

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FRASES NOMINALES
CON UN NOMINADOR MODIFICADOR COMO APOYO PARA EL CURSO
DE CL EN INGLÉS I DEL CCH DE LA UNAM**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A:

MARÍA SARAÍ FASCINETTO DORANTES

ASESORA: L. E. I. MARTHA EUGENIA CASTILLO CERVANTES

JUNIO DE 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.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Ante todo, a mi familia y hombres de mi vida: **Alejandro y Diego**, por brindarme ese aliento que me hacía falta.

Sigues tú, mi amor.

Hijo, te amo.

A mi **papá Arturo** y **mamá Rosa María**, **hermanos Arturo, Andrea** (también **Andreita**) y **Rosalía**, por representar incansables cayados en mis tormentas.

Siempre ahí. Incondicionales.

Gracias...

A mis **tíos, tías** y **primos**, por brindarnos su techo sin dudarlo.

A **Marthita**, mi asesora de tesis y amiga, por haber aceptado este reto y acompañarme hombro con hombro a lo largo de esta trayectoria.

A mis **maestros** de la carrera y **compañeros de trabajo**, por tener cálidas palabras de apoyo SIEMPRE.

A mis **sinodales**, por ser mujeres cabales, capaces y seres humanos tan generosos. Aprecio incalculablemente su tiempo dedicado a este trabajo en consideración de mi situación laboral.

A mis amigos, especialmente **Lulú, Mai, Liz** y **Lety**, quienes nos alentamos unas a otras a cerrar este capítulo en nuestras vidas.

¡LO LOGRAMOS!

In Memoriam

Luis Dorantes
Flora Ramírez
Carmen Badillo

El Vagabundo, de Gibran J. Gibran.

Cierto día de junio, una hoja de hierba le dijo a la sombra de un olmo:

*“Te agitas muy a menudo, de un lado a otro, e interrumpes mi paz y
tranquilidad.”*

*Y la sombra del olmo le respondió: “No, no soy yo quien se mueve;
mira el cielo: existe un árbol que se mueve al aire de este al oeste,
en medio del sol y la tierra.”*

Y la hoja de hierba miró al cielo, y por vez primera vio aquel árbol.

Y pensó “¡Vaya! ¡Allá hay una hoja de hierba más grande que yo!”

Y la hoja de hierba guardó silencio. (p.113)

**GRACIAS, MAMÁ, POR MOSTRARME EN MI INFANCIA ESA HOJA DE
HIERBA MÁS GRANDE QUE YO A TRAVÉS DE LA LECTURA.**

**Y A TI, CONSUELO SANTAMARÍA, POR CONTINUAR ESA LABOR CON
NOSOTROS, TUS ALUMNOS.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- I. COMBINACIÓN NOMINAL: UNA PROBLEMÁTICA EN EL CCH**
- II. BASES TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE DE LA COMBINACIÓN NOMINAL**
- II. PROPUESTA DIDÁCTICA**

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE CUADROS

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el hecho de estar calificado abre las puertas de oportunidades en el campo laboral y personal, ya que los conocimientos y habilidades capacitan al individuo para solucionar problemas tomando decisiones adecuadas. En este marco, la actividad discursiva receptiva indispensable por excelencia es la comprensión de textos de cualquier naturaleza.

Sin embargo, saber leer no se trata sólo de decodificar lo plasmado en el papel; es decir, entender qué dice un texto no asegura comprender el porqué o para qué, el cómo, el cuándo, el quién o el dónde fue escrito, y todo lo que ello implica.

A través de los años se han realizado numerosos estudios para tratar de identificar los factores que intervienen en ese proceso complejo y la naturaleza que los rige. Al mismo tiempo, tales investigaciones han ayudado a detectar las causas del fracaso durante el acto lector.

Uno de los obstáculos identificados con claridad es la errónea interpretación de las frases nominales con un nominador modificador. Estas combinaciones de palabras ofrecen descripciones de un objeto, por lo que hacen más explícito el contenido de los textos, especialmente los utilizados en la divulgación científica.

De hecho, existe una relación directa entre el grado de especialización de las lecturas y el contenido de frases nominales en los mismos. En otras palabras, entre más especializado es el texto, mayor es el número de frases nominales contenidas en él (Ryder, 1994: 4, 76 – 78; Salager, 1984: 147; Jiménez, 2000: 3).

La observación durante la experiencia docente en los cuatro niveles de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés (CLI) en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como el análisis del material impreso disponible y la aplicación de un instrumento diagnóstico, permitieron detectar puntualmente tal dificultad, ya que el mensaje obtenido de los textos se ve minado e impide al estudiante – lector conseguir sus propósitos académicos de manera eficiente.

De esta manera surgió la inquietud de diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de esas combinaciones nominales como un instrumento psicológico que medie entre la acción del profesor y el aprendizaje y la capacidad del alumno, en relación con la comprensión de textos en inglés.

La trascendencia de esta unidad didáctica radica en brindar a los alumnos del primer curso de CLI cimientos sólidos en la interpretación adecuada de las combinaciones compuestas por dos nominadores. Se busca guiar al estudiante, paso a paso, en la construcción de este conocimiento desde distintas perspectivas por medio de actividades en relación con una misma temática. De esta forma, el alumno puede establecer conexiones en términos de vocabulario y de estrategias, y así optimizar la comprensión de un texto determinado. Los profesores de la materia, al acceder a este material, resultan beneficiados también.

El presente trabajo comprende tres secciones:

El capítulo 1 aborda el contexto institucional en el que se encuentran el alumno y el problema, del cual se presenta su justificación, en relación con el ingreso y el perfil de egreso del estudiante, con base en el diagnóstico ya mencionado. Se incluyen el objetivo de la materia de CLI y la forma en que participan las combinaciones nominales en el programa de la materia. Igualmente, se plantean los objetivos general y particulares de la investigación.

El capítulo 2 brinda los fundamentos teóricos sobre los cuales se crearon las actividades del material didáctico de esta tesis: explica las premisas constructivistas del conocimiento, desde las perspectivas del aprendizaje significativo y sociocultural, y la teoría de la dirección de la asimilación.

En pocas palabras, se afirma que el conocimiento toma lugar con base en la construcción colectiva e individual de conexiones y enlaces entre lo que se conoce, gracias a la experiencia anterior, y lo que se recibe del entorno formal en un momento determinado.

Asimismo, se definen el proceso de lectura, los mecanismos que la rigen, los modelos y los tipos existentes. Además, se delimita el concepto de frases nominales con un nominador modificador, en el marco del mínimo comunicativo y a partir de la propuesta de gramática categorial (Mendoza, 2001).

También, se expone la postura pedagógica que fundamenta la presentación de la unidad didáctica, especialmente la visión de la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Intelectuales de Galperin (en Talízina, 1985). A manera de conclusión del segundo capítulo, se incluyen las semejanzas y diferencias de la estructura mencionada en español e inglés.

El capítulo 3 define el concepto de unidad didáctica y especifica los aspectos teóricos aplicables al diseño del material. Asimismo, enlista los objetivos de la propuesta, así como las sugerencias pedagógicas-administrativas para su implementación. Además, se presentan el manual para el alumno, una sección de la evaluación final, también la guía para el profesor con la clave de respuestas. Para cerrar esta investigación, se presentan las conclusiones alcanzadas después de elaborar este trabajo de tesis, así como la bibliografía consultada y los anexos.

CAPÍTULO 1

COMBINACIÓN NOMINAL: UNA PROBLEMÁTICA EN EL CCH

El estudio de las frases nominales con un nominador modificador surge en el CCH de la UNAM, en el contexto de la materia de CLI. Por tanto, en este capítulo se exponen las características de dicho contexto y los objetivos a alcanzar.

1.1. ANTECEDENTES

La lectura es un proceso personal en lengua materna, y más aún en una extranjera como el inglés, el cual ha cobrado una considerable importancia debido a su utilidad en la divulgación de información, entre otras aplicaciones.

Sin embargo, los docentes de CLI han identificado que algunos factores son obstáculos que impiden al alumno procesar adecuadamente textos en lengua inglesa.

Se ha observado que los estudiantes manifiestan problemas al interpretar aquellas combinaciones de palabras en inglés compuestas por dos nominadores, en donde el primero actúa como calificador del segundo nominador, el cual representa el núcleo.

Para efectos de este estudio, se considerará a la transición de la lectura de ojeada a la lectura detallada (tal como las concibe el CCH) como el macrocontexto de la estructura anterior, así como al enunciado como su microcontexto.

Por ejemplo, los alumnos del primer curso suelen revelar el procesamiento no funcional de la combinación nominal *donor information* en el enunciado *Donor information is also included on the back of a driver's license in many states* en cierto texto sobre donación. Las interpretaciones – ensayos son “donador de información”, “donar información”, “información donada / para donar”, “información para el / al / donador”, en lugar de “información del / sobre el / acerca del donador”, que es lo correcto. Por lo tanto, el lector no logra formar las imágenes necesarias para atribuir un sentido personal y adecuado al texto, aun después de la intervención pedagógica con el material impreso del Colegio.

Se hace evidente que el procesamiento erróneo de tales combinaciones nominales se ubica desde su introducción como contenido nuevo en el primer curso (ver anexo A), entorpeciendo la comprensión de los textos en los otros tres cursos.

Además, es un problema que se complica por la conjugación de:

- la dificultad misma de estas combinaciones nominales,
- el hecho de que sea hasta la segunda unidad del cuarto nivel cuando se retoman como reciclaje (ver anexo A),
- la intervención docente,
- los rasgos propios de los alumnos adolescentes y
- sobre todo las características del material impreso disponible (ver anexo B).

Por lo tanto, la recomendación de Mendoza sobre el tratamiento pedagógico de los aspectos difíciles (2001: 23) representa una solución viable: “[ofrecer] un enfoque que permita <acercar> las estructuras formales de ambas lenguas desde un punto de vista semántico-estructural y facilitar su comprensión” desde sus etapas iniciales.

Para lograr lo arriba expuesto es necesario comprender el contexto que constituyen la institución, los alumnos y la materia en cuestión.

1.2. INSTITUCIÓN

▪ UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México ha representado ya durante 75 años una de las imágenes perennes de la educación en México. Después de conflictos, asambleas, escritos, iniciativas de ley, acuerdos, señalamientos y proposiciones donde diputados, rectores, maestros, alumnos y funcionarios de diversa índole participaron, esta casa de estudios obtuvo el reconocimiento de su autonomía universitaria en 1929, durante el gobierno provisional del Lic. Emilio Portes Gil.

De esta forma, la UNAM enriqueció su patrimonio y ganó elementos como independencia académica, libertad de cátedra, autogestión responsable y libre pensamiento (Dromundo, 2004: I – XVI). Desde entonces, su impacto en el progreso de la sociedad mexicana ha sido insuperable.

En la actualidad, la UNAM contribuye al desarrollo del país a través de la investigación en los ámbitos social, científico y tecnológico. Asimismo, colabora con la educación formal en los niveles medio superior, superior y posgrado.

Una de las modalidades de la educación media superior de la UNAM es el Colegio de Ciencias y Humanidades.

▪ COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El CCH surgió como resultado “intelectual” del movimiento estudiantil de 1968. En 1971, el Congreso Universitario aprobó su creación, cuya esencia se encuentra en su Modelo Educativo (ME) (*Gaceta UNAM*, 1971: 1).

El ME está integrado por un conjunto de ejes, los cuales se traducen en: cultura básica, organización académica por áreas, el profesor como orientador del aprendizaje y el alumno como sujeto de la cultura, de tal forma que éste sea capaz de resolver problemas y obtener información

de manera autónoma durante su desarrollo cognitivo y personal. Por lo tanto, es necesario evaluar las capacidades iniciales del estudiante.

Esta institución de educación media superior aspira a forjar la independencia en el trabajo académico de sus estudiantes por ser éste el punto de partida de su desarrollo integral y productivo en la sociedad.

Uno de los pilares que permiten tal autonomía es, sin lugar a dudas, la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera, la cual cobra un valor muy alto en las esferas académicas, científicas y culturales.

Además de ser proveedora de cultura, la lectura actualiza al estudiante, y le permite acceder a maneras óptimas de obtención de información, selección según su pertinencia, organización y evaluación para su posterior aplicación a la solución de problemas en distintas áreas (Bazán, 1998: 12-14).

Por lo tanto, esta actividad cognitiva merece un análisis minucioso con el fin de averiguar qué aspectos la obstaculizan y, a su vez, ofrecer un tratamiento pedagógico para eliminarlos y, de esta manera, lograr el aprendizaje de tal actividad a través de la enseñanza responsablemente planeada en cursos específicos.

1.2.1. CURSOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

En la actualidad, el CCH apoya un proyecto extracurricular que promueve la adquisición de las actividades discursivas en inglés, a saber: producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, el cual ha tenido una lenta pero exitosa aceptación y difusión en los diferentes planteles.

No obstante, la materia de CLI se ubica, con valor curricular, en el área de talleres de lengua y comunicación debido a su énfasis en el desarrollo de la competencia interpretativa del mensaje de los textos para la satisfacción de propósitos académicos, durante las siguientes fases:

Cuadro 1. Fases de la Comprensión de Lectura en Inglés en la Educación Formal

FASE	PRELECTURA	LECTURA	POSLECTURA
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> - reactivar conocimientos previos. - predecir contenido y lengua (vocabulario, tiempos verbales...). - identificar el tipo de texto (anuncio, artículo...), el origen (componentes del proceso de comunicación), la función comunicativa (advertir, convencer, informar). - trabajar vocabulario relevante para las etapas subsecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - realizar lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y/o detallada según el propósito de lectura. - utilizar estrategias de lectura. - identificar referentes y conectores. - distinguir la organización textual. - aplicar estrategias de vocabulario. - reconocer aspectos lingüísticos [como frases nominales]. - hacer uso de habilidades académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - aplicar estrategias de vocabulario. - confirmar predicciones/hipótesis. - repasar aspectos lingüísticos. - aclarar dudas. - hacer presentaciones frente al grupo sobre el contenido del texto. - llevar a cabo debates.

Con base en *Programa de Comprensión de Lectura en Inglés* (2003: 81).

La comprensión de lectura de inglés se enseña en cuatro niveles, en los cuatro primeros de los seis semestres del Plan de Estudios y con 2 sesiones semanales de dos horas cada una, durante los cuales la práctica educativa en las sesiones de trabajo parte del material didáctico publicado por el Colegio.

1.2.2. MATERIALES

A partir del intercambio de experiencias entre los profesores del Colegio y de los alumnos inscritos en los cursos de CLI, así como de la observación, se afirma que los libros de texto representan, en general, el punto de partida de las sesiones de trabajo en la clase – taller. Tales libros ofrecen textos académicos seguidos de ejercicios antes, durante y después de la lectura, que buscan rescatar el mensaje del autor del texto.

A continuación, se enlistan los libros de texto empleados actualmente en los cuatro cursos de CLI, mismos que son editados por el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cuadro 2. Libros Disponibles en el CCH para la Enseñanza de CLI

NIVEL	TÍTULO / AUTOR(ES)
1	<i>Habilidades Básicas para la Comprensión de Lectura en Inglés. Inglés I.</i> Adriana Fernández de Lara Banuet y Clara Huarte Hernández.
	<i>Building Reading Strategies. Inglés I.</i> Gloria Medina Cervantes y Ma. Elena Ureña Contreras.
2	<i>English II. Reading Comprehension.</i> Nelly Camacho Iñiguez.
	<i>English II. Discovering the Reading World.</i> Nelly Camacho <i>et al.</i>
	<i>English II. Let's Read Some More.</i> Dolores Serrano Godinez.
3	<i>English III. Getting the Total Message.</i> Clara Huarte Hernández y Gisela Rivera Hernández.
	<i>Texts and Graphic Representations. Reading Comprehension. English III.</i> Maricela Aguilar Casas, <i>et al.</i>
	<i>Applying Reading Skills and Strategies. Inglés III.</i> José de Jesús Martínez Sánchez, <i>et al.</i>
	<i>Inglés III. Strategic Reading.</i> Angélica Barreto Ávila, <i>et al.</i>
	<i>English III. Improving Proficiency in Reading.</i> Elsa Aguirre Aguilar, <i>et al.</i>
4	<i>Inglés IV. Critical Reading.</i> Adriana Fernández de Lara Banuet, <i>et al.</i>
	<i>English through Reading.</i> Graciela Díaz M. y Ana Lilia Villegas P.

La implementación responsable de tales materiales es una de las tareas principales de los docentes de CLI de esta institución.

1.2.3. CUERPO DOCENTE

Los profesores de CLI son licenciados en Letras Inglesas y en Enseñanza de Inglés, quienes aprovechan los constantes cursos de actualización ofrecidos por la UNAM. En general, son académicos involucrados en proyectos que conllevan a mejorías en su práctica docente.

1.2.4. ALUMNADO

- **Ingreso Estudiantil**

La Secretaría de Planeación del CCH evalúa la comprensión de textos en español a nivel de coherencia global. Tal habilidad se reduce a "... la capacidad para *contextualizar*,... [con la cual] el lector rescata los sentidos directos y figurados por medio de las claves del texto (lexías

semánticas y sintácticas)... que ayudan a la interpretación” (*Ingreso Estudiantil. Generación 2005, 2004: I-II; Informe Semestral 2006 – I, 2006: 10*).

Tal sondeo general arrojó que los alumnos tienen esta habilidad poco desarrollada en su lengua materna, lo cual representa una posible causa de la problemática en lengua extranjera y de cuya trascendencia los docentes están conscientes, pues tal dificultad no permite alcanzar el perfil de egreso de forma satisfactoria.

- **Perfil de Egreso**

El perfil de egreso del alumno del bachillerato del CCH consiste en que sea capaz de reflexionar, informarse por su cuenta y solucionar problemas con base en diversos conocimientos, habilidades, actitudes y valores (*Plan de Estudios Actualizado, 1996: 73*). Para lo cual, el acercamiento eficaz a los textos en lengua extranjera es una de las herramientas esenciales.

- **Clase-Taller**

El concepto “clase-taller” es el tiempo destinado ya no a la mera transmisión de conocimientos y la recepción pasiva de los mismos, sino al aprovechamiento de la oportunidad de compartir el escenario con los alumnos, para hacerlos co-responsables de su propia formación y partícipes en la construcción del conocimiento (*Programa de Comprensión de Lectura en Inglés, 2003: 5, 7*).

Además, cabe mencionar que es el espacio donde se forman los lazos interpersonales que en este nivel de bachillerato llegan a cobrar gran importancia para el adolescente como factor socio – afectivo.

La clase – taller es la mejor oportunidad para identificar dificultades de diversa naturaleza, tal como la que a continuación se describe.

1.3. PROBLEMA

1.3.1. DEFINICIÓN

Los libros de texto con que cuenta el CCH no permiten al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos como lo propone el Modelo Educativo, al menos en materia de combinaciones nominales. Con tales materiales, es difícil que el profesor alcance el objetivo principal del programa de CLI: transformar al alumno en un lector autónomo con el dominio de las habilidades necesarias para satisfacer sus propósitos académicos, ya que sólo lo “guían” sobre los cimientos de *ensayo y error*, enfatizando únicamente el producto y subestimando el procesamiento.

Es decir, el *ensayo-error* ofrece al alumno una orientación incompleta, estéril, con trayectoria “ciega” al no brindarle los datos generalizadores aplicables a todos los casos concretos ni la mejor forma de encontrarlos (Talízina, 1985: 46-52).

Dichos materiales impresos sólo explican qué son las combinaciones de palabras como aspecto lingüístico con un nominador como núcleo y dan ejemplos, sin mencionar lo que para este estudio es el macrotexto de tal estructura, es decir, la lectura de ojeada, ni su microtexto, *i.e.*, el mínimo comunicativo. Sobresalen la descontextualización y la repetición del mismo ejercicio: listas de combinaciones nominales extraídas de los textos que el alumno debe traducir al español. Consiguientemente, los libros disponibles en el CCH no ofrecen oportunidades para abordar este tema desde diferentes perspectivas (ver anexo B). Como consecuencia, el estudiante percibe que siempre se enfrenta a casos aislados y nuevos.

Por lo tanto, el educando sólo puede aspirar a la reproducción de la definición de estas combinaciones nominales sin ser competente al procesarlas de acuerdo con el contexto que las rodea. Es decir, no sabe qué son, pues no puede materializar ese conocimiento particular a través de las habilidades específicas y necesarias (*íbidem*).

La presencia de tal dificultad se comprobó por medio de una investigación con 163 alumnos de tercer nivel, en el cual se supone ya dominan la interpretación adecuada de estas combinaciones nominales en textos académicos (puesto que se enseñan en el primer nivel).

El instrumento constó de un texto periodístico y una hoja de trabajo con sus respectivas fases de prelectura, lectura propiamente dicha y poslectura. En la etapa de lectura, se empleó un ejercicio similar al de los libros de texto disponibles actualmente, relativo a las combinaciones nominales (ver anexo C).

Los resultados tomados únicamente de tal ejercicio fueron: a) un promedio general del desempeño de 6, y b) la relación alterada de los componentes de la combinación nominal debido al empleo de la lógica lineal de la lectura en español para tratar de comprender la sintaxis predominante.

Se concluye que los libros de texto disponibles en el CCH no permiten al alumno generalizar el procesamiento de estas frases nominales con un nominador modificador. Por tanto, el estudiante no sabe ni puede procesar dichas combinaciones, comprenderlas, entender su relevancia, y mucho menos utilizarlas para resolver problemas. Como consecuencia, los alumnos obtienen una comprensión inadecuada del texto.

Se requiere, entonces, un método generalizado que oriente al alumno en su aplicación no sólo a casos concretos, aparentemente diferentes, a través de la obtención de los puntos de referencia o rasgos esenciales por sí mismo, fomentando así el trabajo independiente a partir del trabajo con los demás, y por medio de materiales didácticos adecuados (*ibidem*).

Asimismo, el estudiante merece la oportunidad de explicar su proceder, y así poder autocontrolarse.

Por lo consiguiente, se propone el **diseño de una unidad didáctica para la enseñanza de frases nominales con un nominador modificador como apoyo para el curso de Comprensión de Lectura en Inglés I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.**

A continuación, se expone el plan a seguir.

1.3.2. OBJETIVOS

▪ Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de frases nominales con un nominador modificador como apoyo para el curso de Comprensión de Lectura en Inglés I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

▪ Objetivos Específicos

- a) Exponer las principales teorías de enseñanza – aprendizaje.
- b) Proveer el concepto de comprensión de textos.
- c) Presentar los modelos y tipos de lectura.
- d) Puntualizar las nociones de gramática categorial, sintaxis, nominador y calificador.
- e) Analizar la composición y funcionamiento de las combinaciones nominales en inglés y español.
- f) Comparar y contrastar las combinaciones en los dos idiomas.
- g) Diseñar la unidad didáctica.
 - Definir los objetivos.
 - Seleccionar los textos.
 - Planear y diseñar las actividades.
 - Elaborar la guía para el profesor.

Lo anterior se lleva a cabo con el fin de satisfacer las siguientes necesidades.

1.3.3. JUSTIFICACIÓN

Los textos son una de las fuentes principales de información, así como una de las herramientas primordiales de CLI, y cuya principal condición para considerárseles útiles es su carácter académico, pues se pretende que el alumno logre un desenvolvimiento escolar fructífero. Dichos textos académicos presentan una característica en común: tienen un alto índice de frases nominales con un nominador modificador.

La formación de estas combinaciones de palabras es resultado de un proceso derivativo común en el inglés actual que produce conceptos nuevos, sobre todo en los ámbitos científico, académico y tecnológico, en donde existe una relación directa entre el grado de especialización del tema y la frecuencia y complejidad de tales combinaciones en los textos, ya que su empleo implica economía de la lengua gracias a la omisión de palabras de función en el enunciado.

Por lo tanto, si un enunciado con combinaciones nominales deriva en complejidad, impidiendo su correcta interpretación, deberá ser simplificado para permitir el análisis de las partes que lo componen (Ryder, 1994: 4, 136, 140-142; Whitley, 2002: 155; Williams, 1984: 147). Por consiguiente, se requiere material pedagógico que apoye este análisis.

La trascendencia de esta unidad didáctica (UD) radica en ofrecer al alumno cimientos sólidos al orientarlo en la identificación de las regularidades más frecuentes y guiarlo paso a paso, y a partir de éstas, en la construcción de este conocimiento, revelando un ahorro de tiempo y esfuerzo (Talízina, 1985: 56). Asimismo, este material fortalece su motivación y sensación de logro al comprender lo que los autores desean comunicar en otro idioma, sin que el lenguaje *per se* constituya el principal obstáculo.

Los profesores de la materia son los segundos favorecidos con la elaboración de la UD, pues representa otra perspectiva de la apreciación del problema y facilita el acceso a material que guíe el aprendizaje de la comprensión de lectura en los alumnos en la clase-taller.

1.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La presentación de la lectura como una actividad inherente a la presencia del ser humano en la tierra, creó un puente para exponer las particularidades de la UNAM y del CCH, la razón de ser de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés y las fases de su desarrollo, los libros de texto disponibles para impartirla, así como los rasgos del profesor de CLI y del alumno.

Lo anterior permite visualizar las circunstancias bajo las que se originó la dificultad del procesamiento de las frases nominales con un nominador modificador en los textos académicos en inglés. Asimismo, fue posible delimitar las necesidades a satisfacer a nivel institucional y académico, a través de la definición del problema y el establecimiento de los objetivos. También, se reforzó el sentido de utilidad de la unidad didáctica al reflexionar sobre el papel que desempeñará como solución.

Resulta evidente, entonces, proponer perspectivas diferentes, y sobre todo eficientes que permitan optimizar el proceso de comprensión de textos en lengua extranjera con propósitos académicos.

No es suficiente que el alumno “sepa” cómo se llaman las estructuras, sino que debe interiorizar también para qué se emplean, cómo son utilizadas, por qué es importante que las identifique y cómo se procesan, entre otras cuestiones. Es decir, se busca que el estudiante afirme lo siguiente: “Conozco algo porque sé cómo funciona y sé cómo operarlo”.

El presente trabajo ofrece la posibilidad de guiar al alumno en ese descubrimiento del vínculo inseparable entre conocimientos y habilidades, desde sus inicios.

Una vez contextualizado el problema, se procede a exponer las principales teorías y conceptos que dan el soporte necesario a la propuesta pedagógica.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE DE COMBINACIONES NOMINALES

En este capítulo se presentan premisas de teorías constructivistas acerca del proceso enseñanza – aprendizaje, así como el perfil del dúo profesor-alumno dentro del contexto social que lo rodea. Asimismo, se expone el concepto de comprensión de textos, del cual se desprende el desglose de las frases nominales con un nominador modificador en español y su equivalente en inglés. Por último, se especifica la base metodológica que sustenta la presente propuesta de material didáctico.

2.1. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN

Este trabajo de tesis descansa sobre la concepción constructivista, ya que ofrece una perspectiva integral del complejo fenómeno educativo, adecuada para los fines planteados.

2.1.1. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL CONOCIMIENTO

El constructivismo es un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, educativas y socioculturales sobre el aprendizaje, cuyas premisas se basan en la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygostky y la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo. Su punto de comunión yace en el desarrollo de la cognición del estudiante a partir de la re-construcción propia y diaria en términos no sólo de autonomía sino también de pensamiento crítico, gracias a la colaboración con los demás en situaciones de educación formal (Campos, 2005: 13; Coll, 1990 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 27-28, 33). Por lo tanto, se parte de estas teorías para

caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el profesor y el estudiante que participan en ellos.

2.1.2. ENSEÑANZA

La instrucción constructivista es el conjunto de “prácticas auténticas” cuyas bases son su relevancia en el mundo real y la interacción con los demás. Tales experiencias cumplen con ciertos rasgos que anulan la reproducción de datos de la enseñanza tradicional retrospectiva.

La práctica educativa debe:

- Reflejar planeación, estructura, jerarquía y generalización.
- Estimular el desarrollo cognitivo al modificar la visión de los estudiantes con respecto a sí mismos facilitando el control y análisis de sus propias acciones.
- Desarrollar la flexibilidad posicional en el alumno, i.e., la capacidad de desempeñarse adecuadamente de acuerdo con las circunstancias.
- Fomentar la habilidad de identificar y definir problemas, así como planificar su solución.

El conjunto de lo anterior permite la integración de los conocimientos nuevos con los anteriores, así como la adquisición de una visión prospectiva en la medida que orienta al estudiante hacia la solución de problemas aún no presentes en el momento en el que aprendió (Magar, 2004: 1-3; Díaz-Barriga y Hernández *ibidem*: 30-36; Kozulin, 2000: 17-175; Moll, 1990: 22-24; Granda, 2005: 24; García, 2000: 120).

2.1.3. APRENDIZAJE

El concepto de aprendizaje ha evolucionado hasta las premisas que Ausubel y Vygotsky defienden. Por un lado, el primero se refiere al aprendizaje significativo como la construcción de estructuras de conocimiento integradas, coherentes, estables y jerarquizadas, con niveles de interacción sustancial cada vez más complejos entre la información nueva y los datos

antecedentes del alumno hasta llegar a la total integración de estos y la automatización del desempeño (Carretero, 1997: 8; Shuell en Díaz-Barriga *ibidem*: 11, 39).

Como complemento de lo anterior, la concepción de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky resalta la relevancia del contexto en el cual el aprendiz forma tales estructuras de conocimiento a través de la mediación de otras personas, o bien, de instrumentos materiales y psicológicos. Estos últimos se refieren a recursos culturales-simbólicos que transforman las funciones psicológicas innatas “inferiores” y naturales como la percepción, la atención, la memoria y la voluntad, en funciones superiores voluntarias, gracias a la intervención de los demás.

Esta última teoría afirma que la participación de otras personas afecta la construcción o modificación de las estructuras cognitivas del individuo en dos niveles: a) interpsicológico o entre personas, y b) intrapsicológico o personal.

En el plano interpsicológico, tal influencia toma lugar en la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante, i.e., el espacio de asistencia al que Vygotsky se refiere como la diferencia entre los niveles: a) real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y b) de desarrollo potencial, determinado a través de la solución del problema bajo la asesoría de un adulto o un compañero con más experiencia (Mendoza, 2001: 67).

A nivel intrapsicológico, según Wertsch (1988: 78), el estudiante se desempeña cada vez con mayor competencia en las funciones cognitivas que se encontraban ausentes antes del trabajo colaborativo, y gracias al cual determinados aspectos de la actividad realizada son internalizados (Kozulin, 2000: 15-186; García, 2000: 106-120; Dubrovsky, 2000: 68-69; Magar, 2004: 1; Cazden en Moll, 1990: 16; Johnson, *et al.* en Díaz-Barriga y Hernández *ibid*: 111; Mendoza

ibidem: 42; Granda, 2005: 21-25; Carretero, 1997: 6). Tal internalización es el resultado global de la intervención pedagógica. Por lo tanto, la participación del docente debe hacerse presente.

2.1.4. PAPEL DEL PROFESOR

En este marco teórico, el educador es quien parte de los conceptos ya consolidados en el alumno, mediando la relación entre este último y los conocimientos nuevos. Por lo tanto, debe mostrar dominio del nivel jerárquico y las interrelaciones de tales ideas, con el fin de modificar su naturaleza y problematizarlos para el alumno.

Así, el docente cumple con dos funciones principales: a) es fuente de (selección y organización de la) información, ya que es él quien determina cuáles son los rasgos esenciales del objeto de estudio y los plasma en la base orientadora de la acción a través de una tarjeta de estudio (*infra* 2.4) y b) dirige el proceso de asimilación, para lo cual toma en cuenta la capacidad cognoscitiva y los antecedentes académicos del estudiante, proporcionando constante “retroalimentación, la cual marcha junto al proceso y no espera el producto final. Por tanto, prevé el error o lo detecta y lo elimina, sin que éste persista hasta el resultado final” (Talízina, 1985: 210-216).

El docente aprovecha su relación con el estudiante y explota su motivación para interactuar con los demás, convirtiéndola en el motor de su aprendizaje. Modela, además, la distribución de responsabilidades dentro del trabajo colaborativo para después permitirle organizarse con sus compañeros y así encontrar la solución a las problemáticas planteadas.

Dentro de esos grupos de trabajo, el educador se muestra cooperativo con el objeto de mantener la atención del estudiante para que analice sus aciertos y cuestione sus propias estrategias de resolución de problemas y errores (Dubrovsky *ibid*: 65; Magar, 2004: 1; Granda,

2005: 23-33; Campos *ibidem*; García *ibidem*: 121; Díaz-Barriga y Hernández *ibidem*: 39; Mendoza, 2001: 48, 67; Elkonkin en Kozulin *ibid*).

Para lograr lo anterior, el alumno debe también contribuir con ciertos elementos para generar conocimientos productivos.

2.1.5. PAPEL DEL ESTUDIANTE

Existen tres premisas cardinales sobre el papel del alumno en el constructivismo, donde:

1. El estudiante no es solamente un individuo con historia, sino también miembro de un grupo en el que crea relaciones interpersonales.
2. La cooperación del alumno con el profesor es el elemento central del proceso educativo, donde el primero toma como referencia y control interiores el desempeño del segundo.
3. El alumno es el responsable verdadero y último de la reconstrucción, transformación y reestructuración de la información proporcionada (Díaz-Barriga y Hernández *ibidem*; Campos *ibid*: 10; Elkonkin en Kozulin *ibidem*: 25-184; Moll, 1990: 104).

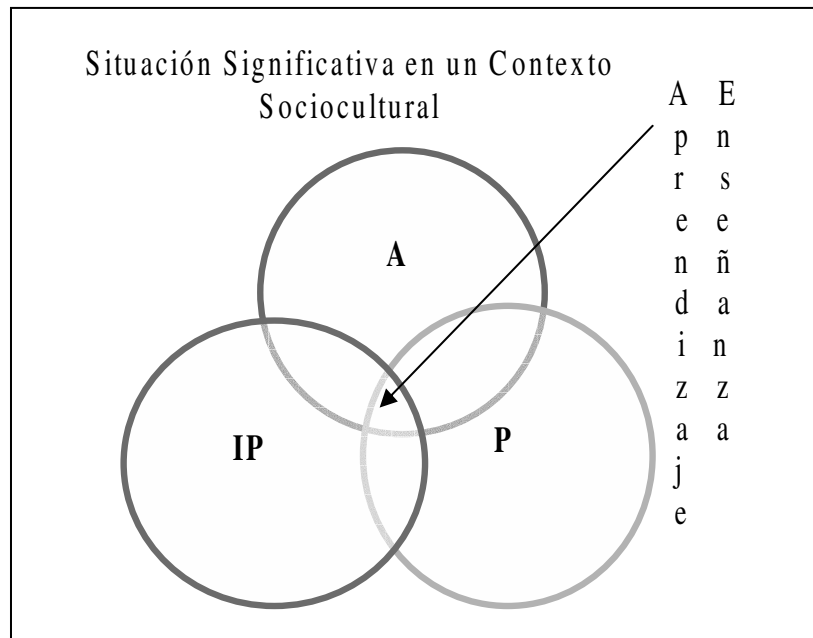
De la misma forma, el alumno también evalúa el nivel de logro obtenido por sí mismo, y valora la participación de su profesor y de cada miembro del equipo o del grupo en general.

2.1.6. EVALUACIÓN

La evaluación debe ser constante durante el proceso aprendizaje – enseñanza. Asimismo, Kozulin (2000: 57, 185) afirma que aquélla encuentra fundamento en el desarrollo potencial transformado en desarrollo real; i.e., los conocimientos consolidados después de la intervención pedagógica dentro de la ZDP y aplicados de forma competente durante el uso reflexivo de los instrumentos psicológicos, o bien, en contextos nuevos con una visión prospectiva.

El siguiente esquema muestra las interrelaciones complejas mantenidas por los diferentes factores del proceso de aprendizaje – enseñanza y justifica los alcances de la evaluación al aclarar que no sólo se centra en los conocimientos adquiridos por el alumno, sino que los rebasa.

Figura 1. Alcances de la Evaluación Constructivista

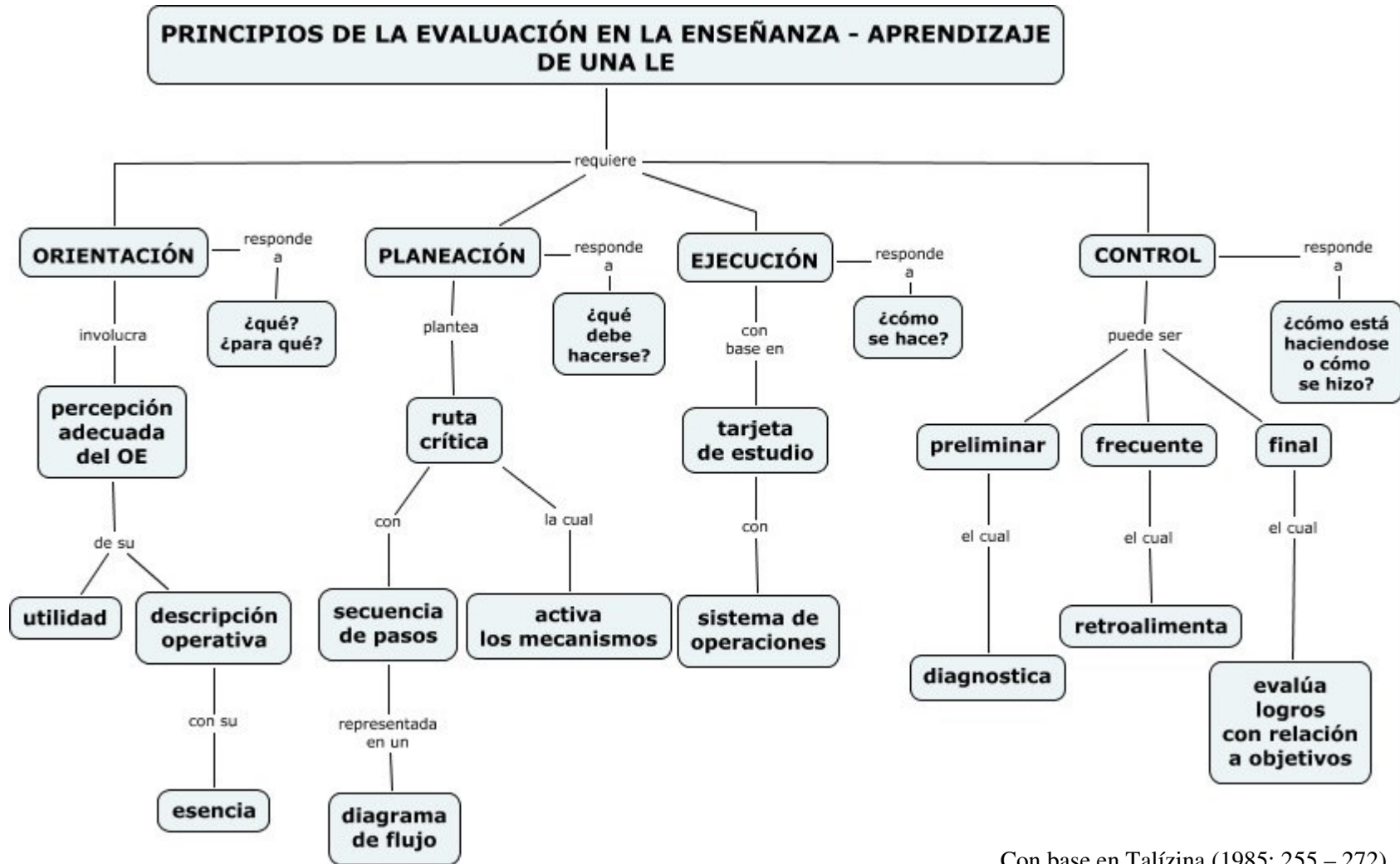


A = alumno **P** = profesor **IP** = información problematizada

Por otro lado, Talízina (1985: 255-272) y Mendoza (2006) afirman que la evaluación, o control, es uno de los elementos de la secuencia de asimilación de cualquier actividad. El motivo (la necesidad) y el objetivo (lo planteado para satisfacerla) de esta última guardan una relación estrecha con el control.

Es importante señalar que existen diferentes momentos en que tal vínculo es revisado, y que todos ellos deben realizarse con el fin de llegar a la evaluación final de la mejor manera, tal como lo muestra el siguiente organizador gráfico.

Figura 2



Con base en Talízina (1985: 255 – 272).

Como se aprecia, el control ocupa el último lugar entre los conceptos supraordenados; sin embargo, su presencia debe ser latente durante todo el proceso de asimilación. Así los conocimientos adquiridos, los aciertos y errores son considerados herramientas de análisis que dan cuenta de la reelaboración del conocimiento a partir de la conjugación de los conocimientos previos con la información nueva (Bruner en Moll *ibid*: 26; Magar, 2004: 1; Carretero, 1997: 6-11). En este caso, consiste en la frase nominal con un nominador modificador en el marco de la comprensión de textos en inglés.

2.2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

2.2.1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

La lectura es una actividad constructiva, estratégica, proveedora de autonomía en el desarrollo personal, si y sólo si es sinónimo de genuina comprensión que supera la decodificación de los símbolos. Por tanto, representa un objeto de conocimiento *per se*, y también el instrumento de aprendizaje por excelencia (Bazán, 1998: 12-15; García, 1996: 1-32; Teberosky en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 141-142; Solé, 1998: 21-23; Lee y VanPatten, 1995: 192, 199; Luria, 1991: 99; Cooper en Vieiro, *et al.* 1997: 9; *Programa de Comprensión de Lectura en Inglés*, 2003: 5).

La comprensión de textos como objeto de estudio es un tipo receptivo de actividad discursiva conformado por cuatro elementos, a saber:

- a) un objeto, i.e., el texto que capta nuestra atención,
- b) un contenido psicológico, i.e., el sentido concedido por el autor,
- c) un objetivo, i.e., la reestructuración mental del texto en diferentes niveles de comprensión a partir de los significados y el sentido de estos, según el lector, y

d) un producto, i.e., una conclusión, con base en el sentido que el lector forma, para sí mismo o para compartir con los demás.

La formación de tal producto debe resultar de la interacción entre el lector, cuya actitud activa permite comparar constantemente sus estructuras conceptuales, y los diferentes niveles del escrito como un todo (morfémico, sintáctico, semántico, pragmático).

Es necesario mencionar que tal interactividad es el resultado de la elucidación de las claves culturales insertas en el texto, ya que la lectura parte del código de los significados que le adjudica el autor al texto y avanza hacia el código de los sentidos que elabora el lector. Por lo tanto, el primero es socialmente conferido por la vía semántico-semiológica mientras que el segundo es personalmente elaborado por el lector (Mendoza, 2006).

Se trate de la elaboración de los significados o del sentido, se requiere la transferencia y la activación de los mecanismos adquiridos originalmente durante el proceso de aprendizaje de la lectura en lengua materna.

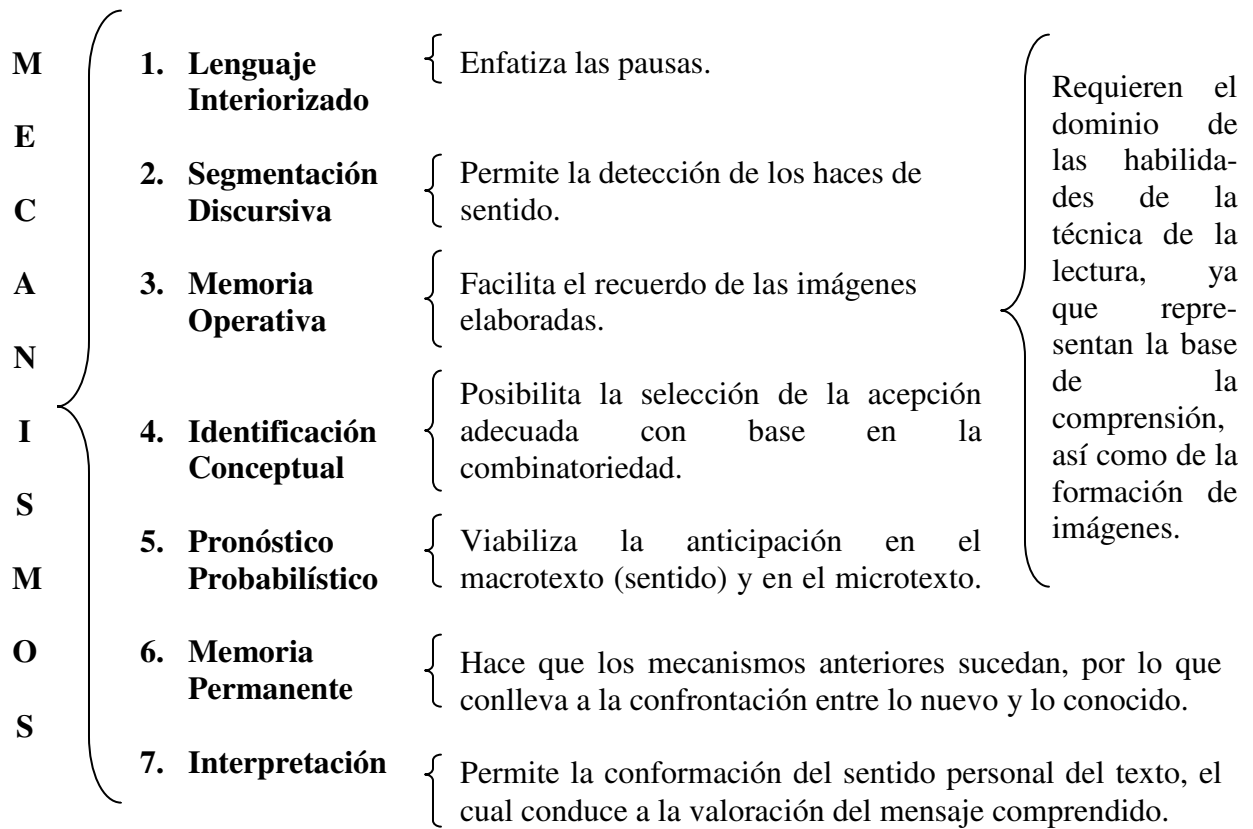
Los mecanismos que se presentan a continuación son potenciados en forma y momentos diferentes de acuerdo con los objetivos a alcanzar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura.

En conjunto, tales dispositivos responden a tres grandes grupos de habilidades comunicativas:

- la técnica de la lectura (mecanismos 1 y 2),
- la comprensión del contenido (mecanismos 3, 4 y 5) y
- la interpretación de la información del texto (mecanismos 6 y 7) (*ibidem*).

Lo anterior se muestra en la siguiente figura.

Figura 3. Mecanismos Transferibles de la Comprensión de Textos en L1 a LE



Con base en Mendoza (2006).

2.2.2. MODELOS DE LECTURA

Los modelos del proceso de lectura son diversos esquemas teóricos explicativos sobre la interacción entre el lector y el texto. Los fundamentos de todos ellos convergen en el reconocimiento de la aportación de diferentes factores en la comprensión de textos, a los que cada modelo de lectura asigna distinto valor, y los coloca en un determinado orden (Aebersold y Lee, 1997: 17; Vieiro, *et.al. ibid*: 24; Samuels y Kamil, 1993: 23), como se verá a continuación.

1. Los **modelos ascendentes** afirman que la comprensión parte de los textos, los cuales brindan el significado de los contenidos, por lo que los niveles inferiores de procesamiento se encuentran íntimamente relacionados con el estímulo impreso que representan el léxico y las estructuras gramaticales de los escritos. Por lo tanto, el reconocimiento y discriminación de las unidades más pequeñas (las letras) hasta las más grandes (el texto) resultan en suma vitales. Debido a lo anterior, la decodificación adecuada de las unidades lingüísticas debe llevarse a cabo de forma automática para contribuir a una aceptable comprensión del texto.

En resumen, se potencian las estrategias de bajo nivel (García, 1998: 524-525), a saber:

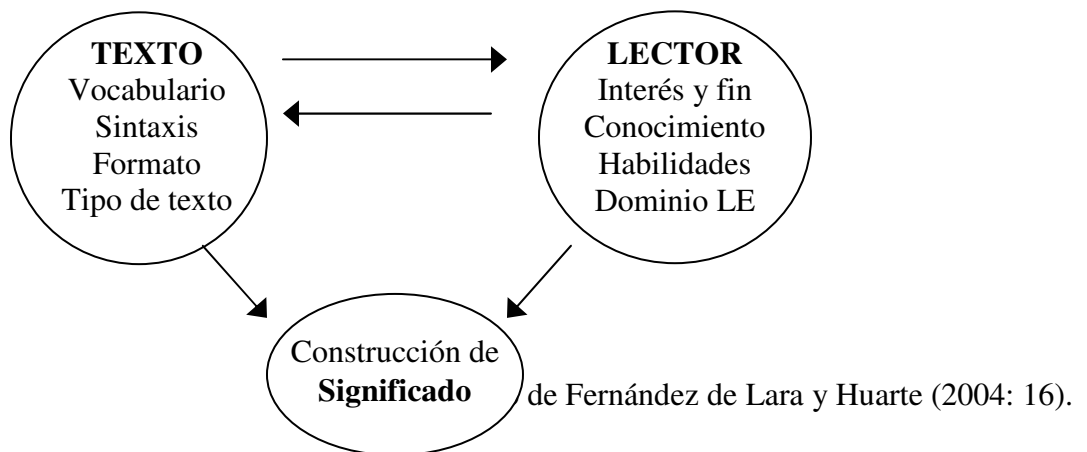
- a. Asociación de la imagen acústica con el símbolo escrito.
 - b. Reconocimiento de elementos morfológicos.
 - c. Identificación de elementos cohesivos.
 - d. Caracterización de los elementos de cohesión.
2. Los **modelos descendentes** aseveran que la interpretación de un texto se basa en el lector, quien construye el significado de acuerdo con sus expectativas, predicciones y conocimientos previos y con la participación de los niveles más altos de procesamiento. Estos modelos se apoyan en la premisa de que el lector formula hipótesis de forma gradual, para luego confirmarlas, modificarlas, rechazarlas o bien sustituirlas por otras a partir de la información obtenida del texto.

En otras palabras, se aplican estrategias de alto nivel (*ibid*), a saber:

- a. Localización de implicaciones.
- b. Realización de generalizaciones e hipótesis.
- c. Clasificación y reconocimiento de descripciones.
- d. Identificación del argumento y la secuencia.

- e. Comparación y contraste de la información.
 - f. Determinación de las relaciones de causalidad.
 - g. Distinción de la jerarquía de la ideas.
 - h. Síntesis de la información.
 - i. Identificación de la aproximación del autor al tema y su actitud.
 - j. Interpretación de información no textual.
 - k. Lectura rápida para la comprensión global de un texto.
3. Los **modelos interactivos** integran a los modelos ascendentes y descendentes al postular que se complementan, alternan, o bien, ocurren simultáneamente, en la medida que se relacionan los factores relevantes en cada uno de los modelos. Lo anterior es evidente en el siguiente esquema.

Figura 4. La Lectura según Modelos Interactivos



Los modelos interactivos se relacionan íntimamente con las estructuras conceptuales del lector, las cuales se conjugan con los ofrecidos por el texto. Lo anterior se logra mediante la activación o construcción de los conceptos mínimos necesarios, los cuales brindan la base para la futura comprensión del contenido. De esta forma, las ideas del lector son redefinidas, remplazadas o ampliadas por la nueva información durante las fases subsecuentes (Aebersold y

Lee *ibid*; Chia, 2001); Paran, 2000; García *ibid*; Stott, 2001; Samuels and Kamil, *op.cit.*; Ortega, 1999).

Tales conocimientos del lector están organizados en estructuras acerca de lo que conoce del mundo (estructuras de contenido), de la lengua y su sistema lingüístico (estructuras formales), en donde la automatización del léxico y de las estructuras gramaticales son vitales durante la etapa inicial del aprendizaje (Stott *ibid*: 1, 5; Nassaji, 2002: 442; Ryder, 1994: 76); asimismo, existen estructuras que engloban sus actitudes hacia la lectura en general (estructuras culturales) (Tobío, 2003: 4).

Los conocimientos anteriores permiten al lector dilucidar el mensaje del autor, no necesariamente expresado por las formas lingüísticas de los enunciados del texto sino en el fondo cultural que lo reviste, ya que el escritor refleja su visión del mundo de acuerdo con sus experiencias, no necesariamente similares a las del lector (Mendoza, 2006). Las estructuras arriba mencionadas interactúan según el tipo de lectura efectuado.

2.2.3. TIPOS DE LECTURA

Los tipos de lectura son los niveles de comprensión determinados por la forma en que el lector define el producto de su actividad lectora con base en los propósitos ulteriores para los que se utilizará dicho producto, las características del texto, los conocimientos previos sobre el tema, así como las capacidades del lector en su lengua materna y en la extranjera, el tiempo disponible para realizar la lectura, y las condiciones en las que ésta se lleva a cabo.

Sin embargo, se presume que la comprensión será mejor y más completa si el individuo lee lo que desea, o bien, lo que le imponen por una buena razón (*ibidem*). El siguiente cuadro muestra los tipos de lectura según el Programa de CLI del CCH.

Cuadro 3. Objetivos y Procedimientos de los Tipos de Lectura

TIPO	OJEADA	SELECTIVA	BÚSQUEDA	DETALLADA	CRÍTICA	REFLEXIVA
OBJETIVOS	Obtener impresión general. Decidir cómo se leerá más tarde. Consolidar la comprensión.	Cotejar visualmente la información.	Localizar información específica, sin tener visualizada la forma de ésta.	Descubrir el mensaje transmitido por el autor.	Valorar la información del texto como base para la propia reflexión.	Propiciar la reflexión y el pensamiento creativos en relación con el mensaje del autor.
PROCEDI- MIENTO	Organización y recuerdo de la información en el texto. Elaboración de hipótesis sobre el posible contenido.	Inspección rápida del texto, sin revisar línea por línea. Retención de información a corto plazo.	Atención al contenido y la estructura del tema con cuidado.	Comprensión de la estructura del texto. Confirmación, modificación o eliminación de la(s) hipótesis inicial(es).	Evaluación de la veracidad y lógica a través del análisis de las ideas principales, secundarias y subyacentes. Conclusión.	El Programa de la materia no describe el procedimiento de este tipo de lectura.

Con base en el Programa de Comprensión de Lectura en Inglés (2003: 64 - 65).

- **Lectura de Ojeada**

De los tipos de lectura anteriores, se rescata el de ojeada (como la concibe el Colegio de Ciencias y Humanidades), ya que representa el macrocontexto que rodea a las frases nominales con un nominador modificador.

Por lo tanto, es uno de los puntos de partida para su procesamiento adecuado puesto que es en ese momento cuando toma lugar el primer contacto entre el lector y estas estructuras, ya sea en el título, subtítulos, organizadores previos, pies de fotografía o en el contenido del texto, propiamente dicho.

La lectura de ojeada es rápida, silenciosa y permite al lector, con base en la orientación en los elementos tipográficos, iconográficos, léxicos y estructurales, saber si el texto contiene información útil y si conviene alcanzar niveles más completos de comprensión o simplemente desecharlo.

De los anteriores, esta tesis se concentra en uno de los elementos estructurales relacionado con la distribución oracional: los extensores de índole nominativa del mínimo comunicativo, y cuya expresión conjunta origina el enunciado. Por lo tanto, se presenta su análisis después del organizador gráfico.

Es necesario puntualizar que el entendimiento de ese componente representa uno de los puentes entre el nivel de comprensión logrado durante la lectura de ojeada y aquél esperado durante la lectura detallada debido a la presencia de descripciones de los objetos, personas o fenómenos mencionados.

La comprensión de tales especificaciones representa una de las características fundamentales de la transición a la lectura detallada, como se observa en la siguiente figura.

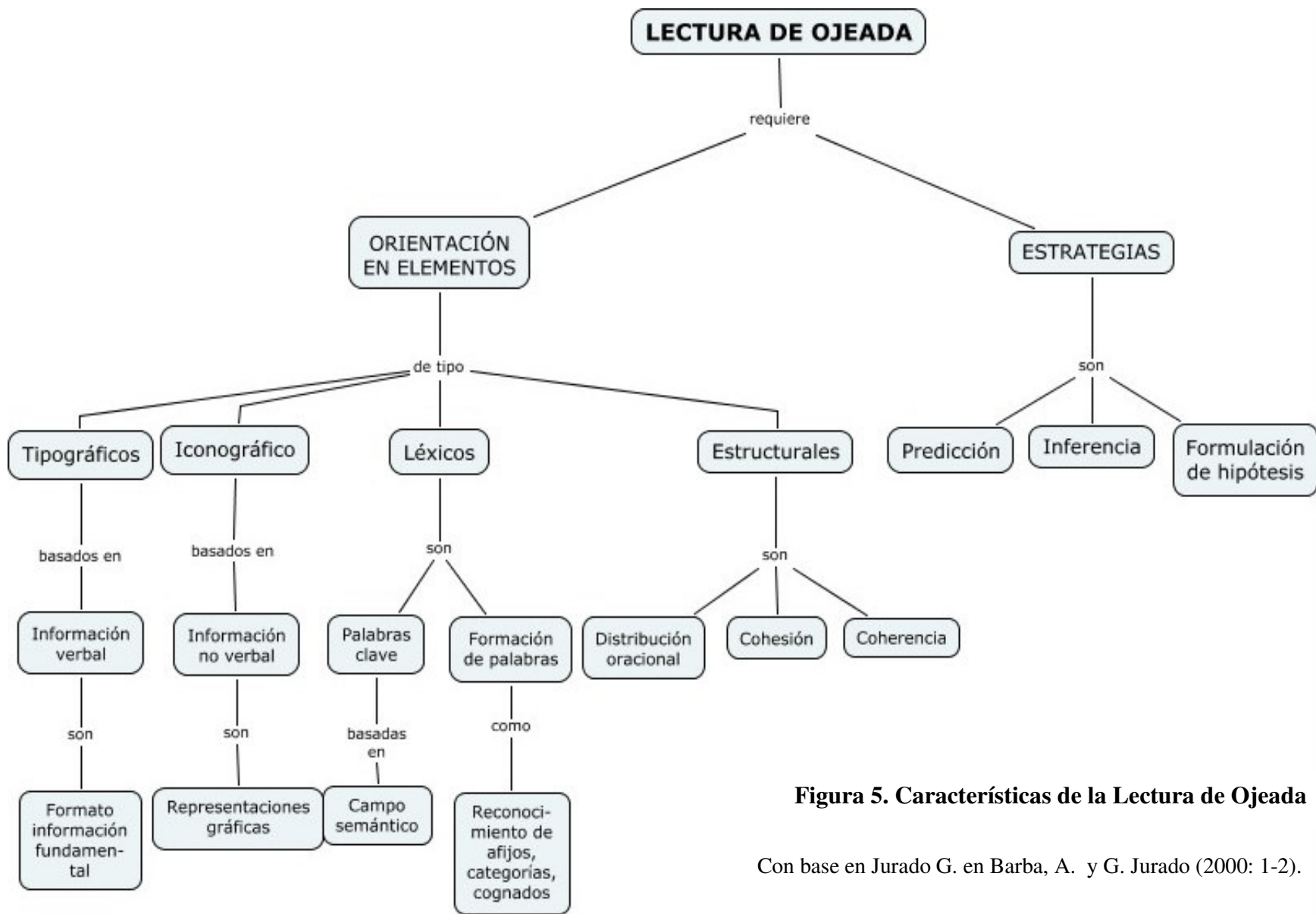


Figura 5. Características de la Lectura de Ojeada

Con base en Jurado G. en Barba, A. y G. Jurado (2000: 1-2).

2.3. APRENDIZAJE POR ETAPAS DE LAS FRASES NOMINALES CON UN NOMINADOR MODIFICADOR

2.3.1. MÍNIMO COMUNICATIVO

El enunciado representa el microcontexto de las combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo. El punto de partida del enunciado está conformado por el mínimo comunicativo (MC), el cual es definido como la imagen inicial de la idea global, y posibilita al individuo para formular hipótesis sobre los elementos que desarrollan la idea contenida en dicho enunciado, llamados extensores.

La imagen preliminar está conformada tanto por el realizador y la acción, o bien, la persona u objeto y su estado (físico, mental, emocional o accional). Por ejemplo, en el enunciado: El índice de mortalidad nacional disminuyó gracias a los avances en el área biomédica, el MC es *el índice disminuyó* (Mendoza, 2001).

Por lo tanto, el enunciado está conformado por el MC y sus extensores; estos últimos son combinaciones de palabras llamadas *frases* por algunos autores, y cuyas características observan diferencias con el enunciado.

Los enunciados y las frases son medios de transmisión de mensajes con diferentes grados de acabado (completo o parcial), en donde las palabras son signos lingüísticos que se combinan de acuerdo con determinadas normas preestablecidas, sin las cuales resultarían meros grupos de palabras inconexas.

Dichos criterios son determinados por el área de estudio del uso de la lengua, es decir, la gramática, la cual será tratada después del cuadro comparativo del enunciado y la frase.

Cuadro 4. Diferenciación entre Enunciado y Frase

ASPECTO	ENUNCIADO	FRASE / EXTENSOR DEL MC
<i>Jerarquía Lingüística</i>	Unidad básica de la comunicación y columna vertebral para estructuras de nivel inferior.	Constituyente del enunciado con nivel organizacional sintáctico inferior.
<i>Función</i>	Informa sobre sucesos, pensamientos completos.	Comunica relaciones lógicas entre cosas, personas, eventos, fenómenos.
<i>Elementos</i>	El realizador y su acción o persona / objeto y el estado en el que se encuentra.	Una categoría sintáctica como núcleo y otros elementos sintáctica y semánticamente diferentes que la expanden.
<i>Representación del Significado</i>	Gráfica-icónica.	Sintáctica; i.e., sólo a través de esa estructura gramatical.
<i>Ejemplos</i>	El índice de mortalidad nacional disminuyó gracias a los avances en el área biomédica.	Tipo de sangre, transplante de riñón, metabolismo del azúcar, Instituto de de Cancerología, donador de órganos.

Con base en Luria (1991), Mozas (1992), Luria (1984), Gleason (1965), Fromkin y Rodman (1993), Aarts (2001), Nuttall (1996), Hernanz y Brucart (1987), Salager (1984), Jackson (1982), Escandell (1995) y Palmer en Ryder (1994).

2.3.2. GRAMÁTICA CATEGORIAL

Además de constituir el conjunto de estructuras y descripciones sobre la lengua, la gramática representa el “reflejo duplicador” de la realidad que rodea al individuo, en correspondencia con la lógica universal, según Mendoza (2001: 90), quien la califica como categorial.

La *gramática categorial* encuentra sus bases en los usos-funciones sociales por lo que describe la generalización de la lengua de tal forma que es comprensible para el estudiante, quien requiere entender no sólo las estructuras sintácticas que designan objetos y su interrelación de forma diferenciada entre una lengua y otra, sino también el reflejo de la realidad expresado por éstas, independientemente del idioma en que esté expresado (L1 o LE) (Budágov en Mendoza *op.cit.*: 10-62). Por lo tanto, el participante en el proceso de comprensión de textos debe orientarse correctamente en el plano de la imagen con apoyo de la sintaxis.

- **Sintaxis**

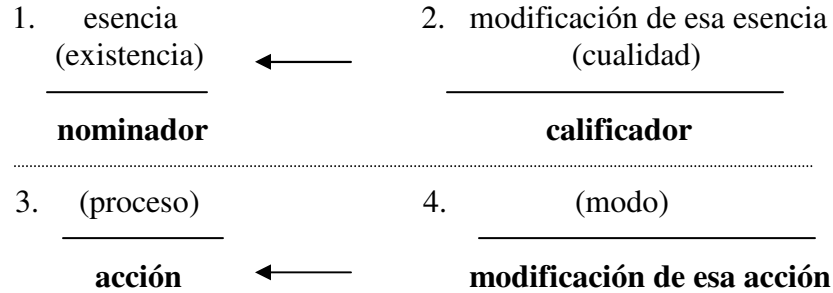
La sintaxis estudia las relaciones que guardan las combinaciones de las palabras, por lo que establece los medios para que tales grupos sean en realidad un sistema concienciado y no una simple aglutinación de signos.

El análisis sintáctico de este sistema permite al lector predecir el resto de un enunciado una vez iniciada su decodificación, accediendo a una mejor interpretación aun sin dominar la terminología especializada. He aquí la relevancia de comprender la sintaxis del MC: brinda la base de la predicción que prepara al estudiante para esperar o no esperar ciertos extensores.

Marcos (1983: 30), por lo tanto, indica que la enseñanza de la sintaxis debe ser clara y sencilla, ya que, como afirman Fromkin y Rodman (1993: 73, 77, 144), “la diferencia en la sintaxis hace la diferencia en significado”, i.e., la disposición de las palabras dentro de un contexto específico determina su sentido (Aarts, 2001: 3-4; Luria, 1991: 70; Barnett, 1989: 128; Nuttall, 1996: 71; Ortega, 1999: 10, 51).

- **Categorías Semántico - Gramaticales de la Palabra**

Las categorías sintácticas son cada una de las clases en que se agrupan todos los componentes de un sistema lingüístico dependiendo de su ubicación en el extensor del MC o enunciado, donde puede darse la sustitución por otros elementos de la misma categoría sin perder la “gramaticalidad”, aunque no necesariamente se conserva el sentido, e.g., El cirujano operó al paciente / niño / manantial (¿) / esgrima (¿) / repertorio (¿), etc. Ciertamente que todos los elementos sometidos a intervención quirúrgica son nominadores, ¡mas no todos ellos son factibles de estar en la sala de cirugía! (Mendoza *ibidem*: 69; Hernanz y Brucart, 1987: 32; Fromkin y Rodman *ibid*: 79). Por otro lado, Romero Gualda (1989: 11) explica la existencia de cuatro categorías correspondientes a las formas básicas de expresión de la realidad que guardan interrelaciones entre sí.

Figura 6. Interrelación entre las Categorías Semántico-Gramaticales Básicas

Con base en Romero Gualda (1989: 11-12).

El siguiente cuadro presenta los rasgos del nominador y el calificador debido a su papel en las frases nominales con un nominador modificador.

Cuadro 5. Especificaciones más Frecuentes del Nominador y el Calificador

ASPECTO	NOMINADOR		CALIFICADOR	
<i>Morfológico</i>	Español	Inglés	Español	Inglés
1. <i>Género</i>	Sí	No	Sí	No
2. <i>Número</i>	Sí	Sí	Sí	No
<i>Sintáctico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizador ▪ Núcleo del extensor del MC ▪ Objeto directo ▪ Destinatario de la acción ▪ Agente ▪ Vocativo ▪ Término de preposición ▪ Modificador de otro nominador 		Modificador del nominador, del cual depende. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Especificativo, cuando agrega algo no inherente al nominador. ▪ Explicativo, cuando añade algo propio del nominador. 	
<i>Semántico</i>	Nombra todo cuanto rodea al individuo, así como actividades, procesos, cualidades, estados.		Expresa una cualidad que precisa o delimita el concepto designado por el nominador al que modifica.	
<i>Papel en Enunciado</i>	Es un constituyente primario		Es un elemento secundario	
<i>Ejemplos</i>	Geología, membrana, libro, <i>trees, weather, bone, hearts, etc.</i>		Altos, solubles, fríos, <i>delicate, sick, gastronomic, etc.</i>	

Con base en Romero Gualda (1989), Antas (2000), Whitley (2002), Alexander (1996), Herrero (s/f), Aarts (2001), Alonso (1971), Swan (1998), Gili Gaya (1983), Solé y Solé (1977), Muñoz y Peraile (1995), Stockwell *et al* (1965), Nuttall (1996), Demonte (1991), Marcos (1983), Escandell (1995), Zagana (2002), Hernanz y Brucart (1987) y Kokórina en Mendoza (2001).

- **Metátesis o Transposición de Función**

El nominador y el calificador son categorías gramaticales que pueden llegar a sufrir la transposición de función o *metátesis*: el cambio de categoría semántica gramatical de una palabra en la práctica, cuya incidencia en inglés es mucho mayor que en español.

El caso de *metátesis* que concierne a esta tesis es la calificación, *i.e.*, fenómeno lingüístico por el cual un nominador transpone su función a calificador. En inglés, por ejemplo, *pilot* es un nominador en cuanto los artículos determinativo o indefinido pueden ser antepuestos: *the/a pilot*. Sin embargo, en la combinación *pilot program*, la misma palabra se encuentra subordinada al nominador *program* ya que modifica la esencia designada, transformándose de nominador en calificador (Romero Gualda *ibidem*: 13, 23; Herrero, *s/f*: 23; Muñoz y Peraile *ibidem*: 23; Demonte *ibid*: 258).

2.3.3. COMBINACIONES DE PALABRAS CON UN NOMINADOR COMO NÚCLEO

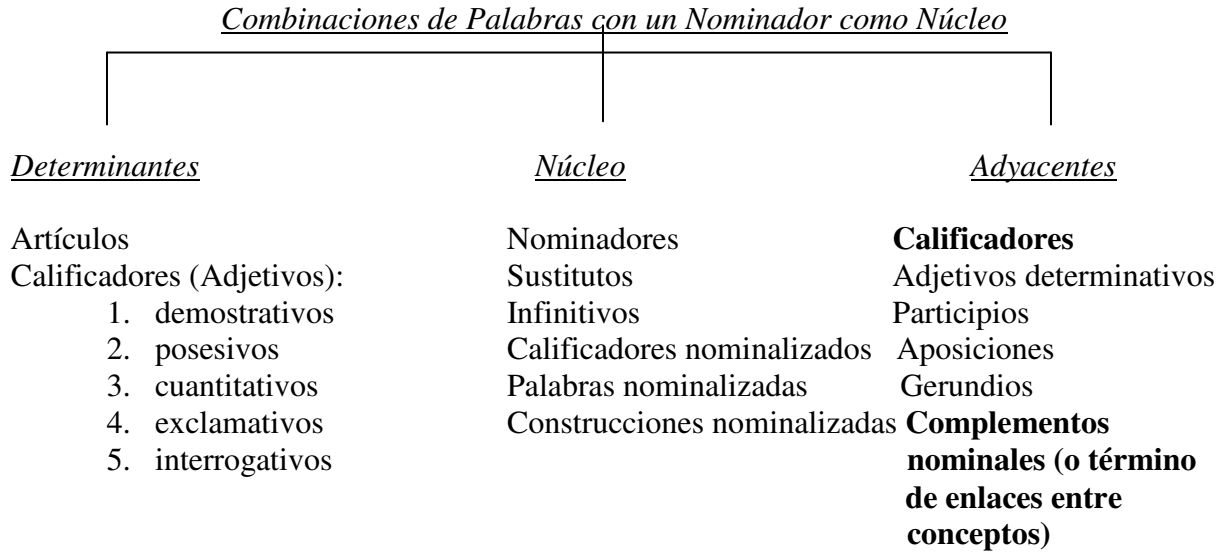
2.3.3.1. Español

- **Composición de las Combinaciones Nominales**

En español, las combinaciones nominales son extensores del MC compuestos por:

- un determinante (el modificador más externo del núcleo con el cual alcanza el grado máximo de expansión),
- un nominador como núcleo localizado al principio,
- seguido por sus modificadores o adyacentes.

Por ejemplo: el cáncer de estómago es un sintagma nominal o un extensor completo del MC. El siguiente esquema muestra a los enlaces entre conceptos (preposiciones) en la modificación del nominador como núcleo.

Figura 7. Estructura del Extensor del MC con un Nominador como Núcleo en Español

Con base en Antas (2000: 106).

▪ **Funcionamiento de las Combinaciones Nominales**

El complemento nominal, introducido por un enlace entre conceptos (preposición) es el adyacente posnuclear por excelencia, el cual adquiere múltiples interpretaciones y relaciones semánticas, muchas de ellas encabezadas por el enlace de, donde el eje temático continúa siendo la palabra nominadora que lo conforma (Antas *ibid*: 151-163; Escandell, 1995: 9-43; Mozas, 1992: 216; Hernanz y Brucart *ibid*: 143-171; Whitley, 2002: 145-154; Solé y Solé, 1977: 217-218; Marcos, 1983: 31; Gili Gaya *ibidem*: 211-212; Demonte, 1991: 258).

De esta manera, es indispensable presentar la labor relacionante de los enlaces entre conceptos (preposiciones), ya que desempeñan un papel primordial en el funcionamiento de las combinaciones nominales en español. El contenido semántico de estos elementos no es tan completo como el de un nominador, calificador o una acción. Por lo tanto, su “significado” se precisa en el contexto. Son invariables: no tienen género, número, por lo que permanecen siempre en la misma forma (ver anexo D).

- **Comportamiento de las Combinaciones Nominales en el Microcontexto (Cotexto)**

Las combinaciones nominales son extensores del MC:

1. Del realizador, *e.g.*: Los analistas de la bolsa de valores encontraron sorprendentes cambios.
2. De la acción, con las mismas funciones del nominador (*supra* Cuadro 3):
 - a. Contacto
 - directo, donde hay una relación directa con la acción, *e.g.*: La falta de agua representa el problema del futuro.
 - indirecto, que va precedido por los enlaces **a** y **para**, y señala al beneficiario de la acción, *e.g.*: El químico prepara las sustancias para los alumnos de bachillerato.
 - b. Complemento
 - circunstancial, precedido o no por enlaces, *e.g.*: El catedrático asistió al congreso de cancerología / todos los días.
 - agente, con el enlace **por**, presente o ausente en estructuras pasivas, *e.g.*: La revista científica era publicada mensualmente por la Universidad de las Américas.
 - c. Aposición, que explica, *e.g.*: El grupo, experto en el área, analizó el problema.

(Herrero Vecino, *s/f*: 69-73; Hernanz y Brucart *ibidem*: 37; Alonso, 1971: 46; Mozas *ibidem*: 214-217).

La relación establecida entre el núcleo de la combinación nominal y su(s) modificador(es) es claramente diferente a aquélla en inglés, como se expone posteriormente.

2.3.3.2. Inglés

El adecuado procesamiento de las combinaciones nominales en inglés representa el objeto principal de este trabajo. Sin embargo, sólo se examinan la composición y funcionamiento de

aquellas premodificadas por un nominador como calificador debido a su gran variedad, alta dificultad y complejidad (Connolly, 1991: 101).

▪ **Composición de las Combinaciones Nominales**

La estructura interna de estas combinaciones de palabras consta de dos tipos de elementos: un nominador como núcleo y sus premodificadores, entre los cuales suelen presentarse otros nominadores como calificadores.

Por lo tanto, resulta necesario exponer los elementos que permiten el reconocimiento de tales clases de palabras. Se trata de los sufijos que forman nominadores a partir de otras clases de palabras, como acciones, calificadores e incluso otros nominadores.

A diferencia de los prefijos, los sufijos con frecuencia alteran la función semántico-gramatical de las palabras. Se clasifican con base en dos criterios:

- a) la clase de palabras a las que se agregan (palabras base), y
- b) la clase de palabras que forman (palabra nueva) (ver anexos E y F).

Existe cierta tendencia en el orden de los premodificadores en inglés, los cuales pueden pertenecer a diferentes clases o categorías de palabras. Asimismo, cada uno de esos grupos de modificadores desempeñan una función determinada, además de la de calificar al nominador que funciona como núcleo.

La siguiente tabla es la más completa encontrada en la bibliografía revisada, en cuanto que contiene diversos modificadores, incluyendo aquellos de índole nominativa, objeto de estudio de esta tesis.

Cuadro 6. Secuencia de Premodificadores de un Nominador como Núcleo en Inglés

P R E M O D I F I E R S

	Zone I: Precentral	Zone II: Central	Zone III: Postcentral	Zone IV: Prehead	
Determinative	a. <i>emphasizers</i> b. <i>ampliers</i> c. <i>downtoners</i>	a. <i>intensifiers</i> b. <i>comparatives</i> c. <i>derived adjectives</i> ▪ <i>deverbal</i> ▪ <i>denominal</i> d. <i>nonderived adjectives</i> ▪ <i>size</i> ▪ <i>shape, etc.</i>	a. <i>participles</i> ▪ <i>past</i> ▪ <i>present</i> b. <i>color adjectives</i>	<i>The least adjectival and most nominal premodifiers</i> a. <i>Adjectives with a proper noun basis: -nationality -styles</i> b. NOUNS	HEAD (NOUN)
					<i>attractions</i>
<i>The</i>		<i>interesting</i>		tourist	<i>attractions</i>
		<i>better</i>		London	<i>attractions</i>
		<i>splendid</i>		<i>African tourist</i>	<i>attractions</i>
<i>Our</i>	<i>numerous</i>	<i>splendid</i>		<i>African tourist</i>	<i>attractions</i>
<i>All this</i>			<i>costly</i>	<i>social</i>	<i>Security</i>
<i>A</i>	<i>certain</i>		<i>grey</i>	church	<i>Toser</i>
<i>These</i>			<i>crumbling</i>	<i>Gothic church</i>	<i>Towers</i>
<i>Some</i>		<i>intricate</i>	<i>old interlocking</i>	<i>Chinese</i>	<i>Designs</i>

Con base en Quirk, R. *et al.* (1980: 1338-1340).

El nominador premodificador en la zona IV, objeto de estudio de esta tesis, tiene significado plural pero generalmente aparece en singular, *e.g.*, *horse races*: carreras de caballos, excepto en los “plurales exclusivos”, cuyo nominador-núcleo es un nominador colectivo o una institución; por ejemplo, *courses committee*: comité de cursos o *parks department*: departamento de parques. El plural de estas combinaciones se localiza en el último nominador.

El nominador como calificador y el nominador como núcleo pueden estar expresados en una sola palabra, por medio de un guión o separados, siendo éste último el medio más común, sin que exista una conclusión fehaciente que diferencie a las combinaciones nominales de los nominadores compuestos: *cane sugar*: azúcar de caña, *sugarcane*: caña de azúcar, y *window-cleaner*: limpiador de ventanas.

▪ **Funcionamiento de las Combinaciones Nominales**

El nominador como calificador apela a las características descriptivas o funcionales que le son inherentes para calificar al núcleo, al mismo tiempo que expresa una cualidad permanente, objetiva o de clasificación; *e.g. blood sample*: muestra **de sangre**, donde *blood* es el calificador. Por consiguiente, sí es necesario reconocer la clase semántica gramatical a la que pertenecen sus elementos ya que esto determina su significado a partir de su ubicación en la estructura (*supra* Cuadro 4) (Quirk, *et al. ibid*: 1238-1340; Swan *ibid*: 376-379; Murphy, 2004: 160; Muñoz y Peraile *ibid*: 23-24; Jackson *ibid*: 66; Nuttall *ibid*: 75-76; Ryder *ibid*: 4-85; Williams, 1984: 146-150; Hewings, 1999: 108; Salager, 1984: 136-142; Fromkin y Rodman *ibid*: 97, 138; Whitley *ibidem*: 139).

▪ **Comportamiento en el Microcontexto (Cotexto)**

Las combinaciones nominales, como extensores del MC, se comportan sintácticamente igual que un nominador (*supra* Cuadro 3).

1. Extensor del realizador. *AIDS virus has affected the poorest sectors*;
2. Extensor de la acción, como:
 - a. Contacto
 - directo, es la persona, ente, cosa que la recibe directamente, *e.g., The biologist threw the blood sample*.
 - indirecto, a la cual o para la cual se ejecuta la acción, *e.g., He told the courses committee the truth about the fraud.*

b. Complementos u objeto de una preposición:

- circunstancial, puede llevar o no preposición, *e.g.*, *The specialist arrived early to the emergency room / yesterday.*
- agente, figura en enunciados pasivos precedida por la preposición por, *e.g.*, *The cure **was created** by the lab technician.*

(Aarts, 2001: 8-20; Alexander *ibid*: 34-38; Solé y Solé, 1977: 212; Whitley, 2002: 139-141; Stockwell *et al.*, 1965: 64).

2.3.4. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LAS COMBINACIONES NOMINALES EN AMBOS IDIOMAS

Las combinaciones de palabras con nominador como calificador y otro nominador como núcleo en inglés y su homóloga en español son **semejantes** en cuanto que ambas:

- Son imágenes lectoras de esquemas combinatorios y estereotipos frásicos, como unidades. Son combinaciones estables con “relleno” diferente (Mendoza, 2006).
- Tienen como núcleo un nominador, siendo éste el punto de partida para la interpretación al imponer restricciones sintácticas y semánticas en sus complementos (*i.e.*, género y número), formando una unidad conceptual nueva con sólida cohesión interna, que no fácilmente acepta otros modificadores interpuestos entre el núcleo y los complementos.
- Ejercen las mismas funciones sintácticas que el nominador, a saber: sujeto, objeto directo e indirecto, agente, complemento circunstancial y agente, aposición, vocativo. Lo anterior es postulado por: a) la Ley Gramatical del Núcleo y de sus Complementos, y b) el Análisis de la \bar{X} , los cuales expresan que la expansión de cualquier categoría léxica mayor (el nominador en este caso) tiene las mismas funciones que ésta (Alonso, 1971: 45; Hernanz y Brucart *ibid*: 34-37; Antas *ibid*: 151; Mozas *ibidem*; 215; Choreño, 2004: 35).
- Cuentan con construcciones calificadoras equivalentes como alternativas léxicas, que son preferidas a las preposicionales. Por ejemplo: instituciones universitarias en lugar de

instituciones que pertenecen a la universidad (Solé y Solé, 1977: 217-218; Marcos, 1983: 31; Gili Gaya *ibidem*: 211-212; Demonte, 1991: 258).

- Son empleadas para referirse a algún objeto para el cual no existe un nombre preestablecido, en donde el nominador premodificador añade especificaciones semánticas no incluidas en el contenido léxico del núcleo (Hernanz y Brucart *ibid*: 149-161; Ryder *ibid*: 76).
- Son dependientes del contexto del enunciado, ya que son elementos subordinados a éste (Hernanz y Brucart *ibidem*).
- Establecen innumerables relaciones semánticas entre sus componentes, como lo demuestra la adaptación de Warren (en Ryder, 1984: 204-210), cuyo análisis resultó ser el más completo para los propósitos de este trabajo (ver anexo F).

Las **diferencias** radican en lo siguiente:

- En español, el nominador modificador está a la derecha del núcleo, el cual se encuentra al principio de la combinación de palabras; en inglés, tal nominador modificador se localiza a la izquierda del núcleo-cabeza ubicado al final de la combinación.
- La interpretación de la combinación nominal en español tiene un sentido de izquierda a derecha, es decir, se interpreta conforme se lee, mientras que en inglés la dirección de tal elucidación se mueve de derecha a izquierda, i.e., el lector debe llegar al final del haz de sentido para comprender la totalidad de la imagen.
- En español, la frecuencia de los nominadores que modifican directamente a otros elementos de la misma categoría tiene baja frecuencia (*e.g.*, coche bomba), ya que en esta lengua romance se prefiere la modificación indirecta vía preposiciones o calificativos. Sin embargo, en inglés la frecuencia de tal fenómeno es mucho más alta.

- Aunque en ambos idiomas este tipo de combinaciones origina un amplio rango de relaciones semánticas, en español se recurre demasiado a la relación sintáctico – estructural establecida por la preposición de.

Se presenta a continuación la metodología para el desarrollo de la unidad didáctica.

2.4. POSTURA PEDAGÓGICA DE GALPERIN PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LE

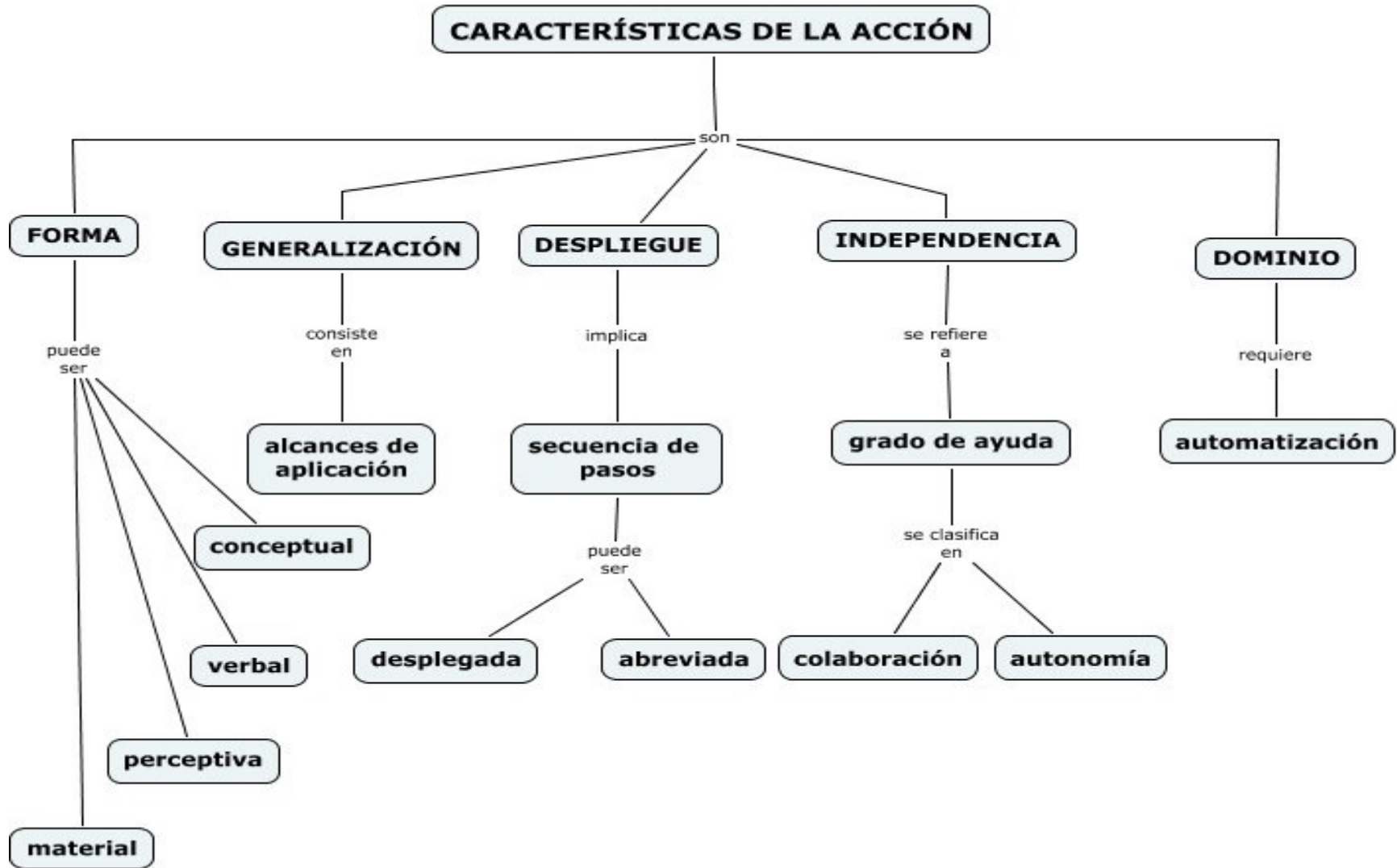
La Teoría de la Dirección de la Asimilación, derivada de la Teoría de la Actividad, constituye una guía sólida para el desarrollo de las habilidades que deben acompañar, indiscutiblemente, a todo conocimiento (Mendoza, 2006).

El plan de Galperin evidencia una evolución del desempeño del estudiante, cuyas acciones se desarrollan paulatinamente en términos de sus rasgos primarios, a saber (Talízina, 1985: 152-180): la forma, la generalización, el despliegue, la independencia y el dominio.

Las acciones también cuentan con características secundarias en complejidad, son: la solidez y el carácter consciente de la acción, las cuales son el resultado de la interacción de las primarias, por lo que no pueden ser desarrolladas de manera directa como las anteriores.

En cuanto a la solidez, existe una relación directa entre ésta y el tránsito de las acciones materiales a las mentales. Es decir, entre más completo haya sido el recorrido, más sólida será la acción. Lo mismo ocurre con el grado de generalización de tal acción y de automatización. Con relación al carácter consciente de la acción, el alumno debe estar posibilitado para razonar en voz alta y explicar su proceder. Por lo tanto, esta característica se deriva del desarrollo del grado de despliegue y también el tránsito de las acciones materiales a las mentales. En la página siguiente se presenta un organizador gráfico sobre las características primarias de la acción.

Figura 8. Rasgos Primarios de la Acción



Con base en Talízina (1985: 152 – 180).

Galperin (en Talízina, 1985) presenta su propuesta llamada Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Intelectuales, la cual explica **el desarrollo y la formación de programas de ejecución comunicativamente válidos en la LE.**

Esta teoría se basa en las regularidades psicológicas generales de la lengua extranjera como actividad, independientemente de cualesquiera de sus aspectos discursivos: receptivo o productivo.

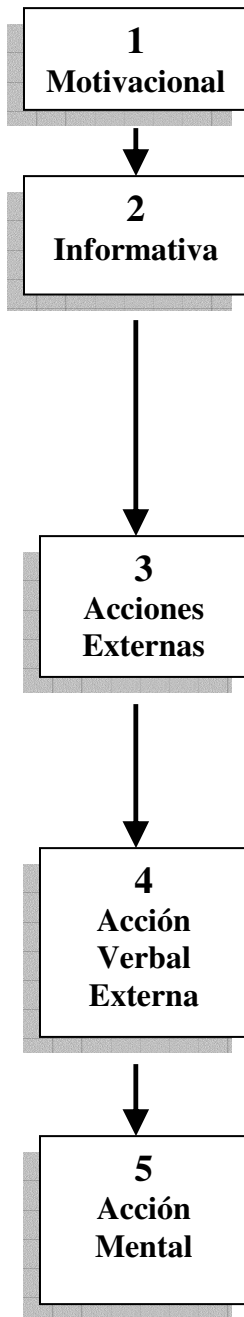
En otras palabras, el estudiante se orienta en las características básicas del objeto de estudio (OE) en la tarjeta de estudio (TE); además, toma conciencia de su utilidad funcional en su calidad de actividad. Tal TE es un concepto clave en esta propuesta ya que es un recurso didáctico que siempre debe cumplir con los componentes que conforman la base orientadora de la acción (BOA):

- Síntesis de conocimientos a asimilar, jerarquizados
 - Sistema de acciones o esquema de estudio
 - Modelo de la actividad
 - Medios de control
- } Sólo lo esencial

Lo anterior permite al estudiante reeducar su percepción, organizar lo que percibe. Además, el alumno es sujeto de evolución, ya que sus acciones, originalmente materiales, no generalizadas, desplegadas, compartidas y conscientes transitan por un proceso que gradualmente las interioriza, ahora como imágenes mentales, generalizadas, abreviadas, independientes y automatizadas que le permite solucionar problemas con lo que sabe (Talízina, 1985: 210).

Galperin sintetiza la búsqueda de la automatización y el desarrollo del sentido en el contexto del aprendizaje de esa lengua extranjera en cinco etapas, que evidencian una dirección de lo concreto a lo abstracto y regresar a lo concreto.

Figura 9. Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Intellectuales



- El alumno empieza a formarse la imagen del OE, la cual es externa como inicio, al reconocer la utilidad de automatizar y desarrollar el sentido de aquél.
- El estudiante recibe la BOA sobre las características esenciales del OE, el algoritmo ejecutivo o sistema de operaciones en una TE y gráficamente. El alumno se orienta activa y conscientemente en la conciencia lingüística de la LE con base en un “**marco interpretativo común**” para negociar ideas durante el proceso enseñanza – aprendizaje. Toman lugar acciones activas o algorítmicas de primer grado, y continúa la formación de la imagen.
- El educando reflexiona sobre los rasgos y el uso correcto del OE en la TE, a través del trabajo colaborativo. Inicia la conceptualización y “aprehensión” del OE. Poco a poco se introducen variables para la identificación de lo común en lo aparentemente diverso. Empiezan las acciones estereotipadas o algorítmicas de segundo grado.
- Continúan las acciones estereotipadas y la apropiación del OE y por medio del reporte verbal de solución y de la generalización, en un esfuerzo individual y con control interno. Toma lugar la conformación del duplicado del OE en el pensamiento del estudiante. Continúa la apropiación.
- El estudiante cuenta ya con la imagen (interna) del OE; la acción ahora es automatizada y funcional en situaciones comunicativas reales que encuentra su génesis en la actividad orientadora inicial. Es tangible **la actuación con este OE sobre otros objetos reales en la actividad social.**

Con base en Talízina (1985: 188-210), Mendoza (1994: 210-213; 2001: 42-46, 66-67, 77-78, 81)

y Muñoz (2006: 130).

2.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El constructivismo y la Teoría de la Asimilación constituyen las bases primordiales de la propuesta pedagógica de este trabajo de tesis, ya que visualizan el aprendizaje de tal manera que el estudiante se involucra en su construcción del conocimiento a partir de la correcta orientación, planeación, ejecución y control de su “actividad lectora” como efecto de la colaboración docente.

Además, la comprensión de textos representa la otra plataforma conceptual necesaria para abordar el procesamiento de las frases nominales.

En este punto se hacen evidentes las razones por las que se debe contextualizar un problema educativo: se ha brindado un panorama global dentro del cual es posible ubicar el área en la que se encuentra tal dificultad.

Asimismo, la investigación realizada brinda más herramientas para orientar al alumno en la asimilación de los conocimientos y habilidades indispensables al proporcionarle los elementos necesarios y suficientes para poder generalizar lo aprendido y aplicarlo en casos cuya esencia permanece invariable aunque superficialmente sea diferente.

De la misma manera, el presente capítulo permitió identificar qué conocimientos y habilidades son transferibles de la lengua materna (los mecanismos, principalmente), cuáles deben ser corregidos (el reflejo de la conciencia lingüística, especialmente) y cuáles deben formarse (la automatización del procesamiento de las frases nominales).

Los conceptos expuestos en este capítulo demuestran que el alumno hispanohablante involucrado con la comprensión de textos en inglés en los ámbitos académico, científico y tecnológico, con un alto índice de las frases nominales, se enfrenta a:

1. Un conjunto de palabras que conforman una unidad nueva, un sistema organizado, con determinada jerarquía de conceptos, presentando una complicación diferente de aquélla del desciframiento del sentido de las palabras “sueltas”.
2. El reto de procesar una **relación (de conceptos)**, menos concreta que un **suceso**, se complica debido a que:
 - su conformación sintáctica entra en conflicto con la percepción directa de sus constituyentes ya que la secuencia de éstos no coincide con el orden de los conceptos referidos, como sucede en español.
 - la “estructura sintáctica superficial” de la combinación nominal en inglés requiere de cierta transformación y procesamiento para comprender su “estructura sintáctica profunda” y así obtener un equivalente en español, sintácticamente diferente pero semánticamente semejante (Luria, 1991: 107; 1984: 135-142).
3. Equivocaciones vinculadas con el sistema aproximado del alumno, el cual conforma la competencia transicional llamada *interlingua*. Según Baralo (1999: 39), es el sistema construido por el estudiante de una lengua extranjera durante un estadio determinado del desarrollo del aprendizaje. Por lo anterior, el alumno procesa las combinaciones nominales en inglés de tal forma que no guarda relación con alguno de los dos sistemas lingüísticos (español e inglés).
4. La foslización, que es el mecanismo a través del cual el alumno tiende a conservar en su *interlingua* los elementos, reglas y subsistemas lingüísticos del español en relación al inglés (ibidem: p. 45), retrasando su desarrollo adecuado.

De lo expuesto en este capítulo se procede a retomar aquellos aspectos relevantes para su aplicación en la unidad didáctica.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente capítulo ofrece las premisas básicas de una unidad didáctica, y después las características privativas de esta propuesta específica para la enseñanza del procesamiento adecuado de las frases nominales con un nominador modificador en inglés. Asimismo, se propone el tiempo sugerido para su implementación en el aula.

3.1. PRINCIPIOS

Una unidad didáctica (UD) es un instrumento psicológico con el cual el alumno aprende a orientarse en los elementos esenciales del objeto de estudio, representando así un nexo entre su realidad y su profesor, quien cambia su conciencia, forma valores y actitudes y fomenta el análisis crítico y la reflexión.

Las instrucciones de la UD en forma de diálogo y su organización permiten al estudiante trabajar de manera colaborativa y después independiente, con base en un marco explicativo e interpretativo común con el alumno, ajustándose a su desarrollo cognitivo, así como a los objetivos de la institución y a la red de horas dispuestas para alcanzarlos.

En resumen, es un instrumento psicológico cuya manifestación de congruencia entre sus componentes propician la transferencia retro y pro-activa de conocimientos y habilidades conscientes y útiles socialmente (Mendoza 2001; 2004).

3.2. UNIDAD DIDÁCTICA COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO

3.2.1. POSTULADOS TEÓRICOS

Esta unidad didáctica manifiesta un vínculo insoluble entre la teoría y la práctica. Para empezar, se establece un diálogo con el alumno para responsabilizarlo de su propio aprendizaje, dejando ver la función mediadora de este instrumento y su carácter autoestructurante.

Al principio subyace la etapa motivacional, ya que se expone al alumno la utilidad del dominio de tal conocimiento-habilidad. Inmediatamente después, se inicia la fase informativa con los rasgos esenciales de las combinaciones nominales, así como el algoritmo ejecutivo o ruta crítica para el manejo de aquéllas.

Posteriormente, el trabajo colaborativo representa la etapa de las acciones externas, durante la cual el alumno sigue formando la imagen del objeto en el espacio denominado *zona de desarrollo próximo*, donde comentar los conocimientos adquiridos, así como los errores cometidos, constituye una herramienta de análisis que reporta la reelaboración de los mismos.

Más adelante se le solicita al estudiante que verbalice su propio proceder en la solución de las actividades, dando así pie a la fase de la acción verbal externa. Al final, se le evalúa sin la consulta de la tarjeta de estudio, lo que promueve el tránsito a la etapa mental.

De la mano con el progreso de una etapa a otra, se evidencia la evolución de las características de la acción, en términos de forma (material, perceptiva, verbal y conceptual), generalización (algoritmo ejecutivo con ruta crítica aplicable a más de un conjunto de circunstancias), despliegue (desplegada al inicio y abreviada al final), independencia (con grados descendentes de ayuda en el nivel interpsicológico) y dominio (automatizado al final en el plano intrapsicológico).

Las actividades están diseñadas para que el alumno participe en la construcción de estructuras de conocimiento integradas, coherentes, estables, generalizadas y jerarquizadas de los demás estudiantes y finalmente para sí mismo, que fomentan la flexibilidad posicional ya que los conocimientos y habilidades desarrollados no se limitan a textos que versan sólo sobre delfines.

He aquí la trascendencia de la tarjeta de estudio: su empleo no se reduce a un conjunto específico y único de condiciones, sino que representa una base sobre la cual el alumno puede edificar las modificaciones que guste y/o necesite durante su desempeño, con este u otro texto.

Al emplear la gramática categorial, fue sencillo nombrar los datos según la función que en realidad desempeña en la comunicación.

En el mismo orden de ideas, se fomentó el desarrollo de los mecanismos de lectura, ya sea durante la lectura silenciosa (lenguaje interiorizado) y en voz alta, en la identificación de enunciados y combinaciones nominales (segmentación discursiva) o en la comprensión de la función calificativa del primer nominador de la combinación o metábasis (memoria operativa y la identificación conceptual).

Cabe señalar que, con el propósito de hacer más comprensible el concepto de frases nominales con un nominador modificador, se optó por el término de combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita.

Con el fin de ofrecer una orientación verdadera al alumno, la elaboración de los objetivos del material es el punto de partida tanto para él mismo, como para el profesor que implementa el material.

3.2.2. OBJETIVO GENERAL

Al término de esta unidad didáctica, los alumnos serán capaces de mejorar su comprensión de textos en inglés, a partir del procesamiento adecuado de las combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo, como extensores del mínimo comunicativo, en congruencia con el contexto que las rodea.

3.2.3. OBJETIVOS CONCOMITANTES

- **Orientación en la identificación de combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo en el enunciado.**

SISTEMA DE HABILIDADES		SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	
Acciones	Indicadores	Operaciones	Indicadores
<p><u>Los alumnos estarán en condiciones de...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reconocer el mínimo comunicativo (MC) y sus extensores del enunciado. ▪ anticiparse a las características de los extensores del MC. ▪ identificar las combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo. 	<p><u>Ello presupone que pueden...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ subrayar el realizador de la acción y la acción misma, o bien, la persona u objeto que se encuentra en determinado estado y el estado mismo, dentro del enunciado. ▪ formular hipótesis sobre las posibles características de los extensores del MC. ▪ seleccionar subrayando las combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo. 	<p><u>Los alumnos deberán comprender...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ las particularidades del MC y sus extensores. ▪ las combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo o extensores del MC. 	<p><u>Ello presupone que pueden...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ describir adecuadamente el MC y sus extensores. ▪ justificar la presencia de la descripción de los extensores del MC. ▪ discriminar combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo, de aquellos conjuntos de palabras que no lo son.

- **Orientación en el procesamiento de las características de los extensores del MC como combinaciones de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo.**

SISTEMA DE HABILIDADES		SISTEMA DE CONOCIMIENTOS	
Acciones	Indicadores	Operaciones	Indicadores
<p><u>Los alumnos estarán en condiciones de...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ localizar el extensor descrito del MC o el nominador como núcleo. ▪ identificar la descripción del extensor del MC o el nominador como calificador. ▪ interpretar las características del extensor del MC (el nominador como calificador) en congruencia con el tema del enunciado y el contenido general del texto. ▪ obtener una imagen adecuada al contenido general del enunciado o texto. 	<p><u>Ello presupone que pueden...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar el segundo término de la combinación nominal en inglés como el extensor descrito del MC o el nominador como núcleo. ▪ interpretar el primer término de la combinación nominal en inglés o el nominador como calificador, con o sin palabras de enlace, según los requerimientos léxico-sintácticos de la combinación. ▪ reformular la idea expresada por la combinación de palabras con un nominador como calificador y otro nominador como núcleo en dependencia del contexto. 	<p><u>Los alumnos deberán comprender...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la diferencia en la ubicación de la descripción del extensor del MC en inglés y su contraparte en español. ▪ el funcionamiento de la capacidad descriptiva, explicativa o aclaratoria del nominador como calificador del extensor del MC. ▪ el papel que desempeña las palabras de enlace. 	<p><u>Ello presupone que pueden...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ seleccionar el procedimiento apropiado para el adecuado procesamiento de las combinaciones de un nominador como calificador y otro nominador como núcleo. ▪ elegir la interpretación adecuada de las combinaciones nominales. ▪ describir adecuadamente la imagen contenida en el enunciado de acuerdo con el contenido del texto. ▪ seleccionar la palabra de enlace apropiada. ▪ contestar preguntas sobre el contenido del texto.

3.2.4. PRESENTACIÓN

La unidad didáctica consiste en sus objetivos, el manual para el alumno y la guía del profesor con la clave de respuestas. Las actividades están diseñadas para que sean realizadas por el alumno de manera semi – dirigida por el docente, y pretende satisfacer, de manera suficiente, lo requerido en el Programa de la materia en 360 minutos, distribuidos en tres sesiones de dos horas cada una.

Cabe mencionar que se recurrió a una encuesta a seis grupos de CCLI – I para identificar un tema de interés para los textos. Los resultados arrojaron al delfín como uno de los más mencionados, junto con el león, el caballo, el águila, y el oso.

En cuanto al tipo de texto, se emplearon dos artículos originalmente obtenidos de *internet* pero fragmentados para formar bloques de información, los cuales fueron adicionados con apoyos iconográficos según el subtema desarrollado. Asimismo, se eliminaron las estructuras complejas para ajustar el texto al nivel de los estudiantes. Todo esto en aras de centrar la atención de los alumnos en el punto deseado.

La unidad didáctica inicia con la presentación del objetivo general, seguido del primer objetivo concomitante en **META PARCIAL 1. IDENTIFICACIÓN**. Después, en **TARJETA DE ESTUDIO** se presenta un concentrado de los rasgos esenciales de las frases nominales con un nominador modificador, así como el procedimiento para su procesamiento adecuado desde una orientación generalizadora.

Posteriormente, se facilitó una actividad de prelectura como preparación temática a los textos en **¿Qué sabes de...?**. Luego, se ilustra cómo se alcanza ese objetivo inicial a través de una actividad de observación en **TE DECIMOS CÓMO**, para que más adelante el alumno lo haga por su cuenta en **¡¡¡ES TU TURNO!!!** En la **META PARCIAL 2. INTERPRETACIÓN**, se exponen

dos subactividades: la interpretación, propiamente dicha y las RESPUESTAS CON PRECISIÓN, cada una con sus respectivas fases de TE DECIMOS CÓMO y ¡¡¡ES TU TURNO!!!.

En la sección DEMUESTRA QUÉ APRENDISTE se incluye la evaluación final del material, y para concluir, se ofrece la GUÍA DEL PROFESOR, con las RESPUESTAS.

3.3. UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FRASES NOMINALES CON UN NOMINADOR COMO MODIFICADOR

A continuación se presenta el material didáctico de la Unidad.

UNIDAD DIDÁCTICA

**COMBINACIONES DE UNA PALABRA QUE CALIFICA
Y LA PALABRA DESCRITA**

CONTENIDO

OBJETIVO GENERAL

META PARCIAL 1. IDENTIFICACIÓN

TARJETA DE ESTUDIO

¿Qué sabes de...?

TE DECIMOS CÓMO

iiiES TU TURNO!!!

META PARCIAL 2. INTERPRETACIÓN

TE DECIMOS CÓMO

iiiES TU TURNO!!!

RESPUESTAS CON PRECISIÓN

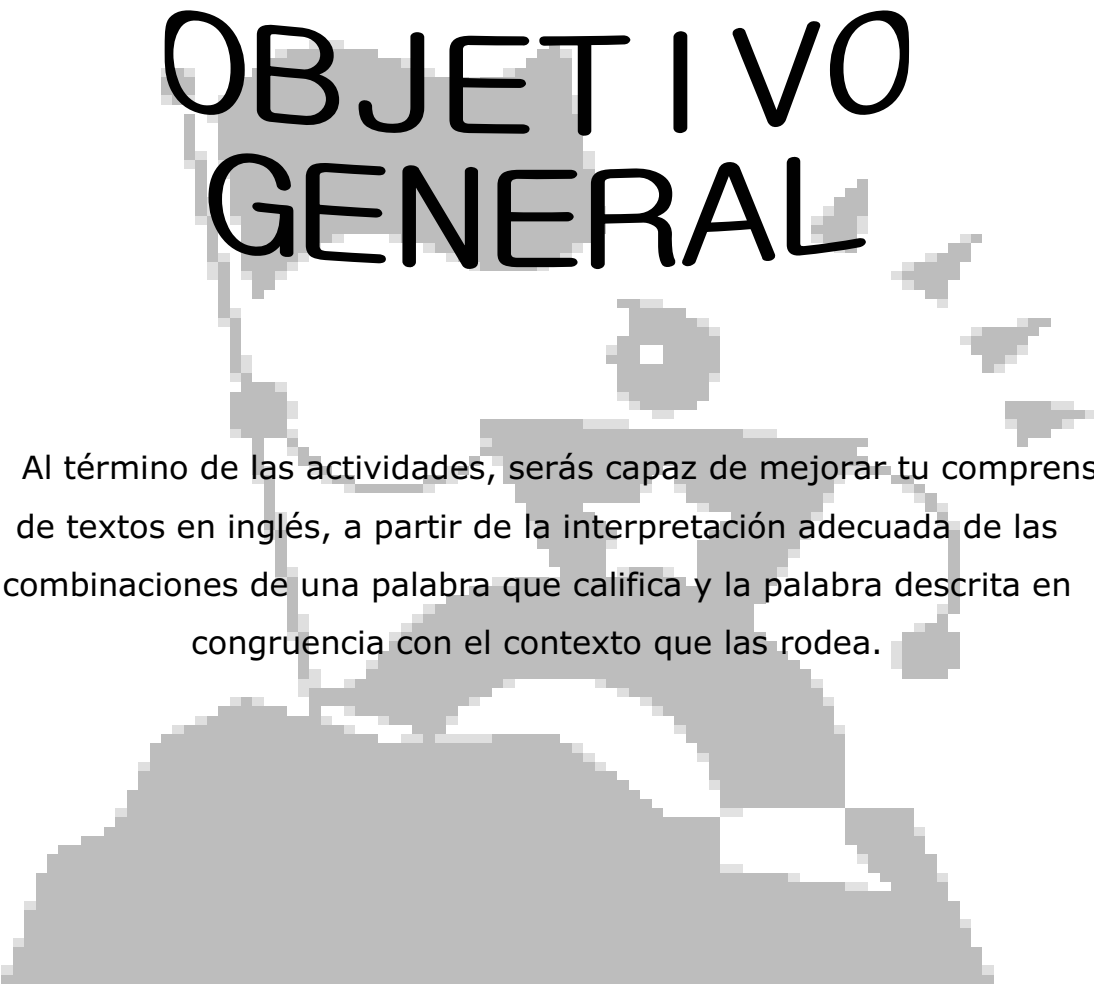
TE DECIMOS CÓMO

iiiES TU TURNO!!!

DEMUESTRA QUÉ APRENDISTE

GUÍA DEL PROFESOR Y RESPUESTAS

OBJETIVO GENERAL

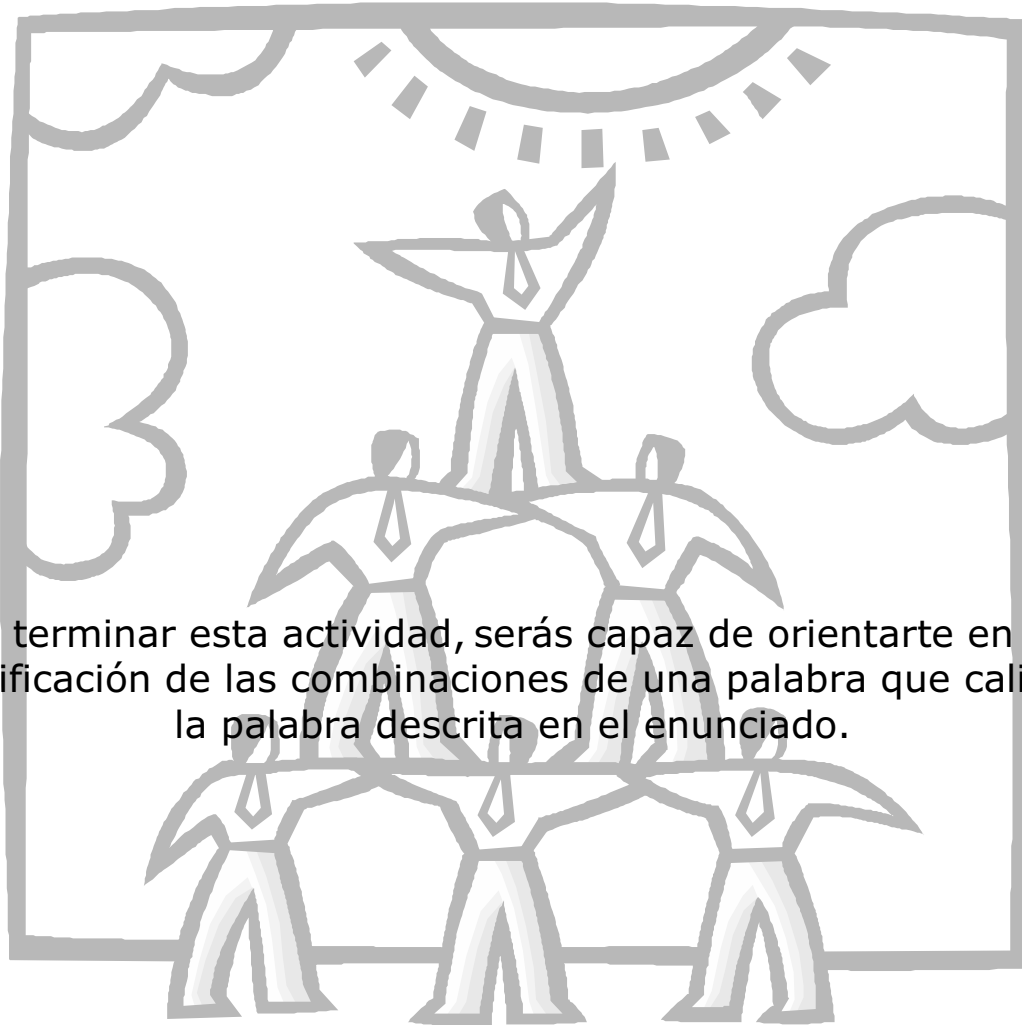


Al término de las actividades, serás capaz de mejorar tu comprensión de textos en inglés, a partir de la interpretación adecuada de las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita en congruencia con el contexto que las rodea.

Para lograrlo, deberás aprender a reconocer dichos conjuntos de palabras. Posteriormente, tendrás que analizarlos de acuerdo con el contexto que los rodea y así contestarás preguntas precisas sobre el contenido del texto.

¡A DELANTE!

META PARCIAL 1 Identificación



Al terminar esta actividad, serás capaz de orientarte en la identificación de las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita en el enunciado.

TARJETA DE ESTUDIO

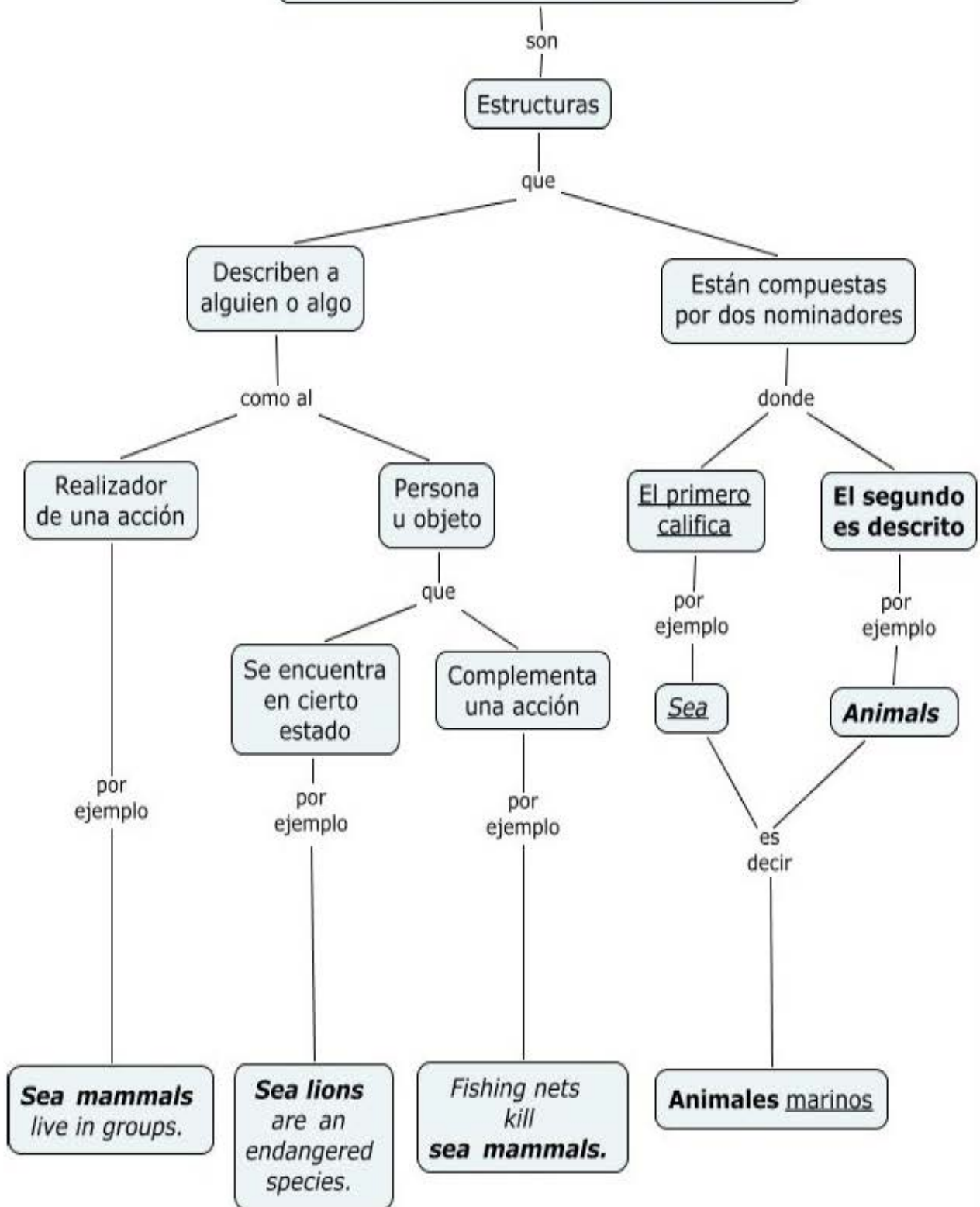
LAS COMBINACIONES DE UNA PALABRA QUE CALIFICA Y LA PALABRA DESCRITA EN INGLÉS

- **SON** combinaciones de palabras, muy comunes en inglés.
- **SIRVEN** para describir, especificar o aclarar el tipo de objetos, animales, entre otros, de los que se está hablando.
- **ESTÁN COMPUESTAS**, aparentemente, por dos nominadores, éstos son **palabras** que **nombran** objetos, lugares, animales, plantas, conceptos o personas.
- **FUNCIONAN** de la siguiente manera: cada uno de los dos elementos desempeña una función claramente diferenciada: la primera palabra califica a **la segunda**, que es la **descrita** con cualidades que especifican y precisan su significado.

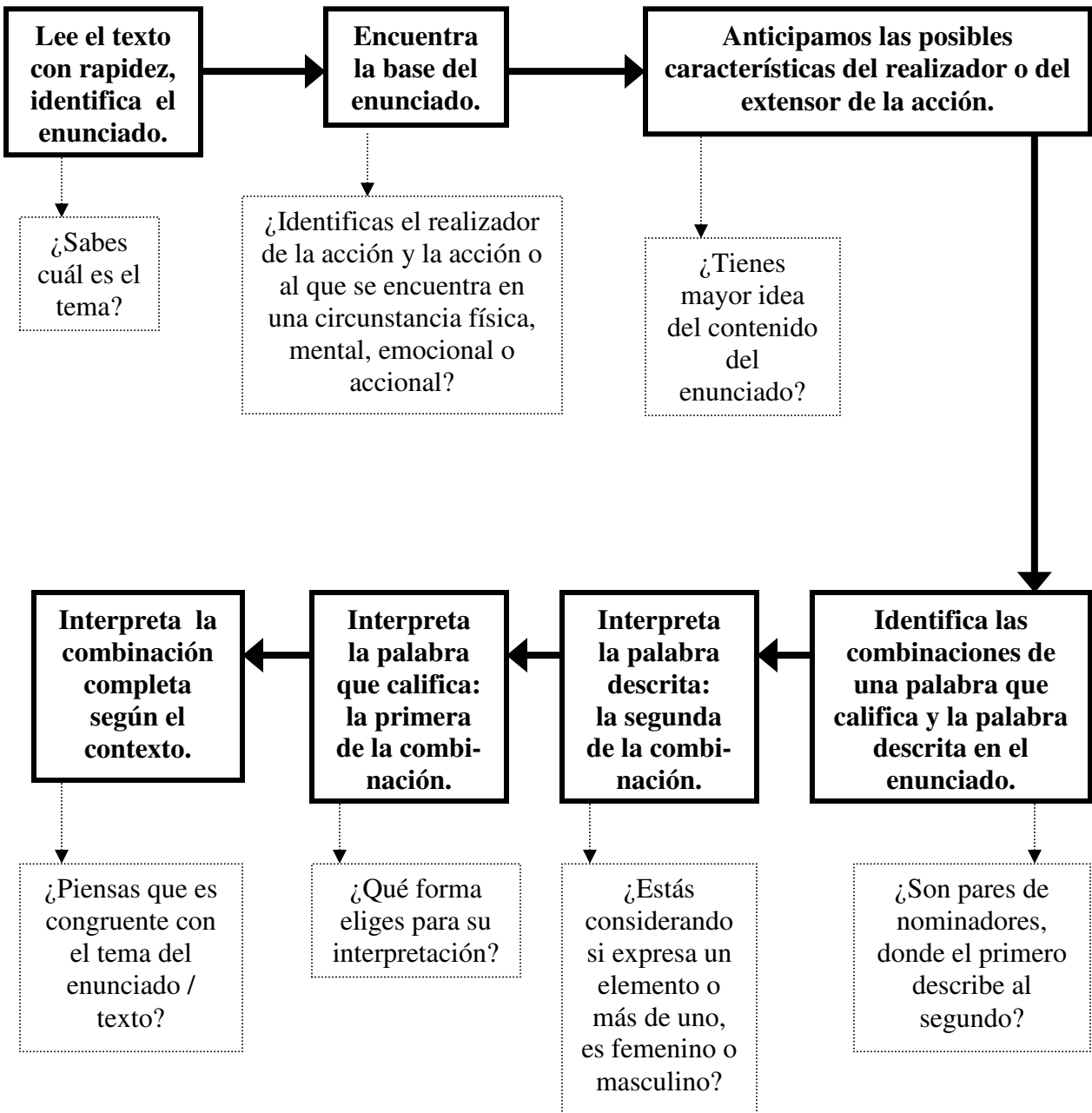
PROCEDIMIENTO BÁSICO PARA LA INTERPRETACIÓN

1. Lee el texto con rapidez e identifica el tema y los enunciados.
2. Encuentra la base del enunciado.
3. Predice las posibles características del realizador o del extensor de la acción.
4. Identifica las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita.
5. Interpreta la palabra descrita: la segunda de la combinación.
6. Interpreta la palabra que califica: la primera de la combinación.
7. Interpreta la combinación completa según el contexto.

Combinaciones Nominales en Inglés



PROCEDIMIENTO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS COMBINACIONES DE UNA PALABRA QUE CALIFICA Y LA PALABRA DESCRITA



¿QUÉ SABES DE ...



I. No todos los “peces” son lo que aparentan... Estos datos corresponden a la clasificación taxonómica de un animal en particular. ¿Sabes a cuál? Escribe las letras que conforman su nombre sobre las líneas.

- a. **Reino:** Animalia
- **Filum:** Chordata
- **Clase:** Mammalia
- **Orden:** Cetacea
- **Familia:** Delphinidae

II. Marca con una **X** las opciones que indiquen de dónde has recibido información sobre este animal.

1. Televisión ____
2. Revistas ____
3. Libros ____
4. Radio ____
5. Internet ____
6. Enciclopedias ____
7. Videos ____
8. Exposiciones ____
9. Conferencias ____
10. Monografías ____
11. Acuarios ____
12. Otros _____

III. A continuación te presentamos datos interesantes sobre los delfines



Marca con una X los que te resulten novedosos.

Los delfines...

1. ... pueden llegar a tener hasta tres crías en un solo parto. _____
2. ... no pueden succionar la leche materna pues no poseen labios. _____
3. ... son amamantados gracias a las contracciones musculares que realiza la madre para expulsar la leche. _____
4. ... producen leche materna con 6 veces más proteína que la humana. _____
5. ... pueden quedar varados (morir en las playas) por:
 - seguir al líder, el cual está enfermo y busca el suicidio; _____
 - parásitos en su centro de orientación en su cerebro. _____
6. ... cierran un ojo para dormir, turnando los dos durante el sueño. _____
7. ... demuestran emociones y estados de ánimo. _____

IV. ¿Sabes algo más sobre los delfines? Coméntalo con un compañero y escríbelo aquí.

V. Comenta tus conocimientos y respuestas de las actividades anteriores con otras parejas, así te prepararás para el texto que estás a punto de leer.

VI. De toda la información anterior, escribe lo que más llamó tu atención sobre los delfines.

TE DECIMOS CÓMO

- Antes de comenzar, es importante saber que las combinaciones de una palabra que describe y la palabra descrita nos brindan detalles del contenido de los textos en inglés, permitiéndonos entenderlos mejor.
- Empezamos por leer el fragmento para conocer el tema general y localizar enunciados.

SEA MAMMALS

http://www.harmlesslion.com/dolphins/dol_info.htm
(texto adaptado, consultado en agosto de 2006)

DOLPHINS

There are about 50 dolphin species. Dolphins are sea mammals, not fish; they maintain a high body temperature: 36.5 deg to 37.2 deg C. A fat layer helps dolphins to keep that temperature; that fat also functions as an energy reserve and it generally represents 20% of its body weight.



- Este fragmento nos presenta determinados aspectos del delfín, como el número de especies identificadas y algunas características.
- Seguimos con el reconocimiento de la **base** de los tres primeros enunciados: el que hace algo, o realizador, y la acción que realiza, o bien, el que se encuentra en una circunstancia física, mental, emocional o accional.

1. *There* **are** *about 50 dolphin* **species** .

2. **Dolphins are** *sea mammals, not fish.*

3. **They maintain** *a high body temperature: 36.5 deg to 37.2 deg C.*

- Ahora reconocemos los extensores de la acción: lo que amplía la idea inicial en la base, los cuales también pueden ser descritos.

1. *There are about 50... species.* Hay alrededor de 50 especies...

2. *Dolphins are... mammals.* Los delfines son mamíferos...

3. *they maintain... temperature...* ...ellos mantienen una temperatura...

- Para prepararnos para comprender mejor, anticipamos las posibles características (o calificadores) del concepto en negritas.

BASE DEL ENUNCIADO

...are... species.
... son especies.

Dolphins are... mammals...
Los delfines son... mamíferos...

they maintain...
temperature...
Ellos mantienen una temperatura...

POSIBLES CARACTERÍSTICAS

- de animales, de aves, de peces.
- amenazadas, en peligro de extinción.
- de China, de agua dulce.

- del mar, de tierra firme.
- de hábitos nocturnos, diurnos.
- nórdicos, del Caribe.

- externa, interna, corporal.
- de cierta cantidad de grados.

- Para identificar y subrayar los pares de nominadores, debemos diferenciarlos de otros tipos de palabras. Recuerda que los **nominadores** son **palabras que nombran** objetos, animales, lugares, personas, conceptos, entre otros (océano, tortuga). Por otro lado, debemos descartar otros pares de palabras como: acciones (nadar, alimentarse), modificadores (rápidamente, siempre), palabras de enlace (con, de) y calificadores (inteligentes, marinos).

There are about 50 dolphin species. Dolphins are sea mammals, not fish; they maintain a high body temperature: 36.5 deg to 37.2 deg C.

- Con base en lo anterior, presentamos los últimos enunciados del fragmento para marcar (✓) aquéllos que sí son pares de nominadores donde el primero califica al segundo y cuáles contienen otro tipo de palabras (✗).

A fat layer 1 (✓) helps dolphins 2 (✗) to keep that temperature; that fat 3 (✗) also functions 4 (✗) as an 5 (✗) energy reserve 6 (✓) and it generally represents 7 (✗) 20% of its 8 (✗) body weight 9 (✓).

¡¡¡ES TU TURNO!!!

I. Lee cuidadosamente este párrafo.

Dolphin brains vary in size from one species to another, // (most land mammals have a different brain structure to that of dolphins). Brain weight ranges from 1,000 to 6,000 grams! And yet brain size reveals little about the nature of intelligence.

Dolphins "see" fish prey with their sonar. These mammals prefer squid; occasionally, researchers find mollusk shells in the stomach contents. Their food consumption is about 30 kg a day for an individual. When dolphins search in group for fish schools, they "taste" their prey chemicals, such as urine and feces.



II. ¿Cómo titularías este fragmento?

III. Separa el primer párrafo en enunciados colocando una diagonal entre ellos. Después identifica quién hace qué en cada uno y cópialos en inglés. El primer enunciado está resuelto como ejemplo. Revisa tus respuestas con un compañero.

	REALIZADOR	ACCIÓN
1.	<i>brains</i>	<i>vary</i>
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

IV. El símbolo ¿? representa una característica desconocida de las palabras en inglés. Escribe dos posibles cualidades en español que especifiquen qué tipo de nominadores son. **NO FORMES ENUNCIADOS COMPLETOS:** Los cerebros son complejos ✕, Los cerebros de las hembras ✓). El primer reactivo fue hecho como ejemplo.

INGLÉS	ESPAÑOL	POSIBLES CARACTERÍSTICAS
1. <u>¿?</u> <i>brains</i>	Los cerebros	<ul style="list-style-type: none"> a. de las hembras. b. de la especie.
2. <u>¿?</u> <i>mammals</i>	Los mamíferos	<ul style="list-style-type: none"> a. _____ b. _____
3. <u>¿?</u> <i>structure</i>	una estructura	<ul style="list-style-type: none"> a. _____ b. _____
4. <u>¿?</u> <i>weight</i>	El peso	<ul style="list-style-type: none"> a. _____ b. _____
5. <u>¿?</u> <i>size</i>	El tamaño	<ul style="list-style-type: none"> a. _____ b. _____

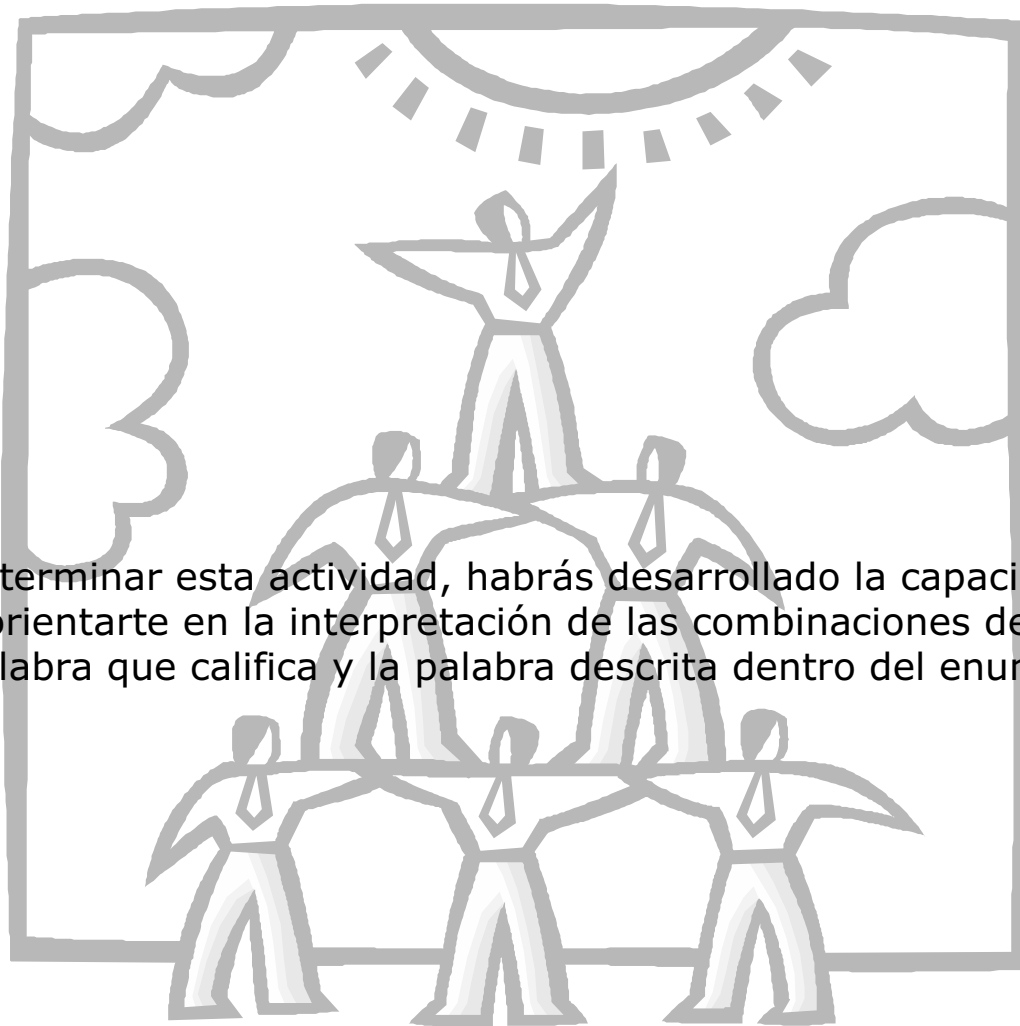
- V. Lee el párrafo. Observa los pares de palabras en negritas. Subraya sólo aquellos pares donde ambas son nominadores. La primera combinación correcta está subrayada como ejemplo. Encuentra las 5 restantes.

*Dolphins "see" fish prey with **their sonar**. These mammals **prefer squid**; occasionally, researchers find **mollusk shells** in the **stomach contents**. Their **food consumption** is about 30 kg **a day** for an individual. **Dolphins search** in group for **fish schools**; and they "taste" their **prey chemicals**, such as **urine** and feces.*

- VI. Primero compara tus respuestas con tus compañeros y comenta la siguiente pregunta: ¿Cuál es la importancia de las actividades en esta meta parcial 1? Después escribe tu conclusión sobre las líneas.

META PARCIAL 2 Interpretación

Al terminar esta actividad, habrás desarrollado la capacidad de orientarte en la interpretación de las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita dentro del enunciado.



TE DECIMOS CÓMO

- Leemos el siguiente párrafo con los pares de nominadores identificados.

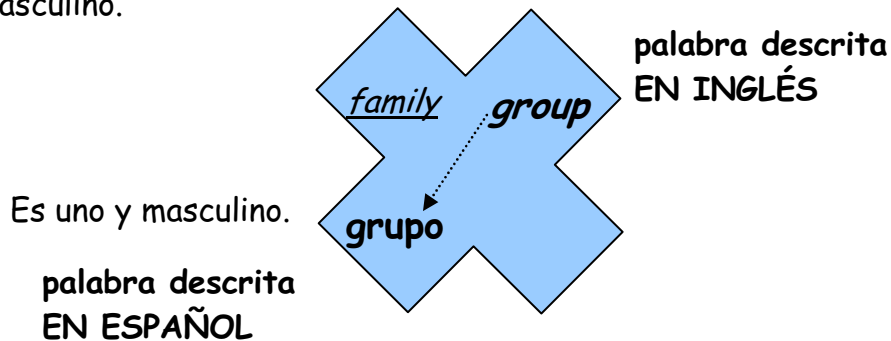


Dolphins swim in all the world's oceans. Many species travel together in schools, between 1,000 and a small family group. However, solitary individuals are rare. Most dolphins undergo seasonal movements, because there are variations in water temperature and food availability. Reproduction aspects also have an important influence, too.

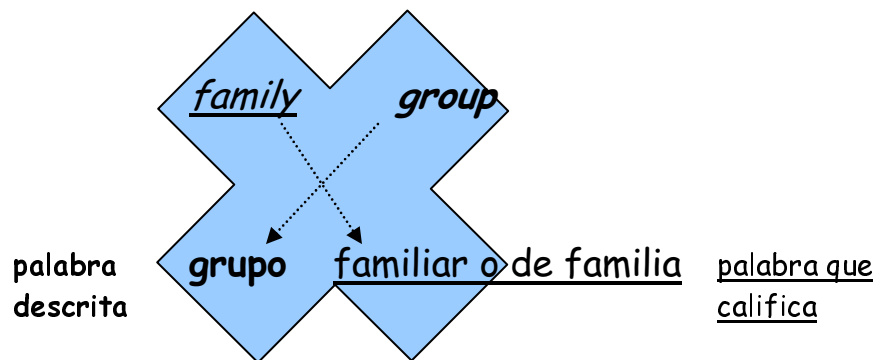
- Este fragmento indica la distribución geográfica de los delfines, incluyendo los factores que determinan su desplazamiento.
- Ahora procedemos a la interpretación de las combinaciones nominales.

A. *Many species travel together in schools, between 1,000 and a small family group.*

- En las combinaciones nominales (*family group*), la segunda palabra en inglés (*group*) es la descrita y el inicio de la interpretación en español; por lo tanto, debemos invertir el orden de las palabras. Asimismo, hay que poner atención si esta palabra expresa un solo elemento o más de uno, y si éste es femenino o masculino.



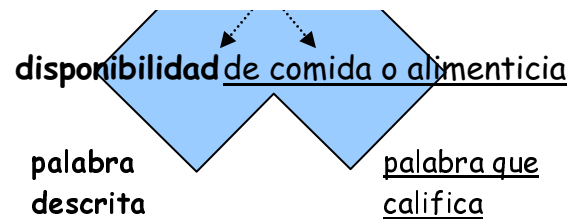
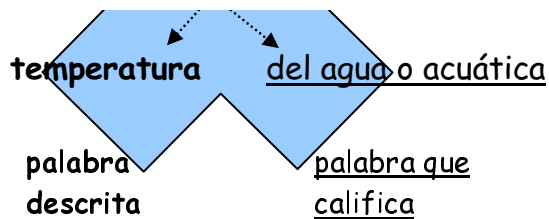
- Después seguimos con el primer término que aparece en inglés: el que califica (*family*). En español se coloca en segundo lugar y puede ser interpretado como nominador y precedido por una palabra de enlace: de familia, o como calificador: familiar. El contexto nos indicará cuál es la interpretación adecuada.



- Al retomar el tema, la idea completa es: Muchas especies viajan juntas, en cardúmenes de entre 1000 individuos y un pequeño **grupo familiar**.


B. *Most dolphins undergo seasonal movements, because there are variations in water temperature and food availability.*

Comenzamos con la segunda palabra de la combinación en inglés (la descrita) y seguimos con la primera (la que califica).



- Si la temática del enunciado nos brinda las razones del desplazamiento de los delfines, la idea completa es:
La mayoría de los delfines se desplazan según la estación del año debido a variaciones en la **temperatura del agua** y en la **disponibilidad de comida**.

C. *Reproduction aspects also have an important influence on these movements.*

- Para elegir la opción adecuada de la combinación de palabras resaltada, recordamos que la interpretación comienza con la segunda palabra de la combinación y después la que la antecede. La flecha te recuerda que el orden se invierte .

 - a. reproducción de los aspectos
 - b. aspectos con la reproducción
 - c. reproducción aspectual
 - d. aspectos reproductivos

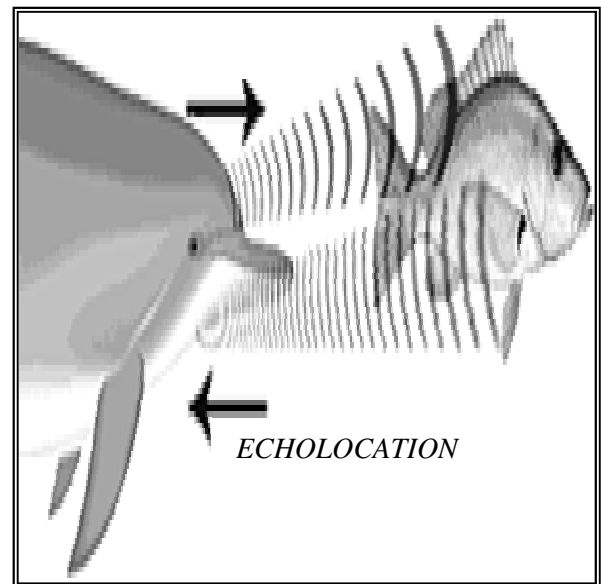
- Al hablar de la distribución geográfica del delfín y describir cómo son sus agrupaciones sociales, la opción adecuada es: **aspectos reproductivos**.

¡¡¡ES TU TURNO!!!

I. Lee cuidadosamente.

Copulation normally occurs during the spring months, and delivery is normally during warm season. An assisting female sometimes helps the calf to the surface for its first breath. After they mate, dolphin fathers do not take an active role in caring for their offspring. After birth, the calf follows its mother closely, and suckling takes place frequently. Mother teaches baby dolphin-necessities for the first 2 years and longer. One of these needs is communication.

These sea mammals are capable of two kinds of sounds. 1) A whistle that is capable of pitch changes; apparently the dolphin uses it to communicate alarm or sexual excitement. 2) And clicks that are short sounds, like pulsations. They are a form of sonar; it enables the dolphins to detect obstacles, other dolphins, fish, and matter bits in the water. This sonar is called ECHOLOLOCATION. At 9 months postpartum, clicking control without air loss matures, and whistle control get complex. Fortunately, research into dolphin intelligence still continues at specialized centers.

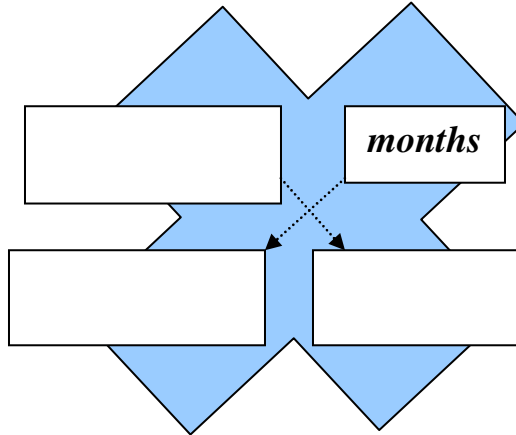


II. ¿Qué título pondrías a este fragmento?

III. A partir de las palabras resaltadas, completa según te pide cada cuadro.

A. Copulation normally occurs during the spring months.

palabra que califica (inglés)



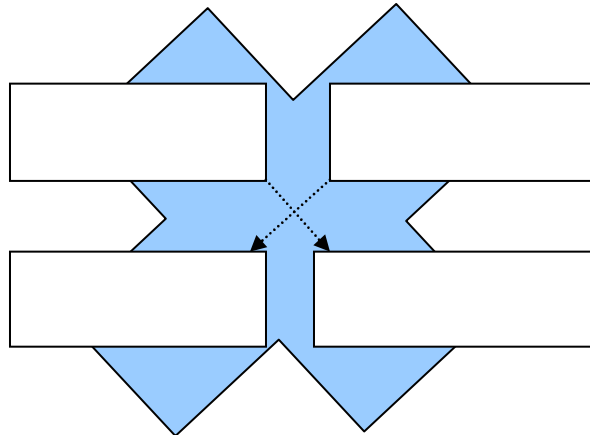
palabra descrita (inglés)

palabra descrita (español)

palabra que califica (español)

B. After they mate, dolphin fathers do not take an active role in caring for their offspring.

palabra que califica (inglés)



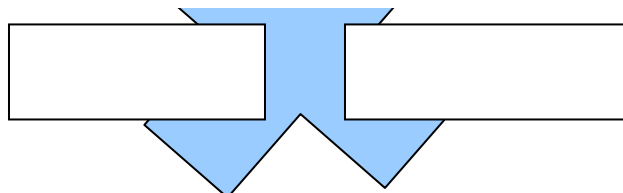
palabra descrita (inglés)

palabra descrita (español)

palabra que califica (español)


C. Mother stays with, protects, swims with, teaches baby dolphin-necessities for the first 2 years and longer.

palabra descrita (español)




palabra que califica (español)


IV. Estudia las posibles interpretaciones de las combinaciones resaltadas. Subraya la correcta.

1.  These sea mammals are capable of two kinds of sounds.

- a. mar mamífero
- b. mamíferos para el mar
- c. mar para mamíferos
- d. mamíferos marinos

2. [a sonar] enables the dolphins to detect [...] matter bits in the water. 

- a. trozos de materia
- b. materia despedazada
- c. trozos importantes
- d. importancia en pedacitos

3.  Clicking control (without air loss) matures and whistle control get complex...

- | | | |
|----------------------------|--------------------|---------------------------|
| a. chasqueando con control | a. pérdida aérea | a. control del silbido |
| b. controla el chasquido | b. aire perdido | b. silbato controlado |
| c. chasquidos con control | c. pérdida de aire | c. control con el silbido |
| d. control de chasquidos | d. aire en pérdida | d. silbido que controla |

4. Lee el siguiente enunciado y contesta.

Research into dolphin intelligence still continues at specialized centers.

¿Qué se estudia en los centros especializados?

V. Compara tus respuestas con otros equipos y discute las diferencias que existan.

¿Cuál es la utilidad de las actividades realizadas en esta sección?

RESPUESTAS CON PRECISIÓN ACERCA DEL TEXTO

TE DECIMOS CÓMO

- Realizamos lectura de ojeada del fragmento.

<http://www.southwest.com.au/~kirbyhs/dolphinsa.html>

(texto adaptado, consultado en diciembre de 2006)

*When the baby stays with its mother, it learns all about feeding techniques, social interaction and group foraging. **Females usually stay in the family pod with their mother and sisters, but males leave, form associations with other males and define home ranges: areas to roam and feed.***

Besides body language, dolphins communicate with each other by whistling. When a baby is born, some dolphin research suggests that a mother dolphin whistles to it constantly, imprinting her sound on the baby so it recognizes her, and the baby learns to develop its own signature whistle, like a name.



- Este fragmento trata sobre la relación que establecen los miembros de la familia delfín, según su género. De la misma manera, describe la importancia del silbido para la formación del vínculo madre - hijo.

- Ahora elegiremos la interpretación adecuada de la palabra que califica.

1. *Females usually stay in the family pod with their mother and sisters[..]*

núcleo 1. de familia 2. familiar (correcta)

2. *Besides body language, dolphins communicate with each other by whistling.*

lenguaje 1. del cuerpo 2. corporal (correcta)

3. *[...] some dolphin research suggests a mother dolphin whistles to it constantly [...]*

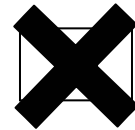
investigaciones 1. sobre delfines (correcta) 2. por delfines

4. *[...] and the baby learns to develop its own signature whistle, just like a name.*

silbido 1. con firma 2. personal (correcta)

Indicamos, con base en el texto, si los siguientes enunciados **SÍ** corresponden o **NO** al contenido. Nos apoyamos en el trabajo anterior.

1. Las hembras suelen formar lazos familiares sólidos, especialmente con los elementos del mismo género.



NO

Menciona que los delfines hembras permanecen en el grupo familiar con los elementos del mismo género. La respuesta se encuentra resaltada en negritas en el texto.

2. Los delfines se comunican a través de los mismos sonidos, además del lenguaje corporal.

SI



Describe que el tipo de silbido aprendido por la cría es distintivo en él. Por lo tanto, los sonidos no son los mismos para todos. La respuesta ha sido resaltada en el texto a través del subrayado

¡¡¡ES TU TURNO!!!

I. Lee cuidadosamente este fragmento.

Scientists have strong evidence that most dolphins are promiscuous. All copulation observers agree that prolonged love play precedes the final act and consists of great tenderness and a fair amount of physical contact. The female plays a very active role in this phase: she shows that she is in heat since dolphins have little smell sense.

Dolphins mate belly to belly; there is voluntary penis erection in males. Young dolphins usually attempt to copulate with animals of both sexes, sharks or turtles. They also try to masturbate with the ropes from ships.



II. ¿Cómo titularías este fragmento?

III. Organiza las palabras del cuadro en pares para interpretar las combinaciones subrayadas. Agrega otras palabras (*la, el o los, o bien, con o de*) para darle sentido.

sentido jugueteo apareamiento erección olfato pene amoroso observadores

1. All cetacean copulation observers agree that prolonged love play precedes the final act

a) _____ b) _____

2. she shows that she is in heat since dolphins have little smell sense.

3. there is voluntary penis erection in males.

IV. Indica si los siguientes enunciados SÍ corresponden o NO al contenido del párrafo. Marca con una X tu respuesta y justifícala.

1. Los estudiosos del apareamiento entre delfines coinciden en que el acto sexual sucede inmediatamente.

SI

NO

¿Por qué? _____

2. Los machos determinan que la hembra está en celo por el comportamiento de ésta.

SI

NO

¿Por qué? _____

3. La erección del pene en los machos responde a la excitación.

SI

NO

¿Por qué? _____

DEMUESTRA QUÉ APRENDISTE

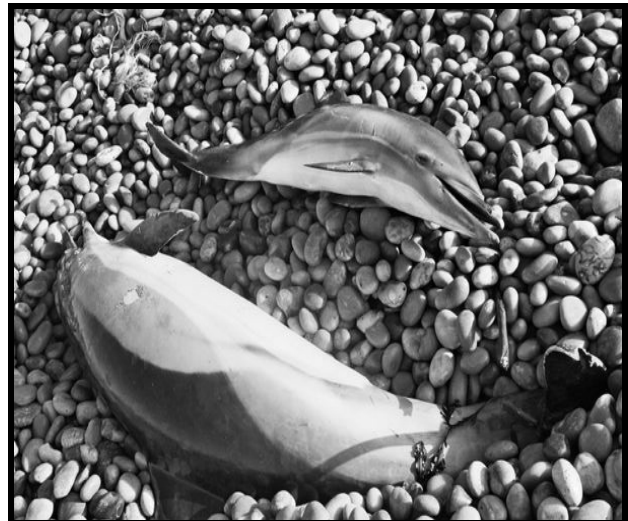
I. Contesta como se te pide en cada caso.

1. Con base en tu conocimiento, marca con una **X** las especies que corran el riesgo de desaparecer.

Iguanas	<input type="checkbox"/>	Elefantes	<input type="checkbox"/>	Jaguares	<input type="checkbox"/>
Aves exóticas	<input type="checkbox"/>	Serpientes	<input type="checkbox"/>	Monos	<input type="checkbox"/>
Ballenas	<input type="checkbox"/>	Rinocerontes	<input type="checkbox"/>	Ranas	<input type="checkbox"/>
Guacamayas	<input type="checkbox"/>	Alacranes	<input type="checkbox"/>	Delfines	<input type="checkbox"/>

2. ¿Qué factores ponen en riesgo a las especies que marcaste?

II. El título **THE FUTURE OF DOLPHINS AND HUMANS** y estas imágenes pertenecen al mismo texto. Elabora una hipótesis sobre su posible contenido.



III. Lee atentamente el texto a continuación.

THE FUTURE OF DOLPHINS AND HUMANS

Dolphins are dying because oil spills and farm pesticides enter the rivers. This pollution happens particularly in the Mediterranean Sea and off the east coast of the United States. In some cases, food poisoning is the cause: the contaminants are in plankton, then they move to fish and other plankton-eaters and, finally, to dolphins. The contaminants do not cause immediate death, but they weak their immune system so the animals get more susceptible to disease.

In addition, when fishermen encounter dolphins, they commonly kill them. That is, fishermen follow dolphins to locate tuna schools, then the fishermen set their purse seines around the dolphin herd. This way they catch the dolphins and, down below, the commercially valuable tuna.

Our knowledge about dolphin populations is incomplete. Only five species are now "vulnerable" or "endangered". The rest are "insufficiently known." Too many times, we can say only that the "total population is unknown" or the "number killed is unknown" or "much more research is necessary." The grave danger is that unique dolphin species will disappear before detailed population censuses exist.

IV. ¿Confirmaste, modificaste o rechazaste tu hipótesis? _____ Sí _____ No

V. Localiza las palabras en inglés en el texto. Proporciona su equivalente en español según el contexto, ordenando las letras entre paréntesis.

- a. *dying* (párrafo 1) _____ (nierduom)
- b. *death* (párrafo 1) _____ (ruteme)
- c. *weak* (acción) (párrafo 1) _____ (daletibin)
- d. *disease* (párrafo 1) _____ (ernafedmed)
- e. *down below* (párrafo 2) _____ (ajoba)

VI. Subrayar en el texto sólo los pares de nominadores que forman las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita; deben ser diez.

VII. Proporciona diferentes significados de las siguientes palabras sólo como nominadores (n) y calificadores (c), NO como acciones. Usa tu diccionario bilingüe.

1. *oil* _____

2. *spill* _____

3. *farm* _____

4. *purse* _____

5. *seine* _____

6. *population* _____

VIII. Interpreta sólo las combinaciones resaltadas a partir del contexto que te ofrecen los enunciados y el contenido general del texto completo.

1. *Dolphins are dying because oil spills and farm pesticides enter the rivers.*

a. _____

b. _____

2. *That is, fishermen follow dolphins to locate tuna schools, then fishermen set their purse seines around the dolphin herd.*

a. _____

b. _____

c. _____

IX. Imagina que eres un experto en la conservación de delfines y necesitas este texto para una conferencia. Selecciona la información fiel al texto marcando SÍ. Por otro lado, si la información no corresponde al texto, marca NO. Justifica tu decisión.

1. La contaminación que mata a los delfines empieza en las granjas de pesticidas y en el petróleo sobre los derrames, principalmente en el Mar Mediterráneo y la costa este de los Estados Unidos.

SI / NO

¿Por

qué?



2. Los pescadores representan un elemento de riesgo para los delfines, ya que los persiguen con redes especiales hasta que los atrapan.

SI / NO

¿Por qué



X. Propón posibles soluciones a la problemática de los delfines.

1. _____
2. _____
3. _____

XI. ¿Cómo te ayudó el saber interpretar las combinaciones de una palabra que califica y la palabra descrita? Explica.

GUÍA DEL PROFESOR Y RESPUESTAS

RECOMENDACIONES GENERALES

- **TRABAJO EN CLASE:** Emplear las formas de interacción de acuerdo con las características del grupo, en términos de personalidad y dimensiones, así como el objetivo de la actividad y el tiempo disponible. Se sugiere comenzar con dinámicas grupales en equipos pequeños, después en parejas, y posteriormente, de manera individual.
- **EXPOSICIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERAL Y CONCOMITANTES DE LA UD:** Cerciorarse de que los alumnos comprenden qué se espera de ellos.
- **TARJETA DE ESTUDIO:** Recomendar su consulta constante al inicio. Utilizar acetatos para: a) asegurar el entendimiento de la ruta crítica, b) fomentar la discusión grupal, c) revisar la función de los sufijos de nominadores más comunes y d) aclarar dudas. Recurrir a actividades lúdicas como redacción de preguntas entre equipos, maratones, rompecabezas de los organizadores gráficos, al mismo tiempo que justifican sus decisiones, etc. Gradualmente, se suspenderá el empleo físico de este apoyo pero su contenido seguirá siendo reproducido de manera mental, como en la etapa de evaluación.
- **LECTURA DE LOS FRAGMENTOS:** Explotar los elementos tipo e iconográficos para la formulación de hipótesis sobre el contenido. Opciones: acetatos para la lectura en voz alta con pausas entre los haces de sentido por parte del profesor o de los estudiantes, o bien, una grabación en audio casete.

META PARCIAL 1: IDENTIFICACIÓN

¿QUÉ SABES DE...? (PRELECTURA)

- III.** Respuesta: DELFÍN.
- IV.** Preguntar por qué es importante saber las fuentes de la información. Respuestas abiertas.
- V.** Averiguar si los alumnos conocían esta información. Respuestas abiertas.
- VI.** Invitar a los estudiantes a agregar algún otro dato. Respuesta abierta.
- VII.** Motivar a los alumnos a que aprovechen el tiempo para enriquecerse con las aportaciones.
- VIII.** Solicitar voluntarios para compartir su respuesta con el grupo. Respuestas abiertas.

TE DECIMOS CÓMO

- Resaltar la utilidad de comprender estas estructuras, cerciorarse de la diferenciación de los nominadores de las otras clases de palabras.
- Subrayar que un enunciado es la expresión gráfica de un pensamiento completo.
- Solicitar las características de la base del enunciado.
- Explicar que la función de los extensores es dar especificaciones del realizador y de la acción que realiza, o bien, de la persona u objeto en cierto estado.
- Reparar en la ventaja de la anticipación, recurrir al pizarrón para representarla gráficamente. Apelar a ejemplos cotidianos.
- Introducir, por medio de un juego, los diferentes tipos de palabras y las funciones que pueden tener. Insistir en que el reconocimiento de pares de nominadores permite determinar qué hacen las demás palabras.
- Instarlos a que retomen el contexto del enunciado y del tema del fragmento durante la identificación de la palabra que califica y la palabra descrita.

¡¡¡ES TU TURNO!!!

II. Confirmar que los alumnos incluyan palabras clave del tema en el título.

Respuesta: Especificaciones de los cerebros y alimentación de los delfines.

III. Respuestas:

1. *Dolphin brains vary in size from one species to another.*
2. *Most land mammals have a different brain structure to that of dolphins.*
3. *Brain weight ranges from 1,000 to 6,000 grams!*
4. *And yet brain size reveals little about the nature of intelligence.*

Realizadores: *mammals, weight y size.* **Acciones:** *have, ranges y reveals.*

IV. Recurrir a los ejemplos para aclarar instrucciones. Respuestas abiertas.

V. Recordarles sobre la existencia de otros tipos de palabras que no nombran conceptos ni personas, animales, etc. Respuestas: *mollusk shells, stomach contents, food consumption, fish schools y prey chemicals*

VI. Formar una red semántica en el pizarrón con sus contribuciones y obtener conclusión grupal.

META PARCIAL 2: INTERPRETACIÓN

TE DECIMOS CÓMO

- Instruirlos para que tomen turnos con un compañero explicando el procedimiento, sin que necesariamente lean repitiendo la información al pie de la letra.
- Invitarlos a que ofrezcan alternativas a las interpretaciones ofrecidas.
- Registrar las dudas en el pizarrón conforme los alumnos las expresan durante el trabajo en parejas y que ellos mismos las resuelvan.
- Detenerse en la relación que establecen las palabras de enlace entre los dos conceptos de la combinación. Emplear acetatos de las funciones de estos enlaces (ver anexo F del trabajo de tesis).

¡¡¡ES TU TURNO!!!

- II.** Respuesta: Nacimiento de los delfines e interacción entre ellos y su medio ambiente.
- III.** Pedirles que trabajen en equipo y tomen decisiones consensuadas. Invitarlos a que compartan su trabajo con otras parejas. Indicarles que empiecen la interpretación con el recuadro del ejemplo.
Respuestas: A. meses de primavera B. padres delfín C. necesidades de los delfines
- IV.** Exhortar a los alumnos a justificar cada decisión, y si es necesario, que recurran a las actividades anteriores como apoyo.
 5. Se nos dice que algo tiene una capacidad. Debemos empezar la interpretación con la palabra descrita: los mamíferos; por lo que las opciones **a** y **c** se eliminan. La palabra que califica queda mejor como calificador, sin la palabra de enlace **para**, la cual hace confusa la relación entre los dos términos. La opción adecuada es la **d**: mamíferos marinos.
 6. **a**: trozos de materia
 7. **d**: control de chasquidos, **c**: pérdida de aire y **a**: control del silbido.
 8. La inteligencia de los delfines.
- V.** Respuesta abierta. Retomar la ruta crítica representada gráficamente en el diagrama de flujo como apoyo.

RESPUESTAS CON PRECISIÓN ACERCA DEL TEXTO

TE DECIMOS CÓMO

- Recordar a los alumnos sobre las variaciones de la forma del calificador, así como la importancia del contexto que determina la mejor alternativa.
- Instar a que lean cuidadosamente las afirmaciones, las respuestas y las justificaciones. Pedirles que identifiquen dónde está esa información en el fragmento para confirmar la correcta interpretación de los pares de nominadores.

¡¡¡ES TU TURNO!!!

- II.** Respuesta: Particularidades del comportamiento sexual de los delfines.
- III.** Recordar que el tema a nivel enunciado les permite interpretar la combinación de manera coherente. Favorecer el intercambio de parejas para cotejar respuestas.
1. a) los observadores del apareamiento b) jugueteo amoroso
 2. sentido del olfato
 3. erección del pene
- IV.** Indicarles que deben localizar la información en el fragmento. Permitir que ellos elijan a un secretario que tome notas de las aportaciones realizadas en el interior de los equipos y a un portavoz que leerá las conclusiones al grupo completo. Favorecer la corrección por parte de los alumnos.
4. Respuesta: NO corresponde al texto porque originalmente se menciona que se presenta (*prolonged*) *love play* antes del acto final. En la actividad anterior se vio que esta combinación es jugueteo amoroso; además, también se explica cómo es ese contacto físico y emocional previo a la cópula.
5. Respuesta: SÍ.
6. Respuesta: NO.

DEMUESTRA QUÉ APRENDISTE

- Indicar que este conjunto de actividades debe ser resuelto de forma completamente individual y sin el apoyo de la información introductoria de la unidad didáctica.

I. Aclarar que esta actividad es prelectura.

1. Respuestas posibles: iguanas, aves exóticas, ballenas, guacamayas, elefantes, rinocerontes, jaguares y delfines.
2. Apelar a su conocimiento sobre la relación del ser humano con su medio ambiente.

Aspectos probables: acción del hombre con relación al abuso de los recursos naturales, contaminación del hábitat y comercialización de las especies, entre otras.

II. Verificar que la hipótesis elaborada sea coherente con el título y las imágenes presentadas, ya que aquélla representa el primer acercamiento al texto.

Respuesta abierta.

IV. Disminuir la ansiedad provocada en los casos en los que la predicción esté alejada del contenido real explicando que el trabajo de predicción es útil para la comprensión posterior.

Respuesta abierta.

V. Indicar que el contexto y los sufijos pueden resultar más benéficos. Indicar que los incisos c. y d. presentan la primera y última letras en orden para facilitar un poco la actividad, ya que son los significados más largos. Respuestas: muriendo, muerte, debilitan, enfermedad y (justo) abajo

VI. Confirmar que las palabras subrayadas sean las combinaciones adecuadas, y monitorear la justificación de la selección. Respuestas: *oil spills, farm pesticides, food poisoning, plankton-eaters, tuna schools, purse seines, dolphin herd, dolphin populations, dolphin species* y *population censuses*.

VII. Comprobar que las funciones sean nominadores y palabras que califican, no acciones.

Respuestas:

oil: n. aceite, grasa, combustible, petróleo; c. lo relacionado con lo anterior.

spill: n. derrame, caída.

farm: n. granja, criadero; c. lo relacionado con lo anterior.

purse: n. bolsa (de mano, premio económico); c. en forma de lo anterior.

seine: n. red; c. tejido como una red.

population: n. población; c. lo relacionado con lo anterior.

VIII. Respuestas: 1. a. derrames de petróleo b. pesticidas de las granjas

2. a. cardúmenes (bancos) de atún b. redes en forma de bolsa c. grupo de delfines

IX. Motivar al alumno a que confirme la información desde el texto, y que no confíe en la lógica de la afirmación por sí misma ni en las imágenes. Indicarle que sus justificaciones deben apelar al texto, a las combinaciones nominales y a su procedimiento para interpretarlas, además de la lógica y congruencia de la información.

1. **NO.** En el texto menciona especificaciones de los pesticidas y los derrames, siendo éstas las palabras descritas, no las granjas ni el petróleo.

2. **NO.** Los pescadores no tienen como objetivo atrapar a los delfines, sino a los peces de los que se alimentan, aunque finalmente atrapen a los dos tipos de seres vivos.

X. Invitar al estudiante a que adopte una actitud crítica ante el problema como ser humano y como persona que recibe una educación, y así crear conciencia en él.

Respuestas abiertas.

XI. Preguntar al alumno cómo habría procedido si no hubiera aprendido a interpretar estas combinaciones de palabras. De igual forma, rescatar la utilidad de la ruta crítica en la tarjeta de estudio. Finalmente, preguntarle si considera necesario agregar algún paso al procedimiento estudiado.

Respuesta abierta.

CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo de investigación surgió por la necesidad de mejorar la enseñanza, y por ende, el aprendizaje de las frases nominales con un nominador modificador, en el marco de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como consecuencia, se planteó el objetivo de diseñar una unidad didáctica a manera de apoyo de tal aprendizaje.

Cabe señalar que se cumplió con lo estipulado en el capítulo introductorio: se desplegó el contexto del problema a nivel institucional y programático; asimismo, se expuso el concepto de comprensión de textos con los elementos que la determinan.

De la misma forma y en el marco de la gramática categorial, se analizaron, caracterizaron y compararon las ya mencionadas combinaciones nominales en español e inglés. Y se explicó la propuesta pedagógica-metodológica de Galperin que fundamenta el material didáctico.

Debe mencionarse que, así como se realizó una prueba diagnóstica en las primeras etapas de este trabajo de titulación con el fin de comprobar la correlación entre el problema descrito y el material impreso disponible en el Colegio, también se procedió a efectuar el piloteo de este material para analizar su funcionalidad en las aulas. Los resultados fueron productivos en términos de utilidad para el perfeccionamiento de la UD, y sobre todo, de aprovechamiento del material por parte de los alumnos.

La propuesta se implementó en cinco grupos de CLI de segundo semestre donde los alumnos participaron en pares y tríos. Los datos arrojados permitieron realizar modificaciones, tales como: optimizar las instrucciones, omitir los títulos de los fragmentos, así como el exceso de preguntas de reflexión sobre la propia ejecución.

Asimismo, se eliminó una actividad de aparente identificación que no hacía sino forzar a los alumnos a emplear reglas de producción, puesto que implicaba el manejo de regularidades sintácticas en inglés, con la cual provocaba confusión y frustración. En este sentido, también se localizó una actividad que no tenía respaldo en la etapa informativa: la identificación de las diferentes categorías semántico-gramaticales.

En términos generales, fue una experiencia fructífera. Sin lugar a dudas, el material didáctico representó un impulso en la adecuada interpretación de las combinaciones compuestas por dos nominadores por parte del alumno ya que fue evidente el alto porcentaje de respuestas acertadas.

Lo más importante de todo, fue el hecho de que los alumnos podían explicar su propio proceder a través de la orientación generalizadora, desechando así la falsa guía que ofrece el ensayo – error.

Se observó que la enseñanza – aprendizaje es un proceso esencialmente social, en el cual los estudiantes se ven beneficiados por la intervención docente responsablemente planeada.

La unidad didáctica como instrumento psicológico permite rescatar los elementos esenciales del objeto de estudio, o bien, brinda las oportunidades necesarias para que los compañeros más capaces en esta área orienten a los otros con menos experiencia con la lengua extranjera.

Conforme se desarrolló el presente trabajo, surgieron nuevas inquietudes, que en su momento, servirán como objeto de estudio para reflexiones posteriores. Por ejemplo, la

perspectiva sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsy representa un área de estudio bastante fértil en el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en lo tocante al diseño de material didáctico para la enseñanza de la comprensión de textos en inglés, como lo son la diferencia entre características intrínsecas y extrínsecas de los nominadores, el contraste entre calificadores verdaderos (*naked, wicked*) y los derivados de las acciones (*invited, talked*), la premodificación de múltiples calificadores de diversa naturaleza. Eg. *Some intricate old interlocking Chinese designs*, entre otros.

Asimismo, se invita a los investigadores a realizar la implementación y perfeccionamiento de la unidad didáctica aquí realizada. No queda sino esperar que este material sirva su propósito: colaborar en el aprendizaje perdurable de las frases nominales con un nominador modificador, con las cuales el alumno solucione problemas con textos en inglés de cualquier área, alcanzando así sus propósitos académicos gradualmente.

BIBLIOGRAFÍA Y CONSULTA EN LÍNEA

- Aarts, B. (2001). *English Syntax and Argumentation*. 2nd ed. Hampshire: Palgrave. (Modern Linguistic Series, s/n).
- Aebersold, J. y M. Lee. (1997). *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: CUP.
- Alexander, L. (1996). *Long English Grammar*. China: Longman.
- Alonso, M. (1971). *Gramática Castellana*. 24^a ed. Buenos Aires: Losada.
- Antas, D. (2000). *El Análisis Sintáctico. Teoría y Práctica del Análisis Gramatical*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant. Jordi.
- Baralo, M. (1999). *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barba, A. y R. García Jurado. (2000). *Curso de Lectura en Inglés. Nivel 1*. México: UNAM.
- Barnett, M. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Bazán Levy, J. (1998). “El Bachillerato Mexicano en 1998” en: *Memorias del Foro Estatal de Consulta sobre el Bachillerato Universitario*, Universidad Veracruzana, Jalapa, 1998.
- Campos, E. (2005). Módulo IV “Tendencias Didácticas Actuales”, del Diplomado: *Actualización en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ciudad Universitaria.
- Carretero, M. (1997). “What is Constructivism?” Available: http://www.ulsa.edu.mx/-estrategias/constructivismo_educación.doc (23/01/2006)
- Casas, C. (2006). *La Identificación de la Función de Sufijos en Textos Escritos en Inglés para Mejorar la Comprensión de Estudiantes Universitarios*. México: UNAM.
- Chia, H. (2001). “Reading Activities for Effective Top – Down Processing”, en: *Forum* (Vol.39, 1, January – March, p.22).
- Choreño, A. (2004). *Estudio sobre el Procesamiento de la Frase Nominal Premodificada en Inglés por Alumnos Hispanohablantes*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- Connolly, J. (1991). *The Constituent Order in Functional Grammar: Synchronic and Diachronic Perspectives*. New York: Foris. (Functional Grammar Series, 14).

- Demonte, V. (1991). *Detrás de la Palabra. Estudios de Gramática del Español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. 2ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Dromundo, B. (2004). “Los Congresos Universitarios” en *Gaceta UNAM. Suplemento del 74 Aniversario de la Autonomía de la Universidad*. México: UNAM.
- Dubrovsky, S. (Comp.) (2000). *Vygotski. Su Proyección en el Pensamiento Actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (Psicología y Educación, s/n).
- Escandell, M. (1995). *Los Complementos del Nombre*. Madrid: Arco Libros. (Lengua Española).
- Fernández de Lara, I. y C. Huarte. *Habilidades Básicas en la Comprensión de Lectura en Inglés. Inglés I*. México: UNAM.
- Fromkin, V. y R. Rodman. (1993). *An Introduction to Language*. 5th ed. Forth Worth: Harcourt Brace Collage Publishers.
- García, E. (2000). *Vygotsky. La Construcción Histórica de la Psique*. México: Trillas. (Grandes Educadores, 9).
- García Madruga, J. *et.al.* (1996). *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos*. 2ª ed. México: Siglo Veintiuno.
- García, R. (1998). “Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” en S. Castañeda. México: UNAM.
- Gili Gaya, S. (1983). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliografía.
- Gleason, H. A. (1965). *Linguistics and English Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Granda, B. (2005). Módulo IV “Tendencias Didácticas Actuales”, del Diplomado: *Actualización en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ciudad Universidad.
- Hernanz, M. y J. Brucart. (1987). *La Sintaxis. Principios Teóricos. La Oración Simple*. Barcelona: Crítica.
- Herrero, C. *s/f. El Nombre en Español I: El Sustantivo*. Salamanca, España: Colegio de España. (Libros de Español, s/n).

- Hewings, M. (1999). *Advanced Grammar in Use. A Self-Study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English*. Cambridge: CUP.
- (2006) *Informe Semestral de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades 2006 – I*. México: UNAM.
- (2004) *Ingreso Estudiantil. Generación 2005*. Dirección General del CCH: Secretaría de Planeación. México: UNAM.
- Jackson, H. (1982). *Analyzing English. An Introduction to Descriptive Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Jiménez, R. (2000). *Análisis de la Frase Nominal en Textos Técnicos en Inglés para una Propuesta Pedagógica Dirigida a Alumnos del Área de Medicina*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos. La Educación desde una Perspectiva Sociocultural*. Tr. Genís Sánchez. Barcelona: Paidós. (Cognición y Desarrollo Humano, 37).
- Lee, J. F. y B. VanPatten. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Tr. Marta Shuare. Madrid: Visor. (Aprendizaje, XIII).
- Luria, A. (1991). *Lenguaje y Pensamiento*. Tr. Pedro Mateo Merino. México: Roca. (Breviarios de Conducta Humana, s/n).
- Magar, B. (2004). "What is Constructivism?". En *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. Available: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html> (31/05/2006).
- Marcos, F. (1983). *Metodología del Español como Lengua Segunda*. Madrid: Alhambra.
- Mendoza, F. (1994). "Sobre la Formación de las Acciones, Estereotipadas y Automáticas en la Enseñanza de una Lengua Extranjera" en: *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y Cambio en la Enseñanza de Lenguas*. (Septiembre de 1992) F. Castaños y F. Bizzonni (Comps.) México: CELE.
- _____ (2001). *Lengua Extranjera: Reflexiones sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera*. México: UNAM.
- _____ (2004). "Formulación de Objetivos en un Programa de Lectura en LE", Conferencia Magistral, en el marco del: Programa de Actividades del Taller de Intercambio de Experiencias de Aprendizaje. CCH Plantel Sur. 6 de agosto de 2004.
- _____ (2006). Módulo I "La Lectura como Tipo de Actividad Discursiva", del Diplomado: *Actualización en Planeación, Ejecución y Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura en LE para Profesores de Inglés del Bachillerato*. CU.

- Moll, L. (Comp.) (1990). *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aigue.
- Mozas, A. (1992). *Gramática Práctica*. Madrid: EDAD.
- Munguía, I. et.al. (2003). *Gramática Práctica de la Lengua Española*. México: Larousse.
- Muñoz, A. y E. Peraile. (1995). *Los Aspectos más Conflictivos de la Gramática Inglesa. Explicaciones: Ejercicios y Solucionario*. Madrid: Gráficas Hispalisa.
- Muñoz, S. (2006). *La Enseñanza de la Gramática y la Formación de la Conciencia Lingüística en Lengua Extranjera*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use. A Self-Study Reference Book for Intermediate Students of English*. 3rd ed. Cambridge: CUP.
- Nassaji, H. (2001). "Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives" en *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Michigan: Blackwell. Vol. 52, 2. Junio de 2002.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: MacMillan-Heinemann.
- Ortega, Y. (1999). *Metodología para Comprensión de Lectura en Español y en Lengua Extranjera*. México: Porrúa.
- Paran, A. (1997). *Bottom-up and Top-down Processing*. Available: <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/buptdown.html> (31/05/2006).
- (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato).
- (2003). *Programa de Comprensión de Lectura en Inglés*. México: UNAM.
- Quirk, R. L. et al. (1980). *A Grammar of Contemporary English*. New York: Longman.
- Romero Gualda, V. (1989). *El Nombre: Sustantivo y Adjetivo*. Madrid: Arco Libros.
- Ryder, M. (1994). *Ordered Chaos: The Interpretation of English Noun – Noun Compounds*. California: University of California Press. (University of California Publications in Linguistics, 123).
- Salager, F. (1984). "Compound Nominal Phrases in Scientific-Technical Literature: Proportion and Rationale", en: Pugh, A. K. y J. M. Ulijn (eds.). *Reading for Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books.

- Salvá, V. (1988). *Gramática de la Lengua Castellana según Ahora se Habla*. Tomo II. Madrid: Arco Libros. (Bibliotheca Philologica, s/n).
- Samuels, J. y M. Kamil. (1993). "Models of the Reading Process", en: Carrell, P. *et.al.* (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1971). "Se creó el CCH." *Gaceta UNAM*, Tercera Época, tomo II, 1 de febrero, número extraordinario.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. 8ª ed. Barcelona: Grao. (Materiales para la Innovación Educativa, 5).
- Solé, Y. y C. Solé. (1977). *Modern Spanish Syntax. A Study in Contrast*. Massachusetts: D.C. Heath.
- Stockwell, R. *et al.* (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stott, N. (2001). *Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations*. Available: <http://itrsj.org/articles/stottschem.html>
- Swan, M. (1998). *Practical English Usage*. 2nd ed. Hong Kong: OUP.
- Talízina, N. (1985). *Los Fundamentos de la Enseñanza Superior*. Cuba: Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana.
- Tobío, C. (2003). "¿Cuáles son los Fundamentos más Importantes en la Enseñanza de la Lectura en L2?" en el marco del Diplomado sobre *Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lenguas*. México: CELE – UNAM.
- Vieiro, P. *et al.* (1997). *Procesos de Adquisición y Producción de la Lectoescritura*. Madrid: Visor. (Aprendizaje, CXXIV).
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Tr. Javier Zanón y Montserrat Cortés. Barcelona: Paidós. (Cognición y Desarrollo Humano, 17).
- Whitley, M. (2002). *Spanish – English Contrasts. A Course in Spanish Linguistics*. 2nd ed. Washington: Georgetown University Press.
- Williams, R. (1984). "A Cognitive Approach to English Nominal Compounds", en: K. Pugh y M. Ulijn (eds.). *Reading for Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books.
- Zagona, K. (2002). *The Syntax of Spanish*. Cambridge: CUP. (Cambridge Syntax Guides, s/n).

- <http://www.apoyolingua.com/LASPREPOSICIONES.htm> (24/06/2006)
- http://www.harmlesslion.com/dolphins/dol_info.htm (30/08/2006)
- <http://www.southwest.com.au/~kirbyhs/dolphinsa.html> (10/12/2006)

ANEXOS

ANEXO A

UNIDADES DE LOS PROGRAMAS DE CLI I Y IV QUE INCLUYEN FRASES NOMINALES EN SUS CONTENIDOS

PROGRAMA DE INGLÉS I

OBJETIVO GENERAL

En este curso, el alumno iniciará su desarrollo como lector autónomo, al utilizar estrategias de lectura y vocabulario, así como conocimientos discursivos y lingüísticos, que le permitan realizar la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda en textos escritos en lengua inglesa, auténticos y de estructura sencilla.

UNIDAD IV

18 HORAS

El alumno reconocerá, mediante la lectura de búsqueda, elementos discursivos y lingüísticos para tener un primer acercamiento a la cohesión intratextual.

APRENDIZAJES

El alumno:

- Identifica elementos de cohesión para reconocer relaciones de sustitución en un texto en inglés.
- Identifica el uso de 's, como indicador de posesión para extraer información más precisa de un texto.
- Utiliza el conocimiento de la estructura de las frases nominales en inglés, como estrategia para conocer la descripción de elementos.

TEMÁTICA

Estrategias de lectura en inglés.

Lecturas:

- de ojeada
- selectiva
- de búsqueda

Referencia anafórica:

- Adjetivos posesivos
- Pronombres: personales, posesivos y complementarios.

Aspectos lingüísticos:

- Posesivo anglosajón.
- **Frases nominales de 1 ó 2 adjetivos + sustantivo**

PROGRAMA DE INGLÉS IV

OBJETIVO GENERAL

En este curso, el alumno

- Realizará de manera autónoma la lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada conforme a un propósito.
- Utilizará sus conocimientos discursivos, lingüísticos, estrategias de lectura y vocabulario, para evaluar la objetividad de las ideas incluidas en textos auténticos en inglés.
- Dará su punto de vista sobre lo expresado por el texto y esquematizará y resumirá información.

UNIDAD II

14 HORAS

Propósitos:

- Utilizará sus estrategias de lectura, conocimientos discursivos y lingüísticos, para reconocer la intención del autor.
- Aplica sus conocimientos sobre funciones comunicativas y lingüísticas, para determinar la intención del autor en un texto en inglés.

APRENDIZAJES

El alumno identifica las claves en la información de textos en inglés, para reconocer la intención del autor.

TEMÁTICA

Estrategias de lectura en inglés.

Lecturas:

- de ojeada
- selectiva
- de búsqueda
- detallada a nivel de texto

Intención del autor:

- Informar.
- Instruir.
- Opinar.
- Vender (convencer).
- Entretener.

Estrategias de vocabulario:

- Redundancia léxica.
- Red semántica.
- Manejo de diccionario bilingüe.

Funciones comunicativas: aconsejar, agradecer, amenazar, argumentar, autorizar, conceder y aprobar, clasificar, comparar, concluir, convencer y persuadir, denunciar, describir, despedir, enumerar y enlistar, forzar obligar, hostilizar, instruir y dirigir a hacer algo, introducir, invitar, narrar, ordenar, prevenir, prohibir, prometer, protestar, quejar(se), recomendar, reportar, resumir, saludar, secuenciar, solicitar, sugerir y proponer. * En esta unidad se enfatizan los aquí propuestos, ya que están relacionados con el tema de la intención del autor.

Aspectos lingüísticos*:

- Frases nominales.
- Modales.
- Voz pasiva.

- Comparativo y superlativo.

Hechos y opiniones.

Organización textual:

- Conectores de:
 - Enumeración, secuencia y cronología. *to begin with, then, next, later, finally, in the first place, after, before, first(ly), second (ly), third, etcetera.*
 - Adición. *and, also, besides, as well as.*
 - Comparación y contraste. *but, yet, however, nevertheless, in spite of, though, although, even though, or, either.. or, neither.. nor, whether...or, on the other hand, rather than, like, similarly .*
 - Descripción, definición, explicación, ejemplificación. *for example, such as, e.g., for instance, i.e., that is, in other words, like.*
 - Causa y consecuencia.
 - Condición y consecuencia.
 - Problema y solución. *because, since, so, consequently, as a consequence, thus, therefore, hence, as a result.*
 - Argumentación. *because, thus, since, so, hence, and, besides, also, as well as, in addition, furthermore, moreover, not only.. .but also.*
 - Resumen, conclusión, síntesis. *in short, to sum up, to conclude, in conclusion, consequently, thus, so, as a result.*

Habilidades académicas

- Subrayado.
- Notas al margen.

ANEXO B

EJEMPLO DEL MATERIAL DISPONIBLE PARA LA ENSEÑANZA DE COMBINACIONES NOMINALES EN EL CCH

Globe-trotting on a budget

By Rachel Gómez

I Ever wanted to get go away? Travel to new places and experience the type of things you've only seen in movies? Well, that's what 33-year-old Mike Ramírez does. He has been to 101 countries, making him one of the youngest most traveled men in the world.

II Ramírez embarks on a new adventure at every chance he gets. However, this thirst for traveling wasn't always in him. When he was 23 years old, a girlfriend in Portugal convinced him to take his first trip to Europe, and from then on it became an obsession.

III "I wouldn't have seen the world if it wasn't for her," says Ramírez, a New Yorker raised in Puerto Rico.

IV The 101 countries Ramírez has visited span the seven continents and include 52 skiing resorts where Ramírez loves to snowboard.

V "I don't just pass through a place, I experience it" says Ramírez. "I always try to learn about the lifestyle of the people who live there, and try it out for myself."

VI He's not exaggerating. Ramírez uses public transportation to travel around, and although not fluent, he knows about 15 languages. "I just picked them up in my travels," he explains.

VII When traveling, Ramírez doesn't think of relaxation, choosing instead to take advantage of every moment. Not only has he scuba dived in shark-infested waters in Fiji and seen the inside of wrecked World War II Japanese ships in the Philippines, Ramírez claims to have walked on glaciers in Greenland, sat on the Great Wall of China and entered the Forbidden City.

VIII His more daring undertakings have included challenging a professional Thai boxer in a ring in Thailand, and swimming with the whale shark in Australia. He doesn't seem to rule out something because of the harsh conditions or extreme physical activity it entails. He has hiked the Inca trails at Machu Picchu, traveled up the Amazon River in Brazil, and made his way through the deserts in Israel.

IX How unusual is it for an average person to take adventurous trips like this? According to Alexis Rochfort, public relations representative at the Institute of Certified Travel Agents, it's uncommon. "I don't know anybody personally who does this type of traveling. He's a very unique individual," says Rochfort.

X You might wonder how he affords the extravagant trips. Ramírez claims to travel on a low

budget, using no more than \$1,000 a month. It can be easy if you make sure you eat cheap, buy cheap, ride cheap, and guard your money, Ramírez says.

XI The shortest trip he has taken was to Antarctica, and lasted a month and a week. By contrast, the longest trip he took was to Asia, and lasted five months. "On an average, my trips last three to five months. The reason being you can't expect to go on a trip and see something without time. I like to cover the region," he explains.

XII Ramírez finds the time to go abroad because he works odd jobs. He will work as a lifeguard for the summer and then as a ski instructor in the winter, taking time off in between seasons for his adventures.

XIII Despite all the places he has visited, he says his favorite trip was to Africa. "It was very exhausting, but I enjoyed every minute of it. I wouldn't recommend taking a trip like that if you want to travel comfortably, and relax," he says.

XIV Coming from a person who has circled the pyramids by camel in Egypt, kissed elephant seals in Antarctica and once met Mother Theresa in Calcutta, Ramírez thinks everybody should be making adventurous trips. "Life is a journey that can only be traveled once."

Globe-trotting On a Budget

A. Recuerda que leer el título y el primer párrafo de un texto, te introduce en el tema del mismo. Léelos en este texto y escribe a continuación de qué trata.

B. Formular preguntas acerca de lo que pienses que trata el texto, te ayuda a inferir el contenido del mismo. Haz tres preguntas que pudieran contestarse al leerlo.

1. _____
2. _____
3. _____

C. Lee el texto para adentrarte en el tema y responde:

1. ¿Cuántos países ha visitado Mike Ramírez? _____
2. ¿Quién lo convenció de hacer su primer viaje y a dónde lo hizo? _____
3. ¿En dónde se crió Mike Ramírez? _____
4. ¿Qué trata de aprender cuando visita un lugar? _____
5. ¿Qué tipo de transporte utiliza Mike para viajar? _____
6. ¿Cuántos idiomas conoce Mike y cómo los aprendió? _____
7. ¿Al viajar Mike piensa en relajarse? ¿Por qué? _____

D. En el siguiente ejercicio, podrás recorrer algunas de las aventuras de Mike. Relaciona el lugar con la aventura escribiendo la letra correspondiente.

- | | | |
|--|----------------|---------|
| 1. Bucear en aguas infestadas de tiburones | a) Australia | () |
| 2. Ver el interior de barcos japoneses hundidos en la Segunda Guerra Mundial | b) Israel | () |
| 3. Caminar sobre los glaciares | c) China | () |
| 4. Entrar a la ciudad prohibida | d) Groelandia | () |
| 5. Boxear con un profesional | e) Fidji | () |
| 6. Nadar con un tiburón-ballena | f) Machu Pichu | () |
| 7. Viajar por un río | g) Tailandia | () |
| 8. Excursionar por los senderos incas | h) Filipinas | () |
| 9. Viajar por el desierto | i) Brasil | () |

E. Para recordar las frases nominales, da el equivalente en español de lo siguiente:

1. new places (I) _____
2. new adventure (II) _____
3. public transportation (V) _____
4. shark-infested waters (VI) _____
5. World War II Japanese ships (VI) _____
6. extreme physical activity (VII) _____
7. public relations representative (VIII) _____

8. Certified Travel Agents (VIII) _____
9. extravagant trips (IX) _____
10. low budget (IX) _____
11. a ski instructor (XI) _____

F. Para que repases lo que conoces de los tiempos presente, pasado, futuro y presente continuo, escribe al final de cada enunciado en qué tiempo está e interprétalo al español.

1. Ramírez embarks on a new adventure at every chance he gets. (11)

2. ...a girlfriend in Portugal convinced him to take his first trip to Europe, (11)

3. "I don't just pass through a place, I experience it"... (IV)

4. He's not exaggerating. (V)

5. ...Ramírez doesn't think of relaxation, (VI)

6. He will work as a lifeguard for the summer... (XI)

G. Para que practiques el reconocimiento de las relaciones de sustitución, de los siguientes enunciados, escribe a quién o a qué se refieren las palabras subrayadas. Remítete al texto cuando sea necesario:

1. "I wouldn't have seen the world if it wasn't for her," (III) _____
2. "I don't just pass through a place, I experience it"... (IV) _____
3. "I just picked them up in my travels," (V) _____
4. "I don't know anybody personally who does this type of traveling.
He's a very unique individual", says Rochfort. _____
5. "On an average, my trips last three to five months." (X) _____

H. Después de haber leído acerca de los viajes realizados por Mike Ramírez, describe un viaje que te gustaría realizar, qué lugares visitarías y por qué lo harías. Luego intercambia con uno de tus compañeros lo que escribiste y repórtalo al grupo.

ANEXO C

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

The News
Living

Wednesday, April 23, 1997

23

New Hope For Organ Donor Recipients

Woman's Health

By FREDERIC D. FRIGOLETTO
Special To The News

I Advances in medical technology have given new hope to people eligible for an organ transplant. Approximately 45,000 people are on waiting lists to receive hearts, lungs, kidneys and other organs to treat conditions that were considered untreatable just a decade ago. Unfortunately, this list expands by several thousand each year, and there is a severe shortage in the nation's supply of organs. Fewer than half of eligible patients will receive transplants in any given year, and six to eight people die each at waiting for an organ to become available.

II If you volunteer to become an organ donor, you may one day save a life. When a person's brain stops functioning –such as after a severe head injury –sometimes their heart, lungs, kidneys, corneas or other organs can be used in a living person. An organ may be procured only after a person is declared brain dead, and only with permission of the person's family. Organs are not obtained solely on the basis of an organ donor card. Thus if you are a potential donor, advise your family of your wish to donate organs.

III Speed is important because organs intended for transplantation remain usable for just a short time. Kidneys can be preserved for 72 hours, livers for 24 hours, and hearts for a mere six hours.

IV Patients who are eligible to receive organs are listed at one of the 67 transplant centers where transplant surgery is performed. They're also placed in the national registry called the United Network of Organ Sharing, located in Richmond, Virginia. When an organ becomes available, these lists are scanned and a match is made based on the patient's proximity to the donor as well as compatibility factors such as blood type. Other factors include weight, age, urgency of need, and length of time on the waiting list.

V Transplant recipients are surviving longer because of better drugs and tissue matching. These advancements fight infection and rejection of the organ that once threatened survival. There is now an 80 percent success rate for many transplants.

VI If you want to become part of this success story, contact your local Organ Procurement Organization for information. You can get a donor card from hospitals or by calling the federal government's Division of Donor Transplantation at (301) 443-7577. Donor information is also included on the back of a driver's license in many states.

Dr. Frigoletto is the President of the American College of Obstetricians and Gynecologists.
HOJA DE EJERCICIOS

Nombre: _____ Grupo.: _____

I. Antes de leer el texto, contesta basándote en tu conocimiento sobre el tema.

1. Menciona 5 órganos del cuerpo humano que pueden ser donados para transplantes.

2. ¿Es sencillo obtener un órgano donado para un trasplante? Explica tu respuesta.

II. Ahora realiza una lectura de ojeada del texto y contesta lo siguiente.

1. ¿De qué tipo de fuente (revista, libro, folleto, etc.) fue tomado el texto? Justifica tu respuesta.

2. Escribe tres preguntas que pudieran ser contestadas con el contenido de la lectura.

a) _____

b) _____

c) _____

III. A continuación responde las siguientes preguntas con base en la lectura.

1. ¿Por qué mueren varias personas al año esperando recibir un trasplante?

2. ¿Cuándo se permite utilizar los órganos de un voluntario?

3. ¿Qué condición debe cumplirse para que los órganos puedan ser transplantados?

4. ¿Cuáles son las características que debe reunir un paciente elegible para un trasplante de órganos?

5. ¿Por qué actualmente los trasplantes tienen mayor éxito?

IV. Localiza las siguientes frases en el texto; se te proporcionan el párrafo y la línea donde se encuentran. Interprétalas al español.

1. organ transplant (I, 3) _____

2. organ donor (II, 2) _____

3. head injury (II, 5) _____

4. transplant centers(IV, 2) _____

5. transplant surgery (IV, 3) _____

6. compatibility factors (IV, 9) _____

7. blood type (IV, 9) _____

8. transplant recipients (V, 1) _____

9. donor card (VI, 4) _____

10. donor information (VI, 6-7) _____

V. Contesta según tu opinión.

- ¿Qué dirías si un voluntario de una campaña a favor de la donación de órganos te invitara a donar los tuyos para trasplantes una vez que hayas fallecido? Explica tu respuesta.

ANEXO D

USO DE ALGUNOS ENLACES EN ESPAÑOL

Enlace	Uso o Significado	Ejemplos
CON	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa compañía - Indica modo o instrumento - Tiene valor de <i>aunque</i> - Antecede a las cosas que sirven de entretenimiento u ocupación - Denota contacto - Indica conformidad - Equivale a un nominador - Significa <i>a pesar de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Solía escuchar música con sus hijos. - Lo dijo con amargura. - Golpeó el suelo con su bastón. - Con llorar no ganas nada. - Vivía distraído con su afición a los libros. - La silla se roza con la pared. - Quedó satisfecho con sus excusas. - Con enseñar también se aprende. - La vida, con ser tan corta, se goza.
DE	<ul style="list-style-type: none"> - Indica propiedad o pertenencia - Señala origen o procedencia - Enuncia modo - Expresa el material de elaboración - Significa contenido - Indica asunto o materia - Marca tiempo - Expresa causa - Señala la parte particular de algo mayor - Denota naturaleza o condición - Significa ilación o consecuencia - Estructura exclamaciones - Relaciona calificadores con 	<ul style="list-style-type: none"> - La casa de mis padres es chica. - Llegó de Venezuela. - Viene de una región árida del país. - Estoy de mal humor. - Cayó de rodillas. - Estrenó un suéter de lana. - Escribe en una hoja de papel. - Quiero un vaso de agua. - Trajo un galón de aceite. - Consiguió un libro de arte. - Siempre habla de su obsesión. - Llegaré de madrugada. - Los vampiros salen de noche. - Llegó harto de la ciudad. - Estaba cansado de sus quejas. - De todos los libros prefiero éste. - La puerta del cuarto está rota. - Bebió del vino amargo. - Es un hombre de mal vivir. - El doctor llegó tarde, de ahí que

	<p>nominadores o sustitutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denota la función o la actividad - Se antepone a los nombres propios de reinos, etc. - Expresa la edad - Manifiesta calidad física o moral - Indica abundancia - Significa <i>en traje de</i> - Denota igualdad de circunstancias - Introduce frases proverbiales 	<p>se atrasaran las consultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Pobre de María! ¡Ay de mí! - El valiente de Juan huyó. - Pobre de ellos si no vienen. - Trabaja de secretario. Este sillón sirve de cama. - El reino de España es importante. - La Ciudad de México es... - Vieron a un niño de dos años. - Cojea del pie derecho. - Ése fue el año de los huracanes. - Vistióse de marino. - Le habló de hombre a hombre. - Le pareció de perlas.
EN	<ul style="list-style-type: none"> - Indica tiempo - Expresa lugar - Señala modo - Significa ocupación o actividad - Indica medio o instrumento - Forma locuciones modificadoras de la acción. - Denota el estado de las cosas - Explica causa - Expresa un acto continuo - Significa <i>luego que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos veremos en diciembre. - En 1914 comenzó el infierno. - Tal vez estaría en su casa. - Había café en el centro de la mesa. - Parecía decirlo en broma. Di la verdad en dos palabras. - Es especialista en biología. Se entretiene en pintar. - Ya nadie viaja en carruaje. - En general, me siento bien. En lo personal, apruebo tu idea. - No recojas las manzanas en flor. - Lo hizo en venganza del ultraje. - Lo vimos de boda en boda. - En sabiéndolo se pondrá muy feliz.
ENTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa ubicación - Indica cooperación - Equivale a <i>dentro de</i> - Significa <i>medio</i> - Es igual a <i>durante</i> - Es sinónimo de <i>poco más o menos</i> - Equivale a <i>además de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Está entre la vida y la muerte. Hay problemas entre nosotros. - Harán el proyecto entre los tres. - Pensaba entre sí. - Juan estaba entre confuso y pensativo. - Eso no ocurrió entre la plática. - Vinieron entre 20 o 25

		<p>alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre otras razones, lo estimo.
PARA	<ul style="list-style-type: none"> - Indica destino o finalidad - Expresa tiempo o plazo determinado - Denota contraposición - Denota aptitud o capacidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Compré boletos para Barranquilla. Consulta revistas para actualizarte. Este jarabe para (aliviar) la tos. - Para mañana todo estará listo. - Para estar enferma, te ves bien. - José es bueno para dibujar.
POR	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce el agente en voz pasiva - Expresa tiempo aproximado - Marca tránsito por un lugar - Denota causa o finalidad - Señala medio - Expresa cantidad - Indica sustitución o equivalencia - Expresa un concepto o una opinión - Significa proximidad temporal o espacial. - Vale para suplicar, amenazar - Equivale a <i>en favor</i> o <i>defensa de</i> - Significa <i>en busca de</i> o <i>a comprar</i> - Denota individualidad 	<ul style="list-style-type: none"> - La casa fue vendida por su tío. - Estaré fuera por un mes. - Se pasea por todo el mundo. - Perdió el juego por su imprudencia. Fuimos por la bicicleta nueva. - Nos comunicaremos por teléfono. - Vendió su casa por poco dinero. - Firmó la entrada por mí. - Se le tiene por mal educado. - Estoy por irme a Egipto. La lámpara está por la caja de madera. - ¡Por Dios, hazlo bien! - Un amigo intercedió por él. - Fue por carne. - Se revisaron una por una.
SIN	<ul style="list-style-type: none"> - Denota carencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Salió sin abrigo a pesar del frío.
SOBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Significa <i>encima de</i> - Expresa asunto o materia - Indica cantidad aproximada - Denota fianza 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorprendió al gato sobre la mesa. - Escribe sobre la vida marina. - Luis anda sobre los treinta años. - Le presté mil pesos sobre su carro.

Basado en Salvá (1988) y Munguía (2003)

ANEXO E

SUFIJOS DE NOMINADORES EN INGLÉS

1. **Nominador** ⇔ **Nominador**
 palabra base palabra nueva

a. Ocupacional

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-STER -EER -IAN -IST	Persona con ocupación X, o con actividad X	<i>gangster, gamester, trickster</i> <i>profiteer, pamphleteer</i> <i>historian, comedian, politician</i> <i>scientist</i>
-ER	Objeto que contiene X Habitante de X Fabricante de X	<i>glover, teenager</i> <i>Londoner, New Yorker</i> <i>three-wheeler</i>

b. Diminutivo y femenino

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-LET	Objeto pequeño, sin importancia	<i>booklet, piglet, leaflet, starlet</i>
-ETTE	Objeto pequeño, compacto Objeto con imitación del material X Objeto o persona femeninos	<i>kitchenette, cigarette</i> <i>leatherette, flannelette</i> <i>usherette, suffragette</i>
-ESS	Objeto o persona femeninos	<i>waitress, actress, lioness</i>
-Y	Vocativo que denota familiaridad	<i>daddy, auntie, Johnny</i>

c. Estado o dominio

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-HOOD	Estado	<i>boyhood, brotherhood</i>
-SHIP	Condición	<i>friendship, membership</i>
-DOM	Dominio, reino, condición	<i>kingdom, stardom</i>
-OCRACY	Sistema de gobierno	<i>democracy, plutocracy</i>
-ERY	Comportamiento Localidad de actividad X Colectividad	<i>slavery, devilry, drudgery</i> <i>nunnery, rookey, refinery</i> <i>machinery, gadgery, rocketry</i>
-ENCE -ENCY	Acción, proceso, estado	<i>patience, potency, presidency</i>

d. Otros

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-ING	Sustancia que compone a un objeto	<i>matting, tubing, panelling</i>
-FUL	Cantidad que X contiene	<i>mouthful, spoonful, handful</i>
-OLOGY	Estudio de tema X	<i>biology, zoology, psychology</i>

2. **Calificador / Nominador** ⇔ **Calificador / Nominador**
 palabra base palabra nueva

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-ITE	Miembro de tribu o comunidad X Miembro de grupo o secta X	<i>Israelite, Brooklynite</i> <i>Stalinite, socialite</i>
-(I)AN	Persona que pertenece a X o con	<i>Indonesian, Elizabethan</i>

	relación a X	
-ESE	Nacionalidad	<i>Chinese, Portuguese, Japanese</i>
-IST	Miembro de partido u ocupación X	<i>masochist, Buddhist, racist</i>
-ISM	Doctrina, punto de vista, movimiento artístico o político	<i>Calvinism, idealism, dualism, fanaticism</i>

3. Acción ⇔ Nominador
palabra base palabra nueva

SUFIJOS	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-ER	Persona u objeto que realiza acción X	NOMINADORES ANIMADOS <i>worker, writer, driver</i> NOMINADORES INANIMADOS <i>receiver, silencer, thriller</i> NOMINADORES COMPUESTOS <i>window-cleaner, eye-opener</i>
-ANT	Persona u objeto que representan papel X	<i>contestant, inhabitant, lubricant</i>
-EE	Persona que desempeña papel pasivo X	<i>trainee, employee, appointee</i>
-ATION	Estado o acción Institución (nominador colectivo)	<i>fixation, exploration foundation, organization</i>
-MENT	Estado o acción	<i>arrangement, amazement,</i>
-AL	Acción	<i>refusal, arrival, denial, dismissal</i>
-ING	Actividad o estado Resultado de actividad X	<i>bathing, driving, betting painting, building, earnings</i>
-AGE	Cantidad, cobertura	<i>coverage, shrinkage, wastage</i>
-ANCE	Acción, proceso o estado	<i>appearance, performance</i>

4. Calificador ⇔ Nominador
(palabra base) (palabra nueva)

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
-NESS	Cualidad o estado	<i>meanness, happiness</i>
-ITY	Cualidad o estado	<i>sanity, rapidity, diversity</i>

Basado en Quirk et. al. (1980) y Casas (2006)

Es necesario puntualizar que existen otro tipo de nominadores cuya morfología no se encuentra asociada con la figura anterior, son las combinaciones con nombres propios como nominador premodificador referencial, a saber: lugares de residencia, e.g. *Washington State*, paisajes de la naturaleza, e.g., *Lake Tahoe*, lugares públicos, e.g., *Madison Square*, organizaciones o institutos, e.g. *Brevard Music Center*, así como las combinaciones donde el primer elemento nombre a un grupo familiar o social que identifica a determinados individuos, e.g., *(the) Ramirez brothers, (the) Kiowa tribe*.

ANEXO F
CLASIFICACIÓN DE WARREN (1978) DE COMBINACIONES
NOMINALES

I. Constitute and resemblance

- A) Source-Result
1. Material-artefact: *bronze cannon, tin cup, metal tube, paper sack*
 2. Matter-shape: *dust cloud, water vapor, dust film, silicone fluid*
 3. Parts-whole: *student group, business community, immigrant minority*
 4. Non-material substance-whole: *problem child, gift horse, war story*
 5. Deviant source-result: *screen door, oyster dish, eyeball*
- B) Copula
1. Attributive: *guest performer, girl friend, Tory refugee, hospital tent*
 2. Subsumptive: *hound dog, study room, hotel building, maple tree*
 3. Adjective-like comment noun: *key word, master switch, twin bed*
- C) Dvandva compounds: *secretary-treasurer, founder-constructor*
- D) Resemblance: *egg plant, dog leg, giant snake, bullet head, fire ant*

II. Belonging-to

- A) Whole-part
1. Whole-discrete, integral part
 - a) Object-part: *spoon handle, prison door, tower steps, office door*
 - b) Group-member: *police chief, school board, city officials*
 - c) Object-geometrical outline: *lake shore, pool edge, lamp base*
 - d) Residual cases: *telephone number, bank customer, firm policy*
 2. Whole-feature
 - a) Object-quality: *room temperature, fertility rate, car speed*
 - b) Object-extension: *particle shape, surface area, tire size*
 - c) Object-abstract shape: *crime trend, worship forms, tide condition*

3. Possessor-belonging

- a) Possessor-legal belonging: *family car, hospital car, clubhouse*
- b) Possessor-habitat: *police station, guard camp, horse world*
- c) Authority-subordinate entity: *county jail, circuit court, state road*

B) Part-whole

- 1. Object-place: *flower garden, ant hill, garlic bread, radio car, railway*
- 2. Object-time: *golf season, gasoline age, summertime*
- 3. Part-object
 - a) Discrete, integral part-whole: *motor boat, career girl, task force*
 - b) Feature-whole: *color slide, danger spots, beauty spots*
 - c) Belonging-possessor: *knife-man, rifleman, sunbonnet girl*

C) Size-whole

- 1. Comment indicates size: *thirty-foot towers, half-mile track*
- 2. Comment indicates duration: *three-day affair, seven-week trip*
- 3. Comment indicates monetary value: *dollar dinner, five-cent pieces*
- 4. Comment indicates size of some inherent power: *20-megaton bomb*
- 5. Comment indicates position on value scale: *45-degree weather*
- 6. Some deviant compounds: *trace amounts, bulk newsletters, foot size*

III. LocationA) Goal-object: *moon rocket, stage door*

B) Place-object

- 1. Concrete place-concrete object: *ghetto street, beach house, back seat*
- 2. Concrete place-animate entity: *sea horse, kitchen women*
- 3. Concrete place-abstract entity: *water polo, school dance, country fair*
- 4. Abstract place-concrete entity: *school friends, churchman, top player*
- 5. Abstract place-abstract entity: *law degree, campus course, TV western*

C) Time-object

- 1. Time-animate entity: *weekend guests, afternoon clerk, summer people*
- 2. Time-concrete, inanimate entity: *Sunday paper, midnight train*
- 3. Time-abstract entity: *fall colors, evening hours, winter months*

D) Origin-object

1. Place of origin-object: *country boy, valley people, harem beauties*
2. Place of origin-inanimate entity: *hospital bill, state fund, party ticket*

E) Causer-Result

1. Inanimate causer-result: *hay fever, insuline comas, cinema image*
2. Animate causer-result: *church picnic, youth concert, folk art*

F) Motive power-result: *jet plane, steam engine, gas stove, spirit lamp***IV. Purpose and activity-actor**

A) Purpose

1. Goal/object-instrument/place type: *letter box, gas tank, money bag*
2. Goal/place-instrument/object: *bed linen, wall board, town car, lip stick*
3. Goal/time-instrument/object: *summer suit, emergency telephone*
4. Goal/object-instrument/time: *violin lessons, farewell supper*
5. Goal/(object)-instrument/(causer): *ball bat, traffic lights, mass media*
6. Goal/causer-instrument/object: *hand grenade, knuckle ball, mouthpiece*

B) Activity-actor

1. Object-single animate being: *room clerk, concert pianist, fish hawk*
2. Object-group of people: *school committee, crime syndicate*
3. Object-organization: *welfare department, liquor firm, labor market*

V. Proper-name combinationsA) Habitation names: *Washington State, Valley Forge, Anne Arundel County*B) Name of natural features: *Long Island Sound, Lake Tahoe, Cape Cod*C) Names of public places: *Riverview Abbey, Sunshine Inn, Madison Square*D) Names of organizations or institutes: *Brevard Music Center, Green Bay Packers*E) Combinations where the first constituent is a family name that identifies some individual or individuals: *(the) Ramirez brothers, (the) Kiowa tribe*