

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE LETRAS MODERNAS**

**DISEÑO APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MATERIAL  
INSTRUCCIONAL PARA EL PRIMER SEMESTRE DE LECTURA DE  
COMPRENSIÓN EN INGLÉS DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia que para optar por el grado de Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas

(Letras Inglesas) presenta Alma Rosa Torres Jiménez

Asesora: Mtra. Geraldine Beatrice Gerling Cepeda

México D. F. Ciudad Universitaria

Marzo 2007



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.

Índice	
Introducción	1
I. Presentación del material didáctico: Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP)	3
1. Estructura general	4
II. Marco contextual de la EIP	7
1. Análisis del programa de asignatura	7
1.1 Marco de referencia	7
1.2 Base del programa	12
III. El Plan de clase	14
IV. El modelo educativo del Colegio de Bachilleres	19
1. Constructivismo y componentes de la práctica educativa	19
V. Criterios para la selección de textos	25
VI. El proceso de lectura en segunda lengua: una propuesta de enseñanza de estrategias lectoras	37
1. La Comprensión de lectura	37
1.1 Primera fase: pre-lectura	38
1.2 Segunda fase: durante la lectura	46
1.3 Tercera fase: post-lectura	52
1.4 Fase de consolidación	55
VII. Otras Estrategias de lectura y su tratamiento en la EIP	64
1. Estrategias de vocabulario: inferencia de vocabulario	64
2. Cohesión y coherencia y su tratamiento en la EIP	70
Conclusiones	84

## INTRODUCCION

La presente tesina es un informe del trabajo realizado en el contexto de la enseñanza de lectura de comprensión en segunda lengua en el Colegio de Bachilleres plantel 4 “Culhuacán”, asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I.

El Colegio de Bachilleres es una institución de educación pública de nivel medio que posee un Modelo Educativo propio el cual rige y delimita los procesos de enseñanza – aprendizaje llevados a cabo en el aula.

Así, considerando dicho modelo como eje principal, este informe abarca la exposición de un material didáctico cuyas partes sustanciales fueron elaboradas durante uno de los proyectos institucionales impulsado por la Dirección de Planeación Académica, diseñado por el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) y coordinado por el Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas, departamentos académicos rectores del Colegio de Bachilleres.

La descripción de las implicaciones que existen entre teoría y práctica (incluyendo en esta última también la experiencia) son el punto principal en la exposición. Sin embargo, no se dejan de lado procesos externos que inciden en la elaboración de cualquier material didáctico y en la toma de decisiones (selección de textos-lecturas para los estudiantes, situación académica y sociocultural del alumnado, el proceso de lectura en primera y segunda lenguas entre otros), así como el señalamiento de los inconvenientes surgidos en el proceso de aplicación y una reflexión a manera de propuesta como respuesta a dichos inconvenientes.

El informe se convierte así no sólo en la enunciación de un proceso llevado a cabo en un momento determinado en el ambiente escolar, sino un medio para la manifestación de un punto de vista personal (sustentado en la experiencia de más de veinte años como docente y en la formación académica adquirida en la Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas) y de los elementos que inciden en ese complicado entramado que es la enseñanza-aprendizaje.

En el primer capítulo se hace una presentación del material didáctico: llamado Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP)<sup>1</sup>, en el marco del proyecto institucional del Colegio de Bachilleres mencionado al inicio del presente informe. Las partes constituyentes de la EIP serán introducidas de manera general en el capítulo I. Los capítulos II y III son una exposición más detallada de estas partes: el Marco Contextual y el Plan de Clase. Del primero se desprende la presentación de los contextos didáctico y disciplinario del proyecto. Del segundo, una muestra del esquema usado para guiar al profesor en la utilización del material didáctico. En el capítulo IV se detalla la propuesta pedagógica del Colegio de Bachilleres, soporte en la elaboración del material instruccional motivo de este informe. La aplicación de las teorías expuestas en los capítulos mencionados complementan el capítulo IV, en el que se dan principalmente los fundamentos teóricos que justifican la selección de textos (parte sustantiva del material didáctico que determinó en gran medida el diseño de los ejercicios). En este capítulo se proporcionan, además, ejemplos de textos tomados de cada una de las unidades del Programa de Asignatura. A la presentación de algunos textos le sigue, en el capítulo VI, la exposición de ejercicios diseñados para la ejercitación de las estrategias para las diferentes fases de lectura, junto con algunas

---

<sup>1</sup> A partir de aquí cuando se menciona la EIP, nos referimos a la elaborada en el Plantel 4 “Culhuacán” durante el periodo escolar 87-88, que además fue la primera elaborada en toda la Institución.

reflexiones sobre el proceso de comprensión lectora. El capítulo VII abarca las estrategias diseñadas para abordar dos temas fundamentales en la comprensión de lectura en segunda lengua: manejo de vocabulario y las nociones de cohesión y coherencia. Finalmente, las conclusiones enuncian las dificultades detectadas durante la aplicación del material; la situación de los estudiantes del CB, su contexto socio-cultural y una reflexión sobre la importancia del hábito de lectura y/o la ausencia de éste en los alumnos de bachillerato.

## **I. PRESENTACION DEL MATERIAL DIDÁCTICO: LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (EIP)**

Una Estrategia de Intervención pedagógica es el conjunto de acciones que realiza un docente para propiciar la construcción del conocimiento del estudiante.

De acuerdo con la nomenclatura usada en el Colegio de Bachilleres; una intervención pedagógica es un plan de trabajo que:

1. Considera los elementos contextuales (modelo educativo, marco de referencia del programa, epistemología de la disciplina y características del alumno).
2. Explicita el método de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje (actividades del docente y los alumnos, materiales de apoyo, técnicas de trabajo y evaluación del aprendizaje). (CAFT: 1996 )

Dentro de su plan para la formación del personal académico, y con la finalidad de apoyar a los profesores en la sistematización y la planeación de la enseñanza, el Colegio de Bachilleres crea el proyecto “Laboratorio para elaboración, aplicación y evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica” y convoca a su planta docente a participar en él.

La Estrategia de Intervención Pedagógica del Plantel 4 “Culhuacán”, motivo del presente informe, es la respuesta de un grupo de ocho profesores a dicha convocatoria. Su creación se llevó a cabo a lo largo de tres etapas: La primera: “Formación y Producción” de ochenta horas durante el inter-semester escolar, la más enriquecedora y laboriosa de las tres, pues requirió de la integración de teoría y praxis: el análisis del marco teórico (modelo educativo del Colegio de Bachilleres y enfoque disciplinario) y la armonización de las diferentes experiencias docentes de los profesores involucrados, dando como resultado el material de trabajo para el alumno así como el de apoyo para el profesor.

Durante un semestre escolar se realizó la segunda etapa de “aplicación” en la que los ocho profesores involucrados en la elaboración de la EIP (y otros de manera voluntaria) “pilotearon” tanto el material elaborado para los alumnos como el de apoyo para el profesor. El proceso en esta fase fue coordinado mediante las acciones simultáneas de aplicación, seguimiento y análisis para detectar posibles fallas.

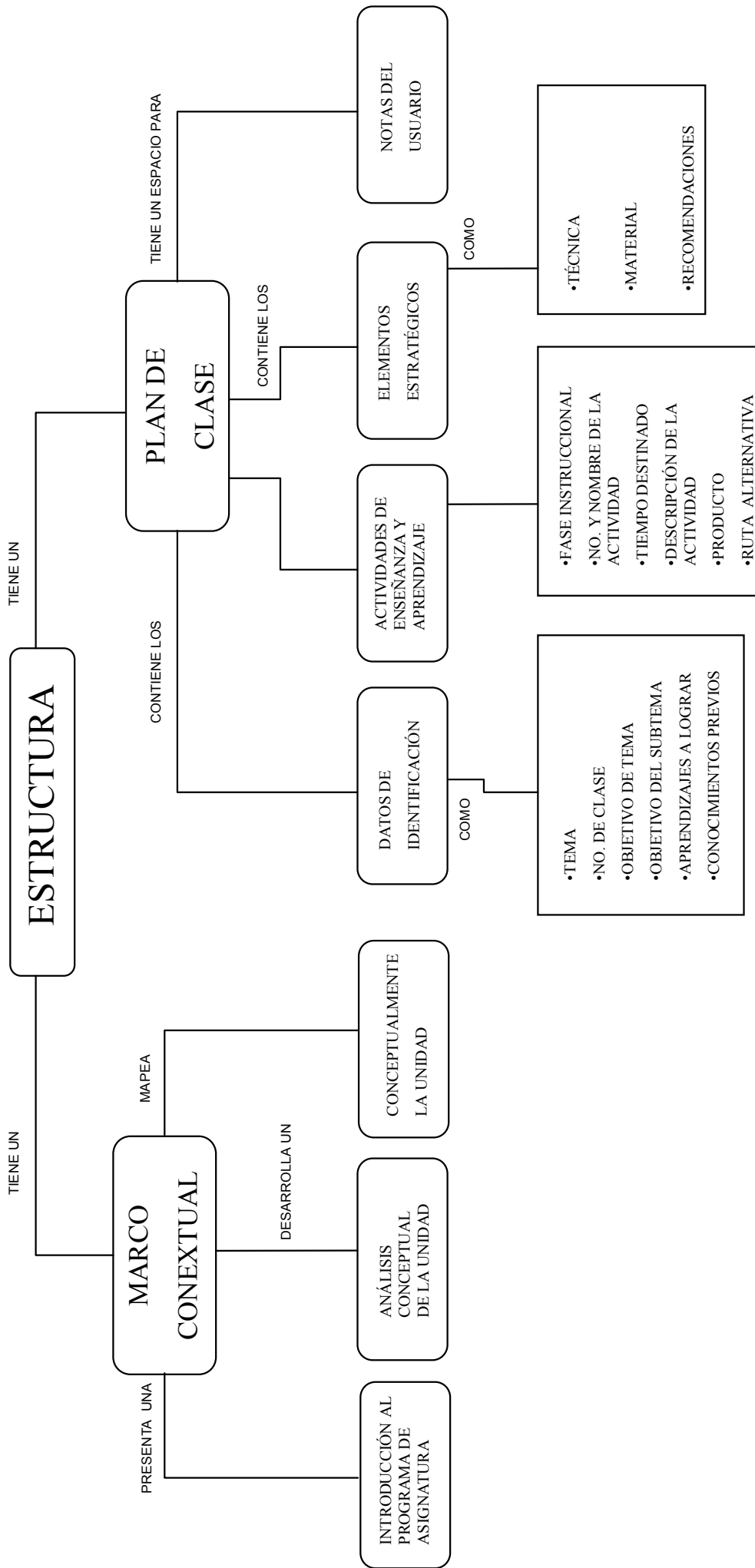
En la tercera etapa llamada “revisión” que requirió 25 horas al final del semestre, se reunieron las notas y observaciones de todos los profesores que aplicaron los materiales para hacer las correcciones y/o aclaraciones pertinentes y lograr así una versión final más operable.

Las tres etapas anteriores fueron supervisadas por un coordinador, presentador del actual informe, quien además de marcar las directrices en la elaboración de los materiales y asesorar el trabajo de producción de los docentes participantes fungió como punto de enlace entre los profesores y la coordinación del departamento de planeación del C B responsable del proyecto de la Estrategia de Intervención Pedagógica.



## **1. Estructura general**

La Estrategia de Intervención Pedagógica sigue el formato diseñado por el Colegio de Bachilleres a través del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFT) y este formato se utiliza en todas las asignaturas. Así, podemos hablar de “la estructura de la EIP” pues sus partes constitutivas, “marco contextual” y “planes de clase”, son la base para todas las asignaturas que intervinieron de manera independiente y paralela en el proyecto, imprimiendo cada una, las peculiaridades que requiere su particular ámbito del conocimiento. El fundamento teórico de la EIP se establece en la primera sección, “marco contextual”, con la introducción y análisis del programa de asignatura tanto de los enfoques teóricos que lo sustentan como de los contenidos de las unidades. La segunda sección la constituye el material didáctico usado en el aula. El siguiente esquema muestra la estructura general de una EIP.



## **II. MARCO CONTEXTUAL DE LA EIP**

### **1. Análisis del programa**

Es en el Marco Contextual donde se introduce el programa de la asignatura por medio de un análisis tanto de las teorías (disciplinaria y didáctica) que le dan fundamento como de cada una de las tres unidades que lo conforman.

El programa de asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I, importante fuente de consulta y motivo de estudio por parte del profesor, es el eje rector para el diseño, elaboración y operación de los materiales de trabajo tanto del alumno como del docente.

En sus partes constitutivas, **“Marco de Referencia”**; **“Base del Programa”** y **“Elementos de instrumentación”**, se especifican: la relación de la asignatura en el plan de estudios (marco de referencia) y se enuncian los aprendizajes a lograr (base del programa) diseñados bajo la perspectiva del modelo educativo del CB en el aspecto didáctico; y en el aspecto disciplinario bajo la vertiente del enfoque comunicativo para la enseñanza de lectura de comprensión en segunda lengua. Asimismo, en cada una de sus unidades se proporcionan sugerencias de estrategias didácticas y de evaluación (elementos de instrumentación). Las secciones centrales del programa de asignatura que señalan las directrices en la elaboración del material didáctico **“Marco de referencia”** y de **“Base del programa”** serán expuestas a continuación.

#### **1.1 Marco de referencia**

Esta sección está formada por tres partes: ubicación, intención y enfoque.

**Ubicación:** es el apartado en el marco de referencia que especifica la posición de la asignatura en el plan de estudios, así como sus nexos con el resto de las asignaturas: la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés I) junto con las asignaturas II, III, IV y V constituyen la materia de Lengua Adicional al Español. Las tres primeras situadas en el área de formación básica o tronco común se imparten en el primero, segundo y tercer semestre respectivamente, mientras que las dos últimas, optativas, corresponden al área de formación específica y se imparten en quinto y sexto semestre.

Con respecto a la ubicación de la materia en el plan de estudios del CB en el programa se asienta: "...Lengua Adicional al Español (Inglés) apoya a todas las asignaturas del plan de estudios al formar al estudiante en el manejo de técnicas de comprensión de textos también aplicables a la lectura en español y al fomentar, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento estratégico." (PROGRAMA DE ASIGNATURA, 1996: 4).

**Intención** de la asignatura: enuncia lo que el estudiante será capaz de hacer al término del curso: "Comprender la lectura de textos en Inglés, en un nivel introductorio (...) utilizando estrategias de predicción y de vocabulario para resolver problemas de sintaxis e iniciarse en el estudio de la cohesión." (IBIDEM: 6). La intención de asignatura, vista como el objetivo a alcanzar, delimita no sólo los contenidos del programa y su desglose a lo largo de las tres unidades que lo constituyen, sino que permite al profesor encuadrar sus acciones que van desde la selección de textos adecuados, hasta el diseño de los ejercicios para lograr la lectura de comprensión en un nivel introductorio. Este aspecto es tan fundamental que en la medida en que el docente la tiene presente durante el proceso de elaboración del material didáctico, en esa medida se acerca al cumplimiento de cada uno de los objetivos de unidad, tema y subtema del programa.

**Enfoque:** en esta sección se desglosa el marco teórico que fundamenta y guía la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres. La importancia de las teorías queda establecida en la siguiente reflexión “las teorías no determinan, pero sirven de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.” (COLL, et. al., 1995:9)

En lo que respecta al proceso enseñanza-aprendizaje de Lengua Adicional al Español éste se articula desde la perspectiva de dos teorías: la de El Modelo Educativo del CB (la cual a su vez se deriva de otras teorías que se expondrán de manera general en el capítulo III) y la del enfoque disciplinario de la asignatura: Enfoque Comunicativo.

#### *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*

La propuesta pedagógica institucional propugna la “construcción del conocimiento” en los estudiantes. “El profesor debe propiciar que el estudiante construya su conocimiento y desarrolle las habilidades necesarias para enfrentarse a la lectura de diversos tipos de texto” (PROGRAMA DE ASIGNATURA, 1996:8). Dicha actividad presupone la aplicación de estadios cognitivos involucrados en el proceso de enseñanza, llamados, en la nomenclatura del CB “componentes de la práctica educativa”:

- Problematización
- Organización lógica y ejercitación de los métodos
- Incorporación de la información
- Aplicación
- Consolidación

La fórmula consiste en enfrentar al estudiante a situaciones para cuya solución no le sean suficientes las operaciones y estructuras cognoscitivas que posee, lo que le propiciará un desequilibrio (**problematización**), que lo someterá a un proceso de asimilación-acomodación (**organización lógica e incorporación de la información**) mismo que derivará en un nuevo equilibrio que permanece y se consolida paulatinamente (**aplicación y consolidación**), hasta encontrarse ante otra situación desequilibrante.

Los cinco componentes de la práctica educativa se concatenan en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que “cuando el estudiante incorpora nueva información (...) puede estar consolidando aprendizajes anteriores y posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores” (PROGRAMA DE ASIGNATURA, 1996: 9). Se desprenden y ejercitan de manera implícita durante la aplicación en clase de los contenidos del programa de asignatura.

#### *El enfoque comunicativo*

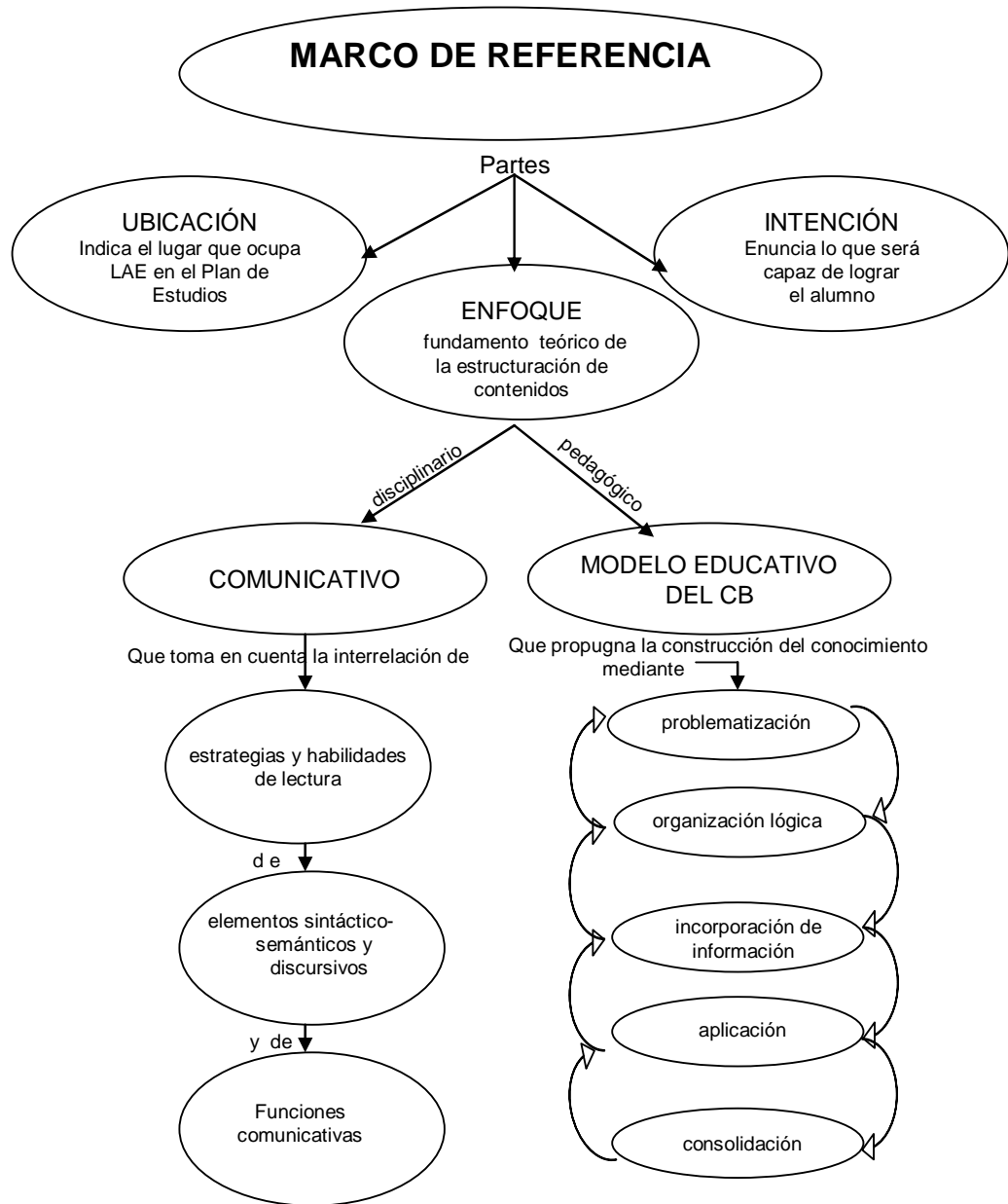
Los contenidos del programa de asignatura están estructurados mediante la interacción de tres ejes: 1.- estrategias y habilidades de lectura; 2.- elementos sintáctico-semánticos y discursivos 3-. funciones comunicativas. El tercer punto, el enfoque comunicativo, marca las directrices para desarrollar los dos primeros. Entre los aspectos que de esta vertiente inciden en la lectura de comprensión en segunda lengua y por lo tanto se retoman en el programa de asignatura están los siguientes:

- Privilegiar el uso sobre la norma: considerar los aspectos gramaticales de acuerdo con su relevancia para la comprensión de lectura.
- Establecer las semejanzas entre la lengua materna y la extranjera
- Establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos.
- Identificar el significado de estructuras lingüísticas en el contexto del texto.

(PROGRAMA DE ASIGNATURA, 1996: 7)

Bajo la perspectiva del modelo didáctico del C B y el enfoque disciplinario están estructurados los contenidos de las asignaturas Lengua Adicional al Español I, II y III.

A manera de resumen el siguiente esquema muestra las partes que constituyen el **marco de referencia** así como su interrelación.



## 1.2 Base del programa

En esta sección se concretan y desglosan los aprendizajes a lograr enunciados en cada uno de los objetivos de unidad, tema y subtema. Los objetivos de unidad y tema están redactados siguiendo una estructura que responde a tres interrogantes: “¿qué deberá saber o saber hacer el estudiante?; ¿cómo? ( procesos, habilidades, estrategias o actitudes a usar); ¿para qué? (utilidad o aplicación de los aprendizajes). Así, por ejemplo, el objetivo de la Unidad I es “[**qué**] El estudiante expresará ideas generales sobre el contenido temático de textos; [**cómo**] prediciendo el tema probable y contrastándolo con el contenido del mismo, [**para qué**] a fin de que tenga una base para resolver problemas léxico-sintácticos y de cohesión para la comprensión de la información.” (PROGRAMA DE ASIGNATURA, 1996: 10).

Los objetivos de subtema sólo incluyen el qué y el cómo: [**qué** deberá saber] “El estudiante utilizará los elementos icónicos y tipográficos, [**cómo**] relacionando el conocimiento de éstos en su lengua materna con los que aparecen en los textos” subtema 1.1.1. (IBIDEM).

En la aplicación de esta EIP se le proporcionó el programa de asignatura al alumno durante el encuadre del curso, actividad que se lleva a cabo en la primera clase. De hecho, es el documento con el que se inicia el material didáctico para el alumno. Al transcribirlo a la EIP se consideró presentar los objetivos generales de unidad, tema y subtema usando un lenguaje accesible para él, ya que de acuerdo con la concepción constructivista, marco teórico del Colegio de Bachilleres, los contenidos escolares son una selección de los saberes relevantes de una cultura, determinados también por el carácter de la disciplina, “se seleccionan, priorizan y secuencian de modo que el alumno pueda, en cada momento de su desarrollo y de su aprendizaje, atribuirles significado” (MAURI, 1995: 74).



Presentar los objetivos a lograr en un lenguaje accesible para el alumno le facilitará la interpretación correcta de lo “que se espera de él” (intención de la asignatura), y se establece así un puente entre conceptos aislados conocidos y la organización de conceptos nuevos expresados en lenguaje familiar.

Versión para el alumno del programa de LAE (Inglés) I

#### UNIDAD I

Expresar ideas generales sobre el contenido temático del texto.

1.1 Predecir el tema probable a partir de:

- 1.1.1 Elementos icónicos (imágenes) y tipográficos.
- 1.1.2 Título y subtítulo, primera línea y lectura global.
- 1.1.3 Elementos de cultura general.

1.2 Contrastar predicciones usando lo anterior y:

- 1.2.1 Palabras parecidas al español; cognados
- 1.2.2 Palabras conocidas.
- 1.2.3 Palabras relevantes.

#### UNIDAD II

Identificar las relaciones dentro del enunciado.

2.1 Identificar de quién se habla y qué se dice de éste: atribución.

- 2.1.1 Identificar sustantivos.
- 2.1.2 Identificar adjetivos.
- 2.1.3 Identificar la inversión adjetivo sustantivo.

2.2 Comprender la organización de las palabras en enunciados.

- 2.2.1 Identificar en enunciados simples sujeto, verbo, y complemento.
- 2.2.2 Identificar presente.
- 2.2.3 Identificar pasado.
- 2.2.4 Identificar voz pasiva.
- 2.2.5 Identificar verbos modales.

#### UNIDAD III

Obtener información específica a partir de las relaciones entre los enunciados.

3.1 Identificar “hilos de información” y conectores.

- 3.1.1 Identificar hilos de información: referentes
- 3.1.2 Utilizar conectores.

3.2 Organizar la información importante de un texto.

- 3.2.1 Utilizar estrategias de búsqueda de información.
- 3.2.2 Trasladar la información importante del texto a modelos gráficos (cuadros, esquemas, etc.).

La consulta periódica de esta versión del programa de asignatura (con la asistencia del profesor) permite al alumno encontrar sentido a la actividad de aprendizaje y ajustar sus expectativas a las del programa: comprobar, por ejemplo si se cumplen o no los objetivos previstos y revisar continuamente los logros. En otras palabras, le permite poder regular, en algún grado, el propio proceso de aprendizaje. Nociones todas que se relacionan con el constructivismo, propuesta pedagógica del CB que se expondrá con detalle más adelante.

### III EL PLAN DE CLASE

En la EIP el “marco contextual” expuesto en el capítulo anterior proporciona el sustento teórico indispensable para la creación de la segunda sección: los planes de clase. Esta sección permite en lo particular sistematizar y organizar bajo un formato, los objetivos enunciados en la **intención** de la asignatura. El plan de clase es un modelo o patrón que sirvió como fuente de apoyo durante el proceso de elaboración del material pedagógico, así como de su aplicación en el aula y donde, además, se encuentran vertidos de manera implícita los referentes teóricos (enfoque disciplinario y didáctico). Su formato posibilita además, a cualquier profesor del área de Inglés, seguir una ruta para la aplicación de un material instruccional, e inclusive hacer las modificaciones que a criterio personal decida.

El siguiente, es un ejemplo de plan de clase el cual corresponde a la primera sesión de las treinta y dos que se elaboraron durante el proyecto. Después de éste se agrega una breve explicación de las funciones de cada una de sus partes.

COLEGIO DE BACHILLERES-CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES

<b>TEMA:</b> Presentación y examen diagnóstico		<b>CLASE:</b> 1
<b>OBJETIVO DEL TEMA:</b> El estudiante conocerá los objetivos y los contenidos de la asignatura. Llegará a acuerdos sobre los lineamientos del curso. Resolverá el examen diagnóstico. Con la ayuda del profesor creará un ambiente de cordialidad y confianza.		
<b>OBJETIVO DEL SUBTEMA:</b>		
<b>APRENDIZAJES A LOGRAR:</b>	<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS:</b> Aplicar estrategias de lectura en su	

Presentar encuadre de trabajo	lengua materna. Obtener información de textos escritos en español mediante: imagen, tipos de letra y deducción de palabras
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>FASE DE APERTURA</b>	
<p><b>1.- PRESENTACIÓN</b> <span style="float: right;"><b>TIEMPO 35 /35</b></span></p> <p>Preséntese ante el grupo y propicie que los alumnos se conozcan entre sí para facilitar la integración y preparar un clima agradable y cordial.</p>	<p><u>TECNICA:</u> <i>¿Quiénes son sus vecinos? (ver anexo)</i></p> <p><u>RECOMENDACIONES:</u> <i>Escriba su nombre en el pizarrón y favorezca que los alumnos se expresen sin temor.</i></p>
<p><b>2.- SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS</b> <span style="float: right;"><b>TIEMPO 5/40</b></span></p> <p>Presente a los alumnos los objetivos, aprendizajes a lograr y orden del día:</p> <p>1.- Presentación 2.- Socialización de objetivos 3.- Encuadre del curso a) Características generales del curso de LAE I b) Lineamientos del curso c) Lineamientos de evaluación 4.- Evaluación diagnóstica 5.- Actividad extra-clase</p>	<p><u>TECNICA:</u> <i>Exposición</i></p> <p><u>RECOMENDACIONES:</u> <i>Anote el orden del día en un extremo del pizarrón, para verificar al final de la clase si se cumplieron en su totalidad, en caso contrario se harán los ajustes pertinentes.</i></p>
<b>FASE DE DESARROLLO</b>	
<p><b>3.- ENCUADRE DEL CURSO</b> <span style="float: right;"><b>TIEMPO 20/60</b></span></p> <p>En esta actividad se darán a conocer las características generales del curso, así como las directrices que guiarán el trabajo durante el semestre.</p> <p>a) Características generales del curso de LAE I.</p> <p>Induzca a la reflexión sobre el por qué de comprensión de lectura en el CB, mediante las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué aplicación le has dado a tus conocimientos de inglés de la secundaria? ¿Cuál habilidad (oral, auditiva escrita o de lectura) has usado más? ¿Con cuál de las cuatro estarás en contacto en un futuro inmediato, tanto en tu vida diaria como en tu vida académica?</p>	<p><u>RECOMENDACIONES:</u> <i>Explicar en qué consisten cada una de las habilidades. Propiciar la verificación de respuestas entre los alumnos</i></p>

A partir de las respuestas que proporcionen los alumnos centrar la discusión hacia el siguiente punto: el contacto más frecuente (en su vida académica) que tendrán los alumnos con el Inglés será cuando tengan que leer textos escritos en dicho idioma. Y que esa es la razón de por qué el eje principal de enseñanza en CB es manejo de estrategias de lectura para acercarse a la comprensión de textos escritos en inglés.

Retomar la información anterior y plantear los objetivos de materia y asignatura.

Proporcionar la “versión alumno” del programa de asignatura.

Informe en qué consiste el material con el que se va a trabajar; cómo será distribuido y la manera como deberán presentarlo durante el semestre (engargolado, en fólder, etc.).

b) Lineamientos del curso.

En esta actividad el profesor presentará una propuesta de las directrices que guiarán el curso, cómo serán: el trabajo en clase, asistencia, puntualidad y disciplina.

Los estudiantes comentarán y llegarán a acuerdos.

Para efectos de esta EIP se proponen los siguientes lineamientos:

- El peso mayor en la calificación del alumno se obtendrá a partir de su trabajo en clase, así como de su desempeño para el trabajo en equipo. Lo anterior se traducirá en puntos que se agregarán a la calificación que se obtenga en la evaluación sumativa.
- Es necesario el 80% de asistencia. Más de cuatro o cinco inasistencias ameritan baja definitiva. Cabe aclarar a los alumnos que se considerará como asistencia el trabajo en clase y no la mera presencia física.

**RUTA ALTERNATIVA:** Invitar a los estudiantes a que den propuestas, que las sometan a juicio y se acepten por todo el grupo.

c) Lineamientos de evaluación.

Para esta EIP se sugiere plantear las tres evaluaciones de la siguiente manera:

Primera evaluación: temas 1.1, 1.2 y 2.1

Segunda Evaluación: tema 2.2

Tercera evaluación: tema 3.1 y 3.2

Pida a los estudiantes que las señalen en su versión del programa así como las fechas tentativas de su realización.

Recuerde a los estudiantes que los exámenes no serán las únicas evaluaciones. Se considerarán también las participaciones durante todo el semestre, y que el promedio final se obtendrá sumando las calificaciones obtenidas en los exámenes (más los puntos que se

TÉCNICA: *Expositiva*

RECOMENDACIONES:

*Crear confianza al plantear el objetivo ya que algunos estudiantes cursaron francés en la secundaria*

MATERIAL:

*“Versión alumno del programa de LAE I”*

*(ver anexo)*

RECOMENDACIONES:

*El profesor deberá tener la palabra oportuna y la actitud justa para solucionar las posibles discrepancias que pudieran surgir.*

*Es importante que los alumnos tengan por escrito los lineamientos a los que se lleguen.*

RECOMENDACIONES:

*Las fechas dependerán del semestre en curso.*

<p>hayan obtenido por el trabajo en clase), dividiéndolas entre tres.</p> <p><b>RUTA ALTERNATIVA:</b> Considerar los acuerdos de evaluación que se tomen en la academia del plantel.</p>		
<p><b>4.-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</b></p> <p>Proporcione el examen informando a los estudiantes que éste tiene como finalidad detectar el dominio sobre las habilidades de comprensión de lectura que poseen en español.</p>	<p><b>TIEMPO 45/105</b></p>	<p><i>MATERIAL:</i> Examen de evaluación diagnóstica “El pastor de los microbios”(ver anexo)</p>
<p><b>FASE DE CIERRE</b></p>		
<p><b>5.-TRABAJO EXTRA CLASE</b></p> <p>Solicite para la siguiente clase las copias (material de clase) engargoladas o en su defecto la copia, con la cual se trabajará puntualizando que deben anexar los acuerdos a los que llegaron, así como la versión alumno de los contenidos del programa.</p>	<p><b>TIEMPO 5/110</b></p>	
<p><b><u>NOTAS DEL PROFESOR:</u></b></p>		

Se sombrearon en diferente grado tres de las cuatro secciones para facilitar la explicación del plan de clase (las secciones que llevan el título de las diferentes fases ya están sombreadas en el formato original): la primera parte sombreada permite identificar los contenidos a tratar que, a partir de la segunda sesión, se plasman tal como lo establece el programa de asignatura (en el caso de la sesión uno “presentación” y de las sesiones de “aplicación de instrumentos de evaluación” los objetivos no se obtienen del programa de asignatura). Nótese las partes fundamentales “aprendizajes a lograr” y “conocimientos previos” las cuales permiten establecer el puente entre elementos que forman parte del bagaje cultural del alumno y los conocimientos a adquirir, aspecto fundamental de la vertiente constructivista que retoma el CB en su modelo pedagógico (primeros tres componentes de la práctica educativa: problematización, organización lógica e incorporación de información)

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender (...) desde las experiencias intereses y conocimientos previos (...). En este proceso no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. (SOLÉ, 1995:16)

La índole de los aprendizajes y por tanto de los conocimientos previos que requiere el alumno para la adquisición de nuevos conocimientos queda claramente asentada desde el inicio en el plan de clase. Sin embargo, de acuerdo con la vertiente constructivista es el profesor en su papel de “facilitador”, al inicio del proceso y durante la activación de conocimientos previos, quien debe proporcionar una ayuda ajustada que implique “*retos abordables* para el alumno...en el sentido de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba el profesor” (ONRUBIA, 1995: 101).

La segunda sección en el formato de clase, sin sombreado, permite organizar en diferentes apartados: *apertura, desarrollo y cierre* los diferentes momentos de las propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje.

En algunas actividades se da la opción de una *ruta alternativa*, la cual pretende el logro del mismo objetivo con actividades diferentes.

La columna del margen derecho del esquema agiliza las actividades del aula con indicaciones para el profesor, técnicas grupales y los materiales didácticos para la operación de las actividades. En las asignaturas de LAE en particular, en esta parte se da el nombre del texto que se está trabajando y el propósito de lectura.

## IV EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES

### 1. Constructivismo y componentes de la práctica educativa

El modelo educativo del Colegio de Bachilleres está delimitado por la perspectiva constructivista, que a su vez toma como marco de referencia un conjunto de teorías cognitivas enmarcadas dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje. La información que a continuación se expondrá proviene de la antología elaborada por el CAFP expresamente para el “Taller de Formación de Instructores para el Laboratorio de Elaboración, Aplicación y Evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógicas”. Así, en *Psicología y currículum* 1995, pp 35-44 César Coll hace un breve, pero esclarecedor recuento de los principios compartidos por las teorías soporte del constructivismo:

No disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información (...) Nuestro Marco de referencia concreto es un conjunto de teorías y de explicaciones que, si bien mantienen entre sí discrepancias importante en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, al menos, no contradictorios. (COLL, 1995: pp35-36)

Las teorías a las que se refiere César Coll son: la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; la teoría de la actividad de Vigotsky y Luria; la Psicología cultural de Cole y la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Los principios compartidos son enunciados en doce puntos, sintetizados más adelante, que nos dan una visión de conjunto sobre lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista. El “constructivismo”, como se expresó en líneas anteriores y en el capítulo dos, es el punto de referencia que guía, fundamenta y justifica la actuación del docente y por tanto el diseño de la EIP de LAE I. En ese mismo capítulo también se mencionaron los cinco componentes de la práctica educativa como la base metodológica del CB, que incorpora los principios del



constructivismo. Enseguida se muestra de manera gráfica cómo estos cinco componentes presuponen las nociones constructivistas.

En el siguiente esquema, en la primera columna, se muestra un desglose de los puntos principales (en cursiva) de la corriente constructivista (parafraseados del documento de César Coll); en la segunda columna se identifican estos rasgos con los componentes de la práctica educativa (en negrita). Cabe aclarar que la presentación que se hace de los cinco componentes es únicamente con el fin de definirlos, pero durante el proceso enseñanza-aprendizaje éstos interactúan en un flujo continuo y cíclico.

<b>CONSTRUCTIVISMO</b>	<b>COMPONENTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA</b>
<i>1.- Nivel de desarrollo óptimo:</i> reconocer el nivel de desarrollo cognitivo (organización mental) del alumno y partir de él para propiciar actividades en las que se acerque a un nivel superior.	<b>Problematización:</b> al momento de propiciar el desequilibrio de los esquemas del alumno, éste debe poseer un nivel óptimo para generar interés: ni demasiado grande para paralizar al estudiante, ni tan insignificante como para no atraer su atención. En el alumno surge la inquietud y el interés de buscar respuestas o explicaciones.
<i>2.- Conocimientos previos:</i> ya sean experiencias educativas anteriores o aprendizajes espontáneos condicionan el resultado de aprendizaje.	<b>Problematización:</b> para que el docente sepa que se ha logrado la problematización debe determinar el nivel de conocimientos previos necesarios y si los alumnos poseen tal nivel. El estudiante activa sus esquemas, recupera información y reorganiza sus estructuras previas.

<p>3.- <i>Naturaleza social y cultural de los conocimientos</i> que el alumno debe aprender. (conocimientos, destrezas, valores, normas, etc.)</p>	<p><b>Problematización:</b> el docente debe considerar la especificidad social del alumno-grupo, así como la de la disciplina. El estudiante valora y reflexiona sobre el conocimiento a aprender.</p>
<p>4.- <i>Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas:</i> la enseñanza como proceso de creación de zonas de desarrollo se traduce en una ayuda ajustada del profesor al proceso constructivo de significados y sentidos que realiza el alumno; posibilitar y enmarcar las participaciones de los alumnos, adaptarse a ellas y al mismo tiempo forzar actuaciones cada vez más independientes por parte de ellos en cada situación del aula tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo.</p>	<p><b>Organización lógica e instrumental:</b> la posibilidad del estudiante de estructurar el conocimiento después de ser problematizado, depende en gran medida del conjunto de acciones que desarrolla y organiza el docente. Éste presenta una visión organizada de los contenidos y establece actividades a desarrollar a lo largo del proceso. El alumno construye esquemas de interpretación aplicables a otras asignaturas y a su vida diaria.</p>
<p>5.- <i>Aprendizaje escolar significativo</i><sup>1</sup>: para la concepción constructivista aprender</p> <p>significativamente implica ser capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto o contenido desde las experiencias o conocimientos previos y se requiere la intervención el profesor; motivación y/o predisposición del alumno; funcionalidad de los conocimientos y actividad cognitiva interna constante del alumno.</p>	<p><b>Incorporación de Información:</b> en este componente el profesor orienta la búsqueda</p> <p>de información potencialmente significativa, aclara dudas e implementa estrategias de aprendizaje. El alumno selecciona, organiza e integra información y la relaciona con sus conocimientos previos.</p>

<sup>1</sup> En este apartado se incluyen los puntos seis, siete y ocho, relacionados también con las condiciones del aprendizaje significativo: la funcionalidad, la motivación y su naturaleza fundamentalmente interna.

<p>9.-<i>Memoria comprensiva</i>: se entiende como la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes.</p>	<p><b>Incorporación de información y aplicación</b>: la aplicación del conocimiento es una expresión de la modificación de los esquemas cognitivos del estudiante y de la posibilidad de trascendencia del espacio escolar. Después o durante la incorporación de información ésta tiene que aplicarse para verificar su pertinencia.</p>
<p>10.- <i>Aprender a aprender</i>: procurar en primer lugar la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación; cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será la funcionalidad de éstas en la nueva situación de aprendizaje.</p>	<p><b>Problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación, consolidación</b>: la última etapa permite al estudiante nuevas interpretaciones de la realidad, establece relaciones entre los conocimientos nuevos y situaciones o problemas dónde aplicarlos.</p>

<p>11.- <i>Esquemas de conocimiento</i>: la estructura cognoscitiva del alumno se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento. Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en información y detalles, poseer un grado de información y de coherencia internas variables y ser más o menos válido. Aprender a evaluar y a modificar los propios</p>	<p><b>Problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación, consolidación</b>: la nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda</p>
---	---

---

<p>esquemas de conocimiento es uno de los componentes esenciales del aprender a aprender.</p>	<p>modificado por la construcción de nuevos esquemas, éstos pueden distorsionar la nueva información forzándola a acomodarse a sus exigencias para finalmente a partir de éstos hacer inferencias en situaciones nuevas.</p>
<p><i>12.-Modificación de los esquemas de conocimiento: proceso de equilibrio inicial – desequilibrio- reequilibrio posterior.</i></p>	<p><b>Consolidación, problematización:</b> la consolidación es el fortalecimiento de los esquemas nuevos, lo cual abre la posibilidad de un nuevo desequilibrio o desestructuración.</p>

Las consideraciones anteriores son aspectos concretos de la perspectiva constructivista en los cuales se vislumbran no sólo prescripciones para el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que enmarca las decisiones y acciones de todo un diseño curricular, en este caso del Colegio de Bachilleres: la selección de objetivos y contenidos; las secuencias del aprendizaje; metodología para la enseñanza y la evaluación.

A manera de conclusión y resaltando a los dos actores principales del proceso enseñanza aprendizaje: profesor – alumno, el punto central en la concepción constructivista es considerar la actividad mental del alumno como un proceso de crecimiento personal que exige del profesor una intervención igualmente constructivista en la que su papel principal es: “crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los más correctos y ricos posible” ( COLL,1995: 44).

Particularmente es en la asignatura de Lengua Adicional al Español, mediante la actividad de lectura, donde se manifiesta uno de los proceso mentales primigenios: la predicción, la cual, activada mediante la interacción con un texto adecuado, propicia que los esquemas

de conocimiento del alumno, su teoría del mundo, se enlacen con los del autor para así crear nuevos esquemas los cuales le permitirán realizar nuevas predicciones. “We can use the theory of the word to predict the future. This ability to predict is both pervasive and profound, because it is the basis of our comprehension of the world ... Reading depends on prediction” (SMITH: 1994:16).

El texto<sup>2</sup> (y por extensión la lectura) se convierte así en el vehículo que permite poner al alcance del alumno las diversas representaciones del mundo las cuales, al momento de enlazarse a los esquemas que el alumno ya posee, detonan el proceso del aprendizaje significativo en lo que a comprensión de lectura se refiere. De aquí la importancia de proporcionar a los estudiantes textos adecuados que propicien que dicho proceso cognitivo se lleve a cabo de manera gradual. El siguiente capítulo trata sobre los textos usados en la EIP, motivo de este informe, y de los criterios teóricos que justifican su selección.

---

<sup>2</sup> Se considera el concepto de texto como lo establece Halliday y Hasan: “the word text is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole” (HALLIDAY: 1976: 1).

## V. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS

El objetivo principal en este capítulo consiste en resaltar algunas aportaciones teóricas para la selección de textos. No existe una teoría única, por tanto, lo que sigue es una breve selección de criterios que inciden particularmente en variables determinantes como: el modelo didáctico del CB; la intención del programa de asignatura y las características de los estudiantes (nivel escolar, edad, nivel socio-económico). Los requerimientos de los dos primeros se desprenden de las exposiciones en los capítulos anteriores y particularmente del esquema de la pags. 21-23. Las características de los estudiantes serán descritas a lo largo del presente capítulo.

Antes de enunciar las aportaciones teóricas es preciso agregar que el desarrollo en la exposición del presente informe, incluye de manera implícita una **evaluación** además de un análisis de sus partes, ya que el material fue y sigue siendo usado en el aula, con ciertas adecuaciones, y las secciones que están en contacto directo con los estudiantes: los textos y los ejercicios diseñados para lograr la comprensión son motivo de una constante valoración. La evaluación del material está fundamentada en preceptos teóricos, lo que le confiere mayor validez y confiabilidad: “Making an evaluation criterion-referenced can reduce (but not remove) subjectivity and can certainly help to make an evaluation more principled, rigorous, systematic and reliable” (TOMLINSON: 2003:23).

Para la evaluación de los textos usados en el material se tomaron en cuenta los principios teóricos de Patricia Carrel, Beugrande y Dressler (citados por Carrel); Marva Barnett y Brian Tomlinson. Cada uno enuncia los criterios, (basados en investigaciones, aportaciones de otros investigadores y la experiencia personal) que hacen a un texto aplicable en el aula.

Antes de introducir los soportes teóricos de cada uno es importante resaltar uno de los puntos fundamentales sobre la lectura de comprensión en el que todos coinciden: el carácter interactivo, comunicativo de la lectura<sup>1</sup>:

“...efficient and effective second language reading requires both top-down and bottom-up strategies operating interactively” (CARREL: 1987: 24).

“what makes a text a unified, meaningful whole, rather than merely a string of unrelated sentences-lies not in the text per se as some independent, artifactual object of study, but rather in the social and psychological activities human beings perform with it” (BEAUGRANDE AND DRESSLER, citados por CARREL:1987:23).

“The important point is that lessons start in the learners’ minds not in the text and that the activities help the learners to gain a personal experience of the text which connects it to their lives” (TOMLINSON: 2003: 113).

“Text selection criteria have become less dependent on readability formulas... more important are reader interest, type of text, text structure, authenticity; and the match between reader and text schemata” (BARNETT: 1989: 144).

En las referencias anteriores se resalta el papel del lector: el éxito en el proceso de lectura depende en gran medida de sus conocimientos previos, tanto en aspectos lingüísticos como de contenido del texto; y se deja ver al mismo tiempo que el texto, el otro actor en el proceso de interacción, debe poseer ciertas características para lograr la comprensión. De aquí se desprende la relevancia de seleccionar (y graduar) textos que permitan que el proceso interactivo se lleve a cabo, pues de lo contrario: “Anything I cannot relate to my theory of the word will not make sense to me. I am bewildered” (SMITH: 1994:9). Para evitar que semejante estado anímico sea la constante en los estudiantes, se dan a

---

<sup>1</sup> “La comprensión, tal y como se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (ANDERSON Y PEARSON citados por COOPER: 1990: 17) Dicho proceso se lleva a cabo cuando el lector decodifica el texto aplicando estrategias del tipo “bottom up”, tomando en cuenta sus esquemas de conocimiento activados mediante estrategias “top down”.

continuación los criterios teóricos que determinan la aplicabilidad de los textos seleccionados en la EIP que nos ocupa.

La postura de Tomlinson es interesante, pues él parte de la respuesta a la pregunta “how do we think people learn language?” (HALL citado por TOMLINSON *et al* en: 2003: 113).

Esta es una pregunta, que seguramente ha estado en la mente, con sus respectivas adecuaciones, de los que hemos tenido la oportunidad de diseñar material instruccional.

Tomlinson propone mediante preguntas el siguiente esquema para guiar la selección de textos:

- Does the text engage<sup>2</sup> me cognitively and affectively?
- Is the text likely to engage most of the target learners cognitively and affectively?
- Are the target learners likely to be able to connect the text with their lives?
- Are the target learners likely to be able to connect the text to their knowledge of the world?
- Are most of the target learners likely to be able to achieve multidimensional mental representations of the text?
- Is the text likely to stimulate divergent personal responses from the target learners?
- Is the linguistic level of the text likely to present an achievable challenge to the target learners?
- Is the cognitive level of the text likely to present an achievable challenge to the target learners?
- Is the emotional level of the text suitable for the age and maturity of the target learners?
- Is the text likely to contribute to the personal development of the learners?

---

<sup>2</sup> Tomlinson se refiere aquí a un nuevo acercamiento a la enseñanza de lectura de comprensión en segunda lengua, cuya premisa es que una mejor interacción con el texto se obtiene cuando el lector logra crear representaciones multidimensionales (MASUHARA en Tomlinson, *et al.* 2003. 352) y donde se considera al afecto como un punto vital en el proceso de aprendizaje: “without it there is a danger that language learning can reduce the learner from an individual human being with views, attitudes and emotions to a language learner whose brain is focused narrowly on the low-level linguistic de-coding which ... prevent the learner from achieving multidimensional representation of the L2 world” (TOMLINSON: citado por TOMLINSON: 2003: 112). Postula además que el mejor medio para lograr “affective engagement” es el texto literario, y que para alcanzar a un mayor número de estudiantes con este acercamiento deben seleccionarse algunos textos que se relacionen con temas universales básicos como el nacimiento, el matrimonio, el enamoramiento etc.



- Does the text contribute to the ultimate exposure of the learners to a range of genres (e.g., short stories, poems, novels, songs, newspaper articles, brochures, advertisements. etc.)?
- Does the text contribute to the ultimate exposure of the learners to a range of text types (e.g., narrative, description, persuasion, information, justification, etc.)? (TOMLINSON, 2003: 111)

En lo que respecta a Beugrande y Dressler, ellos postulan siete normas de textualidad que debe cumplir un texto para considerarlo como tal (aplicable en el aula). Consideran que la cohesión y coherencia son las dos normas básicas y las otras cinco apoyan ambas nociones.

1. Cohesion: connectivity among the surface elements of the text
2. Coherence: connectivity among concepts and relations underlying a text.
3. Intentionality: the text producer's attitude
4. Acceptability: the receiver's perspective
5. Informativity: how probable or predictable a text is
6. Situationality: the text's relevance to a current situation
7. Intertextuality: the knowledge of other specific texts or text types.

(BEAUGRANDE AND DRESSLER, citados por Carrel, 1987: 29-32)

Patricia Carrel<sup>3</sup>, además de resaltar la importancia de las siete normas, agrega las siguientes consideraciones

1. whether the reading is to be done extensively, outside the classroom and without the support of a teacher, or intensively, inside the classroom and with the support of a teacher.
2. interesting texts and appropriate levels of prior knowledge can stimulate motivation (...) keep challenging materials from being frustrating.
3. textual phenomena at the level of discourse, for example cohesiveness, coherence, the flow of topics and comments, and prepositional density.
4. syntactical and lexical choices (*e. g. quasi-technical vocabulary, or non technical vocabulary used in technical ways.*)
5. the rhetorical structure of texts... and the transparency of the signalling of that rhetorical structure

---

<sup>3</sup> Entre las aportaciones de Carrel está la investigación sobre los inconvenientes de las formulas de aplicabilidad de un texto ("readabilities formulas"). En su lugar retoma las siete normas de textualidad de un texto enunciados por de Beugrande y Dressler quienes no toman en cuenta sólo al texto, como si lo hacen las formulas de aplicabilidad, y resaltan el carácter interactivo comunicativo que subyace al proceso de lectura. Otra aportación es la noción más amplia que ofrece de los esquemas de conocimiento. Carrel reconoce que no sólo los esquemas de contenido (punto 2 y 6), sino los esquemas formales, (punto 5), y los esquemas lingüísticos (puntos 3 y 4) influyen en la comprensión.

6. any specialised background knowledge which the text may presume of the reader, and whether the reader has such background knowledge, or can and will be helped in some way
7. the trade-off between effort to be expended and value received by the reader in terms of information, entertainment, or whatever the purpose of reading.

(CARRELL:1987: "In Reading in a Foreign Language": 34-35)

Marva Barnett hace una descripción de las fases (prereading, while reading, post-reading, follow-up) que constituyen un plan de clase para la enseñanza de habilidades de lectura, (las mismas que forman el plan de clase de la EIP del cual se dio un ejemplo en las páginas 11 a 14 en este informe). En cada una de estas fases especifica ciertos rasgos del texto que son determinantes para lograr la comprensión. Propone un plan de clase para el texto seleccionado y propicia la reflexión sobre la aplicabilidad del texto mediante las siguientes preguntas:

*To make the text real*

- What is the major thrust of the text?
- What would a native reader find most important in this text?
- Why would a person normally read it?
- What are the best strategies for understanding the main point of the text?
- Would it help readers most to recognize the text structure, or author's point of view, or setting, or certain vocabulary items?
- How can the students be brought to use the necessary strategies?
- Do you need to tell them which strategies to use, or can you simply point them in the right direction?
- Do they first need to practice any strategy in their first language?
- What is the most effective way of checking on student comprehension of the main point of the text? (BARNETT: 1989: 113-114)

Es interesante mencionar también los criterios de Claudia Sareceni (2003:75-77) quien en su artículo "Adapting Courses: A Critical View" propone "...culturally provocative topics become significant, in the sense that they provoke a reaction, an aesthetic experience (whether it be positive or negative) which is always personal and subjective for the learners(...) [they] can be more involving and motivating ..." (SARACENI; 2003:78).

Más adelante propone una serie de temas que, de acuerdo con un estudio que realizó, resultaron ser los más motivantes: los que se relacionan con la familia, la vida personal, los padres, la emociones, las relaciones personales. Los cuales aunque considerados temas universales, son culturalmente diferentes y provocan diferentes reacciones. Ejemplo de texto donde se abordan este tipo de temas es el usado para la clase diez de la EIP “*Contraceptives and STD’s: Things you should know about*”. Texto que resulta ser el que mayor interés despierta en los estudiantes. Así pues Claudia Saraceni propone textos que sean

**Relevant**...materials left open-ended...become relevant when they [students] fill those gaps with their ideas, interpretations and discussions.

**Universal**...materials should be based on universally appealing topics which are culturally provoking in the sense that they are culturally specific but, at the same time, they are present in all cultures.

**Authentic**...materials should be based on authentic texts...the activities used with such texts should also be authentic...(SARACENI; 2003:76,77)

Una lectura detallada de las referencias anteriores permite concluir: que comparten varios aspectos (lo que refuerza la validez de éstas); que algunas podrían incluirse en otras; unas se centran en el lector y otras en el texto; otras apelan a su aplicabilidad tomando como base estrategias de lectura. El panorama que nos proporcionan es tan amplio que inclusive consideran respuestas emocionales por parte del lector. Su inclusión, como se mencionó al inicio del capítulo, es con el fin de dar soporte teórico a la selección de textos usados en la EIP, pues sólo se destacaron las que inciden en las características de éstos. Ahora, si bien es cierto que los textos cumplen con los criterios anteriores, es importante resaltar aquí dos rasgos particulares determinados, uno por el tema 1.1 de la primera unidad del programa de asignatura y el otro por las características de los alumnos del CB: las imágenes y el

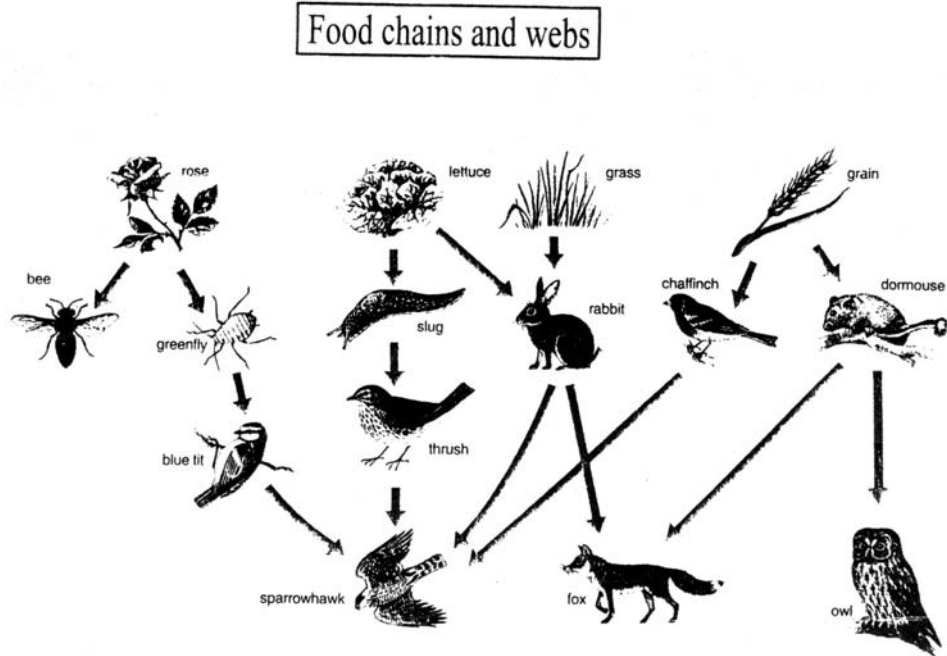
contenido temático de los textos: “ Intentar leer libros en idiomas que no conozco –griego, ruso, cee, sánscrito- no me revelan nada, por supuesto; pero si el libro tiene ilustraciones, aunque no sea capaz de leer los textos que las acompañan, de ordinario le asigno un significado, aunque no necesariamente el que ofrece el texto” (SERAFINI citado por Manguel, 2003:142). Serafini<sup>4</sup> apela a la creatividad de los lectores. Habilidad que va de la mano con el carácter lúdico que supone interpretar imágenes, rasgo propiciatorio para un buen acercamiento a la lectura. La imagen es el primer contacto que tiene el alumno con el texto, es un recurso inmediato del que puede echar mano para obtener información que le ayudará a aproximarse al contenido del texto. Al enfrentarse a un texto en inglés que contenga imágenes que apoyan el contenido, el alumno realiza una “lectura” de la imagen previa a la lectura de las palabras. Proceso determinante en la fase de pre-lectura que permite la activación de los esquemas mentales del alumno y, por lo tanto, propicia la problematización (primer componente de la práctica educativa). Marva Barnett menciona también la importancia de los elementos gráficos para facilitar el acercamiento al texto: “*Drawings, photographs, figures, tables, charts, graphs, statistics* are eminently valuable for prereading... titles and illustrations can indicate text direction and define a context in which to search for meaning, students see the value of considering illustration and title as part of the text” (BARNETT: 1989: 118).

Ejemplo de lo anterior es el siguiente texto “Food Chains and Webs” de la clase cuatro. En este texto las ilustraciones no sólo apoyan sino que complementan la información del texto,

---

<sup>4</sup> Luigui Serafini creador del *Codex Seraphinianus* libro ilustrado formado por palabras y dibujos inventados, en el que la interpretación del lector le da significado a las imágenes

por lo que permiten al alumno activar y generar información previa, para así deducir el significado de los conceptos “Food chains” y “Food webs” del título (y de la nota a pie de foto).



*A food web*

A **food chain** is a way of showing how food passes from a plant to an animal and from one animal to another. Sometimes food chains are short, sometimes they are long. It all depends on how many links there are in the chain.

Plants are called **producers** because they make, or produce, their own food by photosynthesis using energy from the Sun. Animals that eat plants are called **herbivores**. Animals that eat other animals are called **carnivores**. **Omnivores** are animals that feed on both plants and animals.

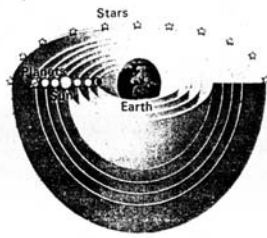
Food chains are linked together in **food webs**. Each plant or animal in one chain is likely to be a link in another chain. Food webs show more information about what animals eat.

BETHELL, George, et.al. (1993), *Integrated Science 2*, "Food Chains and Webs", Oxford: Oxford University Press, P-8

Además de preferir textos que resultaran atractivos en cuanto a su presentación con secciones de información identificables a simple vista e imágenes atrayentes que propiciaran la predicción del contenido con confianza, se dio prioridad a textos con temas relacionados a las otras asignaturas del curriculum escolar. Algunos ejemplos son los siguientes

Early Astronomers

I People watched the sky many thousands of years ago.<sup>2</sup>The Greek astronomers were the first to try and work out what the things in the sky really were.<sup>3</sup>They started to do this about 2,500 years ago.  
II The Greek astronomers knew that the Earth was round.<sup>5</sup>They knew that the stars were a long way away.  
III But they thought that all the stars were dotted on a big sphere or ball.<sup>7</sup>This sphere went round the Earth every day.<sup>8</sup>The Sun, Moon, and planets were on their own spheres.<sup>9</sup>These also went round the Earth.



The Universe as Ptolemy saw it



Ptolemy

Aristarchus

III Over 2,000 years ago a Greek called Aristarchus tried to work out how far away from us the Moon and Sun are.<sup>41</sup>He found that the Moon is fairly close and that the Sun is much farther away.  
IV He showed the Sun is much bigger than the Earth.<sup>43</sup>He thought that the Earth must go round the Sun.<sup>45</sup>Aristarchus was right.  
V But then not many people agreed with him.

Ptolemy

IV One of the greatest Greek scientists was called Ptolemy.<sup>73</sup>He wrote a book about the Universe.<sup>74</sup>He thought the Earth was at the centre.<sup>75</sup>Round it went the Moon, Sun, planets and stars.  
V The stars were the farthest away.

RIDPATH, Ian, (1974), Macdonall's Discovering the Universe, "Early Astronomers", Great Britain: Garrot and Lost House, Ltd. pp.30-31 .

Copernicus

VI Nicolas Copernicus was an astronomer who lived over a thousand years after Ptolemy.  
VII He was a Polish monk.<sup>82</sup>He read Ptolemy's book.<sup>83</sup>He studied the way the planets move.<sup>84</sup>Copernicus thought that Ptolemy was wrong.<sup>85</sup>He felt the Sun was at the centre.  
VIII Copernicus said that the Earth was just another planet going round the Sun.  
IX Many people did not like this idea.<sup>86</sup>They felt the Earth must be the centre of the Universe.<sup>87</sup>They were frightened  
X by the idea that the Earth was moving.<sup>88</sup>Copernicus' book was banned.<sup>89</sup>No one was allowed to buy it or read it.



The Universe as Copernicus saw it



Copernicus

Galileo's notebook



Galileo

XI The Italian scientist Galileo Galilei showed that Copernicus was right.<sup>90</sup>Galileo was one of the first people to use a telescope.<sup>91</sup>He looked at the planets.<sup>92</sup>He found that they were globes, like the Earth.  
XII He saw that they were going round the Sun.<sup>93</sup>People did not believe Galileo, either.  
XIII They forced him to say that his ideas were wrong.

Los temas en los textos de la EIP, (además de cumplir con los criterios mencionados por Tomlinson, Beaugrande y Carrel) nos remiten al punto cinco de las consideraciones de la corriente constructivista, mencionadas en el cuadro de las páginas 21- 22:

“Para el logro de un aprendizaje significativo habrán de cumplirse dos condiciones: primera, que el material a enseñar sea potencialmente significativo: y segundo, se debe tener presente el acervo de conocimientos con los que el estudiante cuenta al relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material de aprendizaje con aquello que ya sabe” (COLL, op. cit.).

Al presentar al alumno textos cuyo contenido se relaciona con los temas de otras asignaturas creamos un abanico más amplio de asociación (funcionalidad) puesto que el vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos que el alumno ya posee queda establecido desde la presentación del texto, asegurando el desajuste adecuado (nivel de desarrollo óptimo) entre lector y texto (puntos 2 al 6 de Carrel; 4, 5 y 7 de Beaugrande) que a su vez propicia la actividad de construcción de significado necesaria para la interpretación del texto. Bajo la óptica del enfoque comunicativo, también se recalca este aspecto: “By relating the teaching of another language to school subjects, the language teacher thereby extends the learner’s knowledge into a different realization and so bases his teaching on the learners’ own experience of language” (WIDDOWSON, 1978: 54). Y desde la perspectiva constructivista, con este tipo de textos el alumno no sólo aborda los saberes escolares desde otro ángulo (el de la lectura de comprensión en segunda lengua) sino que tiene posibilidad de ampliar sus referentes culturales como queda asentado en la siguiente cita: “la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el

desarrollo globalmente entendido(...) los “otros” significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal...” (COLL: 1995: 15).

En cuanto a los aspectos lingüísticos, para acceder al texto el alumno necesita acceder al código: reconocerlo, manejarlo e inclusive reflexionar sobre él (metalenguaje). Y en el proceso de descodificar (atribuir significado) el contexto debe ser propiciatorio. Cuando el alumno se enfrenta a contenidos que puede conectar a experiencias conocidas reconoce de manera global algunos conceptos y le encuentra “sentido” a la lectura, lo que redundará en una actividad motivadora.

**Visible light**

- 1 Visible light is a small part of the electromagnetic spectrum which can be detected by our eyes. We can see objects because they scatter (reflect) this light into our eyes.
- 2 The visible spectrum can be seen by passing white light through a glass prism. The different wavelengths are refracted through slightly different angles. This is called dispersion (see page 136). Different wavelengths are seen as different colours. When Sir Isaac Newton did this experiment he thought that he could detect seven different colours in the spectrum: red, orange, yellow, green, blue, indigo, and violet.
- 3 Visible light can be detected by the eye, photographic film, phototransistors, and light-dependent resistors.

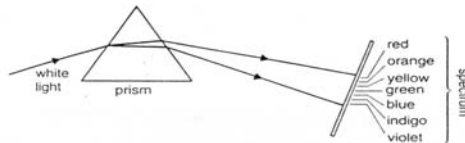
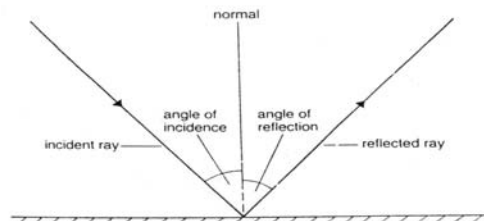


Fig. 1  
The dispersion of white light into a spectrum

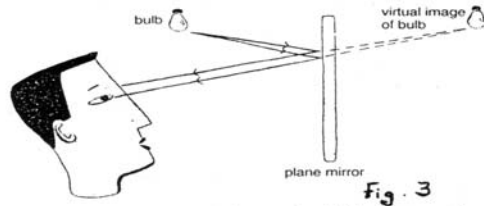
**Reflection of light waves**

- 4 Light travelling in air is reflected when it meets a different material like shiny metal or glass. If a ray of light strikes a flat surface at an angle then it is reflected at the same angle, as shown in the diagram.



The angle of reflection is equal to the angle of incidence. Fig. 2

- 5 When light rays from an object strike a plane mirror all the rays are reflected in this way. The result is that we see an image when we look back into the mirror. The image appears to be the same distance behind the mirror as the object is in front. This is a **virtual image** because no rays of light actually pass through it. The image in the mirror is **laterally inverted**. (It appears swapped from left to right.)



- 6 The rays of light from the object (bulb) are reflected. The observer sees the image behind the mirror.



- 7 Why are the words 'emergency ambulance' laterally inverted?

Fig. 4

BETHELL, George, et. al. (1993) Integrated Science 2, "Oscillation Waves", Oxford: Oxford University Press, p. 135

62



Así pues, en cuanto al contenido y la forma de presentar el discurso, como puede observarse en los ejemplos, los textos se ajustan a las siguientes condiciones (valorados principalmente por Patricia Carrel y Beaugrande y Dressler): prosa accesible para los alumnos, clara y coherente, en la que el desarrollo de las ideas principales y secundarias (sintaxis y cohesión interna) está bien delimitado en párrafos fácilmente identificables; enunciados con estructura sintáctica sencilla, manejo de conceptos por medio de vocabulario sencillo: conocido y empleando gran cantidad de cognados (lo que a su vez permite la “deducción” de conceptos desconocidos). Y por supuesto, que en cada uno de los textos se encuentran los elementos pertinentes que propician el logro de los objetivos de operación marcados por el programa de asignatura.

Queda la siguiente consideración de Christine Nutall como recapitulación: “If you choose to prepare your own material, take your texts from the kind of books your students will have to read (if possible). But even if you are preparing students to read university texts, it is advisable to train them first on something simpler...School textbooks often provide clear models of academic discourse...” (NUTALL: 1990: 85).

Inclusive si el texto seleccionado resultara difícil y demandara conocimientos lingüísticos o conceptuales más precisos de parte del lector, Marva Barnett (lo mismo que Patricia Carrel) propone que se realicen ejercicios apropiados de pre-lectura para acercar el texto a la competencia general del estudiante. Esta consideración nos remite al diseño de ejercicios, tema del siguiente capítulo.

## VI EL PROCESO DE LECTURA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS LECTORAS

### 1. La comprensión de lectura

El objetivo en este capítulo se centra en el proceso de lectura: en qué consiste; las estrategias que se emplean durante su desarrollo y en la exposición de cómo, por medio de los ejercicios de la EIP, el alumno da cuenta de dichas estrategias.

Los ejercicios, lo mismo que los textos seleccionados como se ilustró en el capítulo anterior, son tributarios de la corriente constructivista, el enfoque comunicativo, la intención de asignatura y los objetivos del programa. Pero principalmente, del carácter interactivo que presupone el proceso de lectura. Esta noción implícita en el proceso de lectura en primera lengua se extrapolan a la enseñanza de lectura en segunda lengua.

Involving a complex interplay of reader and text variables, the foreign/second language reading process is most generally considered analogous to first language models of *interactive* processing; the reader interacts with the text to create meaning as the reader's mental processes interact with each other at different levels (e.g., letter, lexical, syntactic, or semantic) to make the text meaningful. (BARNETT: 1989:36)

Como se corrobora en la cita anterior: los conocimientos previos que se presupone posee el lector y el considerar la comprensión como la actividad cognitiva por excelencia están íntimamente enlazados. Son supuestos que refundan el diseño de los ejercicios de la EIP motivo de este informe. A riesgo de ser redundante (se ha mencionado en diversos momentos), se recalca su importancia en las siguientes citas con la finalidad de engarzarlos en este capítulo a la enseñanza de estrategias lectoras.

Prediction is the core of reading. All of our schemes, scripts, and scenarios –our prior knowledge of places situations, of written discourse, genres, and stories– enables us to predict when we read and thus to comprehend, experience, and enjoy what we read. Prediction brings potential meaning to texts, reducing

ambiguity and eliminating in advance irrelevant alternatives. Thus we are able to generate comprehensible experience from inner pages of print. (SMITH: 1994:18)

La postura de Smith, en el proceso de lectura en primera lengua es, como afirma Barnett, el antecedente del modelo interactivo de lectura en segunda lengua. Modelo relacionado con el aprendizaje significativo de la corriente constructivista y que también es asumido por Isabel Solé.

...leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla. (SOLÉ: 1992: 22-23)

Como asienta Isabel Solé, la lectura es un proceso: una serie de acciones factibles de ser mostradas para su enseñanza. Las estrategias resultan ser las acciones que ordenadas, graduadas y dirigidas se convierten en el medio para lograr la comprensión. Así pues éstas están presentes a lo largo de toda la actividad lectora. Tal argumento guía la propuesta de la EIP la cual se ajusta a la clasificación que hacen Isabel Solé y Marva Barnett (p. 28 en este informe) de las fases de lectura: *antes de la lectura; durante la lectura y después de la lectura*, las cuales además, como se mencionó también anteriormente, se ajustan a la clasificación del plan de clase de la EIP.

### **1.1 Primera fase: antes de la lectura**

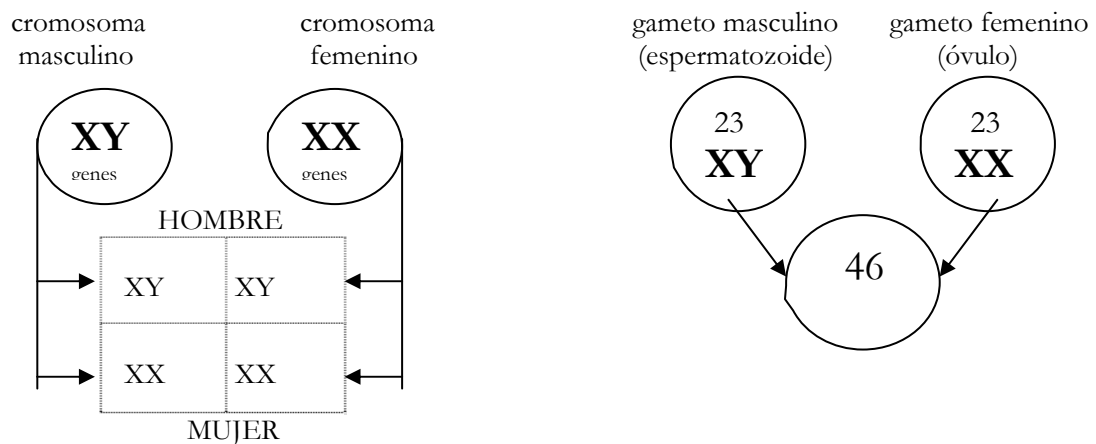
“Foreign and second language readers who already have or are given appropriate background knowledge about a reading passage understand and recall more of the passage

than subjects with less background knowledge, whether that knowledge is cultural defined or not” (BARNETT: 1989: 44).

La finalidad en esta fase es de propiciar en el estudiante la activación de los conocimientos previos; establecer un propósito de lectura; establecer predicciones sobre el texto y generar una idea general acerca de éste. Esta fase se enlaza con la primera unidad del programa de asignatura, cuyo objetivo es que el alumno, mediante la predicción exprese las ideas generales sobre el contenido del texto. Una manera de propiciar la activación de conocimientos previos es mediante ejercicios en los que se obtenga información general sobre el contenido del texto a leer. Por ejemplo los siguientes fueron proporcionados al alumno antes de enfrentarlo al texto “*Mutations*” para la clase 6, el cual aunque trata sobre un tema de biología, requiere conocimientos más precisos sobre los cromosomas y los genes.

#### EJERCICIOS DE PREDICCIÓN SIN TEXTO

1.- Observa detenidamente las siguientes imágenes.



Basándote en lo anterior contesta las siguientes preguntas.

2.- ¿Cuál es la diferencia entre un cromosoma y un gen?

---

3.- ¿Dónde se encuentran los genes?

---

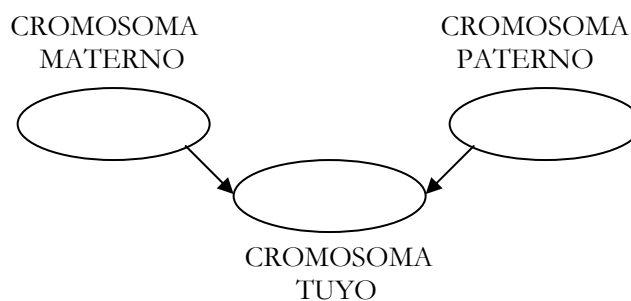
4.- ¿Cuál es su función?

---

5.- ¿Cuántos cromosomas adquiriste de tu padre y cuántos de tu madre?

---

6.- Escribe en los círculos (cromosomas) la fórmula XY o XX según sea el caso.



(EIP: 1998: CLASE: 6)<sup>1</sup>

En los ejercicios anteriores se genera el intercambio de información entre los alumnos, al mismo tiempo que se les proporcionan los recursos para que afronte la lectura con interés y confianza.

Otra forma de activar conocimientos previos es mediante preguntas directas, proceso en el que la intervención del profesor es decisiva para el planteamiento de preguntas pertinentes dirigidas a los aspectos del texto que el alumno debe tomar en cuenta antes de realizar una lectura detallada del texto. La activación de conocimientos previos se asienta en las secciones “fase de apertura” y/o “fase de desarrollo” de cada uno de los planes de clase. Sirva como ejemplo el plan de la clase cuatro, cuyo texto “Food chains and Webs” se presentó como modelo en la página 31 en este informe

---

<sup>1</sup> Los ejemplos que se toman de la Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP) se modificaron en cuanto a tamaño y tipo de letra. Asimismo se redujeron los espacios en donde el alumno anota las respuestas. Esto es con el fin agilizar las exposiciones y proporcionar un panorama más global.

Es importante mencionar que en esta fase del proceso tanto los ejercicios como las preguntas para la activación de conocimientos previos deben estar centrados en el tema principal del texto, o en los aspectos didácticos en los que el profesor, previo análisis del texto, ha planeado que deben considerarse.

<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>FASE DE APERTURA</b>		
<b>SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS</b>	<b>TIEMPO 5/5</b>	<i>TECNICA: Exposición</i>
Presente a los alumnos los objetivos, aprendizajes a lograr y orden del día:		
1.- Retroalimentación 2.- Predicción sin texto 3.- Predicción con texto 4.- Estrategias de vocabulario 5.- Ejercicios de consolidación 6.- Recapitulación 7.- Actividad extra-clase	{ palabras conocidas cognados	<i>RECOMENDACIONES:</i> <i>Anote el orden del día en un extremo del pizarrón, para verificar al final de la clase si se cumplieron en su totalidad los puntos, en caso contrario, haga los ajustes pertinentes.</i>  <i>Propósito de lectura: elaborar cadenas alimenticias y saber una de sus aplicaciones</i>
<b>1.- Retroalimentación</b>	<b>TIEMPO 5/10</b>	<i>RECOMENDACIONES:</i>
Pregunte a los sts. ¿Cuáles son las estrategias de vocabulario y cuál es su importancia?		
<b>2.- Predicción sin texto</b>	<b>TIEMPO 10/20</b>	<i>TÉCNICA: lluvia de ideas</i>
Haga preguntas para propiciar la lluvia de ideas, éstas deben responder a información sobre lo que comen los animales y la clasificación de acuerdo a su alimentación.		
<b>FASE DE DESARROLLO</b>		
<b>3.- Predicción con texto</b>	<b>TIEMPO 10/30</b>	<i>MATERIAL: texto "Food Chains and Webs"</i>
Remita a los sts. a la imagen del texto para que contesten las siguientes preguntas		
¿Qué animales conoces?		
¿Cuáles y por qué son carnívoros, omnívoros y/o herbívoros?		
¿Qué te indican las flechas?		
¿Qué crees que signifique "web" y "chain"?		
Pida que resuelvan ejercicios 1,2 y 3.		
<i>RECOMENDACIONES:</i> <i>gué las respuestas hasta que éstas sean satisfactorias</i>		
<i>MATERIAL: ejercicios 1 al 3</i>		

Como se mencionó antes, el profesor debe propiciar en el alumno el reconocimiento de determinados aspectos del texto: título, imágenes, tipografía etc., (actividad número tres en el plan de clase anterior) siempre y cuando sean fácilmente identificables y se relacionen

con el tema central. Para el logro de este objetivo las características del texto son determinantes. Obsérvese por ejemplo el siguiente texto en el que la riqueza de elementos tipográficos propicia un buen acercamiento al contenido.

**How Did the Universe Begin?**

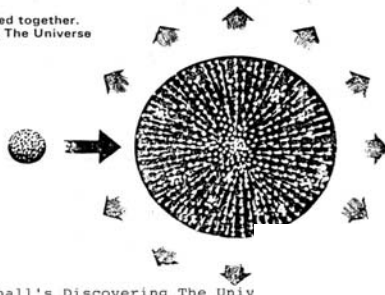
**What clues have we got?**

1 We know that stars formed a long time ago<sup>2</sup>. Galaxies were born before that<sup>3</sup>. When we look into the depths of the Universe, we are looking back in time<sup>4</sup>. The most distant galaxies are the oldest we can see<sup>5</sup>. They are very different from our Milky Way<sup>6</sup>. When astronomers look at these far-away galaxies, are they looking back to the creation of the Universe?<sup>7</sup> Can we tell when that was?

**The Big Bang**

8 About 50 years ago astronomers found out there were lots and lots of galaxies<sup>9</sup>. They also found out a very strange thing<sup>10</sup>. All the galaxies seemed to be moving away from us, and from each other. 11 It was as if the Universe were being blown up like a balloon. 12 Some people thought that everything in the Universe must once have been packed together in a great blob<sup>13</sup>. For some reason the great blob exploded<sup>14</sup>. The bits have been flying apart ever since<sup>15</sup>. Our own Galaxy is one of the bits.

Once the Universe was packed together. There was a great explosion. The Universe began to move outwards



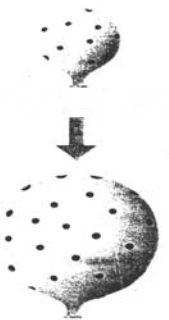
RIDPATH, Lan (1974), *Macdonall's Discovering The Univ* "Looking at the Sky", Great Britain: Garrot and lost

**How old is the Universe?**

16 We can try to work out when the Universe must have formed<sup>17</sup>. What we do is to trace the bits backwards<sup>18</sup>. We find out when they were close together. 19 Astronomers think the Universe is between 10 and 20 thousand million years old<sup>20</sup>. At some time all those years ago, the big bang explosion might have happened<sup>21</sup>. We cannot work out the exact time when it happened.

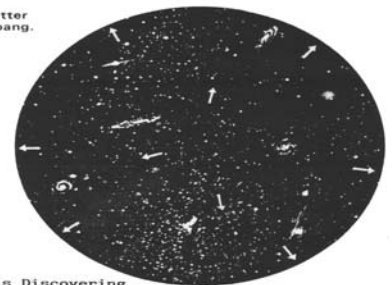
**Make your own Universe**

22 You can try out the big bang idea yourself<sup>23</sup>. Get a balloon and mark spots on it<sup>24</sup>. Each spot is a galaxy<sup>25</sup>. Call one the Milky Way<sup>26</sup>. That is our galaxy<sup>27</sup>. Blow the balloon up<sup>28</sup>. You can see that the galaxies have got farther away from each other<sup>29</sup>. The Milky Way has lots more space around it.



Galaxies are like spots on a balloon. As the balloon is blown up, the spots spread out


Stars and galaxies formed from the matter travelling through space after the big bang. The distance between the galaxies is getting bigger all the time



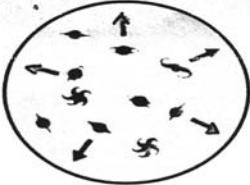
RIDPATH, Lan (1974), *Macdonall's Discovering The Universe*, "Looking at the Sky", Great Britain: Garrot and lost. pagina 91.

**A Universe that keeps going bang**

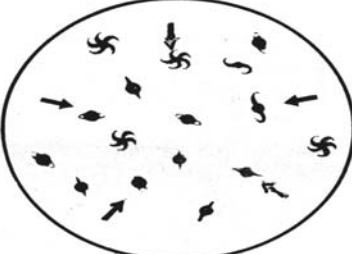
**1. The Universe explodes**




**2. It spreads out**



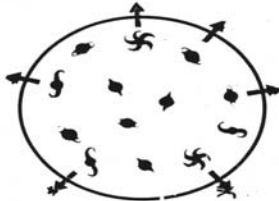
**3. Eventually it spreads out so far that it collapses**



**4. The Universe collapses together so hard that it explodes**



**5. It spreads out. The whole process begins again**



30 There is one idea that a lot of astronomers like.<sup>31</sup> Could the Universe keep exploding?  
 32 The Universe first of all explodes.<sup>33</sup> It moves outwards.  
 34 Then it falls inwards again.<sup>35</sup> It falls together so hard that it explodes again.<sup>36</sup> Everything starts all over again.<sup>37</sup> Scientists think the explosion could happen again and again.

**What is the answer?**  
 38 We do not know enough yet to say how the Universe began.  
 F 39 Future astronomers may have very different ideas.<sup>40</sup> We may be as wrong as the people who thought the Earth was flat.

74

HOW DID THE UNIVERSE BEGIN?

I. PREDICCIÓN CON EL TEXTO

Observa detenidamente las imágenes así como las notas que las acompañan.

- 1.- ¿Qué representa la figura No.1? \_\_\_\_\_.
  - 2.- ¿Qué está sucediendo en la figura No.3? \_\_\_\_\_.
  - 3.- Describe con tus palabras el proceso de la fig. No. 4 \_\_\_\_\_.
- Se trata de un proceso que:
- a) Se inicia y termina
  - b) Continúa indefinidamente
- 4.- Observa los verbos de las notas de la figura N° 4. ¿En qué tiempo están? \_\_\_\_\_

COMO PUEDES VER, AUNQUE LOS VERBOS ESTAN EN PRESENTE, SE REFIEREN A HECHOS QUE OCURRIERON EN PASADO.  
 \* A ESTO SE LE LLAMA PRESENTE HISTÓRICO.



## II.- INFERENCIA DE VOCABULARIO

En las notas que acompañan a las figuras, localiza las palabras que en inglés signifiquen:

5. COMPACTO: \_\_\_\_\_

Figura 1

6. DISPERSARSE: \_\_\_\_\_

7. MANCHAS: \_\_\_\_\_

8. ESPARCIR: \_\_\_\_\_

9. GLOBO: \_\_\_\_\_

Figura 2

10. SE INFLA: \_\_\_\_\_

11. SE COMPRIME: \_\_\_\_\_

Figura 4

Para deducir el equivalente de "is getting bigger" (fig. 3) puedes hacerte la pregunta:

12.- ¿Qué pasa con la distancia entre las galaxias? \_\_\_\_\_.

Is getting bigger

13.- En el párrafo "D" se encuentra el nombre de una galaxia. ¿Cuál es?

\_\_\_\_\_.

14.- Que en español equivale a \_\_\_\_\_.

15.- En el enunciado (12) localiza el equivalente en inglés de "gran masa" \_\_\_\_\_.

(EIP: 1998:CLASE:21)

Los ejemplos anteriores corresponden a una clase de la segunda unidad y fueron particularmente seleccionados porque ilustran: en primer lugar, que la estrategias de predicción (tema 1.1 de la primera unidad del programa de asignatura) y de contraste de predicción (tema 1.2 de la misma unidad) se ejercitan en todos los textos: la aplicación constante de la estrategia permite su interiorización y su manejo autónomo. Y en segundo lugar, que las estrategias no son exclusivas de una fase de lectura, sino que se suceden en diferentes situaciones.

*Interés y propósito de lectura:* para lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los alumnos, se necesita que éstos encuentren objetivos alcanzables y que estén

motivados. Esta consideración permite establecer uno de los puntos centrales en la enseñanza de la lectura (que será retomado en el último capítulo): la motivación que se logre despertar en el alumno, dependerá en gran parte de la postura y la concepción que tenga el profesor sobre el proceso de lectura. A ese respecto Alberto Manguel expone de manera esclarecedora la distinción entre dos tipos de lectores que reflejan dos maneras de leer: “la del lector para quien el texto justifica su propia existencia (la del texto) en el acto mismo de la lectura, sin motivos ulteriores (ni siquiera el entretenimiento, puesto que la noción de placer está implícita en la consumación del acto), y la del lector con un motivo ulterior (aprender, criticar) para quien el texto es un vehículo para otra función...” (MANGUEL: 2003: 260) La primera forma de leer mencionada en la cita debería permear la enseñanza de lectura, puesto que es la que marca la diferencia en el establecimiento de los objetivos de lectura: cuando existe placer por la lectura el texto adquiere presencia por sí mismo y los motivos para leerlo van más allá de establecer un propósito.

Sabemos que estamos leyendo incluso aunque suspendamos el juicio; sabemos por qué estamos leyendo aunque no sepamos cómo, reteniendo en la cabeza al mismo tiempo, por así decirlo, la ilusoria realidad del texto y el acto de leer. Leemos para descubrir el final, por mor de la historia. Leemos sin afán de alcanzarlo, por mor de la lectura misma. Leemos minuciosamente, como quien sigue una pista, olvidados de quien nos rodea: leemos distraídamente, saltándonos páginas. Leemos despreciativamente, con admiración, de manera negligente, apasionados, envidiosos, anhelantes. Leemos con ráfagas de repentino disfrute, sin saber lo que ha provocado ese placer... leemos en la ignorancia. Leemos en largos y lentos movimientos, como flotando en el espacio ingravidos. Leemos llenos de prejuicios, maliciosamente. Leemos generosamente, encontrando excusas para el texto, llenando vacíos, corrigiendo faltas. Y, a veces, cuando las estrellas nos son propicias, leemos conteniendo la respiración, estremeciéndonos....

(MANGUEL: 2003:419-420)

Las razones para leer no requieren ser explicitadas cuando el acto se incorpora al imaginario de la conciencia sin que medie ninguna razón utilitaria. Esto lo sabe el lector asiduo. Sin embargo, en el ámbito académico donde se induce a los alumnos (de manera consciente o inconsciente) a considerar la lectura primordialmente como un medio para aprender (y no como disfrute), el propósito de lectura lo determina las necesidades específicas del alumno, el currículum escolar y **el profesor**. En este caso, leer “con un motivo ulterior”, el interés se provoca con una selección cuidadosa de los textos (aspecto expuesto en el capítulo anterior); y con actividades adecuadas de prelectura y/o postlectura. La intervención del profesor requiere de una planeación detallada para determinar los conocimientos de que dispone el alumno y los que se requieren para abordar el texto para, a partir de allí, establecer un objetivo de lectura. Al presentarles un propósito de lectura los alumnos se sienten implicados (preámbulo para la motivación), pues parten de un indicio (aunque sea proporcionado por el profesor) para lograr la comprensión. Asimismo, permite al alumno situarse frente al texto y “sentir” que el reto que implica abordar un texto en inglés estará enmarcado (en parte y a pesar de que sea externo a ellos) por un objetivo. La lista de objetivos en la enseñanza de lectura de comprensión es innumerable (como en la de los lectores que leen por placer). En la EIP se mencionan en la fase de apertura.

## **1.2 Segunda fase: durante la lectura**

De acuerdo con la estructuración de los contenidos del programa de asignatura, una primera interpretación del texto tiene lugar cuando el alumno aplica estrategias de predicción (con o sin texto) para después corroborar sus predicciones en éste. Es aquí cuando se inicia la fase “durante la lectura”. Las estrategias que emplea el alumno se

dirigen a la solución de problemas de interpretación a nivel de conceptos; frases; enunciados; relaciones entre los anteriores y el texto de manera más global, siempre tomando en consideración los objetivos de lectura que se persiguen.

Siguiendo el orden en el programa de asignatura se ejemplificarán las estrategias diseñadas para lograr el objetivo del tema 1.2 de la Unidad I “El estudiante contrastará sus predicciones con la información obtenida del texto, con base en el manejo que tenga de vocabulario en Inglés y en Español, para verificar sus hipótesis y formular ideas generales sobre el contenido del texto” (PROGRAMA DE ASIGNATURA: 11) y 2.1.3 de la Unidad II “El estudiante identificará la inversión adjetivo-sustantivo diferenciando la posición de los mismos en la lengua materna y en la lengua meta” (IBIDEM: 15). Los ejercicios siguientes corresponden a las fases de prelectura con texto y durante la lectura. Y son la continuación de los que fueron presentados en la página 38-39 texto: “Mutations” clase seis.

1. ¿De qué estrategias te valdrías para saber el contenido del texto? \_\_\_\_\_
2. Aplícalas en el orden acostumbrado e indica de qué trata el texto.
3. Lee el primer párrafo y a partir de éste anota en la línea superior del texto un posible título.
4. Subraya los conceptos repetidos relevantes en el párrafo B.
5. Después escribe en la línea uno de los dos subtítulos que se te dan en el cuadro inferior derecho.
6. Haz lo mismo con el párrafo D.
7. ¿Crees que sea de utilidad el identificar los conceptos repetidos relevantes?
8. ¿Por qué? \_\_\_\_\_.
9. ¿En cuál párrafo se da un ejemplo de mutaciones de cromosomas? \_\_\_\_\_
10. El ejemplo es \_\_\_\_\_.

11. En cuál párrafo se da un ejemplo de mutaciones de genes? \_\_\_\_\_
12. El ejemplo es \_\_\_\_\_.

(EIP: 1998:CLASE:6)

**A** Sometimes when cells divide, the structure of a chromosome may become altered or a gene copied incorrectly. These changes are called **mutations**. All descendants of an individual having a mutation are called **mutants**.

**B** When gametes are formed in the sex organs there is a chance that changes in the number or structure of chromosomes can take place. Some chromosomes break in two places and the piece in the middle falls away taking its genes with it. This will seriously affect the development of an organism.

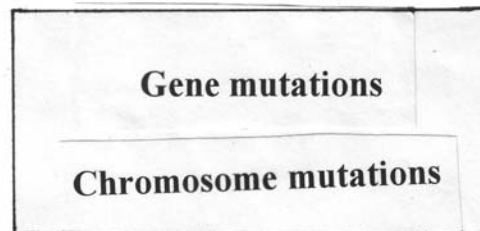
**C** On other occasions, homologous pairs of chromosomes do not separate properly and both go into the same gamete. This kind of chromosome mutation is the cause of **Down's syndrome**. People having this condition possess three 'twenty-first' chromosomes instead of two. This possession of an extra chromosome causes physical and mental problems for the sufferer.



*A chromosome mutation can cause a woman to produce an egg with 24 chromosomes instead of 23. If the egg is fertilized the baby develops Down's syndrome.*

**D** A chemical change which alters the message carried by a single gene is called a gene mutation. Gene mutations that occur in gamete-producing cells are transmitted to all the cells of the offspring and may therefore affect the future of the species.

**E** **Haemophilia** is a disease that prevents blood clotting. It is sometimes called the 'bleeding disease'. About fifty out of every million people become haemophiliacs. Queen Victoria was a carrier of the disease. She was born with one mutant gene and passed it on through the royal families of Europe.



Por medio de los ejercicios quedan claramente establecidas diferentes estrategias las cuales se enlistan a continuación

- Uso de la metacognición<sup>2</sup> (ejs. 1, 2, 6y 7): aunque a un nivel muy elemental, en este ejercicio se pretende que el alumno tome conciencia de las estrategias que ha ido aprendiendo y cuándo las puede y debe usar al abordar un texto.
- Hace uso de los esquemas (cf. puntos 3 y 5 de Carrel página 29) del autor para inferir el tema central, subtemas y ejemplos (ejs. 4 a 11).
- Hace uso de señales léxicas (conceptos repetidos relevantes) para predecir información (ej.3, 4 y 5).
- Realiza búsqueda de información específica (“scanning”) y lectura global (“skimming”).

Además, los ejercicios anteriores son el puente para trasladar al alumno a la fase de “durante la lectura”.

Los ejercicios (presentados en la siguiente página) que complementan la clase seis consisten en una práctica guiada<sup>3</sup>, y un modelado<sup>4</sup> para que el alumno obtenga información a nivel de enunciados a partir de las claves estructurales del texto.

---

<sup>2</sup> Metacognición: conciencia de los propios procesos y habilidades requeridas: “Metacognition transcends cognition by enabling individuals not just to use particular particular strategies, but to be aware of the importante of these strategies and how to appraise them. Metacognition emphasizes broad control processes rather than highly specific task strategies” (McNeil citado por MIKULECK 1989: 28)

<sup>3</sup> De acuerdo con Cooper: 1999 la instrucción directa es un modelo de enseñanza de comprensión lectora que consta de *enseñanza, práctica y aplicación*. Dentro de la fase de enseñanza está la “práctica guiada” en la que “los alumnos realizan una actividad de selección inducida (llenar espacios en blanco, de selección múltiple y otras), bajo la supervisión del maestro(...). El maestro deberá hacer acotaciones, formularles preguntas y re-enseñar cuanto sea preciso” (COOPER: 1999:262).

<sup>4</sup>El modelado también es un componente de la etapa de enseñanza en el que además de mostrar a los alumnos cómo utilizar una habilidad, proceso o estrategia se pretende que sepa cuándo utilizarlos (COOPER: 1990: 246).

Recuerda que las atribuciones son “cadenas de palabras” (adjetivos que modifican a un sustantivo). Valiéndote de éstas puedes obtener información más específica en un texto pues te ayudan a saber de quién se está hablando y las características que se dicen de ese qué o quién.

Tomando en cuenta lo anterior realiza los siguientes ejercicios.

- 12.- En el párrafo C están señalados con una “a” ciertos adjetivos. Escribe una “s” al sustantivo que modifican.  
 13.- Anota en la primera columna el equivalente en español de las atribuciones anteriores y en la segunda la información que puedes obtener valiéndote de ellas.

SUSTANTIVO	ADJETIVO	INFORMACIÓN OBTENIDA (DOS ENUNCIADOS)
• _____		_____ _____
• _____		_____ _____
• _____		_____ _____

14. Haz lo mismo con el párrafo D, en el cual están señalados con una “s” los sustantivos.

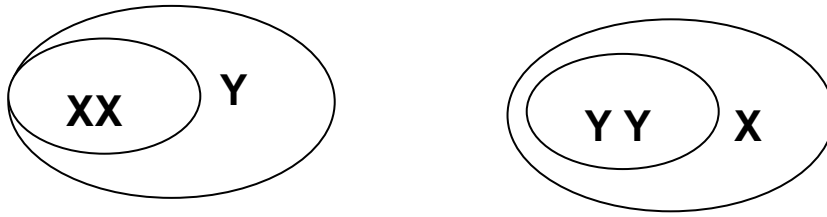
SUSTANTIVO	ADJETIVO(S)	INFORMACIÓN OBTENIDA (DOS ENUNCIADOS)
• <i>cambios</i> _____ • _____ <i>sencillo</i>		• _____ _____ _____ _____
• _____ • _____ <i>que producen</i> _____		• _____ _____ _____ _____

Vuelve a leer la información de los dos cuadros anteriores para contestar las siguientes preguntas.

15.- Explica la diferencia entre mutación de cromosomas y mutación de gen.

---

16.- Cruza la ilustración que representa el cromosoma del síndrome de Down.



17.- Explica el por qué de tu selección. Indica los enunciados en los que te basaste para dar tu respuesta.

---

(EIP: 1998:CLASE:21)

El punto central en esos ejercicios es que el alumno identifique la función gramatical de la palabra (ejercicios. 12 y 14) y parta de ésta para inferir su significado lo que a su vez le permita “construir” la idea completa del enunciado (ejercicio 13 y llenado de cuadros) (tomando en cuenta el contexto, el cual fue establecido en los ejercicios previos): “it should be posible to work out the part of speech of the new word; and this is the beginning of making sense of the text.” (NUTALL: 1990: 67) Para este segmento de ejercicios se tomaron en cuenta los conocimientos previos del alumno en cuanto a gramática y sintaxis (esquemas formales a los que se refiere Patricia Carrel) y es una manera simplificada de mostrar a los alumnos la utilidad y aplicación de tales nociones (gramática en el contexto del texto) lo cual no sólo es posible sino aconsejable.

El diseño de estos ejercicios permite al profesor modelar el proceso de: a) localizar las atribuciones en el texto (inversión adjetivo-sustantivo), b) inferir su equivalente en español en contexto y c) acceder a unidades de significado más completos (enunciados). Este



proceso se realiza siete veces (el número de las atribuciones marcadas en el texto), lo que permite la demostración por parte del profesor (regulación) y ejercitación suficiente por parte del alumno (autorregulación).

### **1.3 Tercera fase: post-lectura**

El objetivo de los ejercicios de esta fase está vinculado al propósito de lectura, el cual fue establecido por el profesor de acuerdo con el tema del texto y los contenidos del programa a enseñar (aspecto tratado en la p. 44). Lo que se pretende es demostrar al alumno que: “adequate reader comprehension should proceed, as much as possible, from productive application of pertinent reading strategies” (BARNETT :1989: 35).

Los ejercicios que anteceden al cumplimiento del propósito de lectura cumplen a su vez con dos objetivos: el primero, inmediato y específico, ejercitar determinada estrategia o habilidad y el otro, acercar al alumno a la comprensión de manera global. Una forma de hacer consciente al alumno de todo este proceso es mencionar cuál es la finalidad inmediata de resolver los ejercicios y enlazarla al propósito de lectura. Por lo tanto, en la clase anterior que se tomó como ejemplo (p 50), la instrucción para la resolución de los últimos dos ejercicios: “Vuelve a leer la información de los dos cuadros anteriores para contestar las siguientes preguntas” proporciona validez a todo el proceso de comprensión. Al llevar a cabo la instrucción el alumno no sólo advierte que el proceso de la resolución de ejercicios tiene un objetivo en sí (práctica y aplicación de estrategias de lectura) que a su vez lo llevarán al objetivo final (la comprensión del texto enmarcado dentro del propósito de lectura ejercicios 15 al 17) sino que lo induce a reflexionar sobre su proceso de comprensión. En otras palabras, los ejercicios que corresponden a la fase de post-lectura son la concreción del propósito de lectura. Se trata aquí de puntualizar que mediante la

aplicación de estrategias, el alumno obtiene cierto nivel de comprensión (enmarcado por los objetivos) y que ese nivel alcanzado se plasma en los ejercicios finales: preguntas abiertas, esquemas, resúmenes, discusión abierta y/o dirigida. En este caso por medio de preguntas abiertas. Los siguientes ejercicios de la fase de post-lectura son algunos otros ejemplos de la EIP los cuales corresponden a diferentes clases del curso.

*Pregunta para fase de post-lectura texto: “Nova. The angle in technology integration”*

12.- Supón que eres un vendedor de la compañía Nova y vas a vender el mueble ¿cuáles características resaltarías de éste?

(EIP: 1998: CLASE 3)

*Ejercicios para fase de post-lectura texto: “Is Your Future in the Stars?”*

5. Vuelve a leer tu texto y contesta lo siguiente.

a) ¿ En qué consistió la labor emprendida por Aristarco ?

b) Ptolomeo escribió un libro acerca del Universo. ¿ Qué expuso en él ?

c) Copérnico leyó el libro de Ptolomeo. ¿ Estuvo él de acuerdo con lo que ahí se decía ? \_\_\_\_\_ ¿ Por qué ? \_\_\_\_\_

d) ¿ Qué opinó la gente acerca de la idea de Copérnico ?

e) ¿ Qué demostró Galileo con respecto a Copérnico ?

6. Completa el siguiente cuadro utilizando la información del texto.

<u>Astrónomo</u>	<u>Nacionalidad</u>	<u>Creencias y/o aportaciones.</u>	<u>Consecuencias</u>
Aristarco			
	polaca		lo forzaron a retractarse

(EIP: 1998: CLASE 20)

*Preguntas para fase de post-lectura texto: "Food Chains and Webs"*

8.- ¿Qué haría un jardinero, después de leer el texto, para solucionar su problema de plagas. (él no quiere usar insecticida)

---



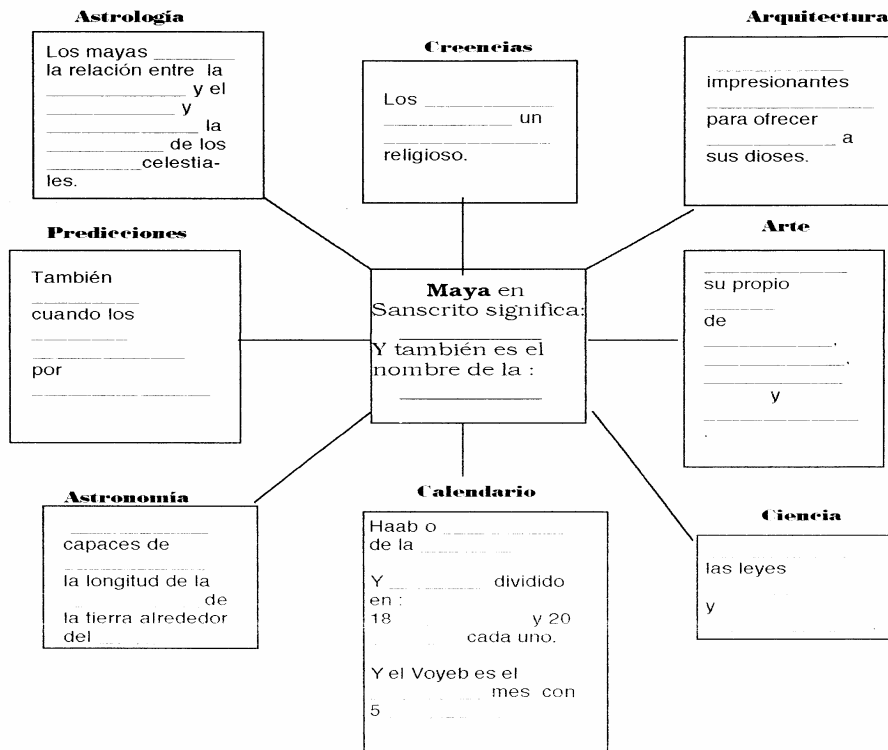
---

9.- Elabora una cadena alimenticia con el mayor número de elementos que puedas considerar. Recuerda los elementos indispensables que constituyen toda cadena alimenticia.

(EIP: 1998: CLASE:4)

*Ejercicio para fase de post-lectura texto: "Mayas"*

8. Resume la información del texto en el siguiente esquema:



(EIP: 1998: CLASE 17)

*Ejercicio para fase de post-lectura texto: “Where Dinosaurs lived and Died”*

V.-TRANSCODIFICAR

Con la información del texto obtenida llena los espacios en blanco del siguiente cuadro sinóptico (transcodificación).

DINOSAURIOS	{	1.-Lugar en donde se desarrollaron
		_____
		2.- Motivo_____
		3.- N° aproximado de esqueletos_____
		4.- Cantidad de huesos encontrados _____
		5.- Época aproximada de extinción _____
		6.- Dos factores importantes en la preservación de los huesos.
a)_____		
b)_____		
7.-Lugar donde se conservan_____		

(EIP: 1998: CLASE 24)

El proceso de lectura no concluye en los ejercicios de la fase de post-lectura. La actividad de comprensión lectora es un proceso cíclico y se ha mencionado en diferentes momentos en este informe que su carácter interactivo se manifiesta en todo momento: las estrategias no son exclusivas de una fase determinada. Por lo tanto los ejercicios que corresponden a esa fase siguen siendo medios propiciatorios para la ejercitación de estrategias y, adelantando el objetivo de la siguiente fase, también para su consolidación.

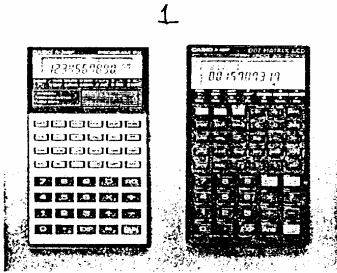
**Fase de consolidación (“follow up”):** cuando el alumno logra transferir a otras lecturas las habilidades y estrategias que ejercitó y aplicó en determinado texto, entonces estamos

hablando de consolidación. Es muy posible, que las actividades de consolidación se lleven a cabo en el contexto real de los estudiantes por ejemplo cuando seleccionen un artículo al hojear un periódico o revista; o cuando después de leer un texto de tipo académico, relacionado con alguna de las otras asignaturas, pueden resumir en prosa o de manera gráfica la información. Pero, donde indiscutiblemente se propician las actividades de consolidación es en clase mediante el proceso de transferencia de estrategias a lecturas subsecuentes: “strategy transfer and skill integration are the essence of a productive follow up phase” (BARNETT:1989:140).

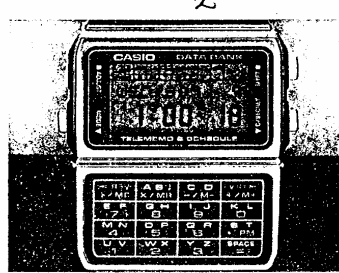
En la EIP la consolidación está delimitada por los objetivos de cada una de las unidades del programa y por el texto. Los contenidos de la asignatura (ya sea un aspecto gramatical, sintáctico de cohesión o actividad cognitiva) están distribuidos a lo largo del programa de asignatura por grado de dificultad, de manera que cada uno se va incorporando para su presentación en un texto idóneo y para su ejercitación en las lecturas subsecuentes. Por lo tanto, las características del texto rigen el diseño de ejercicios diseñados para la presentación, práctica y consolidación de estrategias. Uno de los contenidos del programa de asignatura que particularmente causa problemas a los alumnos es el 2.1.3 “Identificar la inversión adjetivo sustantivo” (sustantivo(s) modificados por uno más adjetivos) que en el programa de asignatura se le conoce con la nomenclatura de “atribución”. Se muestra enseguida los diferentes momentos (diferentes clases y textos) en los que este contenido fue enseñado. El primero, a continuación, corresponde a la clase cinco en la que se hizo la introducción (ejercicios 4 a 8) de la noción de “atribución” y su aplicación en el texto.

## Electronics and information technology

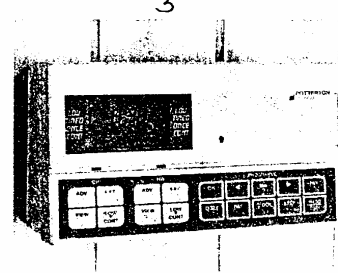
In recent years a large number of electronic devices have been developed which have changed our homes and our work dramatically. Some of these are shown below.



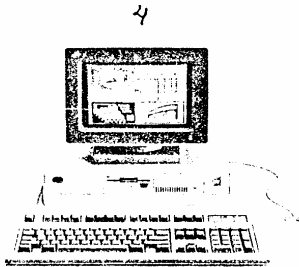
**Calculator.** Uses electronic circuits to solve mathematical problems quickly and accurately.



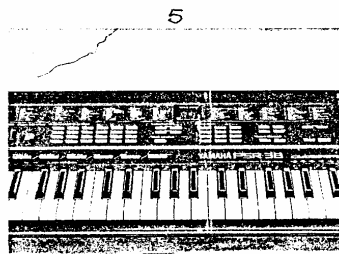
**Digital watch.** Uses an electronic timing circuit. These timers can be used in other devices.



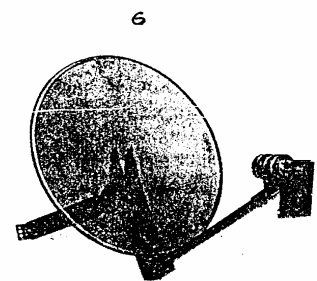
**Central heating control unit.** Programmable electronic circuits allow easy control and are more reliable than mechanical switches.



**Computer.** Used for solving mathematical problems, business purposes, and ... games!



**Electronic organ.** Uses electronic circuits to produce musical notes and rhythms.



**Satellite communications.** Used for international communications, military purposes, and satellite television.

- 1 The electronics industry has worked to make electronic circuits smaller and cheaper. Mass production of **integrated circuits**, sometimes called **microchips**, has made things like digital watches and calculators much cheaper. They are also much more reliable and have more functions.
- 5 Modern computers which sit on an office desk have more power than the early computers which filled a complete room.

One use of electronic systems which is becoming increasingly important is called **information technology**. Information such as words, numbers, and pictures is turned into electrical signals. This **data** can be stored in a computer's memory, rearranged using computer programs, printed on paper, or even sent down telephone lines to another computer. Information technology is changing the way that offices, shops, and even schools are working.

1.- Menciona tres características que tienen en común los seis aparatos.

2.- Menciona los tipos de letra que se están usando en el texto y en la nota a pie de foto ¿qué información te da cada una?

3.- Subraya los cognados y palabras conocidas (palabras de los glosarios). Usando las palabras anteriores lee el texto y contesta lo siguiente.

A.-Microchip es lo mismo que\_\_\_\_\_

B.- Da dos ejemplos de aparatos donde se usen los microchips.

\_\_\_\_\_

C.- Menciona uno de los usos de los sistemas electrónicos.

\_\_\_\_\_

D.- Según el texto qué es tecnología de la información

\_\_\_\_\_

4.- Subraya la opción que te dé el significado correcto de:

**“ electronic circuits”**

a) electrónicos circuitos

b) circuitos electrónicos.

**“electronic organ”.**

a) órgano electrónico

b) electrónico órgano.

**“integrated circuit”.**

a) integrado circuito

b) circuito integrado

A partir de la explicación de tu profesor (a) completa lo siguiente.

5.-En inglés primero se dan las características (adj) y después se dice de quién se habla (sust) En español el orden es\_\_\_\_\_ es decir, primero tenemos \_\_\_\_\_ y después\_\_\_\_\_.

A PARTIR DE AQUI LLAMAREMOS ATRIBUCIÓN A LAS CADENAS DE PALABRAS FORMADAS POR ADJETIVOS QUE MODIFIQUEN A UN SUSTANTIVO

6.- Con ayuda de los cognados localiza las atribuciones de las notas a pie de foto, anótalas en las siguientes líneas y da su equivalente en español.

Ejemplo:

**“ international communications” = comunicaciones internacionales**

FOTO

ATRIBUCIÓN

EQUIVALENTE EN ESPAÑOL

1

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

(EIP: 1998: CLASE 5)

Las diferentes estrategias para ejercitar el tema de “atribución” se presentan en todas las clases siguientes en textos con temas diferentes (diecinueve textos). En los ejercicios diseñados se procuró graduar la dificultad del tema: así en la clase anterior (cinco) y en la clase seis (mostrada en la p. 50 en este informe) la actividad del alumno sólo es de obtener información a partir de la interpretación correcta de las atribuciones del texto señaladas por el profesor. Pero en la clase nueve, mostrada a continuación, se modelan los pasos al alumno y se indican las pistas estructurales que debe tomar en cuenta para que sea él mismo el que las localice.

## AMERICAN MUSEUM OF NATURAL HISTORY

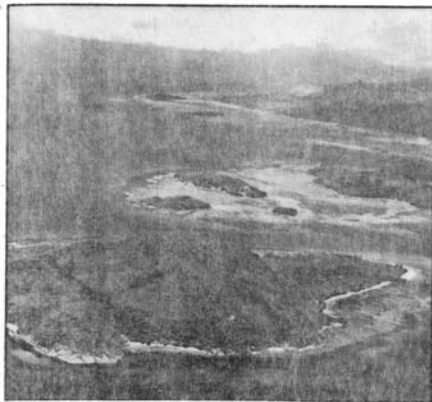
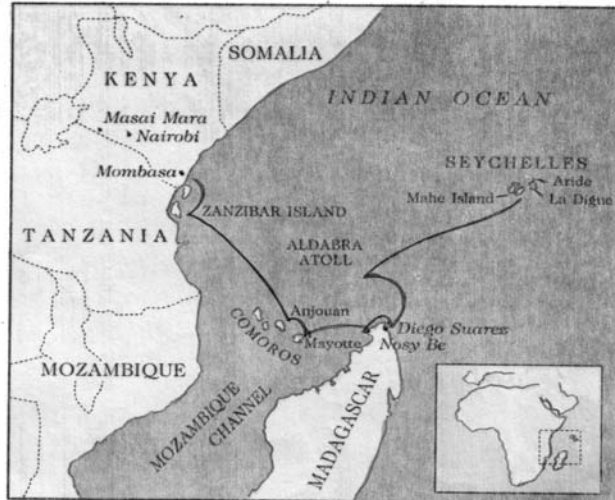
*The Enchanted Isles of the Indian Ocean*

Zanzibar, Comoros, Madagascar and Seychelles

November 27 - December 13, 1990

Off the east coast of Africa are some of the most beautiful yet rarely visited tropical islands in the world—islands with fascinating cultures and exotic wildlife. Discover these breathtaking islands as you cruise from Kenya to the Seychelles with a team of American Museum lecturers aboard an ultra-deluxe ship with just 85 participants.

- Explore Madagascar, home to enchanting lemurs and other unique creatures that evolved in this isolated ecology.
- Enjoy the beautiful Comoros, populated over the centuries by seafarers from Persia, Arabia, Africa, Malaysia and Europe.
- Discover the Seychelles, a tropical paradise and haven for rare birds and unusual animal life.
- Visit colorful Zanzibar, the ancient trading center for African, Indian and Middle Eastern merchants.
- An optional pre-cruise excursion to Masai Mara Game Reserve in Kenya, one of the finest wildlife parks in Africa, is available.
- Our cruise vessel has just 50 cabins, including those for singles and lecturers.
- A team of experts in anthropology, marine biology, evolution and geology.



For further information write or call:

**American  
Museum of  
Natural  
History**  
**Discovery Cruises**

Central Park West at 79th St.  
New York, NY 10024-5129  
(800) 462-8687 Toll-free or  
in New York State (212) 769-5700

9.- El ejercicio siguiente te ayudará a que aprendas a localizar las atribuciones (inversión adjetivo-sustantivo).

Recuerda que en inglés las atribuciones se forman únicamente con adjetivos que modifican a un sustantivo.

Los siguientes ejemplos fueron tomados de la primera línea del texto. Obsérvalas y subraya el inciso en el que se está señalando una atribución.

A) Off the east coast of Africa are some...

B) Off the east coast of Africa are some...

C) Off the east coast of Africa are some...

Discute con tus compañeros de equipo y con tu profesor tu respuesta.

10.- En el texto circula de color rojo todos los artículos “ the, a, an”.

*Ya sabes que después de éstas puedes encontrar un sustantivo modificado por adjetivos (atribución) o un sustantivo sin adjetivos (un sustantivo solo).*

Tomando en cuenta lo anterior completa el siguiente cuadro anotando en inglés en la primera columna las atribuciones precedidas de artículos y en la segunda sustantivos solos precedidos del artículo.

ARTICULO – ADJETIVO - SUSTANTIVO (ATRIBUCIÓN)	ARTÍCULO - SUSTANTIVO

Con la ayuda de tu profesor da el equivalente en español de lo anterior.

RECUERDA QUE:

*Las atribuciones en inglés se forman únicamente con adjetivos que modifican a un sustantivo, es decir, éstas no deben incluir \_\_\_\_\_ ni \_\_\_\_\_.*

11.- Reúnete en equipo y realicen un esquema en donde muestren las características principales del viaje. Utilicen su imaginación .

(EIP: 1998:CLASE 9)

Posteriormente en la clase diez se plantean al alumno dos ejercicios similares, pero en estos además de localizar la atribución con las pistas que ya conoce y ha usado, también

debe anotar la información que puede obtener a partir de éstas. Aún entre estos dos ejercicios se estableció un cierto grado de dificultad de la misma estrategia: en el primero (ejercicio 9) se le indica el número de enunciado donde deberá encontrar la atribución; mientras que en el segundo no (ejercicio 10). (El texto que corresponde a esta clase se encuentra en la página 63 de este informe).

La finalidad del siguiente ejercicio es que a partir de la atribución obtengas más información del enunciado donde se encuentra ésta.

*Recuerda que las atribuciones:*

- 1.- Pueden estar precedidas de artículos "the", "a" y "an".
- 2.- No incluyen preposiciones.
- 3.- No incluyen el verbo "to be".
- 4.- Los adjetivos no se pluralizan.

9.- En la primera columna anota la atribución del enunciado que se te indica y en la segunda columna toda la información del enunciado que puedas obtener a partir de la atribución.

E. ART. ATRIBUCIÓN	INFORMACION DEL TEXTO A PARTIR DE LA ATRIBUCIÓN.
1 _____	_____ _____
7 _____	_____ _____
8 _____	_____ _____
22 _____	_____ _____
10.- Localiza en el texto cinco atribuciones más y escribe la información que obtengas con ayuda de ellas.	_____ _____ _____

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

(EIP: 1998:CLASE 10)

A lo largo de las clases restantes el tema de “atribución” es trabajado en ejercicios elaborados expresamente para lograr su manejo, y en otros, se incorpora de manera implícita para lograr la práctica de otras estrategias de lectura: como en las actividades que se presentan en el siguiente apartado.

## **VII OTRAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y SU TRATAMIENTO EN LA EIP**

### **1. Estrategias de vocabulario: inferencia de vocabulario a partir de las claves estructurales (función gramatical, sintaxis) y el contexto.**

De las estrategias de lectura que ayudan al alumno a enfrentar problemas de comprensión, las que se relacionan con la obtención de vocabulario son de las más importantes: “In L2 reading research, there are verbal protocol studies which seem to suggest that vocabulary knowledge is of primary importance in reading and that learners are unable to pay due attention to other linguistic aspects of texts until they have coped with vocabulary” (MASUHARA :2003: 344). En los ejercicios de la EIP, motivo del presente informe, se abordaron los problemas de vocabulario desde varias perspectivas y aunque se mostrarán a continuación estrategias específicas para enfrentar el problema, cabe aclarar que éstas no se practican de manera aislada. Como se mencionó en la sección anterior: a la presentación de estrategias le sigue su incorporación y ejercitación simultánea con otras estrategias en lecturas subsecuentes, (siempre y cuando el texto lo favorezca). Otro punto importante de mencionar es que el uso de diccionario está reservado para el segundo semestre, con el fin de evitar la dependencia del alumno de éste, pero principalmente, para propiciar el empleo de estrategias de inferencia de significado por contexto durante el primer semestre. También es pertinente recordar que las características de los textos seleccionados fueron determinantes para propiciar el desarrollo de habilidades: si éstos no hubieran cumplido con los criterios mencionados en el capítulo cuatro, principalmente los que se refieren a las variables del texto, la ejercitación de las estrategias que se presentarán en esta sección no hubiera sido posible.

Es un hecho que, cuando el alumno se enfrenta a un texto en inglés, se encuentra con una gran cantidad de conceptos desconocidos (número que se reduce considerablemente con un texto adecuado) y que el éxito en la obtención de información dependerá de las decisiones que tenga que hacer para aproximarse a su significado. Enseñar al alumno a tomar decisiones (y asumir que éstas pueden ser erróneas) es una estrategia de la que sólo se puede apropiarse si es entrenado: en primer lugar, a discernir de entre los conceptos desconocidos cuáles son necesarios (y cuáles no) para entender el mensaje del texto: “He needs to be shown, most important of all, that many new-words can just be ignored; this can be considered the first and basic word-attack skill, and for many students it will be the most difficult to accept” (NUTALL: 1990: 66). Y en segundo lugar, a apoyarse en lo que sí conoce como los cognados, los esquemas textuales: de contenido, y formales y conocimientos de gramática y sintaxis del español. Al enfrentarse a un término desconocido los buenos lectores deciden entre dos estrategias: regresar en la lectura para apoyarse en lo ya conocido, o continuar leyendo para obtener más información; en las dos opciones se apoyan en lo conocido para de alguna manera atribuir significado a los conceptos desconocidos. En ambos casos llevan a cabo una estrategia de predicción. La predicción, como se ha mencionado a lo largo de los capítulos anteriores, es la habilidad cognitiva por excelencia implícita en el proceso de lectura. En esta sección sus mecanismos se aplican para proporcionar al alumno un proceso para enfrentar los problemas de vocabulario: “predictions are made at many levels and can include predictions about a topic to be discussed, text organization, sentence structure and vocabulary”(FEATHERS:1993: 24). La predicción llevada inclusive a un nivel superior (anticipar ideas o enunciados completos y no sólo conceptos) es una estrategia de gran ayuda para obtener información a partir de las señales discursivas que dan cohesión y coherencia al texto (aspecto que se ejemplificará

en las secciones subsecuentes de este capítulo). El texto y los ejercicios siguientes corresponden a la clase diez (cuyos ejercicios 9 y 10 fueron presentados en las páginas 57-58). En los ejercicios se instruye al alumno para que realice predicciones tomando en cuenta elementos textuales que ya maneja: cognados, conceptos conocidos (ejercicios 1 al 4), elementos gramaticales en español y el tema de “atribución” ( ejercicios 5 al 8) presentado y ejercitado en clases previas.

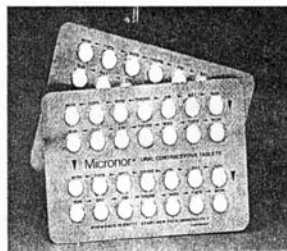


## Contraceptives and STD's: things you should know about

- 1 Sexual intercourse is pleasurable and is a natural extension of the love between a man and a woman.<sup>2</sup> However, if the couple do not want to have a child they must somehow stop a sperm from fertilizing an egg.
- 3 Fertilization can be prevented by the use of contraceptives.<sup>4</sup> There is a number of types:



Condom



Contraceptive pills



Coil

### What are STDs?

- 5 STDs are **sexually transmitted diseases**.<sup>6</sup> These are passed on during sexual activity.<sup>7</sup> They affect the reproductive organs mainly but can spread to other body parts.<sup>8</sup> Some of the more common STDs include Gonorrhoea, Syphilis, Genital Herpes, NSU (Non Specific Urethritis), TV (Trichomoniasis Vaginalis), Thrush (Candidiasis) and lice or 'crabs'.
- 9 The microbes causing an STD cannot live for long outside the body therefore it is very unlikely that they can be caught by anything other than sexual intercourse.

### AIDS

- 10 AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome) is a disease which damages the body's natural defensive system.<sup>11</sup> People with AIDS are unable to fight off infections that the body would normally resist. Such infections are usually fatal.
- 13 AIDS is not easy to catch. The microbe causing it, a virus, cannot live outside the body so AIDS cannot be spread by coughing, sneezing or drinking from the same cup. The virus is passed from one person to another when blood, semen or vaginal fluids are mixed.<sup>15</sup> This may happen during sexual intercourse or when injecting drugs with used needles or syringes.
- 16 There is as yet no known cure for AIDS.<sup>17</sup> So it is important to follow some simple rules if you are to reduce the risk of infection.
- 18 Have few sexual partners.<sup>19</sup> Unless you are sure of your partner always use a condom.
  - 20 People who use drugs should never share syringes, needles etc.
  - 21 If you have your ears pierced or body tattooed always make sure that equipment is sterilized first.

### The Condom

- 22 The condom is a thin rubber sheath that is fitted over the erect penis before intercourse.<sup>23</sup> Ejaculated sperm is collected in a small bulb at the tip.
- 24 Though not perfect as contraceptives, condoms have no physical side effects and are the only method of birth control that help prevent STDs.

### The Pill

- 25 The pill contains a delicate balance of hormones that prevent ovulation.
- 26 The pill is prescribed by a doctor and must be taken exactly as instructed.<sup>27</sup> Though regarded as a reliable contraceptive, there are possible side effects such as weight gain.

### The Coil

- 28 The intra uterine device (IUD) is a small coil or loop of plastic inserted by a doctor into the womb.<sup>29</sup> Its presence in the womb appears to prevent implantation of the fertilised egg.<sup>30</sup> IUDs are not 100% effective and sometimes there are side effects such as very heavy periods.

BETHELL, Geirgem et.al. (1993), *Integrated Science 1*, "Contraceptives and STD's: things you should know about", Oxford: Oxford University Press P. 34

38 38

1.- Observa las imágenes ¿De cuáles anticonceptivos te dan información?

Con ayuda de tus compañeros de equipo realiza una lectura del texto apoyándote en los cognados y palabras de los glosarios.

2.- ¿En cuántas partes está dividido el texto? \_\_\_\_\_

3.- Observa las letras en mayúscula compacta: ¿qué son? \_\_\_\_\_

4.- ¿Tienen algún significado? \_\_\_\_\_ ¿Cómo lo supiste? \_\_\_\_\_

Da el significado de las siguientes:

NSU \_\_\_\_\_

TV \_\_\_\_\_

AIDS \_\_\_\_\_

IUD \_\_\_\_\_

(EIP: 1998:CLASE 21)

Los pasos para realizar una predicción a partir de elementos gramaticales se emplean cuando el alumno debe dar el equivalente en español de otra sigla del texto: **STDs** (sexually transmitted diseases). El primer paso consiste en retomar la noción de “atribución” para hacer hincapié en la función de los adjetivos “sexually”, “transmitted” (que además son cognados) y del sustantivo “diseases” : El segundo paso es mostrar al alumno cómo puede hacerse una pregunta sobre el **concepto** de acuerdo con su función gramatical: las preguntas que indaguen sobre un adjetivo empezarán con ¿cómo es...?, ¿qué características...?; las que requieren como respuesta un sustantivo empezarán con ¿qué es...?. Realizar preguntas “al texto” no solo propicia la interacción del alumno con la información del texto, sino que lo hace consciente de una parte importante del proceso de construcción de significados que, a fin de cuentas, es en lo que consiste la comprensión. Este procedimiento de partir de la función gramatical para aproximarse al significado de un concepto es asentado por Nutall en su artículo “Word-Attack Skills”: “We can make use of structural clues to establish, not exactly the meaning, but at least the type (grammatical

category) of word represented by the new item. This [...] is thus a first step on the road to understanding” (NUTALL:1990:66-67). Si bien es cierto que las respuestas que proporcionan los alumnos a los ejercicios de deducción de conceptos desconocidos son aproximaciones, toca al profesor centrar las aportaciones de los alumnos (en el diseño de los ejercicios u oralmente) al contexto del enunciado en el que aparece el término a inferir.

5.-Para dar el significado de la palabra “diseases” haz lo siguiente:

Si “sexually” es \_\_\_\_\_ y “transmitted” es \_\_\_\_\_

¿Qué se transmite sexualmente? \_\_\_\_\_  
diseases

*El hacerte preguntas con los conceptos conocidos te ayudará a saber el significado de las palabras que no conoces.*

6.- En el enunciado 22 para deducir el concepto “thin rubber sheath” la pregunta que te harías para deducir “sheath” sería ¿Qué es el condón? la probable respuesta es \_\_\_\_\_

Para llegar al significado de “thin rubber” (sabes que son características de “sheath”) la pregunta sería:

¿De qué está hecho? \_\_\_\_\_  
“thin rubber”

7.- Para deducir “intercourse” en el enunciado 1.

**“Sexual intercourse is pleasurable and is a natural extension of the love between a man and a woman”.**

La pregunta que me puedo hacer tomando en cuenta las palabras que conozco (en cursiva) sería:

¿Qué es una extensión natural del amor y es placentera?

\_\_\_\_\_  
“intercourse”

8.- Para deducir “womb” en el enunciado 28:

**“The intra uterine device (IUD) is a small coil or loop of plastic inserted by a doctor into the womb”.**

La pregunta que me haría sería la siguiente:

¿En dónde inserta el doctor un plástico intrauterino?

---

“womb”

(EIP: 1998: CLASE 10)

Termino este apartado con una cita de Nutall que, además de optimista, resume las consideraciones sobre la práctica de la inferencia en la lectura de comprensión y recuerda además el carácter lúdico necesario para hacerla significativa. [entrenar a los alumnos a inferir] “It has the problem solving characteristics that appeal to most people and challenges the students to make use of their intelligence to an extent that is not always common in language classes” (NUTALL:1990: 70).

## **2.- Cohesión y Coherencia y su tratamiento en la EIP.**

Se ha mencionado que establecer la función gramatical es un primer intento en el proceso de inferir el significado de un concepto. Acercarse al sentido de todo un enunciado, a partir de la identificación de sus partes constitutivas, es otro nivel de comprensión al que se puede acceder siguiendo el mismo procedimiento. En el primer semestre de lectura de comprensión en inglés y de manera particular en la EIP motivo de este informe, se hace hincapié en la estructura oracional. La oración es la unidad de lenguaje por medio de la cual el autor expresa una idea completa, al entrenar al alumno a identificarla permite que además de dar cuenta de un recurso sintáctico, reconozca el desarrollo ilocucionario (el valor comunicativo) del discurso: “Los marcadores de la fuerza ilocucionaria, incluyendo la gramática, el léxico y la puntuación, que indican cómo el receptor debe tomar el contenido proposicional (...) deben moverse dentro de la estructura oracional” (OLSON: 1999: 217). Así pues, el identificar las partes de un enunciado es una habilidad que se relaciona no sólo

con el sentido de cohesión del discurso sino con el de coherencia en el cual se involucran las convenciones del lenguaje que el lector comparte con el autor.<sup>1</sup>

“If we focus our attention on the way in which sentences are fashioned to ensure that there is a link between the propositions they express, then we are concerned with what I have called cohesion. (...) The reader realizes coherence by recognizing that the propositions in the form and in the order in which they appear can be associated with illocutionary values which he accepts as appropriate” (WIDDOWSON: 1978: 52).

Widdowson se refiere aquí a la competencia comunicativa que permite al lector reconocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y las reglas o convenciones sobre el significado de las proposiciones (y por extensión del texto). Estas nociones, aunque implícitas en todo el proceso instruccional, se enfatizan ahora pues subyacen particularmente en el diseño de los ejercicios que se presentarán en esta sección los cuales corresponden a la segunda y tercera unidades “introducción a la cohesión” del programa de asignatura.

El conocimiento que tiene el alumno (en su experiencia como lector) de su lengua materna sobre la estructura oracional, sus nexos y las señales que transmiten la fuerza ilocucionaria son, en el CB, el punto de partida para el desarrollo de estrategias de lectura en segunda lengua: se parte del supuesto de que todos los alumnos poseen y comparten ciertos conocimientos previos sobre el sistema que es la lengua (su lengua). Particularmente el último aspecto, reconocimiento de las señales ilocucionarias, tiene implicaciones directas en la identificación de las funciones retóricas del texto (definiciones, hipótesis, narración

---

<sup>1</sup> Las situaciones de usos del lenguaje en las que las del lector (los alumnos) empatan con las de un autor se propician en contextos familiares para los primeros (esquemas de Carrel) “...we have to link the foreign language to be learned with real contexts of use in one way or another. One such set of contexts (and here I return to points made in the previous chapter) [ y en este informe nos remite al capítulo de la selección de textos] is quite naturally provided by other subjects on the school currículum” (WIDDOWSON:1978:53)

etc.) que se abordan en el tercer semestre de inglés en el CB. En el primer semestre dichos conocimientos también son considerados, pero su tratamiento se ajusta al nivel de los objetivos de asignatura y al de los alumnos. Tomando en cuenta dentro de este (primer) nivel los contextos institucional (el CB), académico (programa de asignatura), y cognitivo (alumnos de primer semestre), los cuales ya fueron enunciados a lo largo de los primeros capítulos de este informe, se presenta el siguiente texto seleccionado para la enseñanza del tema 2.2 “Comprender la organización de las palabras en enunciados...” el cual incluye el subtema: 2.2.1 “Identificar en enunciados simples sujeto, verbo, y complemento...”. Una primera aproximación de las estrategias que se apoyan en la cohesión del texto se muestra a continuación:

### Biotechnology past and present

#### The biotechnology calendar

10000 BC	Neolithic men and women ate fermented grain.
6000 BC	Babylonians used yeasts to make beer.
4000 BC	Egyptians used yeast to make bread dough rise.
2000 BC	The Chinese developed the fermentation process.
AD 1400	Distillation of wines and spirits was widespread.
AD 1500	Aztecs harvested algae from lakes for food.
1686	Leeuwenhoek made the first microscope and discovered microbes.
c. 1870	Pasteur proved that microbes were responsible for fermentation and for the decomposition of food.
c. 1890	Alcohol was first used as fuel.
1897	Buchner discovered that enzymes in yeast are responsible for converting sugar into alcohol.
1912	Microbes were first used in sewage works.
1912	Weizmann used bacteria to produce acetone (propanone) and butanol by fermentation.
1928	Fleming discovered penicillin.
1943	Avery provided evidence that DNA carries genetic information.
1944	Chain and Florey developed large-scale production of penicillin.
1953	Watson and Crick discovered the structure of DNA.
c. 1960	The genetic code was cracked.
1972	The first gene cloning was carried out.
1973	Brazil introduced its National Fuel Alcohol Programme.
1975	Kohler and Milstein first produced monoclonal antibodies.
1976	Guidelines on genetic engineering were drawn up.
1977	The first human gene was cloned.
1982	Human insulin was made by genetic engineering.
1987	Field trials of the first genetically engineered microbes started.
1988	Genetic 'fingerprinting' techniques were developed.

BETHELL, George, et. al. (1993), *Integrated Science 2*, "Biotechnology", Oxford: Oxford University Press, p. 233

## Biotechnology

### 1. Relaciona el título, el subtítulo y las fechas.

Con base en esto ¿ De qué tratará el texto ? \_\_\_\_\_

b). El texto está estructurado en: a) párrafos b) enunciados

c) ¿ Por qué ? \_\_\_\_\_

d) ¿ Qué significan las siglas BC y AD ? \_\_\_\_\_

### 2. Subraya lo que se te pide.

a) Los cognados y las palabras relevantes.

b) Utilizando otro color localiza los nombres propios que aparecen en el texto.

c) Lee el texto y escribe una idea general del mismo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. Vamos a ver como se localizan los sujetos, verbos y complementos en el texto.

Localiza el año 1953.

a) ¿ Quiénes realizan la acción ? \_\_\_\_\_.

b) Por lo tanto estos nombres funcionan en el enunciado como: \_\_\_\_\_

c) ¿ Qué palabra indica la acción ? \_\_\_\_\_.

d) ¿Cuál es la función de la palabra ? \_\_\_\_\_.

e) ¿ Qué descubrieron Watson y Crick ? \_\_\_\_\_.

f) Esto funciona como : \_\_\_\_\_.

Localiza el año 1928 y completa lo siguiente;

g) \_\_\_\_\_ es la palabra que funciona como sujeto.

h) \_\_\_\_\_ funciona como \_\_\_\_\_ y el complemento está dado por la palabra \_\_\_\_\_.

### 4. Circula el verbo y encierra en un rectángulo el sujeto de todos los enunciados del texto.

### 5. Completa el siguiente cuadro.

Sujeto	Verbo	Complemento.
a) Pasteur	_____	_____
b) _____	_____	algas en _____
c) _____	_____	los primeros anticuerpos monoclonales
d) Weizmann	_____	_____
e) Avery	_____	_____
f) _____	hizo	_____
g) _____	desarrollaron	_____

(EIP: 1998:CLASE 21)

- obsérvese el ejercicio tres en donde con un ejemplo (incisos a y b) se **introduce** al alumno a la identificación no sólo de las partes constitutivas de un enunciado, sino a la función que cumplen dichos elementos.
- con otro ejemplo (incisos g al h) se realiza una **práctica guiada** en el que los alumnos deben completar con información del texto y las nociones de sintaxis y gramática recién vistos.
- posteriormente, en el esquema del ejercicio cinco, se requiere la **aplicación** de lo anterior.

Las señales ilocucionarias que mejor ilustran el sentido de cohesión y coherencia en un texto son las conjunciones ya que éstas son recursos del autor para dar énfasis a su prosa: “the cohesive devices themselves do not create the relationships in the texts; what they do is to make the relationship explicit” (NUNAN: 1993: 27). Esta es la noción que se maneja en los ejercicios de la EIP: las conjunciones (conectores en el programa de asignatura) no son únicamente un recurso cohesivo sino un medio para que, a partir de su significado y la relación que establecen entre los enunciados (desarrollo ilocucionario del discurso), el alumno realice predicciones. El siguiente listado forma parte del material de apoyo extra de la EIP y se proporciona al alumno con la finalidad de introducirlo al uso de los conectores. Nótese que en la presentación se hace hincapié al alumno sobre el doble carácter utilitario de los conectores (marcado por las viñetas). Los ejemplos en español permiten partir de información conocida por los alumnos (por las razones explicadas en párrafos anteriores).



## CONECTORES

Los conectores son palabras que unen dos enunciados. Los siguientes son los más frecuentes en inglés, están agrupados por el tipo de relación que establecen.

CONTRASTE	SECUENCIA DE HECHOS	ADICIÓN DE INFORMACIÓN	CAUSA – EFECTO (RESULTADO)	EJEMPLIFICACIÓN
But = pero However = sin embargo Though = aunque Although = aunque While = mientras que	First = primero Then = luego Next = Después Later = más tarde Before = antes Finally = finalmente After = después	Moreover = además Also = también Besides = además And = y (sólo al inicio de enunciado) In addition = además	So = así que Thus = por lo tanto Therefore = por lo tanto Then = entonces Due to = debido a Because of = a causa de	For instance = por ejemplo Such as = tales como As well as = así como, también For example = por ejemplo

- Un autor usa los conectores para dar énfasis a sus ideas:

1° idea: *Los esfuerzos del corredor número noventa y nueve fueron elogiados.*

### SIN EMBARGO

2° idea: *No pudo llegar a la meta*

Las dos ideas anteriores se oponen: hay dos sucesos uno positivo y el otro negativo. El conector **SIN EMBARGO** remarca el contraste que ya existe entre ambos sucesos.

- Tú puedes valerte de ellos para anticipar y/o entender mejor las ideas. Lee con cuidado los siguientes ejemplos. Y completa donde sea necesario.

1° idea: *Los conquistadores españoles fueron considerados crueles y sanguinarios.*

### SIN EMBARGO

2° idea: \_\_\_\_\_

1° idea: *Los conquistadores españoles fueron considerados crueles y sanguinarios.*

### ADEMÁS

2° idea: \_\_\_\_\_

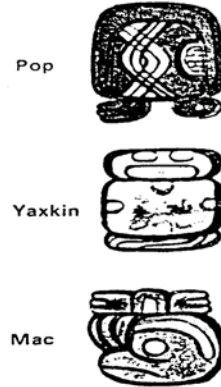
**LO QUE DEBES DE RECORDAR ACERCA DE LOS CONECTORES:**  
SON PALABRAS QUE DAN ÉNFASIS A LA RELACIONES QUE EXISTEN ENTRE DOS ENUNCIADOS.  
EL SABER SU SIGNIFICADO EN ESPAÑOL Y EL TIPO DE RELACIÓN QUE ESTABLECEN (FUNCIÓN)  
TE AYUDARÁ A ANTICIPAR INFORMACIÓN.

Se ha mencionado (y ejemplificado en los ejercicios) a lo largo del presente informe la importancia de la predicción como la actividad lectora por excelencia y la necesidad de propiciar la interacción del alumno con el texto. Los conectores se le presentan al alumno, como se puede observar en los ejemplos anteriores, como señales discursivas útiles para reactivar patrones semántico-estructurales lo cual a su vez le permite predecir el contenido de los enunciados donde éstos se encuentran. Al confirmar sus predicciones, el alumno interactúa con el texto y está en el mejor camino en la construcción de significados. El mismo procedimiento que en los ejemplos anteriores se sigue en un texto en inglés cuyos ejercicios fueron diseñados en esta EIP para el subtema 3.1.2. “El estudiante utilizará los conectores(...), identificándolos y comprendiendo las ideas que unen” (PROGRAMA DE ASIGNATURA: 1996: 20). El texto siguiente es particularmente sencillo, pues es el que se usa para introducir el tema. Ya se ha mencionado que la práctica de las estrategias lectoras debe darse en textos sencillos. Sin embargo es pertinente el siguiente comentario ya que se centra en las señales discursivas y en el tipo de ejercicios que serán presentados a continuación: “For pattern exercise, it is important to choose passages which are linguistically and conceptually simple. At first, especially, the signals words should be very obvious. The main challenge should be recognizing the relationship pattern and the signal word” (MIKULECK: 1989: 112).



A Mayan calendar. The Mayas were people who lived in South America. Their astronomers worked out calendars by observing the Sun

Mayan signs for the months



Pop

Yaxkin

Mac

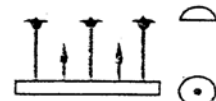
Ancient Egyptian astronomers worked out a calendar with signs for the seasons

**Clocks and Calendars**

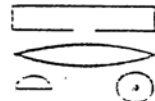
Before modern clocks were invented, people used shadow clocks to tell the time. Shadow clocks worked all right when the Sun was shining. But on a cloudy or rainy day, there was no way to tell what time it was.

Telling the day of the year was sometimes a problem, too. People made calendars to help them. Astronomers had to work out the first calendars. Calendars were important because they told farmers when to plant crops and when to harvest them.

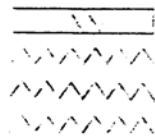
Different sorts of calendars have been made up. Some measure a month by the Moon. On these calendars, the time from one Full Moon to the next is one month.



Flood season



Growing season



Dry season

RIDPATH, Lan, (1974), Macdonall's Discovering the Universe, "Looking at the Sky," Great Britain: Garrot and Lost. P.29

**CLOCKS AND CALENDARS**

I.- PREDICCIÓN CON TEXTO

Observa con atención las figuras 1 y 2, así como las notas que les acompañan y contesta:

1.- ¿De qué tratará el texto? \_\_\_\_\_

2.- ¿Qué culturas se mencionan? \_\_\_\_\_

3.-¿ Quiénes se basaron en la observación del sol para diseñar un calendario?

\_\_\_\_\_

4.- ¿Quiénes diseñaban los calendarios? \_\_\_\_\_

RECUERDA QUE PARA DAR TUS RESPUESTAS  
DEBES REMITIRTE AL TEXTO

## II.-USO DE CONECTORES

A partir de la explicación de tu profesor realiza los siguientes ejercicios.

5. Da el equivalente en español del siguiente enunciado

(enun.1) Antes \_\_\_\_\_,

**“Before modern clocks were invented,”**

Conector \_\_\_\_\_ Función \_\_\_\_\_

Por el significado y la función del conector sabes que la segunda idea debe cumplir con la **secuencia de hechos** establecida en la primera (enun. 1).

Escribe ahora esa segunda posible idea. \_\_\_\_\_

Consulta el texto y corrobora o corrige tu predicción anterior.

6. Realiza el mismo procedimiento con los conectores marcados en tu texto.

(enun.2) \_\_\_\_\_

*“shadow clocks worked all right when the sun was shining”*

**Conector** \_\_\_\_\_ **Función** \_\_\_\_\_

Significado

Por el significado y la función del conector sabes que la segunda idea (enun. 3) debe **contrastar u oponerse** a la primera (enun. 2).

Escribe ahora esa segunda posible idea \_\_\_\_\_

Consulta el texto y corrobora o corrige tu predicción anterior.

7.- (enun.7) \_\_\_\_\_

*“calendar were important ”*

**Conector** \_\_\_\_\_ **Función** \_\_\_\_\_

Significado

Por el significado y la función del conector sabes que la segunda idea es el **resultado o consecuencia** de la primera.

Escribe ahora esa segunda posible idea \_\_\_\_\_

Consulta el texto y corrobora o corrige tu predicción anterior.

<p>Para deducir el significado de “farmers crops y harvest” de la segunda idea considera lo siguiente</p> <p>Se mencionan dos acciones _____ y _____. Realizadas por _____</p> <p style="text-align: center;">plant                      harvest                      farmers</p>
---

(EIP: 1998:CLASE 26)

Para la resolución de estos ejercicios se requiere la guía del profesor mediante el modelado paso a paso del proceso que deberá seguir el alumno. Se muestra a continuación las sugerencias de actividades de las notas para el profesor

<p><b>4.- Uso y función de los conectores “but”, “because” y “before”</b> <span style="float: right;"><b>TIEMPO 60 /90</b></span></p> <p>De una explicación de conectores, utilice la tabla que se encuentra al final de los ejercicios. Informe al alumno que ésta le será de utilidad durante todo el semestre.</p> <p><b>Modele la resolución de los ejercicios 5-7 de la siguiente manera</b></p> <p>Escriba en una cartulina el formato del ejercicio 5 y con ayuda de los estudiantes anote el equivalente de la primer idea.</p> <p>Escriba el conector, y a partir de su significado pida que le den la posible segunda idea.</p> <p>Idea 1. -----</p> <p>Conector : -----</p> <p>Idea 2. -----</p> <p>Función : -----</p> <p>Resuelva de la misma forma los ejercicios 6 y 7. Después pida a los estudiantes que los resuelvan individualmente en su cuadernillo, lo cual les servirá de consolidación.</p> <p><b>Indique en plenaria la utilidad de los conectores (dar y reforzar las relaciones entre los enunciados y como una ayuda para anticiparse a la información).</b></p>	<p><i>TÉCNICA: plenaria, individual</i></p> <p><i>MATERIAL: Ejercicios 5-7.</i></p> <p><i>RECOMENDACIONES:</i></p> <p><i>Los problemas de vocabulario los tiene que ir resolviendo conforme se vayan presentando. Demuestre al alumno que no debe detenerse en la lectura si desconoce algún vocablo. Puntualice que debe partir de lo conocido. El recuadro al final del ejercicio 7 es una muestra de cómo se puede deducir vocabulario importante.</i></p>
<p><b>5.- INFORMACIÓN ESPECÍFICA</b> <span style="float: right;"><b>TIEMPO 10/100</b></span></p> <p><b>En esta parte es muy importante que haga ver al estudiante que la información que obtuvo de los ejercicios anteriores es la respuesta a las preguntas finales, de esta forma él se dará cuenta que los ejercicios tienen un propósito y lo llevan a obtener información del texto.</b></p> <p>Forme equipos de 4 personas y pida que realicen los ejercicios de búsqueda de información.</p> <p>Después , en plenaria solicite de cada equipo la respuesta a una pregunta y el por qué de la misma.</p> <p>A cada respuesta con su razón, pregunte a los demás equipos si están de acuerdo o no, y si no lo están, digan porque.</p> <p>Finalice el ejercicio puntualizando la importancia del trabajo en equipo.</p>	<p><i>TÉCNICA: Equipos. Plenaria.</i></p> <p><i>MATERIAL: Ejercicios 8-11</i></p> <p><i>RECOMENDACIONES: Solicite siempre la razón de la respuesta. De este modo se lleva a cabo la toma de conciencia de los propios procesos mentales en la adquisición del conocimiento. (Metacognición).</i></p>

Otro tipo de relación cohesiva que se trata en la tercera unidad es el de referencia. Cabe aclarar que en el programa del CB se asume la noción de sustitución como de referencia, ya que según Halliday y Hassan “Substitution is a relation between linguistic items, such as words or phrases; whereas reference is a relation between meanings. In terms of the linguistic system, reference is a relation on the semantic level, whereas substitution is a relation on the lexicogrammatical level” (HALLIDAY AND HASSAN: 1980: 89). Sin embargo, y debido al objetivo del presente informe, para abonar una especie de justificación se agrega una aclaración de los autores anteriores que se puede hacer extensiva al tratamiento que se le da a la referencia en el CB: “There are many instants of cohesive forms which lie on the borderline between two types and could be interpreted as one or the other” (IBIDEM: 88). Una vez aclarado el punto, retomamos una de las variantes que Halliday y Hassan exponen con respecto a dicho recurso cohesivo, noción que se retoma al diseñar los ejercicios en la EIP: “Anaphoric and exophoric reference are both derived from the general underlying notion of recoverability of meaning from the environment” (IBIDEM: 89).

Los referentes son un recurso que nos permite como lectores relacionar la información que viene antes y después de las proposiciones: el lector tiene que **conectar** lo que lee con información previa, dentro o fuera del texto y los referentes son unas de las señales discursivas que permiten al lector seguir las ideas que el autor expresa. La noción clave aquí, es de “conexión” (en el CB se le llama también “hilos de información” a los referentes). Si el alumno pierde la hebra (para seguir con la metáfora) entonces se “pierde” en la información. Por el contrario si el alumno identifica y percibe la función de las señales discursivas, entonces estamos hablando de que puede seguir el flujo de las ideas. En el siguiente texto, seleccionado para la clase veinticuatro se marcaron algunos referentes; el

subtema es: “El estudiante manejará las relaciones de cohesión básica utilizando la referencia...” (PROGRAMA DE ASIGNATURA: 1996: 19). El primer paso en el ejercicio es que el alumno los una con una flecha a su referido. De esta forma puede visualizar en el texto el por qué de llamarlos también “hilos de información”.

## Where Dinosaurs Lived and Died



2  
 1 "It was this big," Darren Tanke (below), a scientist, describes a giant prehistoric turtle to young visitors at Dinosaur Provincial Park. They sit in a circle around the remains of a smaller turtle. Every summer, visitors come to this park in western Canada to see the bones of ancient creatures. Tanke is a paleontologist, a scientist who studies animals and plants that lived long ago. He uses the brush, chisel, and other tools in front of him to dig up the remains of dinosaurs and other creatures. He keeps a record in his notebook of what he finds. Scientists have recovered as many as 200,000 dinosaur bones from this park during the past hundred years. They have found about 300 skeletons — many of them complete.

4 Although dinosaurs died out millions of years ago, they didn't completely disappear. In some places, their bones survive. One such place is Dinosaur Provincial Park. It lies in the western part of Canada, near Calgary, Alberta. There, people have found more dinosaur bones than in any other place on earth. They also have found the bones of more kinds of dinosaurs — 30 kinds in all.

16 When dinosaurs roamed this area, the climate was different. It was as warm as Florida is now. The climate made the area a perfect place for dinosaurs. Scientists think that is why so many kinds lived in what is now Dinosaur Provincial Park.

20 About 65 million years ago, scientists believe, all the dinosaurs in the world died out. The scientists aren't sure why. Over a long period of time, several things happened to preserve their bones in the park area. First, river mud containing sand, minerals, and dead plant matter buried the dinosaur bones. The wet mud kept them from decaying. Gradually, minerals replaced the soft parts of the bones. A shallow sea later covered the mud and bones. After millions of years, the sea dried up. The mud hardened into rock. The land shifted and parts of it tilted. A long, rocky ridge pushed upward. These changes brought the buried bones close to the surface of the earth.

31 Scientists discovered the first of these bones about a hundred years ago. They have uncovered thousands more since then. The bones give the scientists valuable information about life long ago.

## WHERE DINOSAURS LIVED AND DIED.

## I.- PREDICCIÓN CON TEXTO:

Observa con atención el título y la fotografía y contesta

1.- ¿Qué está haciendo el hombre de la foto? \_\_\_\_\_

2.-¿Dónde crees que está? \_\_\_\_\_

## II.- INFERENCIA DE VOCABULARIO

3.- ¿Qué palabra en el título significa murieron? \_\_\_\_\_

4.- ¿Qué dice el título en español? \_\_\_\_\_

5.- Lee con atención el enunciado número 4 y da un equivalente para “ancient creatures”  
\_\_\_\_\_

6.- En el enunciado 9 la palabra “ skeletons” equivale a \_\_\_\_\_

con esta información podrás inferir el significado de bones del enunciado 4.

7.- por lo tanto, “the bones of ancient creatures” equivale en español  
\_\_\_\_\_

8.- Y entonces,” dinosaur bones” equivale a \_\_\_\_\_

9.-¿Qué palabra en el enunciado 18 tiene un significado semejante a la palabra “area” del mismo enunciado? \_\_\_\_\_

10.-El equivalente de esta palabra puede ser \_\_\_\_\_

## III.- RECONOCER REFERENTES Y REFERIDOS

11 .-En el texto están encerrados en un círculo algunos referentes únelos con una flecha a los conceptos que sustituyen (*referidos*).

12.- Basándote en lo anterior completa el siguiente cuadro.

ENUN.	REFERENTE	REFERIDO
3		
9		
10		
32		SCIENTISTS (enun. 31 y 33)
6 Y 7		A SCIENTIST (enun. 5)



GENERALMENTE LOS PRONOMBRES PERSONALES SON USADOS COMO REFERENTES PARA SUSTITUIR CONCEPTOS Y ASÍ EVITAR SU REPETICIÓN INNECESARIA.

13.- En el enunciado 11 “In some places *their* bones survive”

Para saber a quién está sustituyendo “their”, consulta tu tabla de referentes.

“their bones” significa \_\_\_\_\_ ¿de quienes? \_\_\_\_\_.

Por lo tanto “their” está sustituyendo a \_\_\_\_\_.

14- En el enunciado 7 hay otro ejemplo de este tipo de referente. Subráyalo y únelo por medio de una flecha al concepto al cual se refiere.

Por lo tanto “his” se refiere al concepto \_\_\_\_\_ que a su vez sustituye a \_\_\_\_\_.

(EIP: 1998: CLASE 24)

Los referentes, lo mismo que los conectores, son señales discursivas que permiten que las relaciones semántico-cohesivas en los enunciados sean más explícitas. Con un entrenamiento constante, en textos adecuados, el alumno puede partir de éstos para reconocer el valor ilocucionario del texto y así interactuar con el autor por medio del discurso. Al reconocer las señales ilocucionarias durante el proceso de lectura el alumno no sólo se familiariza con los usos del lenguaje que comparte una serie de convenciones del lenguaje con el autor, lo que permite la interacción con el texto, sino que al mismo tiempo las revalora para su uso en el proceso de escritura al transmitir sus propios pensamientos de forma estructuralmente coherente.

## CONCLUSIONES

### Referentes culturales y competencia lingüística

“Los libros felizmente nos muestran un mundo más amplio, cargan ideas, vivencias, emociones, nos hacen pensar, sentir, disentir. La lectura como experiencia nos marca...nos permite expresarnos mejor, conocer las palabras adecuadas construir ideas y comunicarlas, pero sobre todo los libros nos permiten experimentar un mundo más amplio, infinitos puntos de vista, tiempos y espacios.”  
(SOLÉ:1992:127)

“El conocimiento de los textos producidos a lo largo de la historia amplía las posibilidades de utilización y disfrute de la lengua propia, pues el ser humano, al poder acceder a la lectura de los que le precedieron, se apropia de unos universos simbólicos e intelectuales que le enriquecen.” (PEREZ DE PABLOS: 2000:143)

Las reflexiones anteriores nos ilustran particularmente sobre dos aspectos fundamentales que proporciona el hábito de lectura: 1.- la oportunidad de extender y enriquecer los referentes culturales; 2.- la adquisición del conocimiento y manejo de la lengua.

En estos dos puntos subyacen de manera implícita los requerimientos para llevar a cabo la comprensión de lectura en segunda lengua. La deficiencia en el cumplimiento de esos requerimientos nos enfrenta a uno de los problemas fundamentales en el ámbito escolar (y social): la ausencia de la lectura como actividad habitual entorpece enormemente no sólo el proceso de comprensión lectora sino del aprendizaje en general: “...learning is more a result of comprensión than its cause...” (SMITH: 1994: 10).

Lo anterior tiene implicaciones directas con la asignatura de Lengua Adicional al Español del Colegio de Bachilleres ya que precisamente, el enfoque del programa, apunta a que el alumno se acercará al contenido de textos escritos en inglés estableciendo:

- semejanzas entre la lengua materna y extranjera
- la búsqueda de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos...

- la identificación del significado de estructuras lingüísticas en el contexto y no de manera aislada

Y para complementar lo anterior se resumen los requerimientos centrales resaltados durante el informe en lo que a comprensión lectora se refiere:

- Leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto.
- Para leer es necesario manejar las habilidades de decodificación.
- Para lograr la comprensión se requiere aprender y aplicar distintas estrategias.
- Para que las estrategias lectoras se lleven a cabo con éxito deben darse en contextos adecuados (lingüísticos, sintácticos, semánticos, gramaticales, afectivos entre los más importantes).
- Los esquemas mentales (conocimientos previos) determinan el grado de interacción con el texto.

Las necesidades para realizar con éxito un programa de lectura de comprensión en segunda lengua son ciertamente ambiciosos Y a eso agregamos que sin un apego auténtico por la actividad de lectura difícilmente se lograrán obtener alumnos que manejen con soltura estrategias de comprensión lectora: “los buenos lectores no son sólo los que comprenden más y mejor los textos que leen , sino los que sienten placer y gusto por la lectura” (SOLÉ: 1992: 14). Este vínculo indisociable entre capacidades lectoras y hábito de lectura desgraciadamente no permea en la actividad educativa: el hábito de lectura se adquiere leyendo y viendo leer. Desgraciadamente para la gran mayoría de los escolares, el entorno familiar es poco propiciatorio para su adquisición y en muchos de los casos es, inclusive, retractor ya que el medio visual predominante en el hogar es la televisión. Pero otra

condición, más grave aún: en las escuelas los profesores tampoco son modelos de lectores. Entonces los estudiantes no tienen ni en el hogar ni en la escuela modelos que les induzcan a desarrollar la capacidad para el disfrute de la lectura. El problema no es privativo del aula. La incapacidad para manejar estrategias lectoras es una incapacidad social: las distancias entre lo escrito y la lectura están determinadas por los usos sociales y la manera de apropiación de la realidad. Hoy en día, el predominio de los medios visuales como la televisión, el cine, el monitor de la computadora se anteponen a la preferencia de los medios escritos: la gente prefiere ver los noticiarios a leer el periódico, ver documentales a leer revistas especializadas, “navegar” en los hipertextos de internet a buscar información en las enciclopedias o libros, ver películas a leer novelas. El problema de la inhabilidad lectora no es, por lo tanto, un problema pedagógico exclusivamente, sino social. En él están involucrados tanto la familia, el alumno, los profesores, los medios y las instituciones escolares. Pero es dentro del aula donde la enseñanza y ejercitación de capacidades de comprensión lectoras debe llevarse a cabo: “...los niños de padres lectores pueden aprender a hablar con cláusulas subordinadas, parentéticas, etc., marcando las estructuras léxicamente por medio de conjunciones subordinadas, pronombres relativos y verbos de actos del habla. Esos padres pueden hacerlo porque la escritura provee un modelo para su habla. Para los demás niños, la principal oportunidad para adquirir ese conocimiento letrado se produce en la escuela” (OLSON: 1999:280).

Es en la escuela el ámbito principal donde la enseñanza de la lectura debe tomarse como una prioridad y formar parte del currículum de todo los ciclos escolares, (desde pre-escolar pasando por todos los demás). Ya que el hábito no se adquiere de golpe y el gusto por la lectura se lleva a cabo mediante un despertar gradual en el que hay que tomar en cuenta la edad, el lugar, el tiempo, las posibilidades reales y la predisposición personal.

Regresando a la EIP, ésta se elaboró tomando en cuenta los aspectos mencionados, pero principalmente considerando siempre la perspectiva de los adolescentes que llegan al Colegio de Bachilleres. La experiencia de los profesores en el aula fue determinante para lograr un material instruccional adecuado al nivel de los alumnos. Hasta este momento, los ejercicios no pierden validez y los textos seleccionados siguen cumpliendo con los requerimientos para lograr, si no la comprensión al cien por ciento, sí la ejercitación de estrategias de lectura. En este punto es importante mencionar que la propuesta de material la EIP, realizado en el plantel cuatro del Colegio de Bachilleres (durante los semestres 87-88), es el inicio (en algunos la continuación) de un largo proceso de ejercitación y apropiación de estrategias de lectura. Mientras tanto, los profesores seguiremos ejerciendo el oficio "...que exige que el maestro sepa discernir lo que puede pedir a unos y a otros, a los alumnos y a sí mismo, aquí y ahora. Ni demasiado ni demasiado poco. ... [y que] consiste en ese difícil ejercicio del juicio, ese esfuerzo hacia la justa medida, que como lo sabemos todos, no es ni un conocimiento ni una competencia sino una virtud" (CHARTIER: 2004: 186).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAFT. (1994). Coll C. “Psicología y Currículum”. En material para el Taller de Formación de Instructores para el Laboratorio de Elaboración, Aplicación y Evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica. México: COLEGIO DE BACHILLERES.

COOPER, D. J. (1990). Cómo mejorar la comprensión Lectora. España: Visor Distribuciones.

BARNETT, M. A. (1989). More than Meets the Eye. United States of America: Prentice Hall.

CARRELL, L. P. (1987). “Readability in ESL”. Reading in a Foreign Language. England: International and Education Centre, College of St: Mark and St. John.

CARREL, L. P. (1987). “A View of Written Text as Communicative Interaction: Implications for Reading in a Second Language. Research in Reading in English as a Second Language. U. S. A: TESOL.

CAFT (1994). *Componentes del Proceso de enseñanza y aprendizaje. Una aproximación a la práctica docente*. En material para el Taller de Formación de Instructores para el Laboratorio de Elaboración, Aplicación y Evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica. México: COLEGIO DE BACHILLERES.

CAFT. (1996). *Orientaciones para la elaboración y Presentación de la Estrategia de Intervención Pedagógica*. En material para el Taller de Formación de Instructores para el Laboratorio de Elaboración, Aplicación y Evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica. México: COLEGIO DE BACHILLERES.

CRUZ PHILLIPS, Y. et. al. (1996). Programa de Asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) I. México: Colegio de Bachilleres.

CHARTIER, A. M. (2004). Aprender a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: FCE.

FEATHERS, K. M. (1993). Infotext: reading and learning, Ontario: Pippin Publishing Limited.

HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. (1980). Cohesion in English. Great Britain: Longman.

MANGUEL, A. ( 2003). Una Historia de la Lectura. España: Alianza Editorial.

MAURI, T. 1995 “La naturaleza activa y constructivista del conocimiento” *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó

MIKULECK, B. (1989). A Short Course in Teaching Skills. Addison Wesley Publishing Company.

NUNAN, D. (1993). Chapter 2 “Linguistic elements in discourse”, part 2.1 “Cohesion” en Introducing Discourse Analysis. England: Penguin English Applied Linguistics.

NUTALL, CH. (1990). Teaching Reading Skills in a foreign Language. Heinemann Educaional Books.

OLSON, D. R. (1999). El Mundo Sobre Papel. España: Editorial Gedisa.

ONRUBIA, J. 1995 “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Graó

PÉREZ DE PABLOS, S. (2004). El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos. España: Suma de Letras

SARACENI. C. (2003). “Adapting Courses: A Critical View”. Developing Materials for Language Teaching. Great Britain: Cromwell Press.

SOLÉ, I. (1995). “Los profesores y la concepción constructivista” El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Graó

SOLÉ, I. (1992). “Estrategias de Lectura”. Barcelona: Graó

SMITH, F. (1994). Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

TOMLINSON, B. (2003). “Materials Evaluation”. Developing Materials for Language Teaching. Great Britain: Cromwell Press.

TOMLINSON, B. (2003). “Developing Principled Frameworks for Materials Development”. *Developing Materials for Language Teaching*. Great Britain: Cromwell Press.

WIDOWSON, H. G. (1978). The Teaching of English as Communication. En Brumfit, C. J. y Jonson, K. : *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press. Pp. 32-55.