basada en los postulados de Aprender a Aprender, Aprender a Hacer y Aprender a Ser, que sustentan el modelo educativo de la institución.

Con este diseño se pretenden coadyuvar de una manera motivante al mejoramiento de la comprensión de lectura de los alumnos del cuarto semestre de esta institución. Para ello, se han diseñado ejercicios que serán la aplicación práctica de la teoría, la cual está sustentada en el marco teórico de la escuela, el cual se pretende llevar a la práctica dentro de las aulas del colegio.

También se incluye el uso del modelo estratégico como apoyo para el modelamiento de las funciones estratégicas, el cual permite al alumno ser cada vez más independiente llevándolo a su autonomía como lector en lengua extranjera.

La descripción de las funciones de las estrategias le servirán al alumno para interpretar y construir significados y lograr la comprensión de los mensajes contenidos en materiales de lectura de diversa índole.

Se establecerán en primer lugar los objetivos, los cuales están vislumbrados en la página 10, para lograr una buena calidad de la enseñanza, seleccionando los contenidos adecuados a esos objetivos que en este caso son: Identificación de la oración tópico y detalles de apoyo, organización gráfica de la información obtenida de los textos y con ellos, los ejercicios para la aplicación práctica de los mismos.

El punto de partida en esta unidad, es lo que los alumnos ya saben. Por lo tanto, el conocimiento de las teorías de los alumnos y de sus ideas previas determinará una secuencia de actividades en la que dichas ideas se irán poniendo en cuestión y reelaborando.

El trabajo práctico avanzará en paralelo con el teórico, sin una separación definida y bajo la guía del profesor. La motivación de los alumnos se iniciará a través de preguntas realizadas por diferentes personajes que aparecerán a lo largo de la unidad en torno al tema que se les plantee a los alumnos, y finalmente se les brindará respuesta correcta para que puedan verificar su aprendizaje.

## **Objetivo**

El alumno aplicará su conocimiento discursivo y lingüístico para comprender el contenido de un texto en inglés a partir de la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo con la ayuda de organizadores gráficos.

## **Materiales**

Para poder alcanzar nuestros objetivos se utilizará el siguiente diseño de unidad didáctica la cual estará dividida en tres secciones: ejercicios de prelectura, de lectura y postlectura, los cuales, en una primera instancia serán modelados en la unidad didáctica, para posteriormente dejar la resolución de estos al alumno de una manera más independiente.

## Tiempo

El tiempo que se utilizará para presentar el modelo estratégico de enseñanza respectivo y poner en práctica los ejercicios de prelectura, lectura y postlectura de nuestra unidad abarcará dos sesiones bajo la modalidad de clase–taller con una duración de una hora cincuenta minutos cada una.

### I. Unidad didáctica

*En esta unidad didáctica que tiene como título: “Párrafo, oración tópico y detalles de apoyo” se hará uso de un personaje llamado Reinaldo , presentado anteriormente dentro del contenido de la unidad, el cual tiene una amplia relación con el tema de la lectura a comprender, este personaje tendrá como funciones: explicar paso a paso lo que tiene que hacer el estudiante en esta sección, hacer reflexionar a los alumnos a través del planteamiento de una serie de preguntas sobre algunos conceptos que se abordarán a lo largo de esta unidad y dar algunas explicaciones e indicaciones a los estudiantes que servirán para irlos guiando en el desarrollo del tema.*

*La primera pregunta que realiza este personaje tiene que ver con la pieza más importante en el tablero de ajedrez, con el fin de empezar a explorar lo que ya sabe el alumno del tema y que a su vez este concientice si en verdad maneja algún concepto sobre el tema.*

*En esta sección del modelo es donde se empezará a relacionar el contenido de la unidad con el tema de la lectura en inglés, a través de una pregunta similar a la que se realizó para explorar qué es lo que sabe el alumno del tema y ubicarlo dentro del contexto de la lectura. Pero esta vez se le preguntará al alumno sobre la oración más importante en el párrafo.*



*Enseguida se les motivará con la frase “**Bien contestado**” y se les da la respuesta con el propósito de que puedan confirmar si su conocimiento previo sobre el tema fue acertado o no, y ubicarlos en el contexto en el cual se irá desarrollando el tema de la lectura a tratar en esta unidad.*

*Al igual que en la sección anterior se le motivará al alumno con la frase “**¡¡¡Muy bien dicho!!!**” y se le dará la respuesta para que verifique si su respuesta fue correcta o no.*

*Con esta nota que aparece enseguida de la frase motivadora se introduce al alumno sobre las diferentes posiciones que una oración tópica puede tener dentro de un párrafo así como los detalles de apoyo y la relación de estos conceptos con las piezas que se utilizan en una partida de ajedrez.*

*En seguida se le hace la aclaración al alumno de la posibilidad que el párrafo carezca tanto de oración tópica como de detalles de apoyo en el caso de que el párrafo sólo contenga un enunciado, o sea el resumen de un capítulo o artículo de investigación.*

*También se le explica al alumno que otra posibilidad de que un párrafo carezca de oración tópica es cuando el tema de un texto es amplio y complicado; cuando esto sucede se dice que el texto tiene párrafos dependientes del párrafo que contiene la oración tópica.*

## II. Descripción de las actividades de prelectura

### Actividad de aprendizaje 1

*Indique a los alumnos que observen la ilustración que aparece en la lectura "Chess" y que revisen el texto antes de leerlo.*



Para que se te haga más fácil aplica lo que te explicó Reinaldo:

*Explique que esto les ayudará a tener una idea acerca de lo que va a tratar el tema de la lectura.*



En la lectura del texto "Chess" realiza los siguientes pasos:

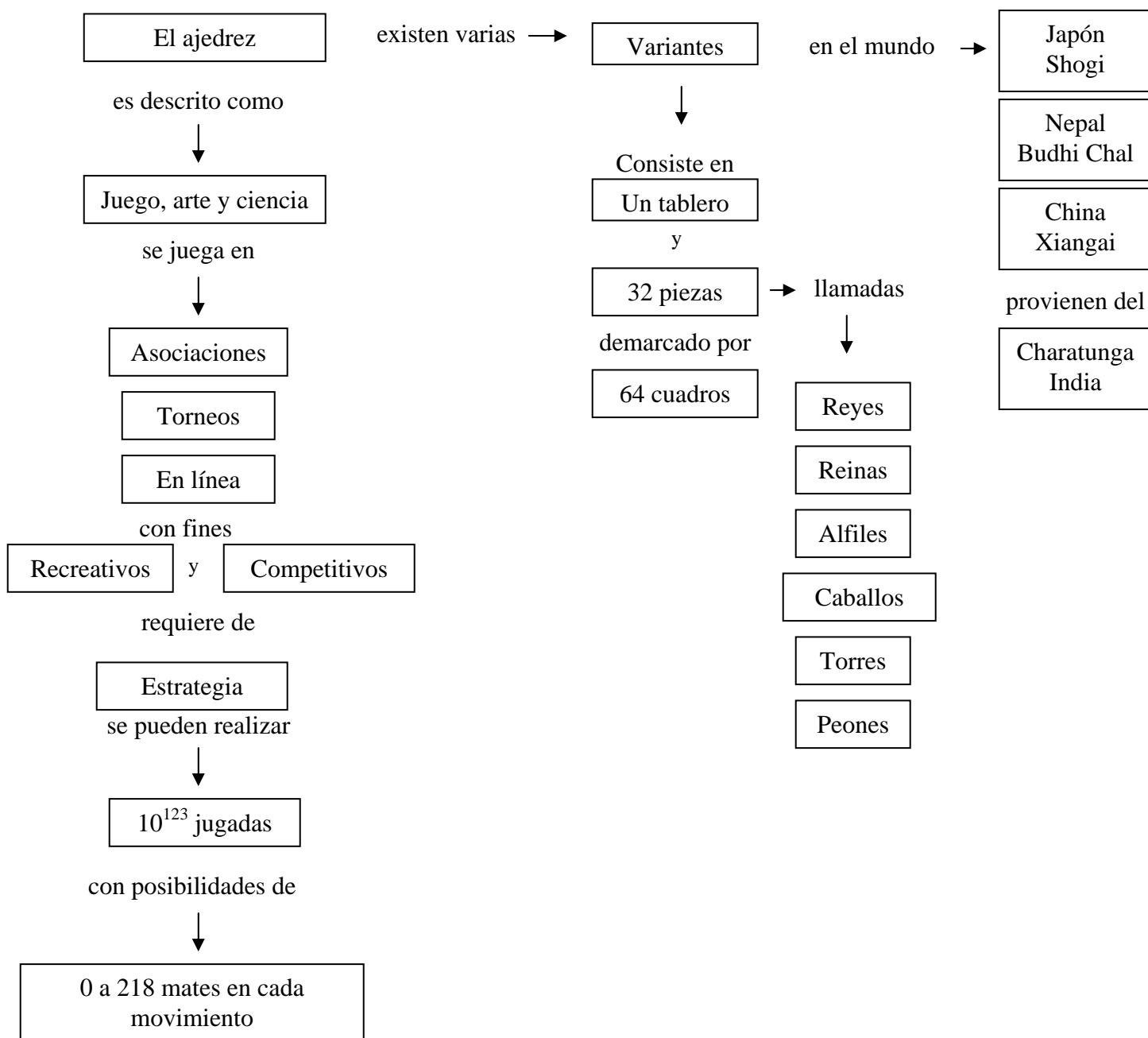
- Observa la ilustración de la lectura.
- Revisa el texto para saber de qué se trata antes de leerlo.

### Actividad de aprendizaje 2

*Comente que una vez que ya tiene una idea de lo que va a tratar el texto, observa el siguiente organizador gráfico relacionado con la lectura.*



Ahora que ya tienes una idea de lo que va a tratar el texto *observa el siguiente organizador gráfico relacionado con la lectura.*



### Actividad de aprendizaje 3

*Ahora que los alumnos cuentan con estos elementos, pídeles que piensen acerca de lo que saben del tema o quisieran saber y que completen los dos apartados del siguiente organizador gráfico con el propósito de activar su conocimiento previo.*

Recuerda lo que sabes del tema para entender mejor la lectura y anota lo que quisieras saber en el siguiente cuadro:



## CHES

Lo que sé...

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

Lo que quisiera saber...

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

### Actividad de aprendizaje 4

*En esta actividad sugiérale al alumno que se apoye en la información contenida en las tarjetas de estudio y en el mapa conceptual, así como en habilidades académicas como el subrayado y las estrategias de lectura que le ayuden a establecer una hipótesis acerca de la información del texto que pueda confirmar, modificar o rechazar, conforme avance en la lectura.*



De acuerdo con lo que ya has estudiado y observado en las tarjetas de estudio previas así como en el mapa conceptual, respectivo, dale un vistazo a la siguiente sección tomada del texto “*Chess*” y *observa* que al inicio de cada oración hay un número que las distingue entre sí.

Además hay palabras que ya conoces y están subrayadas en el texto para que las recuerdes con mayor facilidad, y te ayuden a adivinar el significado de palabras o frases desconocidas que te permitan llenar los vacíos de información del texto.



No olvides hacer uso máximo de lo que ya conoces, así como de la información visual que incluye tablas, imágenes y fotografías que contenga el texto para apoyar tu comprensión del texto, así como de la tipografía (negritas, cursivas) para identificar información importante.

### Actividad de aprendizaje 5

*En esta actividad indíquele al alumno que escoja una de las tres hipótesis relacionadas con el segundo párrafo del texto “*Chess*”.*



Antes de leer el párrafo selecciona la mejor predicción.

- El ajedrez tiene miles de jugadas legales.
- Existen 218 posibilidades de jaque por movimiento.
- El ajedrez se juega en varios sitios.

### III. Descripción de las actividades de lectura.

#### Actividad de aprendizaje 6

*En esta sección solicite al alumno confirmar, modificar o rechazar su hipótesis a medida que avanza en la lectura del primer párrafo del texto.*



Ahora lee el párrafo y verifica si la predicción que escogiste es o no correcta.

<sup>1</sup>The number of **legal positions** in chess is estimated to be between  $10^{43}$  and  $10^{50}$ , and the game-tree complexity approximately  $10^{123}$ , while there are 0 (= (stale mate) to **218 possibilities per move** <sup>2</sup>Chess is played both **recreationally and competitively** in clubs, tournaments, on-line, and by mail **correspondence chess**.

#### Actividad de aprendizaje 7

*Confirme el tema del texto al alumno, a partir de las palabras claves que servirán de base para empezar a identificar la oración tópico y los detalles de apoyo relevantes de este primer párrafo.*

Muy bien!! Con la ayuda del significado de las palabras que ya conoces, las que oyes por primera vez, las ilustraciones y contexto de la lectura, puedes confirmar que el tema a tratar en este párrafo es “el ajedrez se juega en varios sitios”.



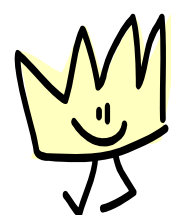
### Actividad de aprendizaje 8

*Establezcan los pasos que tendrán que seguir los estudiantes para visualizar gráficamente la estructura de los párrafos y empiece a guiarlos en la identificación de la oración tópica y detalles de apoyo con la ayuda de los organizadores gráficos.*

Ahora identificaremos la oración tópica y los detalles de apoyo, así como su significado y posición, a partir de los siguientes pasos:



Numera las oraciones del párrafo 2. Marca con un asterisco (\*) la oración tópica y con el signo de más (+) los detalles de apoyo relevantes, en las columnas respectivas.



### Actividad de aprendizaje 9

*Los fines de esta actividad son mostrar al alumno la identificación de la oración tópico y detalles de apoyo con la ayuda de un organizador gráfico.*

| No. | "The game of kings"  | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-----|--|----------------|-------------------|
| 1   | <p><sup>1</sup>The number of legal positions in chess is estimated to be between <math>10^{43}</math> and <math>10^{50}</math>, and the game-tree complexity approximately <math>10^{123}</math>, while there are 0 (= (stale) mate) to 218 possibilities per move.</p> <p><i>El numero de posiciones válidas en el ajedrez se estima entre <math>10^{43}</math> y <math>10^{50}</math> y la complejidad de jugadas es de aproximadamente de <math>10^{123}</math>, mientras que existen 0 a 218 posibilidades de mate por movimiento.</i></p> |                | +                 |
| 2   | <p><sup>2</sup>Chess is played both recreationally and competitively in clubs, tournaments, on-line, and by mail correspondence chess.</p> <p><i>El ajedrez es jugado con ambos fines recreativos y competitivos, en asociaciones, torneos, en línea y por correo electrónico.</i></p>   | *              |                   |



Como puedes observar, el primer enunciado nos da información específica sobre el tema, el número de posibilidades y posiciones válidas en el juego de ajedrez, es decir, los detalles de apoyo de la oración tópico que en este caso, aparece al final del párrafo.

En el segundo párrafo se localiza la oración tópico que nos habla de lugares donde se puede practicar el ajedrez, con ella podemos construir la idea principal usando nuestras propias palabras:

EL AJEDREZ SE JUEGA CON FINES RECREATIVOS Y  
COMPETITIVOS EN VARIOS SITIOS



### Actividad de aprendizaje 10

*Indique al alumno que el propósito de esta actividad es trabajar con un sección adicional del texto para localizar la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo en un número mayor de párrafos, auxiliados con un organizador gráfico y además recordar los pasos que hay que seguir para lograr el objetivo de esta actividad de aprendizaje. Una vez que el alumno haya identificado la oración tópico y detalles de apoyo, muéstrole cómo se construye la idea principal, señalándole cuáles son los puntos que debe considerar para construirla con sus propias palabra en español.*



Una sección adicional de este mismo texto, nos será útil para localizar la oración u oraciones tópico entre un número mayor de párrafos. Así que recuerda los pasos que acabamos de realizar:

1. Localiza el grupo de palabras clave
2. Identifica la oración tópico y los detalles de apoyo relevantes
3. Construye la idea principal usando tus propias palabras

Un organizador gráfico te ayudará a organizar y estructurar mejor la información.

Con el fin de ubicar la oración tópico, ahora a nivel de bloque o sección, seguiremos los mismos pasos para construir en español la idea principal del subtema, utilizando tus propias palabras.



| No | “The game of kings”   | Enunciado Tópico | Detalles Apoyo |
|----|---|------------------|----------------|
| 1  | <p><sup>1</sup>Chess (the "Game of Kings") is a board game for two players, which requires 32 <i>chesspieces</i> (or <i>chessmen</i>) and a board demarcated by 64 squares.</p> <p><i>El ajedrez “juego de los reyes” es un juego de mesa para dos jugadores que requiere de 32 piezas y un tablero enmarcado por 64 cuadros.</i></p> |                  | +              |
| 2  | <p><sup>2</sup>Gameplay does not involve random luck; consisting solely of strategy.</p> <p><i>El juego no involucra la suerte al azar, solamente consiste de estrategia.</i></p>   |                  | +              |
| 3  | <p><sup>3</sup>Chess is one of humanity's more popular games; it is has been described not only as a game, but also as both art and science.</p> <p><i>El ajedrez es uno de los juegos más populares de la humanidad; ha sido descrito no sólo como un juego, sino también como arte y ciencia.</i></p>                               | *                |                |
| 4  | <p><sup>4</sup>Chess is sometimes seen as an abstract wargame; as a "mental martial art".</p> <p><i>El ajedrez algunas veces es visto como un juego de guerra abstracto, así como un arte marcial mental.</i></p>   |                  | +              |

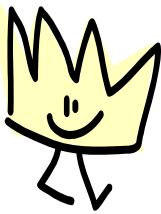
Como te puedes dar cuenta la oración tópico está en el número 3, en éste el autor nos da una cualidad de este juego tan popular. Las oraciones 1, 2 y 4 representan los detalles de apoyo.

Para extraer la idea principal de esta pequeña sección, necesitamos determinar la información relevante expresada en los detalles de apoyo e integrarla con la información provista por la oración tópico. De esta forma, podemos construir con nuestras propias palabras la idea principal, respetando el sentido y los conceptos centrales de la información.

El producto de esta integración expresa la idea principal de este párrafo y puede ser escrita así:



EL AJEDREZ ES UNO DE LOS JUEGOS DE MESA PARA DOS PERSONAS MÁS POPULARES DE LA HUMANIDAD.



### Actividad de aprendizaje 11

*Explique al alumno que en la actividades anteriores se ha trabajado solamente a nivel de párrafos pero que ahora es el turno de trabajar a nivel de texto completo aclarándoles que en esta actividad se trabajará de un forma muy semejante a la anterior, aunque en esta ocasión se trabajará con todos los párrafos y secciones del texto indicados por los subtemas. Recordándoles que algunos párrafos y secciones del texto no necesariamente contienen una oración tópico.*

La siguiente construcción de ideas principales a nivel de texto completo, es muy similar a la anterior.

| No. Párrafo | The games of Kings and History  | Oración Tópico | Detalles Apoyo |
|-------------|---|----------------|----------------|
| 1           | <p><sup>1</sup>Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.</p> <p><i>Muchas variantes y parientes del ajedrez son jugados a lo largo y ancho del mundo entre ellos los más populares son Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) y Shogi (Japón), en los que todos provienen de la misma raíz histórica del ajedrez.</i></p>                                    | *              |                |
| 2           | <p><sup>2</sup>Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago.</p> <p><i>El ajedrez se originó del juego Hindú llamado Chaturanga, hace aproximadamente 1400 años.</i></p>  | *              |                |
| 3           | <p><sup>3</sup>However many countries make claims to have invented it.</p> <p><i>No obstante, muchos países reclaman haberlo inventado.</i></p>   |                | +              |
| 4           | <p><sup>4</sup>It reached Russia via Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century.</p> <p><i>Llegó a Rusia vía Mongolia donde era jugado a principios del siglo VII.</i></p>   |                | +              |
| 5           | <p><sup>5</sup>From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia.</p> <p><i>De India emigró a Persia, y se esparció a través del mundo Islámico después de la conquista de Persia.</i></p>  |                | +              |
| 6           | <p><sup>6</sup>It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the Libro de los juegos, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century.</p> <p><i>Fue introducido a España por los moros en el siglo X, donde un famoso manuscrito de juegos que incluía el ajedrez, Backgammon y dados, llamado el Libro de los juegos fue escrito bajo el patrocinio de Alfonso X de Castilla durante el siglo XIII.</i></p> |                | +              |
| 7           | <p><sup>7</sup>Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.</p> <p><i>El ajedrez llegó a Inglaterra en el siglo XI y evolucionó en diversas versiones como la de Courier.</i></p>   |                | +              |

Pero ahora debes trabajar con todos los párrafos, y secciones del texto indicados por los subtemas que se encuentran en las secciones del texto *The game of Kings y History*. Estos son: Variantes y familiares del ajedrez; Muchos países reclaman su invención; Antecedentes; ¿Quién trajo el ajedrez a Europa? Mongoles y moros. Recuerda que algunos párrafos y secciones del texto no necesariamente contienen una oración tópico.

### Actividad de aprendizaje 12

*Muéstreles a los alumnos que en esta ocasión las oraciones tópico se encuentran en los enunciados número 1 y 2 de esta parte del texto y que el resto de las oraciones que constituyen los detalles de apoyo aluden al trayecto histórico que ha recorrido el juego del ajedrez a lo largo de su historia. Indíqueles que con estos elementos se puede construir la idea principal, utilizando sus propias palabras en español. Esta construcción de la idea principal quedaría de la siguiente manera: EL AJEDREZ DERIVÓ DEL JUEGO HINDÚ LLAMADO CHATURANGA Y EXISTEN DIVERSAS VARIANTES POPULARES COMO XIANGGI (CHINA), BUDDHI CHAL (NEPAL) Y SHOGI (JAPON)*

**Esta vez, podemos distinguir a las oraciones tópico, cuyos números son 1 y 2, y el resto de las oraciones como los detalles de apoyo que aluden al trayecto histórico del ajedrez a lo largo de su historia. Finalmente, la idea principal resultante puede ser expresada en los siguientes términos: EL AJEDREZ DERIVÓ DEL JUEGO HINDÚ LLAMADO CHATURANGA Y EXISTEN DIVERSAS VARIANTES POPULARES COMO XIANGGI (CHINA), BUDDHI CHAL (NEPAL) Y SHOGI (JAPON).**



### Actividad de aprendizaje 13

*Indique al alumno que mediante el organizador gráfico llamado serie de cadenas de ideas, podrá distinguir la estructura de los párrafos compuestos por la oración tópico y los detalles de apoyo dentro de una sección o subtema del texto.*

<sup>1</sup>Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.



<sup>2</sup>Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago.



<sup>3</sup>However many countries make claims to have invented it.



<sup>4</sup>It reached Russia via Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century.



<sup>5</sup>From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia.



<sup>6</sup>It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the Libro de los juegos, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century.



<sup>7</sup>Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.

#### IV. Descripción de las actividades de postlectura

*En esta sección se le cede el turno al alumno para que aplique lo que fue estudiando en el modelo estratégico y practicando en las actividades de prelectura y lectura.*

# EJERCICIOS



¡Ahora es tu turno de mover las piezas!

## Actividad de aprendizaje 14

*Para que el alumno pueda poner en práctica lo aprendido explíquese que se le proporcionará un párrafo del mismo texto "Chess" para que localice y escriba en español el significado de la oración tópico y los detalles de apoyo.*

<sup>1</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following. <sup>2</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. <sup>3</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

| No | Significado en español | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|----|------------------------|----------------|-------------------|
| 1  |                        |                |                   |
| 2  |                        |                |                   |
| 3  |                        |                |                   |

### Actividad de aprendizaje 15

*En esta actividad pídale al alumno que ordene las partes del siguiente párrafo en el organizador cadena de eventos e identifique la oración tópico con un asterisco (\*) y los detalles de apoyo con el signo (+).*

<sup>1</sup>Kasparov, then ranked number one in the world, played a six-game match against IBM's chess computer Deep Blue in 1996. <sup>2</sup>Deep Blue shocked the world by winning the first game in Deep Blue - Kasparov, 1996, Game 1, but Kasparov convincingly won the match by winning 3 games and drawing 2. <sup>3</sup>The six-game rematch in 1997 was won by the machine which was subsequently retired by IBM. <sup>4</sup>In October, 2002, Vladimir Kramnik drew in an eight-game match with the computer program Deep Fritz. <sup>5</sup>In 2003, Garry Kasparov drew both a six-game match with the computer program Deep Junior in February, and a four-game match against X3D Fritz in November.

A vertical sequence of five empty rectangular boxes, each connected to the one above it by a downward-pointing arrow. This is a visual organizer for a chain of events, where students are to place the text from the paragraph above in the correct chronological order.



### Actividad de aprendizaje 16

*Pídale al estudiante que analice los siguientes párrafos del texto "Chess" y aplique las estrategias convenientes para poder ubicar las oraciones tópico y detalles de apoyo. Indíquele que debe colocar las oraciones tópico en los rectángulos marcados con asteriscos, los detalles de apoyo en los espacios marcados con (+).*

<sup>1</sup>The title "Grandmaster" was created by Russian Tsar Nicholas II who first awarded it in 1914 to five players after a tournament he had funded in Saint Petersburg.

<sup>2</sup>The World Chess Federation (FIDE) was founded in 1924. <sup>3</sup>When the reigning World Champion Alexandre Alekhine died in 1946, FIDE took over the function of organizing World Championship matches. <sup>4</sup>Before that time, sitting champions had been somewhat capricious in determining against whom and on what terms they would accept a challenge match. <sup>5</sup>FIDE also assumed the role of awarding the titles Grandmaster and International Master, as well as eventually assigning numerical ratings to players.

**Coloca las oraciones tópico en los rectángulos marcados con asteriscos (\*) y los detalles de apoyo en los espacios marcados con el signo de (+).**



| No. | Significado en español | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-----|------------------------|----------------|-------------------|
| 1   |                        | *              |                   |
| 2   |                        | *              |                   |
| 3   |                        |                | +                 |
| 4   |                        |                | +                 |
| 5   |                        |                | +                 |

### Actividad de aprendizaje 17

*Indíqueles a los alumnos que utilicen el siguiente organizador gráfico para identificar la oración tópico y sus detalles de apoyo de los siguientes párrafos.*

<sup>1</sup>By the end of the 15th century, the modern rules for the basic moves had been adopted (from Italy): pawns gained the option of moving two squares on their first move and the en passant capture therewith; bishops could move arbitrarily far along an open diagonal (previously being limited to a move of exactly two squares diagonally) while losing the ability to jump over the intervening square, and the queen was allowed to move arbitrarily far in any direction, making it the most powerful piece. (Before, she could only move one square diagonally). <sup>2</sup>There were still variations in rules for castling and the outcome in the case of stalemate.

<sup>3</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following. <sup>4</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. <sup>5</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

| No. | Significado en español | Oración Tópico | Detalles de Apoyo |
|-----|------------------------|----------------|-------------------|
| 1   |                        |                | +                 |
| 2   |                        |                | +                 |
| 3   |                        | *              |                   |
| 4   |                        |                | +                 |
| 5   |                        |                | +                 |

# Clave de respuestas

|  |   |
|--|---|
| 1. Ejercicios pretextuales                                     | Pág.  |
| 1.1 Cuadro con información que tengas o quieras saber del tema | 85  |
| Posibles respuestas:   |   |
| Lo que sé...   | Juego de mesa para dos personas<br>Se utilizan 32 piezas para jugarlo<br>Se juega en todo el mundo<br>Hay que acorralar al rey para ganar |
| Lo que quisiera saber...                                       | ¿Cuál es su origen?<br>¿Cual es su antigüedad?<br>¿Cómo se juega?<br>¿En que países se juega?   |
| 1.2 Selección de predicción                                    | 86  |
| <i>El ajedrez se juega en varios sitios</i>                    |   |
| 2. Ejercicios textuales  |   |
| 2.1 Tabla "The game of kings"                                  | 87  |

Oración tópico: <sup>2</sup>Chess is played both recreationally and competitively in clubs, tournaments, on-line, and by mail correspondence chess.

*El ajedrez es jugado con ambos fines recreativos y competitivos, en asociaciones, torneos, en línea y por correo electrónico.*

Detalles de apoyo: <sup>1</sup>The number of legal positions in chess is estimated to be between  $10^{43}$  and  $10^{50}$ , and the game-tree complexity approximately  $10^{123}$ , while there are 0 (= (stale) mate) to 218 possibilities per move.

*El numero de posiciones validas en el ajedrez se estima entre  $10^{43}$  y  $10^{50}$  y la complejidad de jugadas es de aproximadamente de  $10^{123}$  mientras que existen 0 a 218 posibilidades de mate por movimiento.*

## 2.2. Tabla "the game of kings

89

Oración tópico: <sup>3</sup> Chess is one of humanity's more popular games; it is has been described not only as a game, but also as both art and science.

*El ajedrez es uno de los juegos más populares de la humanidad; ha sido descrito no sólo como un juego, sino también como arte y ciencia.*

Detalles de apoyo: <sup>1</sup>Chess (the "Game of Kings") is a board game for two players, which requires 32 chesspieces (or chessmen) and a board demarcated by 64 squares.

*El ajedrez "juego de los reyes" es un juego de mesa para dos jugadores que requiere de 32 piezas y un tablero enmarcado por 64 cuadros.*

<sup>2</sup>Gameplay does not involve random luck; consisting solely of strategy.

*El juego no involucra la suerte al azar, solamente consiste de estrategia.*

<sup>4</sup>Chess is sometimes seen as an abstract wargame; as a "mental martial art".

*El ajedrez algunas veces es visto como un juego de guerra abstracto, así como un arte marcial mental.*

Idea principal: EL AJEDREZ ES UNO DE LOS JUEGOS DE MESA PARA DOS PERSONAS MÁS POPULARES DE LA HUMANIDAD.

## 2.3. Tabla de games of kings and history

91

Oración tópico: <sup>1</sup>Many variants and relatives of chess are played throughout the world; amongst them, the most popular are Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) and Shogi (Japan), all of which come from the same historical stem as chess.

*Muchas variantes y parientes del ajedrez son jugados a lo largo y ancho del mundo entre ellos los más populares son Xiangqi (China), Buddhi Chal (Nepal) y Shogi (Japón), en los que todos provienen de la misma raíz histórica del ajedrez.*

<sup>2</sup>Chess originated from the Indian game Chaturanga, about 1400 years ago.

*El ajedrez se originó del juego Hindú llamado Chaturanga, hace aproximadamente 1400 años.*

Detalles de apoyo: <sup>3</sup>However many countries make claims to have invented it .

No obstante, muchos países reclaman haberlo inventado.

<sup>4</sup>It reached Russia via Mongolia, where it was played at the beginning of the 7th century.

*Llegó a Rusia vía Mongolia donde era jugado a principio del siglo VII.*

<sup>5</sup>From India it migrated to Persia, and spread throughout the Islamic world after the Muslim conquest of Persia.

*De India emigró a Persia, y se esparció a través del mundo Islámico después de la conquista de Persia.*

<sup>6</sup>It was introduced into Spain by the Moors in the 10th century, where a famous games manuscript covering chess, backgammon, and dice named the Libro de los juegos, was written under the sponsorship of Alfonso X of Castile during the 13th century.

*Fue introducido a España por los moros en el siglo X, donde un famoso manuscrito de juegos que incluía el ajedrez, Backgammon y dados, llamado el Libro de los juegos fue escrito bajo el patrocinio de Alfonso X de Castilla durante el siglo XIII.*

<sup>7</sup>Chess reached England in the 11th century, and evolved through various versions such as Courier.

*El ajedrez llegó a Inglaterra en el siglo XI y evolucionó en diversas versiones como la de Courier.*

## 2.2 Serie de cadena de eventos

92

Detalles de apoyo: 3, 4, 5, 6,7

Oración tópico: 1,2

Idea principal: El ajedrez derivó del juego Hindú llamado Chaturanga y existen otras variantes, este juego existe en diferentes partes del mundo.

### 3. Ejercicios posttextuales

#### Ejercicio 1

94

Oración tópico: <sup>1</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following.

Traducción: Estos cambios en masa ayudaron hacer al ajedrez más abierto al análisis y por lo tanto desarrollar un número mayor de devotos seguidores

Detalles de apoyo: <sup>2</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today. <sup>3</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

Traducción: El juego en Europa desde aquel tiempo ha sido casi igual a como es jugado hoy en día. Las reglas actuales fueron fijadas a principios del siglo 19, excepto para la condición exacta de un empate.

#### Ejercicio 2

95

Oración tópico: <sup>1</sup>Kasparov, then ranked number one in the world, played a six-game match against IBM's chess computer Deep Blue in 1996.

Detalles de apoyo: <sup>2</sup>Deep Blue shocked the world by winning the first game in Deep Blue - Kasparov, 1996, Game 1, but Kasparov convincingly won the match by winning 3 games and drawing 2.

<sup>3</sup>The six-game rematch in 1997 was won by the machine which was subsequently retired by IBM.

<sup>4</sup>In October, 2002, Vladimir Kramnik drew in an eight-game match with the computer program Deep Fritz.

<sup>5</sup>In 2003, Garry Kasparov drew both a six-game match with the computer program Deep Junior in February, and a four-game match against X3D Fritz in November.

#### Ejercicio 3

96

Oración tópic: <sup>1</sup>The title "Grandmaster" was created by Russian Tsar Nicholas II who first awarded it in 1914 to five players after a tournament he had funded in Saint Petersburg.

Detalles de apoyo: <sup>2</sup>The World Chess Federation (FIDE) was founded in 1924.

<sup>3</sup>When the reigning World Champion Alexandre Alekhine died in 1946, FIDE took over the function of organizing World Championship matches.<sup>4</sup>Before that time, sitting champions had been somewhat capricious in determining against whom and on what terms they would accept a challenge match

<sup>5</sup>FIDE also assumed the role of awarding the titles Grandmaster and International Master, as well as eventually assigning numerical ratings to players.

#### Ejercicio 4

97

Oración tópic: <sup>3</sup>These changes collectively helped make chess more open to analysis and thereby develop a more devoted following.

Detalles de apoyo: <sup>1</sup>By the end of the 15th century, the modern rules for the basic moves had been adopted (from Italy): pawns gained the option of moving two squares on their first move and the en passant capture therewith; bishops could move arbitrarily far along an open diagonal (previously being limited to a move of exactly two squares diagonally) while losing the ability to jump over the intervening square, and the queen was allowed to move arbitrarily far in any direction, making it the most powerful piece. (Before, she could only move one square diagonally). <sup>2</sup>There were still variations in rules for castling and the outcome in the case of stalemate.

<sup>4</sup>The game in Europe since that time has been almost the same as is played today

<sup>5</sup>The current rules were finalized in the early 19th century, except for the exact conditions for a draw.

#### Despedida

99



## CONCLUSIONES

Las aportaciones principales de este trabajo, consistieron en elaborar una propuesta didáctica para desarrollar y poner en práctica aprendizajes, contenidos temáticos y estrategias relacionadas con la utilización de organizadores gráficos a partir de la información de un texto escrito en inglés.

También permitió consolidar el empleo de la lectura detallada por medio de la esquematización, resumen de información y aplicación de estrategias o secuencias didácticas coherentes con el programa vigente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Se buscó instruir paso a paso a los alumnos para estar en posibilidad de construir las ideas principales de un texto en inglés, a partir de las oraciones tópico, discriminando los detalles de apoyo, en respuesta a la problemática detectada entre los alumnos que cursan el bachillerato en el CCH, referente a la dificultad manifestada por ellos mismos para decodificar la lengua extranjera.

Del mismo modo, el tipo de actividades, lectura en inglés sobre un juego de mesa muy popular entre los jóvenes universitarios y el modelaje hecho por Reinaldo y Rey para la motivación, instrucción y solución de los ejercicios de aprendizaje, constituyen ingredientes estratégicos y motivadores que posibilitarán revertir su falta de interés y motivación para continuar asistiendo a los cursos regulares de la asignatura.

La intención de poner en juego tales ingredientes es acompañar y orientar a los alumnos en la resolución de las tareas propuestas, centrar su atención en los puntos importantes de

la lectura a través de organizadores gráficos que faciliten la Identificación de la oración u oraciones tópico y los detalles de apoyo que preceden a la construcción de ideas principales, para la elaboración de resúmenes y mejoramiento de la comprensión de textos en inglés.

Este tipo de texto no sólo fomenta el gusto por actividades recreativas como el ajedrez, sino que refuerza diversas materias y valores acordes al modelo educativo del Colegio, que corrobora el campeón mundial juvenil de ajedrez, Yasser Seiraw, al sostener que el ajedrez impulsa *“The 5 R’s. Reading, Writing, Arithmetic, Responsibility and Respect”*.

Finalmente, entre las recomendaciones que se desprenden de este trabajo, podemos sugerir:

- La inclusión de diversos organizadores gráficos en los ejercicios de comprensión de lectura en inglés que abarcan gráficas, esquemas, diagramas y una gran variedad de formatos distintos a los mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales, cuadros y tablas de uso cada vez más extendido y aceptado entre la comunidad estudiantil y docente.
- Del mismo modo que en el ajedrez, la práctica de habilidades se convierte en un proceso estratégico, ocurre en la lectura. El jugador mueve las piezas con un objetivo determinado, el lector lee también con un objetivo determinado y ambos a la vez controlan de manera continua su propia comprensión a través del uso de estrategias, tema que se podría desarrollar en otra propuesta.

# BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. (1993). Efectos de un adiestramiento para identificar o elaborar la idea principal de un pasaje expositivo. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 1, No 2 pp. 233-240.
- Ausubel, D. P. Novak, J y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Tr. Mario Sandoval, 2ª edición, México: Trillas.
- Barba Camacho, Ma. De los Ángeles, y García Jurado, R (2006) Curso de lectura en inglés Nivel 2, México Ed. UNAM.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Castañeda, Y. y Acuña, E. (1996). *Diseño Instruccional: Métodos de Representación del Conocimiento*. En *Perfiles Educativos*, Vol. 18, No 72, México, UNAM: pp.24-28.
- Centro de Profesores y Recursos. (2001). *Guía para la Evaluación de la Propia Práctica Docente en la enseñanza de la lectura*. Distrito No 3 Badajoz, España.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. España: Ed. Graó.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1994). *La Escritura Creativa y Formal*. Chile, Editorial Andrés Bello.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gaceta UNAM*, (1971). 1º. de febrero, Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, Tercera Época, Tomo II, Número extraordinario.
- García, T. (2003). Modelo Educativo. Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio (PEA). Secretaría Académica Colegio de Ciencias y Humanidades.
- García-Jurado, R.G. (2003). Factores Instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, campus Acatlán, Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- González, A. (2004) Estrategias de comprensión lectora. Aplicación en el aula. España: Ed. Síntesis.
- Good, Thomas L. (1995) Psicología educativa contemporánea, México DF, Ed. McGraw Hill.

- Granda, B. (s/f). *La teoría de Vigotsky*. Centro de Enseñanza para Extranjeros; México: UNAM.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprensión exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, R. G. (1999). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Labarrere A. F. (2003). *Funcionamiento Cognitivo y desarrollo en ZDP*. En *Pensamiento Educativo*, Vol. 32, pp. 141-154.
- López, J. (2000) *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua Inglesa. (Sobre la base del Programa de III Nivel del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades)* Trabajo Terminal de Titulación.
- Mejía, D (2004) *Aprendes del Texto: Efectos de la estructura textual y de las estrategias del lector*. *Revista Signos*, v. 37 (55) 19-30.
- Moll, L.C. (1993). *Vygotsky y La educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: AIQUE.
- Morles A. (1999). *El proceso de la comprensión de lectura*. En *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 4; No 2b, Monográfico: Cognición, educación y evaluación, pp 279-293.
- Ontoria, A; Gómez J.P.R; Molina, A. (1999). *Potenciar la Capacidad de Aprender y Pensar. Qué Cambiar para Aprender y Cómo Aprender para Cambiar*. Madrid: Nancea.
- Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento, usando mapas conceptuales*. México: D.F. Alfaomega Grupo Editor.
- Orante, A. (2004). *Enseñanza, Psicología y Desarrollo de Pericias Un Enfoque Analítico*. En Castañeda, F. S. *Aprendizaje y Cognición. Teoría en la Práctica*. México Manual Moderno. pp. 323 – 344.
- Plan de Estudios Actualizado. (1996). *Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB)*, México: UNAM.
- Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV. (2003). *Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: UNAM.
- Shuell, T.J. (1998) *El papel del estudiante en el aprendizaje instruccional* En *Contemporary Educational Psychology* Traductor: Rojas G. V.13, pp, 276-295.

Weinstein C.E, (1988). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación En *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes, técnicas Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, Facultad de Psicología CONACYT, México, Miguel Angel Porrua.

## Fuentes electrónicas

Cuesta, (2006). En línea. Consultada en  
<http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/308.HTM> 20 de abril del 2006

Díaz, (2000). En línea. Consultada en  
[www.postgradoeducacion.c1/rexe1/clauidiodiaz.htm](http://www.postgradoeducacion.c1/rexe1/clauidiodiaz.htm). El 16 de mayo de 2005.

UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades  
<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>, consultada el 15 de febrero de 2005.

Wells, (2006). En línea. Consultada en  
<http://www.indiana.edu/~wts/pamphlets/paragraphs.shtml> 27 de abril del 2006

Yukavetsky G (2003) en línea consultado en  
[www.ulsamx.edu/~edudist/Que\\_es\\_diseno\\_instruccional.doc](http://www.ulsamx.edu/~edudist/Que_es_diseno_instruccional.doc). consultado el 3 de junio de 2005